



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação
Variante em Administração e Gestão Educacional

“ÉVORA, CIDADE EDUCADORA”:
CONTRIBUTOS PARA A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS
LOCAIS DE EDUCAÇÃO

Jorge Alexandre Ponciano da Cruz

Dissertação elaborada sob orientação da Professora Doutora Marília Evangelina de
Sota Favinha e Coorientação de Professora Doutora Cláudia Sousa Pereira

Évora
Janeiro de 2013

Resumo

“Évora, Cidade Educadora”: Contributos para a Definição de Políticas Locais de Educação

Este estudo dará a conhecer a forma como a comunidade eborense vê a integração da cidade na rede de cidades educadoras e o trabalho de implementação de ações do município, que permitam a criação de uma verdadeira cidade educadora.

Para isso, inquiriram-se docentes de três estabelecimentos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da cidade e realizaram-se entrevistas a responsáveis políticos (atuais e anteriores) autárquicos pelo projeto “Évora, Cidade Educadora”.

Procura-se encontrar uma relação entre a aplicação da Carta das Cidades Educadoras e a existência de altos níveis de criatividade, bem como a sua aplicação nas políticas locais de educação, concluindo-se que quer na escolha das suas prioridades (expressas na Carta Educativa), quer nas Atividades Extra Curriculares ou nos projetos dinamizados pela cidade se promove a cidadania, o respeito pelos outros/identidade cultural local, potenciando-se a construção de uma cidade participada, multicultural e inclusiva.

Palavras-chave: Cidade Educadora, Évora, políticas educativas, criatividade

Abstract

"Évora, Educating City": Contributions to Local Policy Definition on Education

This study will give an insight as to how the community sees Évora's integration in the Educating Cities Network, as well as the work developed by the Municipality to implement actions concerning the creation of a true educating city.

To better understand this, teachers of three Primary Schools of Évora (Basic Teaching Cycle) filled in a Questionnaire and the city's politicians/administrators (current and former) were interviewed to collect data on the project Évora, Educating City.

This dissertation aims to find a relationship between the application of the Charter of Educating Cities and the existence of high levels of creativity, as well as its application in local education policies, concluding that either in its choice of priorities (expressed in Educational Charter), or in Extra Curricular Activities or projects implementation, Évora is developing citizenship, respect for others / local cultural identity, enhancing the construction of a participatory, inclusive and multicultural city.

Keywords: Educating City, Évora, educational policy, creativity

Dedicatória

para ti 

“ O essencial é invisível aos olhos “
Saint-Exupéry (1995:72)

Agradecimentos

As razões próprias nascem do entendimento, as alheias vão pegadas à memória, e os homens não se convencem pela memória, senão pelo entendimento.

(Pe. António Vieira, Sermão da Sexagésima VII)

À minha família.

À Rosário Pontes.

A todos os meus amigos.

Aos amigos do Bar “Pedro da Fonseca”.

Às Famílias Lima Santos e Cortes Moreira.

A todos os colegas e Professores do Mestrado.

Às Irmãs Rosa Ferreira da Silva e Maria Teresa Rios.

Ao Pe. Armando Filhó, à mama Fátima e à vovó Raquel.

À Dr.^a Maria Antónia Raminhos, ao Dr. Sancho Gomes e à Dr.^a Helena Ferro.

A todos aqueles que colaboraram na elaboração desta “nova etapa da minha vida”.

Às minhas orientadoras, Prof.^{as} Dr.^{as} Marília Favinha e Cláudia Sousa Pereira, agradecimento especial, pela inspiração e motivação, pelo trabalho de orientação, pelo caminho partilhado, pela amizade e carinho!

À Sandra Moreira, um obrigado muito especial por seres a companheira de todo um caminho, por vezes bastante tortuoso e difícil, que a tua forte amizade e carinho o tornam brilhante. Faço minhas as palavras de Mafalda Veiga:

“ Há que ser trigo, depois ser restolho, há que penar para aprender a viver”.

Índice Geral

Resumo	II
Abstract	II
Dedicatória	IV
Agradecimentos	V
Índice Geral.....	VI
Índice de Quadros.....	IX
Índice de Gráficos.....	X
Índice de Apêndices	XII
Siglas utilizadas.....	XIII
Introdução	1
Parte I – Construção Teórica da Problemática	9
Capítulo I – Educação e Criatividade: mudança de paradigmas.....	9
I.1 EDUCAR.....	9
I.2 CRIATIVIDADE.....	13
I.3 QUAL O PAPEL DA CRIATIVIDADE NAS NOSSAS ESCOLAS?.....	15
I.4 HOJE ENSINA-SE O AMANHÃ	20
Capítulo II – Binómio Educação – Cidade	25
II.1 EDUCAÇÃO: CONCEITOS E MODELOS.....	25
II.3 A CIDADE: CONCEITO.....	35
II.4 CIDADE E EDUCAÇÃO: QUE LIGAÇÃO?	40
II.4.1 Cidade: espaço físico ou espaço relacional? Novas perspetivas	41
II.4.2 Mais educação igual a melhor cidade, logo mais desenvolvimento?	48
II.5 AUTARQUIAS LOCAIS: COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO 51	
II.5.1 Do séc. XIX à Primeira República	51
II.5.2 O Estado Novo.....	53

II.5.3 Do 25 de Abril à atualidade	53
II.5.4 Posições de David Justino	57
II.5.5 Futuro: estaremos a caminhar para a municipalização do ensino em Portugal? ..58	
Capítulo III – Cidades Educadoras.....	63
III.1 O CONCEITO DE CIDADE EDUCADORA	63
III.2 A CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS.....	64
III.3 ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS.....	66
III.4 CIDADES EDUCADORAS EM PORTUGAL	68
III.5 CIDADE EDUCADORA DE ÉVORA	69
III.5.1 Políticas educativas da cidade de Évora.....	70
III.5.2 Pontos/temas/espacos presentes nas políticas educativas da cidade de Évora... 71	
III.5.3 Influência dos pressupostos preconizados pela rede de cidades educadoras nas políticas educativas da cidade de Évora	71
III.5.4 Aplicação na vida quotidiana da cidade dos pressupostos preconizados pela rede de cidades educadoras	72
Parte II – Construção da Investigação: o caso da cidade de Évora	74
Capítulo IV- Estado da Arte	74
Capítulo V – Opções teórico-metodológicas	78
Capítulo VI – Questionário	88
VI.1 CONSTRUÇÃO DO GUIÃO DO QUESTIONÁRIO	88
VI. 2 APLICAÇÃO	92
VI.3 ANÁLISE DE RESULTADOS	94
Capítulo VII – Limites da Investigação e possíveis pistas para investigações futuras	127
VII.1 LIMITES DA INVESTIGAÇÃO.....	127
VII.2 POSSÍVEIS PISTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	128
Parte III – Conclusão	130

Bibliografia..... 141



Índice de Quadros

Quadro 1- Relação entre território e escola	41
Quadro 2- Cidades de Futuro.....	66
Quadro 3 - Resumo Congressos cidade educadoras	68
Quadro 4 - Quadro comparativo das entrevistas com Presidentes	84
Quadro 5- Quadro com entrevista à vereadora Cláudia Sousa Pereira.....	85
Quadro 6 - Guião das conversas/entrevistas com ex-responsáveis autárquicos e técnicos ..	87
Quadro 7- Dimensões de análise do Questionário.....	90
Quadro 8- Sexo dos Inquiridos	93
Quadro 9- Dados dos Inquiridos.....	93
Quadro 10- Conhecimento dos docentes, relativamente à Associação Internacional de Cidades Educadoras.....	97
Quadro 11- Conhecimento dos docentes, relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”	104
Quadro 12- Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora” - 1	124
Quadro 13- Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora” - 2	125
Quadro 14- Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora” - 3	126

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Visões de cidades	37
Gráfico 2. Como teve conhecimento do projeto “Évora, Cidade Educadora”?	98
Gráfico 3. Dentro do projeto “Évora Cidade Educadora”, já trabalhou com outras escolas da cidade/região em ações?	100
Gráfico 4. Há reuniões entre as escolas para concertar ações previstas no âmbito do projeto “Évora, Cidade Educadora”?	101
Gráfico 5. O projeto “Évora, Cidade Educadora” é analisado no Conselho Municipal de Educação?	102
Gráfico 6. A participação neste projeto permitiu o desenvolvimento de parcerias entre a escola onde leciona e outras instituições?	103
Gráfico 7. Grau de alteração dentro da própria escola desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado	106
Gráfico 8. Considera que qualidade do ensino melhorou devido ao projeto “Évora Cidade Educadora”?	107
Gráfico 9. O projeto “Évora Cidade Educadora” a troca de boas práticas entre escolas desse município	108
Gráfico 10. O projeto “Évora Cidade Educadora” relativamente ao aumento do grau de criatividade e inovação nas práticas educativas	109
Gráfico 11. O projeto “Évora Cidade Educadora” abre portas à criatividade	110
Gráfico 12. Notou alguma melhoria no aproveitamento dos seus alunos, por estes participarem em ações deste projeto?	111
Gráfico 13. Projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente aos resultados da avaliação dos alunos	112

Gráfico 14. Qual a sua perceção, enquanto docente, sobre o nível de conhecimento das crianças, que se gera nas Cidades educadoras?	113
Gráfico 15. O projeto “Évora, Cidade Educadora” facilitou a comunicação entre a escola e o Município	114
Gráfico 16. O projeto “Évora, Cidade Educadora” facilitou a comunicação entre as escolas do concelho	115
Gráfico 17. Grau de alteração na relação da escola com os outros atores (relação com a CME, pais, etc.), desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado	116
Gráfico 18. Grau de melhoria na relação da escola/CM Évora após a introdução do projeto “Évora, Cidade Educadora”	117
Gráfico 19. Relação escola-CME no âmbito do “Évora, Cidade Educadora”	118
Gráfico 20. Município garante uma informação suficiente e compreensível e encorajava os seus habitantes a informarem-se sobre o projeto “Évora, Cidade Educadora”	119
Gráfico 21. A educação no Concelho de Évora era hoje, por causa do projeto “Évora Cidade Educadora”, uma preocupação constante dos decisores	121
Gráfico 22. O projeto “Évora, Cidade Educadora” melhorou a educação no concelho	122
Gráfico 23. O projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente à visibilidade/notoriedade da Cidade de Évora	123

Índice de Apêndices

Apêndice I. The Memphis Manifesto

Apêndice II. Carta de Cidades Educadoras

Apêndice III. Estratégia para “Évora, Cidade Educadora”

Apêndice IV. Carta Educativa do Concelho de Évora (*este Apêndice entrega-se em suporte digital – CD*)

Apêndice V. Apontamentos do autor da dissertação

Apêndice VI. Entrevistas

Apêndice VII. Questionário

Apêndice VIII. Validação/Aprovação do Questionário

Apêndice IX. Tabelas e Gráficos

Siglas utilizadas

ACTA – Companhia de Teatro do Algarve

AEC's - Atividades de Enriquecimento Curricular

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras

ANMP – Associação Nacional de Municípios Portugueses

CAF - Common Assessment Framework

CCDR – LVT – Comissão e Coordenação e Desenvolvimento da Regional de Lisboa e Vale do Tejo

CD – Compact Disc

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEU – Conselho Europeu de Urbanistas

CGLU – United Cities and Local Governments/Cidades e Governos Locais Unidos

CME – Câmara Municipal de Évora

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRP – Constituição da República Portuguesa

DGAEP – Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público

DGE – Direcção Geral de Educação

DVD – Digital Versatile Disc

EB – Escola Básica

M.I.T. – Massachusetts Institute of Technology

MIME – Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

ME – Ministério da Educação

OCDE/OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PC – Personal Computer

PISA – Programme for International Student Assessment

PREAA – Programa Regional de Educação Ambiental pela Arte

PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

QE – Inteligência emocional

QI – Quociente de inteligência

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RTP – Rádio Televisão Portuguesa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VATe – Vamos Apanhar o Teatro

Introdução

Casos como os de Esparta e Atenas, sobejamente conhecidos, revelam uma relação intersticial entre a política educativa (e o conceito a ela subjacente) e a forma como a urbe/estado crescem e se relacionam com as demais cidades. Há, pois e na minha perspetiva, uma ligação entre o crescimento das zonas urbanas e o desenvolvimento da educação, estando os conceitos de Cidade e Educação em estreita ligação entre si, aprofundada ao longo do tempo, ao ritmo a que evoluem as sociedades e o pensamento e é este binómio, que será o ponto principal neste trabalho.

Uma cidade é uma realização humana, que implica, necessariamente, uma intervenção na paisagem/ambiente e uma organização espacial e do território, sendo a sua dimensão e classificação determinada por critérios demográfico-quantitativos e que está profundamente ligada às atividades económicas dos seus habitantes. Ou seja, tem sempre uma base económica para a sua existência e os seus muitos moradores, embora próximos fisicamente, estão separados por muitas distâncias de carácter social, cultural e económico, que geram tensões e criam uma enorme heterogeneidade psicológica e comportamental, que se reflete na forma como o próprio espaço é organizado, potenciando o surgimento de áreas de habitação mais modesta ou mais luxuosa, por exemplo. Uma cidade é, igualmente, um espaço profundamente simbólico, onde todas as dimensões e toda a complexidade da vida humana, dos relacionamentos e das atividades e realizações do Homem ganham uma dimensão muito profunda.

Hoje, mais do que nunca, é preciso entender este conceito, para perceber as diferenças que se estabelecem na sua própria aplicação, já que, um número significativo de autores, apontam para a necessidade de o reformular, atendendo a que, devido a muitas alterações motivadas pela aplicação/uso de novas tecnologias, pela globalização, pela necessidade de aumentar sinergias, de modo a fortalecer as comunidades e a ampliar a sua penetração e aceitação junto dos seus vários públicos, se fala cada vez mais da criação de redes.

Por exemplo: a Nova Carta de Atenas (CEU: 2003) aponta para o desenvolvimento das redes de cidades, identificando quatro tipos de redes, a saber:

Redes entre cidades com especializações semelhantes, que através da cooperação funcional de meios de organização comuns atinjam as condições de visibilidade, de dimensão e de produtividade necessárias a serem competitivas ou para o desenvolvimento de objectivos comuns: **Redes de Sinergia**.

Redes que interligam cidades com especializações diferentes, permitindo-lhes abastecer-se mutuamente. A especialização que apresentam em comum pode viabilizar a captação de investimento em grandes projetos públicos: **Redes de complementaridade**.

Redes de cidades interligadas por um sistema flexível de troca de bens e serviços: **Redes Flexíveis**.

Redes de cidades partilhando interesses comuns (económicos e/ou culturais) que pretendam acumular os efeitos positivos das respectivas imagens, a fim de reforçar a vantagem competitiva de cada uma: **Redes de Notoriedade**.

Manuel Castells (1999), investigador espanhol que se dedica à análise de problemas associados ao uso das novas tecnologias, defende que, as cidades se ligam umas às outras numa escala global (usando, para esse efeito, as tecnologias de informação e comunicação) funcionando como cada uma delas, como um nó de uma rede. Dentro das redes de cidades¹, de acordo com este autor, desenvolvem-se fluxos não homogéneos, que correspondem a funções mais ou menos tradicionais destes espaços: eles são centros de negócios e serviços bancários/financeiros, ao mesmo tempo que se configuram como centros decisórios e de serviços especializados, geradores e consumidores dos produtos resultantes de inovações. Para Castells, a «cidade global não é um lugar, mas um processo» (Castells, 1999, V.1: 412) que só faz sentido, por existir e se manifestar nessa ligação de várias urbes, um palco onde capital, inovação, tecnologia, interações organizacionais, sons e símbolos podem fluir por meio de redes criadas com base na tecnologia. Os lugares não desaparecem, mas a sua

¹ «Redes de cidades são modelos de cooperação horizontal formadas com o objetivo de proporcionar aos gestores públicos melhores oportunidades para que as cidades desenvolvam metas comuns. Existe entre as cidades participantes das redes uma sinergia privilegiada em termos de cooperação técnica e política». (Gambini, 2007 :28)

lógica e o seu significado são absorvidos na rede, sendo que neste novo paradigma apresentado pelo autor, o espaço organiza o tempo.

Por outro lado, também há que considerar outras duas questões, profundamente associadas, no que toca ao desenvolvimento das cidades e da educação: a importância da economia e o papel da criatividade no crescimento dos espaços urbanos.

Da pesquisa efetuada, pareceu-nos particularmente interessante e inovadora a tese de Richard Florida, Professor das Universidades de Carnegie Mellon, Toronto, Harvard e M.I.T., que vem defender que a criatividade é o motor da economia, sendo que as cidades de futuro assentarão na política dos três T – Tecnologia, Talento e Tolerância -, a qual possibilitará o fluir da criatividade. De facto e no entender de tal investigador, as cidades necessitam mais de uma atmosfera de pessoas, do que uma atmosfera de negócios. Citando um antigo Presidente da Câmara de Seattle, Paul Schell, sobre a chave do sucesso de uma cidade, fica a ideia central defendida por Florida: “creating a place where the creative experience can flourish” (Florida, 2003: 283).

Ao mesmo tempo, Richard Florida constata que algumas cidades, que se encontravam a perder população nos seus centros, começam a reconquistá-la. Daí a sua conclusão - “cities are back” -, em detrimento de alguns locais onde a tecnologia e o talento se encontrariam em grandes concentrações, v.g. Silicon Valey.

Assim, o controlo sobre a criminalidade, a implementação nas cidades de um estilo de vida criativo e equipamento que o acompanha; o ressurgimento das cidades como centros de criatividade e incubadoras de inovação; a revitalização urbana, associada a uma história e cultura que nos torna parte de algo maior, são fatores que possibilitam e facilitam o regresso à cidade e o seu crescimento.

Neste ponto, não posso deixar de mencionar, a título de exemplo, o esforço efetuado pelo Município de São João da Madeira, com o “Oliva Creative Factory”, onde claramente se aposta na indústria criativa como uma charneira e âncora das cidades do amanhã. Esta foi a forma que o município em causa propôs para a recuperação dos grandes pavilhões da empresa que foi a Oliva (célebre em Portugal pelas suas máquinas de costura), projetando

São João da Madeira no contexto nacional e internacional como uma cidade diferente, uma cidade do futuro, onde a criatividade e todas as indústrias que lhe estão associadas, serão o seu atrativo e fonte da sua sustentabilidade. Este exemplo é corroborado pelas propostas do Creative Class Group, empresa de consultadoria da qual Richard Florida faz parte e que preconiza o desenvolvimento de estratégias que valorizem a criatividade enquanto factor promotor do desenvolvimento pessoal e comunitário (ver http://www.creativeclass.com/about_ccg/who_we_are).

Ergazakis e Metaxiotis (2006) também abordam as questões associadas ao desenvolvimento das cidades, apontando a importância do conhecimento como fator de crescimento e desenvolvimento. Propõem o conceito de “cidade do conhecimento”, definindo-a como espaço onde se aliam todas as condições que incentivam a criação, a partilha, a avaliação e a atualização de saberes através das interações entre seus cidadãos e com outras cidades, ou seja, da troca de experiências em rede, sendo, para isso, necessárias infraestruturas que incluam as tecnologias de informação e comunicação, bem como outras que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento, para além da promoção de uma cultura partilha, uma educação de qualidade, o envolvimento dos cidadãos no desenvolvimento da cidade e a criação de um ambiente tolerante a minorias e imigrantes. Fábio Ferreira (2011) afirma:

Para Edvinsson (2006) a cidade do conhecimento encoraja e cria elementos que gerem capacidades coletivas de conhecimento, que se expressem, por exemplo, na criação de parques tecnológicos. Ele vê as cidades como um “porto” de conhecimento, onde a colaboração entre sociedade, universidades e negócios é essencial para a geração de riqueza. Corroborando Edvinsson (2006), Flores (2006) ressalta que a grande tarefa de uma cidade focada no conhecimento é maximizar a interação entre seus diversos agentes, na busca da criação de valor.

Acredito que não há criatividade sem educação (ou conhecimento) e vice-versa, pelo que a importância da educação na construção da cidade e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida da sociedade é tal, que uma das conclusões do relatório “The high cost of low educational performance – The long run economic impact of improving PISA outcomes”, efectuado para a OCDE é a seguinte: “[P]ast experiences suggest that there are

enormous economic gains to be had by OCDE countries that can improve the cognitive skill of their populations” (Hanushek e Woessman, 2010: 27).

Do mesmo modo, as mais recentes teorias² que enquadram este problema da educação e do desenvolvimento económico, bem como das causas da atratividade de uma cidade em desfavor de outra, também nos vêm dizer que não basta simplesmente apostar na educação. É preciso ir mais longe. A Educação tem de ser de qualidade, sob pena de não produzir todos os efeitos para os quais tende.

A Educação é, para a cidade do futuro, uma ferramenta chave e é este ponto de vista que procuraremos aprofundar, compreender e avaliar, estudando o caso de Évora Cidade Educadora.

Questões de Investigação

Tendo em consideração todo o contexto anteriormente descrito, este estudo procurará compreender os pressupostos aplicados pelo Município de Évora, no programa “Évora, Cidade Educadora”, analisando em profundidade o modo de funcionamento e os atores nele envolvidos.

Para o estudo que se propõe, partiremos da seguinte hipótese de investigação:

- » **O desenvolvimento das políticas locais de educação da cidade de Évora sofre influências pelo facto de integrar (ou não) a rede de cidades educadoras?**

Esta hipótese permitirá delimitar, mais detalhadamente, o âmbito da possível influência gerada pela participação na rede mencionada, nomeadamente através da resposta às seguintes questões:

- » Qual a influência sentida no que toca à criação/aplicação da carta educativa?

² Teorias desenvolvidas pelos seguintes autores: José Verdasca, Joaquim Azevedo, Nuno Crato, Santana Castilho, Charles Landry e Phill Wood

- » Os equipamentos escolares/pedagógicos (como é o caso das Quintas Pedagógicas) também são planeados, criados e funcionam, sob regras influenciadas pela rede de cidades educadoras?
- » As AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular) e as atividades extra curriculares desenvolvem-se segundo os pressupostos da rede das cidades educadoras?
- » Os pressupostos das cidades educadoras estão presentes na definição dos projetos educativos da componente de apoio à família – de prolongamento de horários escolares, como preconiza a rede de cidades educadoras?

Objetivos do Estudo

Este trabalho procurará identificar as metodologias usadas na implementação do “Évora, Cidade Educadora”, os sujeitos envolvidos na sua aplicação (obtendo uma melhor e maior compreensão dos problemas e sujeitos envolvidos, gerar-se-á, em todos, uma consciência das suas ações, convicções e potencialidades, que facilitará a melhoria dos seus serviços e o seu relacionamento com os seus parceiros), bem como os seus pontos de vista sobre o referido projeto, para além de se tentar perceber os impactos e consequências que resultarão dessa ação, na comunidade que a envolve, ou seja, nas gentes e na cidade de Évora.

Um dos objetivos do estudo prende-se com produção de conclusões, que poderão ser úteis às comunidades educativas e, dentro delas, às instituições que têm como missão a definição das políticas educativas locais (como sejam, as Câmaras Municipais). Deseja-se, ainda, que permitam a introdução de novas formas de trabalhar/estratégias de crescimento e aplicação de medidas relacionadas com a educação, a criatividade e o trabalho em rede, de forma a torná-lo mais participativo e motivador, não só no que se refere ao aprofundamento/aproveitamento das sensibilidades de cada um e suas capacidades de adaptação a diferentes contextos sociais, mas, sobretudo, na consciencialização dos intervenientes para as potencialidades do trabalho em rede, marca definidora da sociedade contemporânea.

Espera-se, também, que os resultados desta investigação possam ser divulgados a toda a comunidade educativa universitária, bem como junto da comunidade estudada, favorecendo, desta forma, a possibilidade de implementação de estratégias que sejam identificadas como boas práticas.

Instrumentos de Estudo

Na recolha e tratamento da informação que ora se compila nesta dissertação, foram aplicadas diversas metodologias, que, em capítulo próprio se detalharão (vide p.78). Todavia, sempre se refere que se privilegiaram as seguintes metodologias:

- » Construção de Questionário, tendo o mesmo sido devidamente validado e aplicado junto da comunidade escolar Eborense;
- » Realização de Inquérito por Entrevista a autarcas Eborenses e de outras cidades portuguesas que integram a rede de cidades educativas;
- » Estabelecimento de contato com o investigador Nuno Silva Fraga, autor da tese de mestrado Lideranças, Orçamento Participativo e Cidadania. As Representações de uma Líder Autárquica no Desvelar de uma Cidade Educadora (2012);
- » Recolha e análise textual (“close reading”), de obras relacionadas com o objeto de estudo.

Organização do Trabalho e da Dissertação

Nesta dissertação procurou-se organizar o trabalho de modo a conduzir o leitor num percurso que lhe permitisse uma mais fácil compreensão de todas as temáticas que estão subjacentes ao conceito de Cidade Educadora, introduzindo conceitos chave (ex.: cidade, educar, criatividade), apresentando perspetivas distintas, produzidas por diversos investigadores (ex.: Castells, Flórida, Robinson, Caballo, Alfieri, entre outros) e dando uma

perspetiva histórica sobre a evolução do trabalho de criação/consolidação da rede de cidades educadoras.

Para isso, dividiu-se o trabalho em três partes, divididas, por sua vez, em capítulos. A saber:

- » **Parte I – Construção Teórica da Problemática**
 - » **Capítulo 1 – Educação e Criatividade: mudança de paradigmas**
 - » **Capítulo II – Binómio Educação – Cidade**
 - » **Capítulo III – Cidades Educadoras**
- » **Parte II – Construção da Investigação: o caso da cidade de Évora**
 - » **Capítulo VI – Estado da Arte**
 - » **Capítulo V – Opções teórico-metodológicas**
 - » **Capítulo VI – Questionário**
 - » **Capítulo VII – Limites da Investigação e possíveis pistas para investigações futuras**
- » **Parte III – Conclusões**

Parte I – Construção Teórica da Problemática

Capítulo I – Educação e Criatividade: mudança de paradigmas

I.1 EDUCAR

Se formos à etimologia da palavra, poderemos constatar que a mesma, segundo alguns autores, como Sanchez Buchon, deriva do verbo latino educare, o qual, numa primeira aceção significava criar, alimentar. Para outros, educar derivará de exducere, a qual é composta pela proposição ex, que implica um movimento para fora, e do verbo ducere, ou seja conduzir, pelo que educar, nesta aceção significará fazer sair, ou tirar de dentro.

Desta forma e acompanhando Américo Martins Veiga (1994: 13), podemos afirmar que «o ato de educar é composto por dois movimentos, um de dentro para fora, que poderemos identificar com desenvolvimento; e outro de fora para dentro, ou seja, a ajuda, “o alimento”, ou orientação dos outros».

Porém, o conceito de educação é anterior aos Romanos, pois os Gregos já a concebiam como o instrumento através do qual se deveria realizar a formação dos indivíduos, uma formação que se previa integral e completa, permitindo o desenvolvimento da mente e do corpo. A Paidéia, ou seja, o ato de transmitir/apreender os ethos (hábitos) e de levar o homem a ser Kalos agathos ("Belo e Bom"), bom cidadão, conhecedor da sua cultura, era definido por Platão da seguinte forma: “a essência de toda a verdadeira educação ou Paidéia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (apud Jaeger, 1995: 147).

Das diversas perspetivas que se nos apresentam, no que diz respeito ao sistema educativo, suas limitações e constrangimentos, entendi bastante interessante a que Ken Robinson, no seu Livro “O Elemento”, editado em Portugal pela Porto Editora, defende. O autor aponta à sociedade atual o facto de ter deixado de prestar a devida atenção à educação e ao ato de educar, em si mesmo, como ato que preconiza, precisamente, este desenvolvimento holístico do ser-humano.

Assim, importa conhecer: Que sistema educativo temos? A pessoa humana e a descoberta de todo o seu potencial estão no centro do mesmo? Dentro do sistema atual, onde se encaixa a individualidade de cada um? Há espaço para a nossa individualidade? Enfim, há espaço para cada uma de nós “inventar a roda”? Dito por outras palavras, onde fica a criatividade dentro deste sistema?

Estas perguntas, extremamente atuais e acutilantes, colocam-se com particular acuidade no momento que atravessamos. Na verdade e no contexto da atual crise económico-financeira, em que todos os comentadores e afins, falam da “mudança de paradigma”, estamos, muito certamente, no momento ideal de olhar para o que temos, avaliar as experiências entretanto decorridas e perspetivar o futuro.

Mas em que medida pode O Elemento ajudar? E o que é o elemento?

De forma muito linear e nas palavras do autor, o elemento é “o lugar onde as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se reúnem”.

A definição não poderia ser mais simples, concisa e direta; não nos adiantará clarificar a definição, pois ela é extremamente clara. Contudo e na sua simplicidade, coloca-nos perante nós mesmos, na crueza das suas palavras – faço aquilo que gosto e sou “bom” naquilo que faço?

Aqui, começamos a perceber onde o autor pretende chegar e como o sistema educativo poderá fazer florescer, ou abafar, o nosso elemento.

Através de uma série de testemunhos de várias personalidades públicas, algumas mais, ou menos famosas, o autor faz-nos tomar conhecimento de várias situações, todas com final feliz, que deram lugar a adultos que, por terem descoberto o seu elemento, são pessoas que contribuíram significativamente para a sociedade (Robinson, 2011:15-20).

Neste processo de descoberta do elemento, para além do necessário fator endógeno – o que é que eu gosto e em que é que sou “bom” –, há um outro agente associado, exógeno – alguém que descobre esses gostos em nós. Tal é claríssimo em todos os testemunhos, onde fica claro que alguém soube encaminhar as figuras públicas apresentadas como exemplos,

para o seu caminho. A estas pessoas, Ken Robinson designa como mentores, atribuindo-lhes quatro funções:

- Reconhecer;
- Encorajar;
- Facilitar;
- Forçar.

Ou seja, o verdadeiro mentor sabe reconhecer o elemento em nós, independentemente da diversidade dos nossos talentos e aptidões individuais; leva-nos a acreditar que nos é possível realizar o que acreditávamos impossível; auxilia-nos, das mais variadas formas, nesse processo e, por tudo o que foi dito, não nos deixa desistir, nem ficar aquém das expectativas.

A esta figura do mentor (voltamos a recordar o conceito de Paidéia, em que os jovens eram acompanhados pelos filósofos/mestres e, alguns, tinham a possibilidade de usufruir da companhia de um escravo pessoal – o pedagogo, que os auxiliava nas suas tarefas de aprendizagem), não podemos deixar de associar a figura do educador, atenta as definições de educação/educar, que demos no início.

Na verdade, um bom professor, ou um bom educador, terá de ter sempre presente as características de um mentor, o qual, por sua vez, deverá não esquecer, no dizer de Lavelle (Veiga, 1994: 21), que “o maior bem que podemos fazer aos outros não consiste em dar-lhe a nossa riqueza, mas em fazer com que descubram a sua”.

Assim, o mentor é de extrema importância e decisivo para a construção da personalidade e descoberta do elemento de cada um, o qual também não deixará de ser um modelo inspirador para todos. Em última análise, “on devient ce qu’on admire”, não na profissão em si mesma, mas na capacidade de ouvir e estar atento ao outro, reconhecendo o outro como diferente e diverso de nós mesmos e, também, como alguém que nos ajuda a ser mais do que somos, que nos leva a ultrapassarmo-nos, a alargar a nossa área de conforto. E isto leva-nos a um sinal de alerta, que O Elemento nos dirige: devemos afastar-nos das categorizações.

Na realidade, teremos de deixar de classificar os outros por parâmetros que, dificilmente, darão uma imagem idêntica àquela que nós possuímos. Tal objetivo fica demonstrado, à sociedade, quando Ken Robinson lança um ataque e as mais sérias dúvidas e reticências, aos testes de QI e outros, que tendem à classificação das pessoas, permitindo retirar deles a conclusão de que alguém é inteligente, ou não, apto, ou não.

É extremamente interessante este ponto, pois quer no sistema educativo, quer, posteriormente, no acesso ao emprego, estes testes assumem grande preponderância, determinando a porta do sucesso, ou insucesso individual, utilizando como critério a uniformização de comportamentos, pensamentos e maneiras de estar.

Curiosamente, este sistema de testes, QI, começam a ser colocados em causa por grande parte das entidades empregadoras, na medida em que começam a optar por testes emocionais e não de inteligência, embora também os testes de QE caiam na categorização.

Aqui está um sinal de alerta fortíssimo, pois ou nos personalizamos, ou nos perdemos na massificação.

Ainda no que toca aos testes de QI e afins, não poderemos deixar passar as notícias publicadas pelo Diário de Notícias e Público, no dia 12 de Novembro de 2010, as quais davam conta de um artigo publicado na revista Science, no qual se pode encontrar a transcrição da entrevista do coordenador do estudo Literacy's effects on brain function, Stanislas Dehaene (Science Magazine Podcast, 2010). Nesta investigação é nos dado conta, que o cérebro de um adulto muda tanto como o de uma criança, quando aprende a ler, pelo que, alfabetizar alguém na idade adulta vai ter os mesmos efeitos, que ensinar uma criança. Deste modo, nunca é tarde para aprender e nunca é tarde para ensinar e, no dizer de José Morais (Science Magazine Podcast, 2010), Professor Jubilado de Psicologia da Universidade Livre de Bruxelas e um dos autores do referido estudo, “não há razão para desistir dos iletrados”.

Outra nota, que este estudo aponta, é a adaptabilidade do cérebro, ou seja, o mesmo tem uma grande capacidade plástica, conforme referido.

Ken Robinson, n' O Elemento, identifica três características da inteligência humana: ela é variada, dinâmica e distintiva; com certeza que hoje teria incluído mais uma, a adaptabilidade!

Educar é, pois, um “jogo”, em que se colocam em confronto as competências dos sujeitos e as relações que se estabelecem entre quem ensina e quem aprende, para além de tudo o que biologicamente condiciona o ser humano. Mas é mais ainda do que isso: é desenvolver aquilo que nos é particular e exclusivo e faz de nós seres únicos – a criatividade.

I.2 CRIATIVIDADE

Muito se tem falado deste assunto: a criatividade. Aliás, ela é o cerne de tudo o que temos vindo a dizer, fruto da individualidade de cada um, pronta para ser descoberta, muito seguramente, através da nobre arte de educar.

Ken Robinson define a criatividade como “o processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas”, sendo que estabelece, desde logo, uma importante distinção entre criatividade e imaginação.

Na verdade, poderíamos confundi-las, ou fazer uma perder-se na outra, mas o autor vem distingui-las, sem, contudo, as colocar em oposição, já que, de facto, as duas andam de mão dada. Mas afinal o que é a imaginação?

De acordo com o autor “é a capacidade de trazer à mente coisas que não estão ao alcance dos sentidos”. Assim, pela imaginação criamos e a criatividade será a imaginação aplicada. Uma surge como faísca da outra; outra, como sua concretização.

Alguns mitos estão associados à criatividade e o autor identifica-os. A saber:

- Apenas pessoas especiais são criativas;
- A criatividade apenas surge em certos e determinados meios;
- Ou se é criativo, ou não.

Curiosamente, estes três mitos parecem ter uma origem comum: o nosso medo de falharmos, de não conseguirmos enfrentar os outros, do ridículo, de ficarmos expostos, das nossas ideias serem “patetas”. O medo paralisa-nos, cerceia-nos o pensamento, limita-nos.

Todas as pessoas são especiais, pelo que todas são criativas. Assim, não se é criativo por se ser especial, mas na medida em que se é criativo, é-se especial.

De facto, há lugares onde a criatividade é “forçada” a aparecer, como sejam as agências de publicidade, mas a verdade é que o único meio onde a criatividade floresce é dentro de cada um, pois é pelo espicaçar da inteligência, que se acorda a criatividade.

Por fim e tendo o cérebro uma grande capacidade plástica, não parece ser num jogo de sim, ou não, que se decida quem é, ou não, criativo, uma vez que esta competência irá acontecendo na vida de cada um.

Já no que toca à origem dos mitos, não podemos deixar de ter em atenção que, muitas das vezes, nós somos o obstáculo a nós mesmos e, por vezes, o nosso maior impedimento na concretização de nós próprios.

Tal como o já referido, Richard Florida vem defender que a criatividade é o motor da economia, sendo que as cidades de futuro terão o seu embasamento em três vetores fundamentais: Tecnologia, Talento e Tolerância, permitirá, assim, o fluir da criatividade.

Esta formulação tem a sua Magna Carta, no chamado Manifesto de Memphis/The Memphis Manifesto – Building a community of ideas (2003), o qual é resultado do trabalho dos Creative 100 na Cimeira de Memphis.

É curioso constatar que:

- No seu artigo 6.º a proposta que nos é lançada é para sermos autênticos e resistirmos à “monocultura e homogeneidade”, alerta que Ken Robinson soube, e bem, dar corpo com a necessidade de fugir às categorizações;

E no artigo 8.º é dito, e passo a citar, “ remove barriers to creativity, such as mediocrity, intolerance, sprawl, poverty, bad schools³”. Para uma maior compreensão deste documento, anexo o texto integral do Manifesto, (apêndice I)

Ou seja, por um lado, a uniformidade arrasa a criatividade e por arrasto a pessoa humana; por outro, temos de ser autênticos no que fazemos e, permito-me acrescentar, honestos connosco próprios - Ideias força de O Elemento!

De notar que as más escolas são vistas como uma barreira à criatividade, sendo, por isso, importante removê-la.

Numa única expressão e nas palavras de Chritopher Dreher (*apud* Peck, 2005: 740 – 770), “*Be creative or die*”.

I.3 QUAL O PAPEL DA CRIATIVIDADE NAS NOSSAS ESCOLAS?

Charles Landry, no seu Livro *The Intercultural City: planning for diversity advantage* (2008: 263), refere as conclusões do Fundo Beacon Pathfinder. Estas motivaram/sugerem a criação de um fundo atribuído pelo Governo Inglês a 15 autoridades locais, no sentido de poderem continuar com as atividades que reforcem a coesão comunitária, sendo que:

[C]reativity lies at the heart of building intercultural understanding in schools”. The arts and the creativity were seen as central to the work of developing interculturalism and improving community cohesion⁴ because they dealt with the deep issues of both personal and communal identity. At their best, they helped young people to see the world from another person’s point of view, to stand in their shoes, as well as to work together with others to achieve a common purpose.

De facto, a referência destas conclusões teve por base a Cidade de Leicester no Reino Unido, como uma das cidades com maior diversidade neste país e no mundo, mas onde a escola pouco havia feito para promover tal situação, tendo levando a inspeção de 1999 a detetar esse problema. Contudo, tal não desmotivou a comunidade. Muito pelo contrário; levou-a a pensar e aplicar inovações na política e práticas seguidas, tendo-se criado uma

³ Sublinhado da responsabilidade do autor deste trabalho.

⁴ Sublinhado em toda a citação, da responsabilidade do autor deste trabalho.

nova Agenda para a Coesão Comunitária e, em 2002, a Beacon Pathfinder reconheceu-a pelo seu esforço nas relações comunitárias, o que trouxe à escola fundos extra. Mais, em Leicester, Reino Unido, onde foram analisadas as experiências que deram origem às conclusões supra referidas, também se sugeriu que a base de uma educação intercultural teria como chaves seis competências, a saber:

- Competência cultural;
- Competência emocional e espiritual;
- Competência linguística e de comunicação;
- Competência cívica;
- **Competência criativa;**
- Competência desportiva.

Ou seja, as artes e a criatividade estão no centro da construção de entendimentos interculturais nas escolas, na medida em que aproximam as pessoas e permitem que estas olhem o mundo pelos olhos dos outros. Mais: a competência criativa surge como uma chave para a construção de uma educação intercultural, sendo uma competência importante para o resolver de problemas, tantas vezes complicados e de difícil concertação entre os diversos intervenientes. Enfim, a imaginação promovendo o despontar da criatividade e em conjunto com ela, permitem gerar ideias inovadoras e valiosas. Curiosamente, ou não, tal permitiu à escola obter um prémio e mais fundos – O Elemento em ação!

Na verdade, regressamos às qualificações e aos testes de QI e por aqui já vimos, que resta pouca margem de manobra para a criatividade. Apenas poderá ficar jogada para as atividades extracurriculares, ou uma atividade recreativa, que poderá animar os alunos no seu trabalho diário de estudar os grandes assuntos da humanidade e as disciplinas importantes, algo também evidenciado por Ken Robinson.

De facto, este é o quadro geral que os pais e algumas escolas traçam para os seus filhos e alunos: na escola aprendem as disciplinas importantes; se tiverem tempo, poderão ter uma outra atividade relacionada com outros assuntos, mormente artes.

Algumas têm como móbil, não as crianças não gostarem da escola, mas sim os pais, que, por um motivo, ou outro, não as deixam ir à escola. Na maioria das situações de abandono escolar, os alunos não vão à escola, porque, como dizem, “a escola não me diz nada”, “os professores são chatos”, “aquilo é sempre o mesmo”; “o que é que eu vou lá fazer”, “aquilo é uma chatice”, entre outras justificações, que revelam uma tremenda falta de motivação (muitos manifestam, ainda, que nem à escola gostam de ir) e o mais profundo desinteresse pelas matérias, ou ainda, pela forma como as mesmas são lecionadas (CPCJ-Silves, 2009).

Creio que O Elemento será um bom auxiliar para nos fazer pensar e, ao menos, fazer considerar a hipótese de abrir espaço à criatividade e deixar cair muitos dos preconceitos que ainda hoje subsistem na educação, nomeadamente na hierarquia das disciplinas, muitas vezes reflexo, pálido, direi eu, da importância que as sociedades ainda dão a profissões ditas de maior categoria.

No meu entender, a tese de Ken Robinson liga-se bastante com as Cidades Educadoras e passo a explicar.

Ken Robinson defende que a educação deverá permitir que todos consigam desenvolver todas as suas potencialidades, permitindo a cada um promover e potenciar aquilo que é, ganhando a sociedade, no seu todo, profissionais competentes e extra motivados. Todavia o sistema oficial impõe a cada estudante, um programa único e pouco maleável, não sendo “elástico” o suficiente para que cada um desenvolva as suas competências únicas. É aqui que as cidades educadoras, com as suas atividades complementares ao sistema oficial, entram. De facto, o projeto “Cidades Educadoras” dá margem suficiente para que O Elemento possa entrar em ação, na medida que, mercê da variedade das atividades propostas pela Cidade, seguramente, cada um encontrará espaço para aguçar o seu “elemento” e fazer despontar, ou estimular, a sua criatividade.

Não gostaríamos de terminar este ponto, sem salientar a entrevista que a Diretora da Escola classificada em último lugar no ranking nacional português de 2010, atento os resultados nos exames nacionais, deu às televisões nacionais.

Primeiro, caracterizou de modo geral o meio onde a escola se encontrava; depois, fez, quanto a mim, aquilo que me parece o mais importante: falou como uma professora, que se preocupa em descobrir os seus alunos e disse que o mais importante eram as crianças e jovens, que frequentavam aquela escola. Acrescentou, também, que o corpo docente procurava fazer aquilo que devia, ou seja, ajudar as crianças e os jovens a descobrir-se.

Pormenor interessante: uma semana antes, a Escola dirigida por esta Senhora tinha sido distinguida como uma das melhores escolas, a nível nacional, na obtenção de respostas para os seus alunos. Este é um estabelecimento de ensino que dá lugar aos alunos, que os orienta e motiva e que se preocupa com o meio onde está inserida.

Claro está, hoje poucos se recordarão disto, mas tão-somente que aquela escola foi a que obteve pior classificação. No entanto, aquela professora pareceu-nos que tinha a sua consciência tranquila, ficando claro que sentia ter dado o melhor de si aos alunos. De facto, é a nossa atitude perante os acontecimentos, que determina a nossa vida e não o contrário – outra das ideias que podemos encontrar n’ O Elemento.

Doutra parte, em entrevista dada pelo Diretor-Regional da Educação do Algarve, Luís Correia (Postal do Algarve, 2010), o mesmo menciona uma série de projetos, que se desenvolvem nas escolas algarvias. No decurso da sua entrevista, diz que “a educação tem um papel importante se no futuro quisermos ter pessoas mais cultas”, defendendo que “a escola pública não é uma instituição fechada” e que “a cultura é natural na educação”⁵. Na verdade, todas estas atividades dão resposta às inquietações e desafios gerados pelas Cidades Educadoras, em tudo concorrendo para que cada uma das cidades algarvias, assuma a sua qualidade de “Educadora” em sentido verdadeiramente amplo.

Apresenta, também, uma série de projetos que sustentam tais afirmações, como sejam: “Da Janela da minha escola ... vejo um monumento”, o Projeto Regional de Educação Ambiental pela Arte (PREAA), Protocolos com a ACTA – Companhia de Teatro do Algarve, nomeadamente o VATe - Vamos Apanhar o Teatro, bem como diversos

⁵ Sublinhados do autor deste trabalho.

protocolos com a Orquestra do Algarve, no sentido de motivar os alunos para a sua aprendizagem musical.

Termina defendendo que é necessário saber dar aos alunos ferramentas, de modo a que estes saibam intervir na sociedade, aprender e acompanhar o que é um mundo em mudança, com âncoras em áreas do conhecimento que são fundamentais. Isto implica um conceito de educação vasto, em que as mais variadas questões, como cultura, património e ambiente têm de ter lugar na formação dos jovens.

Numa entrevista dada ao Jornal Público (2010), Adama Ouane, Diretor do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura, aponta como caminho a humanização dos sistemas educativos e a sua reorganização, tendo com objetivo a “escola adaptar (se) à sociedade actual”, diversificando-se a oferta.

No ponto oposto, Ken Robinson, da sua investigação e do trabalho do dia-a-dia, conclui uma outra coisa. Para ele, “a educação pública exerce uma pressão implacável sobre os alunos para que estes se conformem”, reflexo, segundo o autor, de uma escola criada à imagem do industrialismo vindo do séc. XIX e que, até hoje, se mantém indiferente à realidade.

Os currículos são pensados e orientados para dotar os jovens de uma competência mínima do saber, na língua materna, matemática e história (segundo Howard Gardner, 1995, autor que se dedica ao estudo dos diversos tipos de inteligência, competências associadas às inteligências lógico-matemática e linguística), disciplinas consideradas maiores e que, na verdade, têm a sua importância, para podermos comunicar, pensar e conhecermo-nos. Mas hoje teremos de ir mais longe, uma vez que há urgência em “dar aos alunos ferramentas para que saibam intervir na sociedade”, como dizia o Diretor – Regional da Educação do Algarve (Postal do Algarve, 2010).

De facto, creio que as Cidades Educadoras surgem como uma simbiose entre a educação oficial e outras atividades, máxime, extra curriculares, sendo uma solução integradora destas duas realidades, onde ambas, mais do que coexistirem, se miram e complementam

(quase como o mito de Eros e Anteros⁶). No fundo, o que se perspectiva ao falar-se de simbiose no que toca às cidades educadoras implica uma conceção de educação onde os níveis formal, informal e não formal se entrecruzam, ganhando o conceito de educação e todos aqueles que lhe são intrínsecos dimensões mais profundas e uma significativa complexidade. Este tipo de abordagem é coincidente com as propostas de Paulo Freire (2009: 78 – 79), nomeadamente quando refere:

“[E]m verdade, não seria possível à Educação problematizadora que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas.”

Resumindo, poderemos concluir como Florida (2002: 252): (...) Creative class people tend to have high levels of education.”.

I.4 HOJE ENSINA-SE O AMANHÃ

Na verdade, os resultados, por mais importantes que sejam (e ninguém retira a importância que têm enquanto ferramenta), não são o centro do sistema educativo e nunca poderão levar ao esquecimento do mais importante – a pedagogia, o processo pelo qual o sistema

⁶ O mito de Eros e Anteros, reporta-se à história de Eros, filho de Afrodite. Esta, vendo que seu filho não crescia, consulta o oráculo, tendo-lhe sido dito que ele apenas crescerá se tiver alguém que amasse e o amasse. É então criado Anteros, que permitia o crescimento de Eros na presença daquele. Este episódio da mitologia grega remete-nos para o conceito de equilíbrio e a necessidade deste em todos os aspetos da vida humana, facto que foi percebido por todas as culturas, quer as ocidentais, quer as orientais. Veja-se o exemplo dos elementos Yin e Yang, que na cultura chinesa simbolizam precisamente a dualidade e o equilíbrio dos contrários, a estabilidade gerada pela manutenção de forças e, no fundo, representa os opostos que, atraindo-se, também se complementam.

educativo ajuda os alunos a aprender - e aqui residirá a chave para o sucesso, ou insucesso dos estudantes e do próprio sistema em si mesmo.

Outro aspeto, na nossa opinião, bem colocado por Ken Robinson, é a preponderância que é dada, em primeiro lugar ao curriculum (forma de controlar o que se aprende) e, posteriormente, à avaliação (processo de verificação da aprendizagem por parte dos alunos), esquecendo-se o mais importante, que é, precisamente, a pedagogia, ou seja, a forma pela qual se ajuda os discentes a aprender.

Daí, a oportuna conclusão de Ken Robinson, ao afirmar que a educação não necessita de ser reformada, mas transformada, residindo a chave da transformação na personalização da educação, ideia também defendida por Adama Ouane (Jornal Público, 2010) e já referida neste texto. Creio que esta transformação pela personalização será a mais correta, pois que sem perder o sentido da pessoa, faz despontar o indivíduo. De facto, a Cidade Educadora surge como um espaço de harmonização de políticas educativas e de “integração de lacunas” que o sistema educativo “oficial” apresenta, permitindo-se o desenvolvimento completo do ser humano. Ou seja, há que efetuar uma alteração mais profunda do que apenas ajustes, ou ligeiras modificações; urge ir ao cerne da questão e transformá-la, no sentido de personalizar a educação, permitindo que cada um descubra os seus talentos, dando aos alunos ambientes onde estes queiram aprender e com os quais se possam identificar.

Assim, olhar para o sistema educativo, para a maneira como este é e foi pensado, implementado e aplicado e como é gerido, fará toda a diferença.

Não falamos de coisas despiciendas, mas do futuro, não como uma realidade abstrata, mas na possibilidade da sua concretização nas pessoas dos alunos, que hoje ocupam os lugares nos bancos das escolas. Ao ensinarmos hoje, preparamos o amanhã, logo, a forma e o conteúdo do que veiculamos é determinante para o que poderá ser a sociedade do porvir.

Ken Robinson aponta três caminhos para esta transformação do sistema educativo:

- Eliminações da hierarquização das disciplinas, na medida em que todas são importantes e todas são manifestações da inteligência humana, sendo potenciadoras umas das outras;
- Colocar em questão o conceito de matérias, as quais não poderão ser vistas como unidades espartilhadas, mas sim em relacionamento umas com as outras. Neste ponto, o autor propõe a substituição do conceito de matéria por disciplina;
- Personalização dos currículos – na medida em que “a aprendizagem ocorre na mente e alma dos indivíduos, não nas bases de dados dos testes de escolha múltipla” (Robinson, 2010: 235). Regressamos ao conceito etimológico de educação, já referido no início deste trabalho.

Por fim, dedica a sua maior atenção ao papel do professor, defendendo que os sistemas de maior sucesso são aqueles que investem nos professores, os quais deverão assumir, na sua plenitude, o seu papel não como mestres, mas como mentores. Mais importante que dar matérias, é educar os alunos, fazê-los crescer enquanto pessoas – fazê-los descobrirem-se! Tudo isto, salvo melhor entendimento, poderá ser feito através das atividades das cidades educadoras.

Ken Robinson oferece-nos, ainda, três exemplos de escolas, que se guiam por estas orientações: uma na Itália, em Reggio Emilia, outra no Reino Unido, Grangeton e uma terceira nos Estados Unidos, no Estado do Oklahoma. De facto e com abordagens diferentes, as três instituições permitem aos alunos tirarem o máximo da experiência educativa, ao mesmo tempo que lhes é dado espaço para serem criativos, buscando, de mãos dadas com os professores, uma aprendizagem mais dinâmica e proativa, onde aluno e professor estão envolvidos num processo mútuo de descoberta.

Ainda em auxílio de tudo que o já foi dito, não podemos deixar de referir o depoimento de Blanie Curtis, Diretora da Frank C. Carlucci, International American School, inserido no programa Linha da Frente, da RTP (2010), intitulado, América.pt. É de salientar, que este programa teve como intuito dar a conhecer alguns dos norte americanos que vivem em Portugal, qual o seu sentir sobre o nosso país, sobre as nossas tradições e cultura.

Foram entrevistados um fotógrafo e a sua família, a diretora, alguns membros do corpo docente e alunos da escola atrás referida, bem como dois basquetebolistas, que jogavam no Barreiro e um maestro, que conduzia a orquestra Gulbenkian. Todos deram a sua perspetiva sobre os portugueses, a nossa maneira de estar e a nossa sociedade.

No decurso da dita reportagem e falando acerca do sistema de ensino, no geral, Blaine Curtis, refere que “encaminhar as crianças para uma carreira específica, não as vai beneficiar a longo prazo”, pois as mesmas teriam de ser preparadas para o que não existe, para empregos que não há e para tecnologia, que ainda não foi descoberta. Daí que a mesma defenda uma educação promotora de uma aprendizagem mais ativa, no sentido de levar os alunos a procurarem saber mais, dotando-os de ferramentas, que lhes permitam agarrar os desafios do futuro.

Opinião semelhante expressou um dos professores dessa escola, o qual defende que a sua posição é menos interveniente, deixando os alunos desenvolver o seu potencial, permitindo, enfim, que os mesmos se descubram. O mesmo refere Adama Ouane (Jornal Público, 2010), quando afirma: “Precisamos adquirir novas competências [muitas das quais] ainda não sabemos quais são. Por isso, é que não podemos ter um ensino tão rígido”.

Associado a tudo isto está uma cultura de responsabilidade, onde cada um assume um papel crucial na sua própria educação e aprendizagem, ou seja, a liberdade de se descobrir, vai ter no contra ponto a responsabilidade pela descoberta – o que fazer com o que se descobriu.

De facto e acrescentando a tudo que já foi referido, não podemos deixar de salientar os seguintes aspetos:

- Deve haver uma “redescoberta” do professor como mentor, mais do que transmissor de conhecimento; importa que o professor seja alguém que nos orienta e, ao mesmo tempo, nos “alimenta”;
- Educamos para que realidade? Conhecemos o futuro que nos espera? Numa sociedade cada vez mais tecnológica, acelerada e criativa, os alunos são educados, ou preparados, para que situações?

- Estamos a dotar os alunos de ferramentas que os habilitem a enfrentar os desafios desconhecidos, mas esperados? Dito de outra forma: estaremos a aguçar-lhes o seu talento e a prepará-lo para o futuro, ou apenas nos preocupamos em debitar matérias?
- Como está o sistema educativo a adaptar-se a este fluir dos tempos? É parte da solução, contribui ativamente para permitir aos alunos terem o seu lugar na sociedade do futuro?

Todos os indicadores nos apontam no sentido de permitir que o sistema educativo seja plástico o suficiente para introduzir todas estas notas, onde a criatividade seja estimulada, onde o talento individual seja uma mais-valia útil e proveitosa, não algo que se atira para um canto residual de diversão, conforme é, aliás, proposto pelas Cidades Educadoras (AICE) e pelo relatório Aprender a Ser, de Faure.

Na minha opinião, será da maior utilidade, pelo nosso próprio futuro, considerar tudo o supra mencionado, sob pena de construirmos uma sociedade, no futuro, pensada num passado que já não existe e com exigências anacrónicas.

Embora angustiante para alguns, que consideravam um fim em si mesmo, a realidade do título académico, da licenciatura (que na comparação proposta por Ken Robinson surge como um “papel brilhante que envolve as tabletes de chocolate”), não deve deixar de nos interrogar e estimular a considerar alterações profundas e mais aproximadas do acontecimento histórico, que é a vida do Homem, nesta terra, permitindo a sua realização na sociedade e, desta forma, garantir o bem-estar e progresso da mesma.

De facto, O Elemento dá-nos uma excelente perspetiva acerca de nós mesmos, da nossa capacidade de nos transformarmos e nos assumirmos tal como somos. O maior desafio que enfrentamos, somos nós próprios, o que implica uma introspeção, que nos dará o tão necessário conhecimento do nosso íntimo, que nos irá permitir realizarmo-nos.

Doutra parte, O Elemento não deixa de ser uma forte chamada de atenção para todos, de modo muito especial aos professores, que na sua qualidade de mentores têm um papel preponderante na descoberta dos alunos. Mas, Ken Robinson não nos dá um modelo “chave

na mão”, onde está tudo previamente delineado, como no guião duma novela, mas sim uma série de orientações e alertas, que nos poderão guiar na descoberta de um melhor ensino. São pequenos e lentos passos, mas o já citado relatório Faure (1972: 245), defende que “[e]s inutil pretender “batirse” por una Ciudad Educativa que se instauraria un buen dia, toda perfecta y equipada, lustrosa como un juguete nuevo, por la virtud de las bellas palabras”.

Capítulo II – Binómio Educação – Cidade

II.1 EDUCAÇÃO: CONCEITOS E MODELOS

(...) logo que a nossa cidade se tenha desenvolvido irá aumentando como um círculo; é que uma educação e uma instrução honesta, quando preservadas de toda e qualquer alteração, criam bons caracteres e, por outro lado, os caracteres honestos que receberem essa educação tornam-se melhores dos que os precederam (...) (Platão, 1987: 143).

A visão de que a educação está na base da construção de uma cidade criadora de bons cidadãos e boas pessoas e, nesse sentido, está igualmente na base da construção de uma cidade melhor e, conseqüentemente, de uma sociedade melhor, são ideias intimamente associadas, sob a minha perspectiva. Tanto mais que, precisamente observando os clássicos, podemos ver uma relação clara entre o crescimento das zonas urbanas e o desenvolvimento da educação.

Casos como os de Esparta e Atenas, sobejamente conhecidos, revelam uma relação intersticial entre a política educativa e o conceito a ela subjacente e a forma como a urbe/estado crescem e se relacionam com as demais cidades estado.

Em Atenas cultivava-se a ideia de uma sociedade humana e democrática, onde não havia censura nem intromissão na vida privada do indivíduo. Os cidadãos eram livres para exprimir a sua opinião, enquanto nas restantes cidades Gregas (por exemplo Esparta, o caso

mais extremo de totalitarismo, que veremos mais adiante) se vivia em função da coletividade e nenhuma opinião contrária aos regimes estabelecidos era permitida. Atenas tinha as suas portas abertas. Qualquer estrangeiro poderia visitá-la. As suas praças e Ágoras estavam em permanente efervescência, com debates e discussões, em que todos podiam participar e intervir. O teatro, a música e os desportos empolgavam os seus habitantes. Esta ideia de uma cidade/sociedade organizada em torno de ideias como a democracia e o humanismo não deixa de constituir um paradoxo, já que cerca de dois terços da população ateniense eram compostos por escravos e estrangeiros provenientes de outras nações ou cidades-estados. A Educação deveria ter os mesmos pressupostos, mas só os filhos dos cidadãos livres poderiam frequentar a escola. Estes iniciavam os seus estudos perto dos sete anos de idade e aprendiam a ler e escrever, aprendiam música e eram submetidos a um treino físico, de modo a garantir um desenvolvimento humanístico integral (é o ideal expresso na designação *kalokagathia*, que os latinos definiram como *mens sana in corpore sano*, o bom e o belo), já que se pretendia que os atenienses tivessem uma educação capaz de lhes permitir exercer de forma conveniente os seus deveres cívicos. Aliás, este era o ideal educativo grego, a *Paideia*, o de desenvolver o ser humano como homem e como cidadão, ideal descrito por Platão da seguinte forma:

[A] essência de toda a verdadeira educação ou *Paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento (Jaeger, 1995: 147).

As mulheres eram “um caso à parte” (tal como os pobres, os escravos ou os estrangeiros), já que a sua educação se fazia de forma diferente da dos rapazes e com o grande objetivo de lhes conferir ferramentas para saberem “governar as suas casas”, assim que se tornassem mulheres casadas:

In Athens, where women had no legal or economic rights, most women did not attend school. Some girls, however, were educated at home by tutors. Slaves and other noncitizens had either no formal education or very little (Encarta ⁷).

⁷ Esta enciclopédia on line foi desativada em março 2009, tendo sido consultada em momento prévio.

Com os mais pobres, a realidade também era diversa: normalmente não recebiam uma educação formal. Aprendiam um ofício (carpinteiro, pedreiro, comerciante) para poderem ajudar a família e alguns poderiam aprender a ler e a realizar operações matemáticas elementares com os próprios progenitores, conhecimentos que lhes serviriam para poderem trabalhar nessas profissões. Saberiam, quando muito, assinar o seu nome e recorreriam a alguém que soubesse ler, sempre que precisassem de compreender algo, alguém que lhes lesse em voz alta, o que, aliás, era muito frequente, mesmo para as pessoas com maior instrução.

A Educação era garantida por professores privados, Tutores (apenas durante o período helénico se conhecem escolas públicas em algumas cidades-estado gregas) que passavam os seus saberes aos filhos das famílias mais abastadas, fazendo-os recitar poesia, ou treinando-os para tocar um instrumento musical. A Filosofia era estudada, para que os jovens rapazes pudessem conhecer as normas morais pelas quais deveriam orientar as suas vidas e a Retórica era outra das matérias de maior importância, já que os cidadãos frequentemente tinham de realizar discursos, quer nos Tribunais, quer nas Assembleias de carácter político, ou mesmo durante as festas que davam nas suas casas. Aliás, as capacidades oratórias eram muito valorizadas, permitindo aos oradores ganhar um melhor estatuto social.

Os jovens passavam uma boa parte da sua adolescência sob a orientação de um homem mais velho: eles aprendiam muito observando o comportamento do seu Tutor, acompanhando-o quando discursava na *Ágora*, ajudando-o no cumprimento dos seus deveres públicos, acompanhando-o quando se deslocava ao *Gymnasium*, ou assistindo com ele a *Symposia*. Também é do conhecimento público que, muitas vezes, este relacionamento tinha uma natureza sexual, o que para os Atenienses era perfeitamente aceitável.

Platão, no seu *Protágoras* (Pereira, 1971:397), conta como era a educação ateniense:

Logo que a criança começa a compreender o que lhe dizem, a ama, a mãe, o pedagogo e até o próprio pai se esforçam por que ela se torne o mais perfeita possível. A cada acção ou palavra lhe ensinam ou apontam o que é justo e o que não é, que isto é belo e aquilo

vergonhoso, que uma coisa é piedosa, e outra ímpia, e 'faz isto', 'não faça aquilo'. E, ou ela obedece de boa mente, ou então, corrigem-na com ameaças e pancadas, como se fosse um pau torto e recurvo. Depois, mandam-na à escola, com a recomendação de se cuidar mais da educação das crianças que do aprendizado das letras e da cítara. Os mestres, por sua vez, empenham-se nisso, e, depois de elas aprenderem as letras e serem capazes de compreender o que se escreve, (...) põem-nas a ler nas bancadas as obras dos grandes poetas, e obrigam-nas a decorar esses poemas, nos quais se encontram muitas exortações e também muitos (...) elogios e encómios da valentia dos antigos, a fim de que a criança se encha de emulação, os imite e se esforce por ser igual a eles.

Os mestres de cítara, por sua vez, fazem outro tanto, cuidando do bom senso (sofrosune) e de evitar que os jovens procedam mal. Além disso, depois de saberem tocar, aprendem as obras dos grandes poetas líricos, que executam na cítara. Assim, obrigam os ritmos e harmonias a penetrar na alma das crianças, de molde a civilizá-las, e, tornando-as mais sensíveis ao ritmo e à harmonia, adestram-nas na palavra e na acção. Na verdade, toda a vida humana carece de ritmo e de harmonia. Além disso, ainda se mandam as crianças ao pedotriba, a fim de possuírem melhores condições físicas, para poderem servir a um espírito são, e não serem forçadas à cobardia, por fraqueza corpórea, quer na guerra, quer noutras atividades. Assim fazem os que têm mais posses; e os de mais posses são os mais ricos. Os filhos desses começam a ir à escola de mais tenra idade, e saem de lá mais tarde.

Depois de estarem livres da escola, o **Estado (polis)**⁸, por sua vez, obriga-os a aprender as leis e a viver de acordo com elas, a fim de que não procedam ao acaso. Tal como o mestre-escola que, para os que não sabem escrever, traça as letras com o estilete e lhes entrega a tabuinha e os força a desenhar o traçado dos caracteres, assim também a **cidade**⁹, depois de ter delineado as leis, criadas pelos bons e antigos legisladores, os força a mandar e a serem mandados de acordo com elas.

Quando terminava o período de aprendizagem com um Tutor (normalmente perto dos 16 anos), os jovens de melhores condições económicas poderiam frequentar escolas (que poderíamos designar por “Universidades”, embora não se organizassem da mesma forma como os estabelecimentos deste tipo que hoje conhecemos), onde receberiam instrução dada pelos melhores professores de então, grandes filósofos e pensadores, matemáticos ou médicos, que os treinariam em áreas mais específicas.

⁸ Sublinhado da responsabilidade do autor deste trabalho.

⁹ Sublinhado da responsabilidade do autor deste trabalho.

Platão, que foi discípulo de Sócrates e com ele fez a sua Educação, criou (em 387 a. C.) a Academia, uma escola onde ensinaria as grandes ideias que, ainda hoje, permanecem como verdadeiros marcos do pensamento ocidental. Ele acreditava que num mundo imutável de ideias puras, perfeitas, de conceitos que poderíamos denominar de universais. Acreditando neste princípio de que o verdadeiro conhecimento - a Verdade - é imutável, é igual independentemente do local e do tempo em que se vive, a Educação também não deveria mudar.

Plato described his educational ideal in the Republic, one of the most notable works of Western philosophy. Plato's Republic describes a model society, or republic, ruled by highly intelligent philosopher-kings. Warriors make up the republic's second class of people. The lowest class, the workers, provide food and the other products for all the people of the republic. In Plato's ideal educational system, each class would receive a different kind of instruction to prepare for their various roles in society. (Encarta¹⁰)

Seguindo uma tradição que levava os discípulos a fundarem novas escolas de pensamento e novas Academias para ensinar os jovens, Aristóteles, discípulo de Platão e mais um dos importantes pensadores Gregos cuja obra é determinante para as ideias ocidentais, funda o Lyceum, em 335 a. C.. Aí ensinava os seus alunos acerca da importância da Razão e das leis que governam o Universo. Estimulava-os a seguir essas leis, pois acreditava que dessa forma, baseando as suas decisões no uso da Razão, viveriam uma vida sem os perigos dos extremos, normalmente resultantes das resoluções tomadas com base nas emoções e nos sentidos.

Findo este período de aprendizagem, o jovem ateniense cumpria dois anos de serviço militar. Nessa altura teria cerca de 20 anos.

Torna-se claro, pois, que em Atenas a preocupação com a Educação era dupla: visava desenvolver o ser humano como indivíduo, mas também como ser social, integrado num conjunto composto por outros indivíduos como ele. Educar era, assim, dotá-lo das ferramentas indispensáveis para que pudesse ter sucesso: sucesso no seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo; sucesso no desenvolvimento das suas aptidões de

¹⁰ Esta enciclopédia on line foi desativada em março 2009, tendo sido consultada em momento prévio.

relacionamento e de comunicação com os outros, permitindo-lhe agir como um ser plenamente socializado. Educar era, como diria Aristóteles, tornar o homem melhor. No fundo, a educação ateniense preconizava os princípios daquilo que Paulo Freire (1995:83) designou como “Educação Dialógica”:

Defendo uma pedagogia crítico-dialógica (...) apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica (...) onde se propõe a construção do conhecimento colectivo articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo, como volta a referir Paulo Freire (1987:83): “Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Já em Esparta, cidade-estado que mais rivalizava com Atenas, seguia-se um modelo de organização social e política bem diferente: esta cidade era uma ditadura, com um cunho fortemente militarista, em que uma classe social dominante e guerreira explorava as classes mais baixas, bastante numerosas e muito indefesas face ao poderio bélico desses poderosos.

Se em Atenas a sociedade tinha como princípio básico a exaltação do indivíduo enquanto ser único e, logo, dono de si mesmo, com o pleno direito a ser possuidor de bens próprios, privados, em Esparta esse princípio pura e simplesmente não se aplicava: a sociedade funcionava como um só corpo, para um mesmo fim (tal como um exército no campo de batalha, que tem de se movimentar às ordens de um comandante, para que a estratégia funcione e se vença o inimigo) e toda a propriedade era estatal. Até os edifícios espelhavam essa realidade: ao contrário de Atenas, eram desenhados para cumprir funções, sem qualquer preocupação estética.

O medo de mudar vivido pelos Espartanos agrava-se depois das guerras com Micenas (outra cidade-estado grega). Agudiza-se, então, o sentido de isolamento de Esparta, que nunca encoraja o comércio com o exterior ou as viagens por outros territórios, atos que também não convinham à elite dominante, pois implicariam o contato com modelos/estilos de vida muito mais aliciantes e poderiam conduzir a população à revolta. A própria situação

geográfica ajudava à manutenção deste espírito de vida, já que Esparta estava rodeada de uma cadeia montanhosa.

Esparta não tinha exército: ela era um exército, já que todos os seus cidadãos recebiam uma educação que tinha como objetivo transformá-los em soldados profissionais ou em mães de soldados profissionais (o que implicava que as mulheres tinham de possuir boa saúde e vigor físico, de forma a darem à luz crianças saudáveis e fortes). Aliás, a férrea disciplina espartana começava assim que nascia uma criança, já que era imediatamente adotada pelo Estado, passando a cumprir, em relação a este, uma série de obrigações. Diz-se, mesmo, que eram inspecionadas por um concelho de anciãos e aquelas que estes consideravam não ter os padrões que pressupunham um bom desenvolvimento físico eram sacrificadas, atirando-as de cima do monte Taigeto.

Depois, aos sete anos de idade, começava a sua Educação: eram retiradas da casa dos pais e passavam a viver em barracões, todas juntas. Aí, através de complexo sistema de classes definido com base na idade e de diversas provas de iniciação, iam sendo instruídos na arte da guerra. Na maior parte do tempo, dormiam no chão, apenas sobre esteiras, porque era assim que teriam de o fazer durante uma batalha; comiam pouco e usavam um vestuário diminuto, para que o seu corpo se acostumasse aos rigores que teriam de enfrentar na guerra; faziam muito exercício físico, dedicando-se, sobretudo, aos desportos de contato físico, já que isso lhes poderia conferir supremacia no caso de terem de enfrentar o combate corpo a corpo. Aprendiam a ler e a escrever e os rudimentos da Matemática, mas a grande intenção da cidade era moldar o caráter dos seus jovens, tornando-os seres resistentes e duros, capazes de suportar os maiores rigores. A coragem e a força eram valores absolutos, que os Espartanos perseguiram durante toda a sua vida e quem falhasse o treino era humilhado publicamente e perdia todos os seus direitos políticos.

A propósito disto, diz Plutarco, na sua obra *Vidas Paralelas* (sd.):

O jovem mais inteligente e mais corajoso na luta era considerado o chefe do grupo, e todos tinham os olhos fixados nele; acatavam suas ordens e sujeitavam-se aos seus castigos. Desse modo a educação era para os espartanos a aprendizagem da disciplina. As pessoas idosas vigiavam os jogos, que na maior parte do tempo proporcionavam aos jovens motivos para

alterações e conflitos. Com isso podiam tomar conhecimento do carácter de cada jovem, da sua coragem e da sua constância nas competições.

Os jovens não aprendiam as letras senão na medida do estritamente necessário. Todo o resto da educação visava prepará-los para saberem deixar-se conduzir, em combate. À medida que avançavam na idade, eram-lhes atribuídos mais exercícios. Eram rapados por completo, habituados a caminhar descalços e a jogar completamente nus a maior parte do tempo.

Aos doze anos deixavam de usar a túnica e apenas tinham um manto para todo o ano. Andavam sujos, ignorando os banhos e as fricções, salvo em certos dias do ano, em que participavam dessas delícias. Dormiam em conjunto, em grupos e por secções, sobre esteiras que eles próprios preparavam, partindo com as mãos, sem ajuda de qualquer instrumento, as extremidades dos juncos que cresciam ao longo do rio Eurotas. No Inverno, juntavam cardos – planta que se diz libertar algum calor – aos juncos de seus leitos.

As raparigas espartanas também recebiam treino físico (competiam, inclusivamente, com os homens) e alguma instrução no que toca à leitura, à música e à dança, já que, como se referiu anteriormente, o seu grande objetivo de vida deveria ser a maternidade, garantia da continuidade de Esparta e do seu regime. Eram, talvez, por isso, bastante importantes e tinham, curiosamente, um maior peso social do que as mulheres de Atenas, por exemplo: governavam os lares e as finanças das famílias, tinham a responsabilidade absoluta de educar os jovens até eles lhes serem retirados ao atingirem os sete anos, dirigiam os criados.

A partir dos vinte anos de idade, os jovens ingressavam no exército, continuando a viver em tendas e barracões, sem nunca conhecer as comodidades de uma casa. Os cuidados com a higiene eram escassos e cada homem deveria preocupar-se com a sua própria comida e custear as suas próprias armas (daí que se diga, em algumas obras, que se instigava o roubo, pois, enquanto jovens, a alimentação fornecida pelo Estado era muito reduzida e os soldados deveriam, também, aprender a “arte do saque”, para a exercitar durante as campanhas militares; contudo, caso fossem apanhados a roubar, eram espancados).

A partir dos trinta anos os Espartanos passavam a ser cidadãos de pleno direito, o que significava que poderiam regressar a casa e casar. Todavia, até aos sessenta anos tinham um vínculo com a cidade, fazendo parte, por assim dizer, de um corpo de reservistas, que a qualquer momento poderia ser mobilizado para uma nova guerra/batalha. Por isso, era normal que os homens continuassem a viver e a comer em alojamentos comunais, vendo apenas esporadicamente a família.

A ideia que habitualmente fazemos deste povo é a de que seriam homens sanguinários e cruéis, devido a esta constante preocupação com a preparação militar. Todavia, os historiadores não partilham desta opinião e acreditam que em Esparta se respeitavam as mesmas regras militares observadas por outros exércitos que, nessa época, se envolveram em conflitos. Talvez essa ideia seja o resultado dos poucos registos documentais que se conhecem acerca da vida nesta cidade, já que essa nunca terá sido uma grande preocupação deste povo (ao contrário dos Atenenses, que registaram a sua cultura e através dos quais nos chegam relatos acerca dos Espartanos).

Ainda assim, também não podemos dizer que este modelo educacional visasse o desenvolvimento total do homem, como nos parece ser o caso de Atenas, em que há um equilíbrio entre a necessidade/desejo de desenvolver o físico e o intelectual/espiritual. Para os Espartanos o objetivo era muito claro e determinado: manter a hegemonia da cidade sobre o indivíduo e de um povo sobre aqueles que estavam sob o seu domínio. Logo, seria a antítese daquilo que hoje, nas sociedades democráticas, se preconiza como sendo o modelo educacional mais adequado e que tem como base o diálogo, como refere, mais uma vez, Paulo Freire (1987:79):

[O] diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polémica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

Mais tarde, o próprio império romano e a “romanização” dos povos conquistados fez-se, não apenas pela força das armas, mas pela introdução de elementos muito específicos, que se foram “impondo” através das medidas educativas tomadas: a língua romana foi ensinada nos territórios do Império, a escrita foi ensinada, o gosto e o pensamento estético foram introduzidos e, nesse processo, as cidades foram crescendo e assimilando uma forma de organização espacial, política e económica muito característica.

Ao longo do tempo, este relacionamento educação/cidade mantém-se e, na Idade Média, assistimos ao desenvolvimento das urbes possuidoras de instituições académicas fortes, mais precisamente universidades, como é o caso de Bolonha ou da nossa Coimbra. Até mesmo áreas como Paris, centro político e administrativo da França, vêm reforçada a sua notoriedade com o surgimento de numerosos colégios e centros universitários (na capital gaulesa a Sorbonne é o exemplo máximo). A Revolução Francesa traz, ela também, uma forte ligação entre os ideais políticos e a promoção do ensino/educação, não sendo o meio académico encarado somente como um espaço fértil de construção da mentalidade revolucionária, mas como um instrumento único e indispensável na prossecução e disseminação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, espelhados, eles também, no espaço urbano, planeado, agora, para promover um sentido de equidade entre os cidadãos e para dar uma noção de ousadia e amplitude de mentalidades e espaços, bem como para que todos pudessem exercer a sua atividade económica.

O crescimento das cidades, alargando-se como “círculos”, é proporcional, ao longo da História, ao crescimento no que toca às preocupações relacionadas com a Educação e permanece uma das grandes prioridades no mundo contemporâneo. Podemos, por isso, afirmar que a ideia de Platão permanece tão atual como ao tempo em que foi escrita e encontra eco em documentação da mais recente. Recordo os “Objectivos do Millennium” aprovados pela Resolução número 55/2, a 8 de Setembro de 2000, na Assembleia Geral das Nações Unidas. Tal documento estipula logo no seu ponto dois a obtenção, para todas as crianças, da educação básica até 2015, sendo que no seu ponto três, se prevê a promoção da igualdade de género e o empowerment das mulheres, em concreto a eliminação das disparidades de género no ensino básico e secundário, até 2005 e em todos os níveis de educação, até 2015. Formar bons caracteres, através de uma educação honesta e baseada

nos valores do nosso tempo permanece, assim, uma prioridade para todas as nações e as cidades/aglomerados habitacionais são os espaços por excelência das comunidades, logo espaços onde a educação é um veículo de difusão dos ideais e valores, um veículo fundamental na integração e socialização dos indivíduos.

Cidade e Educação têm, pois, um relacionamento estreito (que abordarei mais adiante), o qual, na minha perspectiva, se aprofundou ao longo do tempo, acompanhando o ritmo evolutivo das sociedades e o pensamento e é este binómio que será ponto principal neste trabalho.

II.3 A CIDADE: CONCEITO

Estabelecida uma relação entre educação e cidade, importa, então, compreender melhor este último conceito.

O senso comum diz que uma cidade é um conjunto de muitos edifícios dispostos por ruas, com uma dimensão significativa, quer em termos de número de habitantes (no mínimo, segundo o Código Administrativo em vigor em Portugal em 1936 seria de 20 mil pessoas; atualmente, esse número baixou para os 8 mil eleitores, de acordo com a Lei nº11/82, de 2 de Junho, nos seus artigos 13º e 14º, com as alterações posteriormente introduzidas), quer em termos de área e de equipamentos (a mesma legislação referida anteriormente preconiza a existência de hospital, farmácia, bombeiros, parques públicos e, também, de estabelecimentos de ensino, como condicionantes à obtenção do título). Assim, uma cidade é uma realização humana que implica, necessariamente, uma intervenção na paisagem/ambiente e uma organização espacial e do território, sendo a sua dimensão e classificação determinada por critérios demográfico-quantitativos.

Diz, ainda, o mesmo senso comum, que as cidades estão profundamente ligadas às atividades económicas dos seus habitantes, ou seja, têm sempre uma base económica para a sua existência e que os seus muitos moradores, embora próximos fisicamente, estão separados por muitas distâncias de carácter social, cultural e económico, que geram tensões e criam uma enorme heterogeneidade psicológica e comportamental, que se reflete na

forma como o próprio espaço é organizado, potenciando o surgimento de áreas de habitação mais modesta ou mais luxuosa, por exemplo.

Também há sempre referência a questões relacionadas com as acessibilidades, quando se equaciona o que é uma cidade, sendo a esfera de influência de qualquer urbe determinada pela sua capacidade de fazer circular bens, pessoas e, no tempo presente, informação, ou seja, todas as significações possíveis da comunicação.

Do mesmo modo, há sempre a noção de que uma cidade pressupõe um espaço comum e um espaço privado – as áreas de lazer, por exemplo e, por oposição, as residências. No pavilhão israelita da Bienal de Arquitetura de Veneza de 2000, estava afixada a seguinte definição de cidade: a cidade é um habitat humano, que permite que as pessoas formem relações umas com as outras em diferentes níveis de intimidade, enquanto permanecem inteiramente anónimos.

Uma cidade é, pois, um espaço profundamente simbólico, onde todas as dimensões e toda a complexidade da vida humana, dos relacionamentos e das atividades e realizações do Homem ganham uma riqueza e um sentido únicos, à semelhança do que sucedia na Polis grega, onde, ao contrário da Civitas romana, muito mais virada para as funções meramente administrativas e de proteção dos cidadãos, do que da sua profunda e total imersão na vida, história, relacionamentos e valores da cidade, como afirma Kitto (1951):

[I]t was the polis, to the Greek mind, which marked the difference between the Greek and the barbarian: it was the polis which enabled him to live the full, intelligent and responsible life which he wished to live. Athens could not extend her citizenship to the allies without curtailing the political activities and responsibility of each Athenian citizen. Government must have been delegated to representatives, and then the Athenian would have felt that the polis was no longer his own. Life would have lost its savour. The Roman (...) could include Latins in his civitas because the civitas was only a machine of government: so long as it protected him he did not much mind who worked it. The Athenian did not think that way (...). If the Greek was not within a day's walk of his political centre, then his life was something less than the life of a real man.

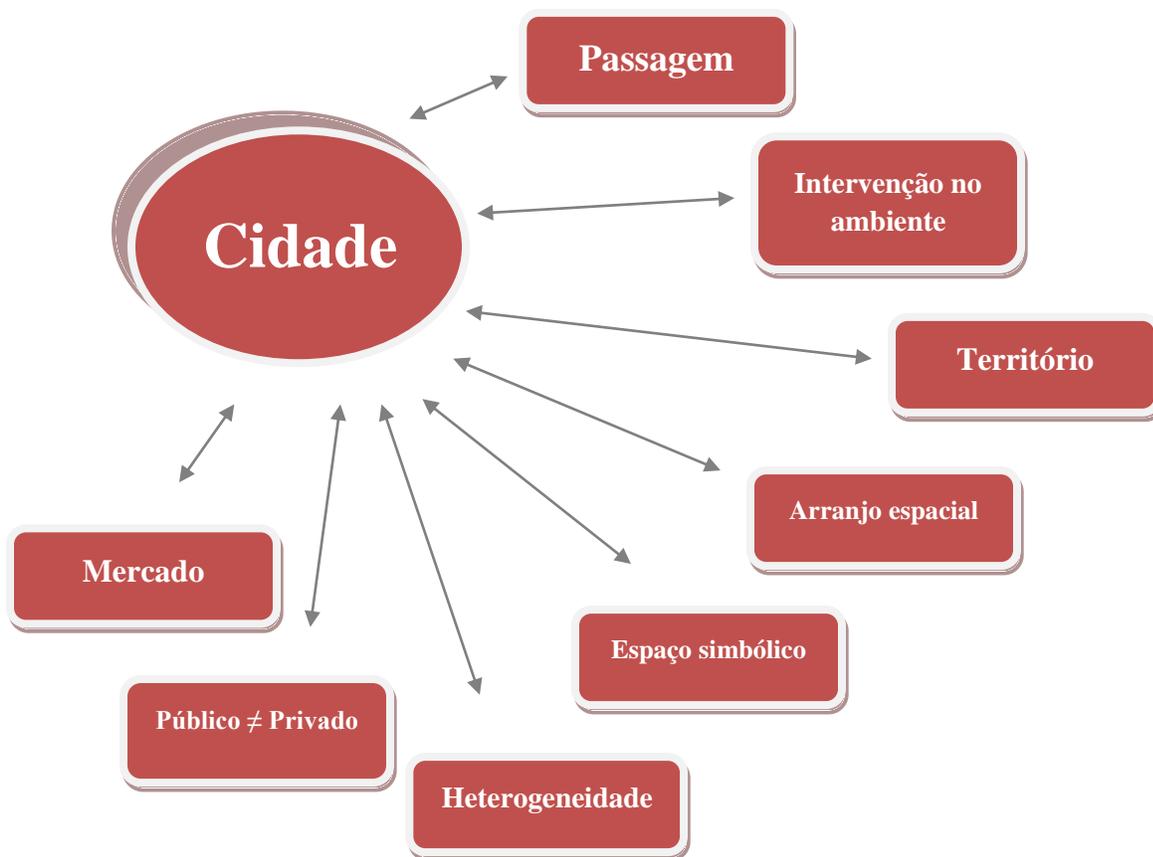


Gráfico 1 - Visões de cidade

Tal como o mencionado no início desta dissertação, na Nova Carta de Atenas de 2003 (CEU: 2003), o Conselho Europeu de Urbanistas (CEU) apresenta um conceito de cidade em que a mesma é considerada como um “estabelecimento humano com um certo grau de coerência e coesão. Não se considera somente a cidade convencional e compacta, mas também as cidades região e as redes de cidades”. Tal definição é particularmente interessante, na medida em que aponta para um conceito de cidade mais vasto e abrangente, do que aquele que imediatamente poderemos evocar. Mais: tal documento aponta para o desenvolvimento das redes de cidades, identificando quatro tipos de redes, já identificados na pág. 2 deste trabalho:

Na perspectiva dos urbanistas, as cidades são espaços abrangentes e diversificados, dando resposta atual à multidimensionalidade que as mesmas encerram, dela sendo sua expressão e produto.

Mas, será suficiente esta perspectiva? Será que apenas os urbanistas e planeadores do território “sabem” como se faz “A Cidade”?

Como será fácil de perceber, tal espaço necessita de todos, tal como o CEU reconhece, ao defender que esta deverá dar eco da diversidade que encerra em si mesma, permitindo que essa diversidade respire desse oxigénio (possibilidade de todos serem aquilo que são, em respeito por aquilo que o outro é), que possibilita a sua própria vida. Enfim e numa expressão popular alemã muito interessante, *stadtluft macht frei*, ou seja, o ar da cidade liberta-nos.

No entanto, cremos que outra perspectiva se impõe conhecer: a económica. Como vê a economia as cidades, esses locais que nascem, ou morrem, consoante o pulsar da vida económica?

Richard Florida defende que as cidades são essencialmente espaços humanos, onde as relações são mais importantes que os negócios (ver pág. 3 deste trabalho) e são, precisamente essas relações que promovem a criatividade e o bom ambiente. É usando esta argumentação em que as pessoas ocupam o cento das preocupações, que Florida afirma que o controlo sobre a criminalidade, a implementação nas cidades de um estilo de vida criativo e a criação de equipamentos que o acompanha; o ressurgimento das cidades como centros de criatividade e incubadoras de inovação; a revitalização urbana, associada a uma história e cultura que nos torna parte de algo maior, são fatores que possibilitam e facilitam o regresso à cidade e o seu crescimento.

Também as Universidades são centros criativos, constituindo uma importante vantagem para o impulso de uma cidade. Possuem a tecnologia, são centros privilegiados de investigação e ciência; são atrativas de talento e, como não podia deixar de ser, ajudam a criar um clima progressista, assertivo e tolerante, atraindo e retendo a designada “classe criativa”. Como diz Castells (2002): “As cidades que têm sido agentes, em simultâneo, de

conhecimento e inovação; são as cidades que apoiam instituições e indústrias culturais e eventos interessantes que aí acontecem. As cidades que têm sido capazes de combinar esta adaptabilidade com a condição social da solidariedade, são cidades que se comprometeram com a informação e a participação activa dos cidadãos”.

Contudo e conforme refere Richard Florida, embora fundamental, a presença de uma Universidade, de per si, não faz o desenvolvimento de uma urbe. Na verdade, o ambiente que a circunda terá de ter a capacidade para absorver e dar condições de exploração/aplicação para toda a inovação e tecnologia que a Universidade gera, bem como garantir o estilo de vida que a “classe criativa” procura.

Daí que a construção de um clima favorável às pessoas seja fundamental, sob pena de deixar cair o futuro das cidades. Refere, a propósito, Richard Florida (Florida, 2003: 293):

I mean a general strategy aimed at attracting and retaining people – especially, but not limited to, creative people. This entails remaining open to diversity and actively working and cultivate it, and investing in the lifestyle amenities that people really want and use often, as opposed to using financial incentives to attract companies, build professional sports stadiums or develop retail complexes.

Curiosa esta observação de Richard Florida, que aposta na qualificação dos recursos e na especialização criativa, em vez de grandes investimentos públicos, ou privados, de grande impacto imediato, mas de duvidosa utilidade no futuro, como o caminho para a afirmação e definição de posicionamento estratégico das urbes contemporâneas.

Apenas uma nota: em Abril de 2008, Richard Florida foi convidado da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional de Lisboa e Vale do Tejo (CCDR – LVT) no ciclo de conferências “Desenvolvimento Regional em contexto de globalização”. Lúcia Crespo, no seu artigo publicado no Jornal de Negócios (2008: 18), escreveu: “O mundo está cada vez mais pontiagudo. É uma concentração de mega regiões. Ganham aquelas que conseguirem reter os talentos”.

II.4 CIDADE E EDUCAÇÃO: QUE LIGAÇÃO?

Na definição de cidade defendida por Florida (2003) ganham relevo dois aspetos fundamentais: a criatividade e a educação, indissociavelmente ligados entre si. Outros se associam a ele na defesa desta tese, nomeadamente no chamado Manifesto de Memphis - “The Memphis Manifesto – Building a community of ideas” (The Creative 100, 2003), o qual é resultado do trabalho dos Creative 100 na Cimeira de Memphis, que integra referências muito curiosas, já mencionadas anteriormente (ver pág. 29 desta dissertação), referências essas plasmadas de forma muito concreta nos artigos 6º e 8º desse documento.

A criatividade será sempre o oposto da uniformização e um caminho para atingir a total da autenticidade e por isso, é indispensável eliminar as escolas que possam ser um obstáculo ao desenvolvimento de mentes verdadeiramente criativas. Boas escolas (por oposição a más escolas – ver pág. 30 desta dissertação) promovem o crescimento e desenvolvimento de todas as áreas da vida humana. Como se afirma no relatório da OCDE (2012: 203): “Over the last several decades, social science research has consistently pointed out the correlation between higher levels of education among individuals and better health conditions, lower incidence of criminal activity, and higher levels of social engagement”. Sintetizando, regressaremos sempre à máxima já citada e expressa nas palavras de Dreher (apud Peck, 2005: 740 – 770), “be creative or die”.

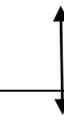
Doutra parte, Eric Hanushek e Ludger Woessman (2010: 11), no seu relatório “The high cost of low educational performance – The long run economic impact of improving PISA outcomes”, efetuado para a OCDE, mencionam:

The fact that the rate of technological change and productivity improvement is directly related to the stock of human capital of the nations makes it an endogenous growth model. The relationship between cognitive skills on the one hand and innovations and technology on the other seems to be a natural view of the role of education.”

Ou seja, para potenciar esta relação entre as capacidades cognitivas, a inovação e a tecnologia, a educação é um factor incontornável, ideia reforçada pelos mesmos autores quando mencionam: “In tests involving cross-country comparisons, Benhabib and Spiegel (1994) find a role for education in both the generation of ideas and in the diffusion of technology.” (Hanushek e Woessman, 2010: 12)

A importância da educação na construção da cidade e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida da sociedade é tal, que uma das conclusões do citado relatório é precisamente a seguinte: “[P]ast experiences suggest that there are enormous economic gains to be had by OCDE countries that can improve the cognitive skill of their populations.” (Hanushek e Woessman, 2010: 27).

De uma forma bastante resumida mas extremamente clara e precisa, acompanhado Alfieri (1990), pedagogo italiano, ex-vereador do município de Turim, de 1975 a 1985 e investigador da Universidade de Turim, podemos, de forma esquemática traduzir a relação entre cidade e escola na seguinte tabela:

Territorio		experiencia de vida a través de la «conexión directa» con diversos aspectos de la realidad territorial que posean potencialidades educativas, y la inmersión total en lenguajes y significados auténticos
Escuela		transformación de la experiencia de vida en experiencia cultural a través de la reflexión, la descomposición y la recomposición de los datos, la comparación sincrónica y diacrónica

Quadro 1- Relação entre território e escola

Fonte: Alfieri (1990: 169)

II.4.1 Cidade: espaço físico ou espaço relacional? Novas perspectivas

Ao abordar o conceito de cidade, não podemos deixar de apresentar, igualmente, algumas novas perspectivas a ele ligadas e que resultam, em grande parte, das alterações vividas e sentidas após a introdução de novas tecnologias nas nossas atividades.

Na verdade, podemos analisar a marcha do progresso no que toca às cidades sob várias perspectivas. Tendo em mente as questões de natureza tecnológica, há diversos pontos de vista a reter. Vejamos:

A marcha no sentido do estabelecimento de uma sociedade aberta iniciou-se no século XV, com Gutenberg, ao criar-se uma máquina que revolucionaria o processo de transmissão de ideias, através da palavra impressa. Provavelmente, até antes disso poderíamos encontrar outros dispositivos tecnológicos que tivessem afetado substancialmente as relações que se estabeleciam entre as comunidades humanas, mas este é, talvez, aquele que mais visivelmente nos permite entreabrir a porta para um mundo em que a tecnologia é um fator de mudança na estrutura e nas funções da sociedade, bem como uma alavanca nas mudanças vividas na própria educação, até então fechada e concentrada nos livros e na palavra manuscrita, acessível apenas a uns poucos e, a partir desse momento, mais livre, mais barata e aberta aos cidadãos. Foi a prensa que permitiu, pela primeira vez, falar da ideia da velocidade no processo de transmissão da informação/conhecimento, pois acabou com a longa e interminável espera necessária para ler um livro (até à época produto do trabalho dos copistas), ou para tomar conhecimento das mais recentes novidades no mundo dos negócios, da política, do social. Nunca mais a noção de velocidade deixaria de estar no centro das preocupações do Homem, que a ela associava, consoante a época ou as ideologias em vigor, mais uma ou outra ideia complementar.

Harold Innis (1977), historiador e economista do século XX, o primeiro teórico de uma escola de pensadores canadenses (na qual se inclui Marshall McLuhan, o “pai” da ideia da “aldeia global”), foi o pioneiro de uma corrente de pensamento, que compreendeu a importância da tecnologia na marcha do progresso e um dos primeiros a definir um novo conceito: o Determinismo Tecnológico. Innis defendeu a ideia de que a exigência da rapidez na transmissão de informação era cada vez mais forte e só poderia ser realizada através dos meios de comunicação (nomeadamente, os de massas). Essa urgência de aceleração alterava a concepção de espaço e tempo. Criava, também, uma dualidade determinante para esta escola: a existência de sociedades letradas e de sociedades pré-letradas.

Nas primeiras, a palavra impressa dominava os circuitos de transmissão de informação e, por isso, o olho exercia um papel fundamental. Comunicar seria um ato solitário, frio, unidimensional, pois não requereria a presença humana ou a participação de todos os sentidos. No fundo, Innis referia-se às sociedades em que os livros desempenhavam um

papel fundamental, sendo a concepção da escola e da educação centrada unicamente na transmissão dos conhecimentos enciclopédicos. A consequência disto seria o desenvolvimento dos nacionalismos e aquilo que McLuhan chamou a “destribalização”. Já nas sociedades pré-letradas era a palavra oral que prevaleceria, dando-se uma importância de relevo à audição. A comunicação estabelecer-se-ia através do consenso social e permitiria uma maior intensidade nas relações humanas. Então, a noção de grupo seria muitíssimo mais forte. “A nossa nova cultura da era da eletricidade volta a dar base tribal às nossas vidas”, defendeu McLuhan (1977, apud Santos, 1992:73-74), salientando que “hoje, após mais de um século de tecnologia elétrica, prolongamos o nosso sistema nervoso central num abraço global”. A “Aldeia Global” seria, então, o resultado da ação dos meios de comunicação, transformados em extensões do próprio corpo humano, do sistema nervoso central e as mensagens veiculadas através dos meios de comunicação seriam as próprias transformações que esses meios introduziriam na vida humana (o meio é a mensagem).

Estas ideias foram, naturalmente, muito discutidas ao longo das últimas décadas, sobretudo porque a percepção que a sociedade passou a ter da capacidade de penetração dos media nas nossas vidas também foi crescendo. Cresceram, igualmente, as transformações tecnológicas e a rapidez tornou-se, cada vez mais, um imperativo e uma evidência observável a vários níveis: na economia (a rapidez com que os mercados alteram as suas tendências, que teve o seu ponto mais dramático no início do século XX com o Crash da Bolsa de Nova York em 1939, ou mais atualmente, com a crise das dívidas soberanas, que também nos afeta, e que marcou, por exemplo, o surgimento de grandes mercados, como a União Europeia), na política (com a queda acelerada dos regimes comunistas e a formação de uma comunidade de novos países), na alteração da condição da mulher, que vê o seu papel na sociedade modificar-se bastante e, até, ao nível do crime e da marginalidade (com as grandes redes de narcotráfico, por exemplo). Também na educação se pode assistir a este processo de aceleração, vendo a sucessão de reformas aplicadas aos sistemas de ensino de diversos países – e Portugal não é exceção, dado que, desde o 25 de Abril, somente, assistimos a pelo menos sete grandes momentos de alterações/reformas e iniciamos, no presente ano letivo, mais uma reforma -, que nunca chegaram a ser devidamente interiorizadas e, tão

pouco, avaliadas, analisadas, debatidas e perspectivadas. As consequências dessa falta de reflexão sobre processos e atos gerou incertezas e dificuldades, que, no caso da educação, têm reflexo imediato no nível de preparação das populações.

O computador será, do meu ponto de vista, o melhor exemplo desta necessidade de rapidez e o meio tecnológico que mais contribuiu, não apenas para a ideia que consensualmente os indivíduos têm de progresso, como também terá sido o media que mais responsável será pelo surgimento, nos últimos anos, de novas ideias/teses/análises em torno dos efeitos da transmissão de informação em larga escala.

Aumentar a velocidade é, pois, um dos grandes objetivos a atingir nos dias de hoje, independentemente da área de atividade em causa.

Então, podemos apresentar três consequências dessas ideias:

1 - A primeira, apresentada por Manuel Castells, defende que, naquilo que este teórico define como as sociedades em rede, o espaço organiza o tempo, ou seja, nas sociedades ligadas pela tecnologia informática e dependentes dela para realizar as suas tarefas quotidianas, todas as áreas (economia, cultura, política, etc.) se organizam como uma rede, com diversos nós de interação/concentração de dados (como, por exemplo, as cidades, que funcionarão como centros de aglomeração de vários saberes), em que a rapidez de transmissão da informação e a capacidade para a fazer chegar a sítios muito remotos, está a alterar a noção de tempo. A competição pelo controle da hierarquia dentro destas “sociedades rede” é constante, pois o controle garante o domínio de todas as áreas, trazendo poder a quem o consegue.

Nestas sociedades, as tarefas quotidianas já não implicam proximidade física. Veja-se o exemplo português das “Lojas do Cidadão”, em que num só local e através de um computador, se podem resolver diversos assuntos, que, antes, só poderiam ser resolvidos com a presença do indivíduo no local de cada serviço. Vejam-se, igualmente, as reformas feitas no sistema administrativo e de justiça – o SIMPLEX -, que permitem a desconcentração, descentralização e desburocratização de serviços, agora acessíveis através dos já referidos computadores.

O próprio sítio onde se trabalha não está mais limitado à ideia do “escritório”, muito característica do início do século XX. Manuel Castells (1996: 22) diz que é inevitável a “diversificación de los lugares de trabajo para una gran parte de la población y sobre todo para su segmento profesional más dinámico”, sugerindo que “el equipo teleinformático cada vez más móvil resaltaré esta tendencia hacia la oficina “sobre la marcha” en el sentido más literal”. O teletrabalho, apesar de ainda não ser uma ideia muito enraizada nas populações mundiais (por exemplo, de acordo com Manuel Castells, o telecommuting – trabalho feito em casa a partir de uma ligação telefónica – ocupava apenas cerca de 2% da população americana) está a ganhar adeptos.

A própria Medicina é fortemente influenciada pela informática. O diagnóstico feito à distância, com o recurso à teleconferência ou a supervisão de cirurgias que se realizam num outro país, são práticas atualmente correntes. Em Portugal há experiências bastante interessantes nesta área, de ligação entre os hospitais centrais e os hospitais de localidades do interior, assim como de ligação com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), onde os cirurgiões especialistas de determinadas áreas são escassos. Os próprios Centros de Saúde têm os seus ficheiros informatizados, para facilitar o registo de dados dos pacientes.

As “Universidades à distância” e ainda não são uma realidade em todos os países, mas afiguram-se, já, como uma opção de futuro na criação de novos sistemas educacionais. Nos outros níveis de ensino, a presença dos computadores é uma constante. No nosso país o Governo introduziu a obrigatoriedade da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e todos conhecemos o famoso “Magalhães”, emblema da sociedade tecnológica que a classe política, até há pouco tempo governante, pretendia implementar no nosso país. Também conhecemos as numerosas plataformas que são usadas no apoio à educação, inclusivamente na Universidade de Évora, plataformas como o Moodle, a Edumate, a Eureka, entre outras, usadas sobretudo nos processos de e-learning ou b-learning.

Os bancos operam através da Internet e os seus clientes podem gerir as suas contas a partir do conforto das suas casas.

O computador concorre para que a noção de espaço passe, então, a ser diferente da que é aceite pelo senso comum e, por sua vez, vai alterar a noção de tempo, devido à sua capacidade de penetração nas atividades humanas. Diz sobre isto Manuel Castells (1996: 25): “a medida que el tiempo se hace más flexible, los lugares se vuelven más singulares, ya que la gente circula ente ellos con un patrón más móvil”. A interatividade será, cada vez mais, um conceito chave, que naturalmente, ao permitir que se quebre a barreira da separação física, nos leva a conceber outra noção de tempo, pois rapidamente podemos ter acesso a qualquer informação, recorrendo não apenas aos tradicionais meios de comunicação de massas (televisão, rádio e imprensa escrita, que também já disponibilizam diversos produtos interativos), mas aos meios de comunicação informáticos, cada vez mais completos e capazes de transmitir, a alta velocidade, informação em formato vídeo, texto, fotografia, som. Quase podemos sentir, ao refletir sobre este tema, o que teria pensado George Orwell (<http://www.online-literature.com/orwell/1984/>), quando afirmou o seguinte: “Who controls the past commands the future. Who commands the future conquers the past”.

2 - O computador contribuiu, tal como os outros media, para a super valorização da realização pessoal e para o aumento das preocupações com a satisfação do Ego.

Segundo Gilles Lipovetsky a facilidade de circulação de informação e o espírito característico das sociedades consumistas levou a que se desenvolvessem os direitos e desejos do indivíduo, promovendo uma mutação na ordem dos valores individuais. Lipovetzky (1978: 9-11) chega mesmo a afirmar que “o processo de personalização” não é mais do que uma “estratégia global, mutação geral no fazer e no querer das nossas sociedades”. Viver em total liberdade, sem qualquer tipo de coação, escolhendo sem restrições o seu modo de existência é o facto social e cultural mais significativo do nosso tempo, de acordo com este teórico.

Estas ideias de liberdade e de valorização da realização individual permitem-nos olhar para alguns usos dados ao computador como forma de expressão desses valores. Vejamos: a informática possibilita, hoje em dia, que cada um de nós tenha à sua disposição um verdadeiro “centro de lazer”, apenas porque usa um PC e tem uma linha telefónica, já que

através deles pode ver um filme (os DVDs substituíram quase completamente os anteriores formatos de registo vídeo); pode ouvir o seu músico preferido (a banalização do uso dos CD é total); pode ler a obra do seu autor preferido, acedendo a uma qualquer base de dados no mundo ou a uma qualquer biblioteca virtual; pode percorrer as exposições mais recentes dos melhores museus de Arte; pode, inclusivamente, aceder a salas de “sexo virtual”, enfim, a um sem número infindável de formas de “passar o tempo”. Não precisa de sair de casa, nem precisa de se relacionar com os outros seres humanos. A completa capacidade para lidar com a máquina e dela extrair o máximo de satisfação individual (o “eu” e o “agora” são determinantes na atualidade), está a aumentar a sedentarização e a empobrecer a comunicação interpessoal, cada vez mais vazia de verdadeiro conteúdo (basta, por exemplo, observarmos, durante algum tempo, as conversas que se têm à mesa de qualquer café e que não vão além das banalidades, como o futebol ou o tempo). “A sociedade pós-moderna é a sociedade em que reina a indiferença de massa, em que domina o sentimento de saciedade e de estagnação, em que a autonomia privada é óbvia, em que o novo é acolhido do mesmo modo que o antigo, em que a inovação se banalizou, em que o futuro deixou de ser assimilado a um progresso inelutável (...)” (Lipovetzky, 1978: 9-11).

Quase podemos lembrar o Jacinto de Eça de Queirós (1963: 103), no seu livro “A Cidade e as Serras”, personagem que tudo tinha ao seu alcance na sua residência em Paris, bem no centro de tudo o que era moderno e luxuoso, mas que, vivia imerso no tédio e na solidão. E do alto de Montmartre, na companhia do seu único amigo verdadeiro, tem a real perceção do mundo que o rodeia: “Sim, é talvez tudo uma ilusão...”.

3 - No uso que as sociedades fazem (ou farão) das tecnologias da informação e, logo, dos computadores, estão as chaves para um novo tipo de totalitarismo. Quem diz isto é Paul Virilio (Infoamerica, s.d). Este autor defende que as sociedades modernas são marcadas pela velocidade trazida pela tecnologia e que esta última é tão “absorvida” pelos indivíduos, que eles entendem mesmo que “parar é morrer”. Assim, a informação conhecida e transmitida pelos media nunca coincide com a realidade, porque a realidade é mais rápida do que a informação. Controlar a tecnologia é, pois, controlar a sociedade, já que através dela se pode controlar a velocidade a que se dão os acontecimentos e garantir que a informação coincide com o real.

Virilio tem uma visão profundamente pessimista do uso das tecnologias, que congrega bastantes adeptos, como, por exemplo, os guionistas do mega êxito cinematográfico “Matrix”, que se inspiraram nas suas ideias para conceber uma sociedade completamente irreal, em que tudo é o resultado de uma criação tecnológica, mais precisamente, de carácter informático. Nesse mundo, não há lugar para a segurança, pois tudo acontece rapidamente e a rapidez é, como defende Virilio, a fonte da incerteza, do risco e do acidente, onde os cidadãos são constantemente controlados através de dispositivos cibernéticos (circuitos de televisão e sistemas de identificação). Também Aldus Huxley (s.d.), no livro *O Admirável Mundo Novo* e Orwell (1948), na sua famosa obra 1984, falaram deste tipo de sociedade:

(...) [T]he poster with the enormous face gazed from the wall. (...) BIG BROTHER IS WATCHING YOU (...) Inside the flat a fruity voice was reading out a list of figures which had something to do with the production of pig-iron. The voice came from an oblong metal plaque like a dulled mirror which formed part of the surface of the right-hand wall. Winston turned a switch and the voice sank somewhat, though the words were still distinguishable. The instrument (the telescreen, it was called) could be dimmed, but there was no way of shutting it off completely (...)

Behind Winston's back the voice from the telescreen was still babbling away (...) The telescreen received and transmitted simultaneously. Any sound that Winston made, above the level of a very low whisper, would be picked up by it, moreover, so long as he remained within the field of vision which the metal plaque commanded, he could be seen as well as heard. There was of course no way of knowing whether you were being watched at any given moment. (...).

II.4.2 Mais educação igual a melhor cidade, logo mais desenvolvimento?

Este é um tema que aparentemente teria uma resposta simples e imediata, traduzida num rematado e direto sim. Mas, a resposta parece não ser assim tão simples.

Na verdade e regressando ao excerto de Platão que iniciou este capítulo, notamos que o autor não fala numa educação qualquer, mas sim numa educação que qualifica como “educação e instrução honesta”.

As mais recentes teorias que enquadram este problema da educação e do desenvolvimento económico, bem como das causas da atratividade de uma cidade em desfavor de outra, também nos vêm dizer que não basta apostar na educação. É preciso ir mais longe. A Educação tem de ser de qualidade, sob pena de não produzir todos os efeitos para os quais tende.

De facto, muitas das políticas educativas que são seguidas, preconizam a massificação do ensino, ou seja, obter a garantia de que o maior número de pessoas consiga progredir no ensino o mais longe que lhe seja possível. Desta forma, são traçados quadros comparativos que, todos os anos, garantem uma melhoria no ensino. Vejam-se os vários rankings de escolas e sistemas de avaliação (ex.: PISA).

Contudo e na senda do que também preconiza David Justino (2010), Erik Hanushek aponta outro caminho. Não basta muita gente a chegar cada vez mais longe nos diversos graus de ensino; é necessário um ensino que seja de qualidade e premeie o mérito. Refere Hanushek (2005):

Clearly, human capital can be built up by providing more schooling, but policies that fail to consider the quality of schooling risk expanding quantity without truly expanding human capital. Likewise, development policies that fail to take into account the overall structure of an economy are likely to expand school attainment with little measurable improvement.

Há que reter algumas ideias centrais, depois desta reflexão:

- » As cidades do futuro tenderão, cada vez mais, a aproximar-se umas das outras;
- » Ou seja, as cidades, mais do que espaços geográficos contidos, serão redes, que terão algo em comum;
- » A criatividade será um dos motores da economia, especializando-se esta por via da aplicação da criatividade à indústria;

- » A fixação dos “criativos” será determinante na construção das cidades do futuro;
- » Tal passará pela criação de condições ótimas para a construção de um clima favorável às pessoas;
- » As cidades terão de captar a atenção dos criativos, apostando em três vetores principais: Tecnologia, Talento e Tolerância;
- » A importância da educação na construção da cidade e, conseqüentemente, da melhoria das condições de vida da sociedade é tal, que há evidências que permitem concluir que haverá grandes ganhos econômicos para os países que melhorem as capacidades cognitivas das suas populações.
- » Para potenciar esta relação entre as capacidades cognitivas e a inovação e tecnologia, a educação é uma ferramenta incontornável.

Para a construção de tudo isto é necessário compreender que e citando Richard Florida (2003: 326), “the task of building a truly Creative society is not a game of solitaire. This game, we play as a team”. A tarefa é comum, como aliás tudo o que diz respeito à construção de toda a vida societária.

Regressando aos clássicos, a construção da Cidade, entendida com um conceito mais vasto e profundo do que apenas uma cidade nos seus limites geográficos e administrativos (no fundo, entendida como Polis), é uma tarefa para a qual concorrem todos os seus membros. Para construir a Cidade do bem comum, do belo, do justo, a educação é pedra de toque e angular, determinante para o futuro, tão determinante como a renovação das gerações.

A Cidade terá de ser educadora ou não será cidade, mas um ajuntamento de pessoas que não têm outro lugar para onde ir. Para a cidade do futuro se construir - Platão tinha razão -, a educação é determinante. Para tal, os Municípios deverão compreender o seu papel e as suas competências nesta área, repensando-as, caso se entenda que deva ser esse o caminho a trilhar.

II.5 AUTARQUIAS LOCAIS: COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

II.5.1 Do séc. XIX à Primeira República

Iniciamos este curto capítulo no séc. XIX, visto ter sido a partir desta época, que a intervenção do Estado no ensino se fez sentir com mais intensidade.

Na verdade, foi com o Setembrismo e a reforma de Passos Manuel, no final dos anos 30 do Séc. XIX, que se sentiu um profundo impulso reformista no que diz respeito à educação (embora as reformas de Passos Manuel tivessem sido mais vastas e profundas).

Assim, tal reforma abrange:

- O ensino universitário;
- A criação das escolas médico – cirúrgicas de Lisboa e do Porto;
- A criação da Academia Politécnica do Porto;
- A Escola do Exército;
- A criação dos conservatórios de Artes e Ofícios e de Arte Dramática;
- A Instrução Primária;
- A Criação da Escola Politécnica de Lisboa; e
- A criação do Ensino Liceal.

De referir que o Estado, com estas reformas, assumiu a Educação como uma tarefa sua, uma tarefa primeira e estruturante da sociedade.

O assumir de tal tarefa é mesmo levado a extremos, apenas a título de curiosidade, cito a vinda de França, em 1857, das Irmãs da Congregação de São Vicente de Paulo, também conhecidas como as “Irmãs da Caridade”, que se dedicavam às práticas de beneficência e ensino de crianças órfãs. De recordar que anos antes as Congregações e Ordens Religiosas haviam sido expulsas de Portugal.

Esta vinda foi entendida como um retrocesso e, até mesmo, como um ataque ao regime liberal que então vigorava, como aponta José Hermano Saraiva (1983: 466-467):

“[E]lementos progressistas consideravam que o regresso das freiras e especialmente a sua ocupação no ensino, era o início de um plano de reconquista do poder pelas forças conservadoras”.

Há, ainda, que salientar, os seguintes dados:

- Entre 1850 e 1885, o número de alunos no ensino primário subiu de 42 000 para 237 000;
- Em 1820 existia uma escola por cada 120 km²; tal ratio passa para uma escola por 40 km², em 1870.

Prioridade dos Governos Republicanos, na Primeira República, a educação de toda a população foi assumida como uma das tarefas fundamentais do Estado, ficando essa preocupação patente numa série de medidas e resoluções dos executivos de então.

Não podemos deixar de referir algumas dessas medidas:

- Descentralização de competências para os Municípios no que diz respeito à organização e superintendência da instrução primária (o que se perdurou até 1918);
- Organização do sistema de ensino;
- Aumento do número de escolas primárias, de 5 000 existentes em 1910, para mais de 7 000 em 1927, levando a que o número de freguesias sem escola se reduzisse para metade (de 705 em 1910, para 345 em 1926), segundo os dados de Oliveira Marques (2010: 81);
- Aumento do número de professores, de 6 000 em 1910, para 8 500; dados, também, de Oliveira Marques (2010: 81).

A mesma atenção se verificou no ensino superior, criando-se a Faculdade de Direito de Lisboa, bem como as Universidades de Lisboa e do Porto, por António José de Almeida, que surgem com diversas faculdades.

II.5.2 O Estado Novo

Se há um traço contínuo entre o sistema herdado do regime autoritário de Salazar e Caetano e o sistema de ensino que se estruturou, melhor ou pior, nas três décadas e meia de regime democrático, é o do centralismo das políticas e da gestão da educação (Justino, 2010: 110).

Durante o período do Estado Novo, permito-me destacar O Plano Centenário (já mencionado neste trabalho), que ampliou o número de escolas, bem como o cunho marcadamente centralizador de toda a política, refletido, também, na educação.

Destaco, no entanto, a criação das cantinas escolares, que surgiam ao abrigo dos Decretos n.º 38 969 e Decreto – Lei n.º 38 968, do ano de 1952, tendo como estrutura de funcionamento, a doação de terreno por parte de privados, ou a iniciativa pública. A liberalidade era aceite por parte do Ministério da Educação, o qual também poderia nomear uma comissão administrativa para proceder à gestão corrente da cantina. Já no que tange aos relatórios e conta de gerência destes serviços, os mesmos eram aprovados pelo Diretor do Distrito Escolar, ou seja, o Estado central acabava sempre por ter uma mão controladora sobre todo este processo, não existindo, neste período, uma verdadeira descentralização de recursos e processos. Na verdade, como diz Justino (2010: 128), embora, referindo-se ao contexto atual, o modelo centralizador “é um modelo que se encontra perto do esgotamento, não só porque acumulou inércia, não respondendo de forma adequada aos novos desafios, mas também porque reproduz os factores de atraso”.

II.5.3 Do 25 de Abril à atualidade

Com o advento da Revolução dos Cravos e a aprovação da Constituição da República Portuguesa (CRP), logo pela sua versão originária, o ensino encontra consagração constitucional no artigo 74.º da CRP, reconhecendo-se que incumbe ao Estado assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito (alínea a) do n.º 2 do artigo 74.º, na versão originária e atual). Contudo, o ensino e a valorização permanente, apenas são assumidos como uma tarefa fundamental do Estado, na revisão constitucional de 1989, encontrando a sua consagração na alínea f) do artigo 9.º da CRP.

Em 1984, por via dos Decretos – Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro, n.º 399-A/84, de 28 de Dezembro, são definidas as competências das Câmaras Municipais no que se refere à educação, embora limitada à gestão dos transportes escolares e gestão dos refeitórios escolares, atribuição de alojamento em agregado familiar e atribuição de auxílios económicos. Também o património afeto às cantinas escolares foi transferido para os Municípios, ex vi artigo 19.º n.º 2 do Decreto-lei n.º 399-A/84, de 28 de Dezembro.

Previa-se, ainda, nesta legislação, a criação de dois Conselhos Consultivos: um dos Transportes Escolares e outro de Ação Social Escolar, a funcionar junto de cada Câmara, sendo o Presidente desta entidade responsável pela convocatória de tal Conselho e devendo presidir às suas reuniões.

Dois anos depois e dando corpo ao princípio Constitucional previsto no artigo 74.º da CRP, seria publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as posteriores alterações, a saber: Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (que veio introduzir alterações no que diz respeito ao ensino superior) e Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (que veio a ampliar a escolaridade obrigatória, definindo-se a idade escolar entre os 5 e 18 anos e reafirmar a universalidade e gratuidade do ensino durante a escolaridade obrigatória).

Ainda no que toca às competências das autarquias, a situação viria a ser profundamente alterada, quiçá reminiscências da experiência da Primeira República, com a entrada em vigor da Lei-quadro n.º 159/99, de 14 de Setembro e posteriores alterações. Esta lei vem definir o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Assim, no seu artigo 13.º n.º 1 alínea d), diz-se que os Municípios e as freguesias passam a dispor de atribuição no domínio da Educação, sendo que tal atribuição se encontra definida no art.º 19.º do citado diploma.

Definido o quadro, importava dar corpo às referidas competências, o que veio a ser efetuado pela Lei n.º 169/99, de 18 de Setembro, com as posteriores alterações, ficando para as Juntas de freguesia o papel de “fornecer o material de limpeza e de expediente às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e estabelecimentos de educação pré – escolar”, conforme o previsto no artigo 34.º n.º 6 alínea e); e para as Câmara Municipais:

- “Apoiar ou compartilhar no apoio à ação social escolar e às atividades complementares no âmbito de projetos educativos, nos termos da lei;
- Organizar e gerir os transportes escolares,
- Criar, construir e gerir instalações, equipamentos, serviços, redes de circulação, de transportes (...)”, conforme o previsto 64.º n.º 1 alíneas l) e m) e n.º 2 alínea f), da legislação citada.

Após esta definição e delimitação o quadro de transferência de competências para os Municípios em matéria educativa tem vindo a conhecer uma série de aprofundamentos.

Em 2003, pela Lei 7/2003, de 15 de Janeiro, alterada pela Lei n.º 41/2003, de 22 de Agosto, foi revogado o Decreto – Lei n.º 399-A/84, de 28 de Dezembro, criando-se o Conselho Municipal de Educação, em substituição do conselho consultivo de ação social escolar e de transportes escolares, ampliando o seu leque de competências e integrando mais entidades, garantindo uma maior participação de todos os interessados. Doutra parte, estabelece-se o regime da carta educativa, responsabilizando-se cada Município pelo “planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos” de cada território, conforme o mencionado no artigo 10.º do diploma em análise.

Nova ampliação na transferência de competências veio a concretizar-se pelo Decreto – Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho. Tal diploma, continuando a dar corpo à descentralização de competências para os Municípios, vem transferir para as autarquias, o pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar; a componente de apoio à família; a gestão do parque escolar e ação social escolar no 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico; e os transportes escolares relativos ao terceiro ciclo, conforme o previsto no artigo 2.º do Decreto – Lei já mencionado.

Sem margem de dúvidas que, como refere Verdasca (2010: 115), as medidas implementadas “a partir do 25 de Abril de 1974, conduziram ao aprofundamento da participação e da ação dos Municípios na administração e gestão educacional”, fazendo “da cidade um agente nuclear na orientação e definição de políticas educativas centradas territorialmente.”

Todavia, não nos podemos esquecer de algumas medidas, já mencionadas neste trabalho, que consubstanciam uma verdadeira “reforma silenciosa”, uma alteração de paradigma, potenciadora de uma verdadeira transferência de competências do Estado central para as autarquias. Estamos a falar, concretamente, da generalização do fornecimento de refeições, o alargamento da ação social escolar, a implementação das atividades extracurriculares, a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, o reordenamento da rede escolar, a configuração de agrupamentos, a contratação de pessoal, a construção de infraestruturas e equipamentos escolares, os transportes escolares, entre outros, são alguns dos “domínios que estão ou tendem a estar sob o domínio da administração municipal” (Verdasca, 2010: 126).

Não posso deixar dar nota de uma característica da política de descentralização administrativa prosseguida pelo nosso país. De facto e como tivemos oportunidade de verificar, os diversos Governos tiveram uma política de gradual descentralização administrativa, no que diz respeito à área da educação. Contudo, dois reparos teremos de fazer:

As competências delegadas apenas se reportam à gestão dos assuntos relacionados com a educação, conforme foi referido, não se estendendo a decisões mais profundas, como seja a colocação de professores, ou a escolha de conteúdos para uma programa, ainda que previamente enquadrado pelo Governo Central por via do Ministério da Educação;

A transferência financeira, correspondente à competência delegada, não é suficiente para a sua correta execução.

Curiosamente, ou não, esta não é uma característica portuguesa, estendendo-se a todo o mediterrâneo, conforme se menciona no relatório da Organização das Cidades e Governos Locais Unidos – CGLU (2010), “Policy paper on urban planning: Local Leaders preparing for the futur of our cities”.

Em tal relatório menciona-se: “decentralisation gives administrations or citizens greater powers of decision making and implementation, enabling them to allocate resources in ways that the appropriate for the area” (CGLU, 2010:15). No entanto e no que ao

Mediterrâneo diz respeito, constatou a comissão que efectuou tal relatório que “administrative de-concentration of powers have become inevitable when central powers are too far from the place where services are ultimately delivered. In general, it can be said that cities are considered managers of day-to-day affairs, while strategic decisions are in the hands of central powers” (CGLU, 2010: 111). No mesmo documento, conclui-se mais adiante: “the financial resources transferred to municipalities are neither at the levels of their competences nor of their needs...” (CGLU, 2010: 111).

Atendendo a estas observações, fica-nos a ideia de que a criatividade e a educação ao serviço das cidades ainda necessita de uma maior atenção por parte dos políticos.

II.5.4 Posições de David Justino

Ao longo dos últimos anos, na sociedade portuguesa e relativamente a este problema, temos percebido o extremar de posições, sobretudo no que toca a diferentes grupos profissionais e sociais.

Assim, podemos dizer que os professores e as suas respectivas organizações sindicais revelam uma resistência própria de quem não pretende ver as suas posições e benefícios sociais postos em causa, reagindo com manifestações de força e gestos de grande impacto social (manifestações, greves, etc.) às propostas de mudança apresentadas, como é do conhecimento geral e foi demonstrado pelos recentes eventos, que conduziram a alterações, por exemplo, no processo de avaliação dos docentes. Diz a este propósito Justino (2010: 113): “As sucessivas tomadas de posição contrárias à descentralização de competências para as autarquias confirmam tratar-se de uma questão decisiva para estas organizações representativas dos professores e que dificilmente se poderá contar com o seu apoio para continuar o processo de descentralização”. E prossegue: “O movimento sindical na educação é dos mais combativos, organizados e o que dispõe, no quadro do movimento sindical português, de maior base social de apoio” (Justino, 2010:122).

De notar que Erik Hanushek, em entrevista à revista “Veja” (publicada no site <http://arquivo.blogspot.com/2008/09/veja-entrevista-erik-hanushek.html>), também vê os

sindicatos como uma das dificuldades da qualificação do ensino, a par da ausência de um sistema de avaliação credível, que possibilite a comparação de resultados ao longo do tempo. Diz o mencionado professor: “[U]m segundo obstáculo é o corporativismo dos sindicatos dos professores. Eles são os primeiros a se opor a qualquer medida em favor da premiação do mérito”. De referir que esta entrevista foi dada sobre a realidade brasileira.

II.5.5 Futuro: estaremos a caminhar para a municipalização do ensino em Portugal?

O que se percebe, ao longo dos últimos anos, na sociedade portuguesa e relativamente a este problema, é o extremar de posições, sobretudo no que toca a diferentes grupos profissionais e sociais.

Assim, podemos dizer que os professores e as suas respetivas organizações sindicais revelam uma resistência própria de quem não pretende ver as suas posições e benefícios sociais postos em causa, reagindo com manifestações de força e gestos de grande impacto social (manifestações, greves, etc.) às propostas de mudança apresentadas, como é do conhecimento geral e foi demonstrado pelos recentes eventos, que conduziram a alterações, por exemplo, no processo de avaliação dos docentes. Diz a este propósito Justino (2010: 113): “As sucessivas tomadas de posição contrárias à descentralização de competências para as autarquias confirmam tratar-se de uma questão decisiva para estas organizações representativas dos professores e que dificilmente se poderá contar com o seu apoio para continuar o processo de descentralização”. E prossegue: “O movimento sindical na educação é dos mais combativos, organizados e o que dispõe, no quadro do movimento sindical português, de maior base social de apoio” (Justino, 2010:122).

Já no caso dos Municípios e, mais precisamente, nas posições tomadas pela Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), é perceptível que estes nunca rejeitam a transferência de novas competências no âmbito da Educação. Aliás, assumem-na como uma “prioridade política da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) e de todos os Municípios Portugueses” (ANMP, 2009:3), contrapondo esta posição a uma, do Ministério da Educação (ME), afirmando que “não é aceitável que seja o Ministério da Educação a decidir quais as matérias que devam ou não ser exercidas pelos Municípios,

pelo que é preciso estudar e avaliar o modelo de transferências¹¹ de competências para os Municípios preconizado pelo Decreto – Lei n.º 144/2008” (ANMP, 2009:3). No fundo, esta associação defende que TODAS as competências devem ser transferidas, devendo ser feita, também, a atribuição de verbas que garantam o respeito e cumprimento das mesmas. Deste modo, a ANMP não se opõe a que as autarquias assumam a gestão total das escolas, mas faz reparos à forma como o Governo pretende implementar essas medidas, criticando o modo como o financiamento será feito e como se estabelecerão as relações de poder entre o Presidente da Câmara e sua hierarquia e os Diretores de escolas e a autarquia (quem fará a avaliação, quem garantirá a aplicação de medidas disciplinares, como será gerido o pessoal, entre outras situações).

É referido no Preâmbulo do Decreto-lei nº7/2003 de 15 de Janeiro, que:

Embora se tenha consciência de que o processo de descentralização é um processo evolutivo e, tendencialmente, passível de aperfeiçoamento permanente, o papel que o presente diploma atribui aos Municípios em matéria de ordenamento da rede educativa, no conteúdo amplo que esta encerra, a par das competências que transfere para os mesmos na área da educação e do ensino não superior, somando-se às competências já detidas por eles na área da acção social escolar, constituem uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre cidadãos e o sistema educativo, e de co-responsabilização entre ambos, quanto aos resultados deste.

Esta vontade de aprofundar o processo de descentralização das competências no que toca à educação é assumida pelos Governantes que, nos últimos dois mandatos do Governo, têm conduzido os destinos do país. Consta, inclusivamente, dos programas de Governo, como está expresso no Preâmbulo do Decreto-lei nº 144/2008 de 28 de Julho, onde se lê:

O programa do XVII Governo prevê o lançamento de uma nova geração de políticas locais e de políticas sociais de proximidade, assentes em passos decisivos e estruturados no caminho de uma efectiva descentralização de competências para os Municípios.

¹¹ Sublinhado do autor do presente trabalho.

Este desejo revela que um dos patamares de decisão político-administrativa indispensáveis para implementação da referida descentralização está profundamente empenhado no processo. Se tivermos em consideração o facto de que o outro sujeito implicado, ou seja, os Municípios, já manifestaram vontade de assumir um papel mais interventivo no que diz respeito à educação, desde que se reúnam algumas condições que consideram indispensáveis, estamos perante uma evidência de que dentro de algum tempo, esta transferência se concretizará plenamente. Mais ainda: não nos podemos esquecer de que “dispor de boas escolas pode significar uma vantagem competitiva nos seus planos de desenvolvimento local” (Justino, 2010: 112), bem como uma vantagem política, não desprezável pelos intervenientes neste processo, quer sejam eles os Governantes, quer sejam os autarcas, ambos eleitos por voto popular, em eleições onde a educação é sempre tema central de debate e fator preponderante na decisão de voto.

Citando João Pissarra (Professor da Cadeira de Psicologia das Organizações e do Trabalho do curso de Mestrado), numa afirmação feita na aula de 08/01/2011, “a efetivação da transferência total de competência para as autarquias irá realizar-se no máximo nos próximos dez anos”, transferência essa que incluirá a contratação de docentes e a definição de currículos, ideia que vai ao encontro do que afirma Justino (2010: 117): “A autonomia e a descentralização não se podem confinar aos aspetos administrativos e terão de completar-se com uma progressiva autonomia curricular e pedagógica”. Parafraseando José Verdasca, as autarquias são as entidades no país com mais legitimidade política para assumir tais responsabilidades e realizar investimentos nesta área. Vejamos o comentário publicado no último relatório da OCDE (2012:14) sobre a evolução da Educação nos países onde esta organização tem atuação:

Indeed, the fact that investing in education yields strong benefits both for individual and societies helps to explain one of the most salient findings from these years *Education at a Glance*: to a notable degree public and private investments on education rose in many OECD countries during the recession year of 2009.

Deixo, todavia, uma chamada de atenção: atendendo ao atual momento e às dificuldades impostas pela conjuntura económico-financeira nacional e internacional, bem como

considerando as regras impostas pela Troika, no sentido de regularizar as finanças portuguesas, acredito que, a breve trecho, os Municípios poderão vir a repensar esta posição, assumindo nova postura, quiçá contrária a esta, no que toca à assunção de competências relativas à educação, mais concretamente, no que se refere aos encargos financeiros por elas suportadas, pois viveremos, de ora em diante, momentos de grande contenção e de grande controle financeiro na administração local.

Desta reflexão podemos extrair as seguintes ideias:

1. Há vontade dos principais intervenientes – governo e municípios – em transferir e aceitar competências neste campo;
2. Os obstáculos a este processo são de natureza financeira e operacional e se esses obstáculos forem vencidos – pois não são insuperáveis e dependem da capacidade negocial de ambas as partes -, o processo avançará;
3. Os Municípios, por estarem mais próximos das populações e conhecerem os seus territórios, são as entidades que se encontram melhor posicionadas e habilitadas para darem uma resposta cabal, holística e sistemática às questões que o ensino/educação levanta;
4. Há a clara perceção dos Municípios de que a existência de boas condições de funcionamento nestas áreas, garantirá uma maior atratividade para os seus territórios, proporcionando-lhes melhores posicionamentos estratégicos, numa altura em que a competitividade é uma marca e a agressividade na afirmação de estratégias é constante.
5. Para além de tudo o que já foi mencionado, enfatiza-se o pensamento sobre as dificuldades que o Estado demonstra ao acertar as necessidades educativas com o contexto local, conforme é referido por Eric Hanushek (Expresso, 2011):

É errado pensar-se que um governo central possa gerir todas as escolas. A Educação é demasiado complicada e a situação é tão diferente de escola para escola que é de doidos pensar que o poder central pode escolher de forma eficaz os professores certos, colocá-los nas escolas mais apropriadas ou decidir a formação que é preciso dar.

Reforço a ideia apresentada por José Verdasca, enquanto moderador do painel “As Autarquias e a Qualificação no Alentejo” (painel 4 do congresso Aprender no Alentejo 2010), que referiu nove pontos fundamentais a considerar no processo de Municipalização em Portugal, a saber:

- Reconhecimento da importância do trabalho que as autarquias têm desenvolvido na área da educação;
- A preponderância dos Municípios na construção da carta educativa e no processo de reordenamento educativo;
- O processo de requalificação do parque escolar;
- O papel desempenhado pelas Câmaras Municipais nos apoios educativos (refeições, fruta escolar, transportes escolares, a ação social escolar, etc.);
- Outros projetos sociais significativos, onde as autarquias desempenham uma função crucial, por exemplo na responsabilidade social na formação de jovens, no apoio a associações e coletividades, etc.;
- O papel estruturante e eficaz que estas entidades têm desempenhado no serviço de emergência escolar, combatendo o abandono escolar;
- A importância do desenvolvimento sustentável e de substância educativa, nomeadamente na participação do movimento das cidades educativas;
- O estabelecimento de parcerias institucionais de âmbito local e universitárias.

Este é um caminho que, esperamos, nos possa conduzir na senda de outras experiências, bastante positivas, vividas noutros países e que comprovam que, atingida a maturidade, quer social, quer financeira, quer, sobretudo, democrática e apesar das crises económicas, se estendem à nossa frente infinitas possibilidades de crescimento na área educativa, guiadas pelo conhecimento e pela criatividade, que será, como tenho vindo a referir e é minha profunda convicção, a marca do séc. XXI. É que, na verdade, como diz David Justino (2010: 125), “Não chega elaborar e aprovar diplomas legislativos. Essa é a parte mais fácil dos processos de mudança, especialmente para os que são impostos ao sistema de ensino”. Há passos mais importantes, nomeadamente “aplicar esses normativos, fazê-los

cumprir de forma eficiente, mobilizar os diferentes agentes para que se produzam os efeitos desejados e respondam aos problemas previamente identificados.”

Capítulo III – Cidades Educadoras

III.1 O CONCEITO DE CIDADE EDUCADORA

Assim sendo, importa clarificar que quando se fala em **cidade educadora** nos reportamos a um conceito de cidade abrangente e integrador, tal como defende Ana Paula Pinto Oliveira Lopes, na sua tese de mestrado, intitulada *O Associativismo na Cidade Educadora: o caso do Porto* (2009:56). Esta investigadora considera que o conceito nasce nos anos 70 do século 20, no momento em que o relatório “Aprender a Ser” (1972), coordenado por Edgar Faure, é publicado pela UNESCO. Refere, ainda, a importância do conceito de “sociedade convivial” de Ivan Illich, como uma das bases nas quais assentará a estrutura conceptual das cidades educadoras. Todavia, só mais tarde, já no final do século, nos anos 90, é que o Movimento Internacional das Cidades Educadoras surge, após a constituição de uma Associação Internacional (<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>).

Ainda segundo Lopes (2009:56), são vários os autores que contribuem para a clarificação e consolidação do conceito:

O conceito de Cidade Educadora baseia-se no binómio Educação-Território, havendo várias designações, como por exemplo: “sociedade pedagógica” (Beillerot); “sociedade educativa” (Husen); “sociedade educadora” (Agazzi); “cidade educativa ou educadora” (Faure). “Todas elas iniciativas que põem em relevo as potencialidades educativas do território e o papel dos diferentes agentes na rentabilização das mesmas” (Villar, 2001: 21). Nesta conformidade, subscrevemos inteiramente a opção de Maria Belén Caballo Villar: “Assumimos a filosofia destas propostas e centramo-nos na concepção de Cidade Educadora que tem arrecadado maior grau de elaboração teórica e projecção prática nas iniciativas de diferentes municípios”.

Uma cidade educadora é, pois, uma «cidade relacional», já que as suas ações são inteiramente dependentes da relação que existe entre todos os que nela vivem e os que a envolvem, procurando-

se, sempre, encontrar propostas e soluções dinâmicas para as dificuldades, desenvolvendo-se um espírito de abertura, marcado pela criatividade e pela visão holística da própria educação. Procura-se que o indivíduo que nela vive seja criativo, solidário, participativo e altamente motivado para as aprendizagens. Como também salienta Lopes (2009:57), esta visão das cidades educadoras não deixa de ser marcada por alguma utopia, o que torna difícil, como será de fácil compreensão, o trabalho de definição do conceito.

Paulo Freire (1992), numa comunicação proferida no II Congresso Internacional de Cidades Educadora referia:

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é por sua vez educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos – a política de despesa pública, a política cultural e desportiva, a política de saúde, transporte e lazer.

III.2 A CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

O Movimento Internacional das Cidades Educadoras define na Carta das Cidades Educadoras, esta urbe como orientada para a formação, para a investigação, a inovação, a autonomia para a descoberta, a criação de espaços e programas pedagógicos, o incentivo ao associativismo e à organização comunitária, a partilha de informação e recursos, a transformação e o crescimento harmonioso, bem como para a liberdade, a diversidade cultural e a educação ao longo da vida.

Esta Carta, também designada por “Declaração de Barcelona”, está assente num sólido conjunto de legislação internacional, que estrutura a proteção dos direitos humanos. Assim, encontramos as raízes da Carta das Cidades Educadoras na Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela resolução das Nações Unidas A/RES/217, datado de 10 de Dezembro de 1948; no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, aprovado pela resolução das Nações Unidas 2.200-A, de 16 de Dezembro de 1966 (um dos três pilares da Carta Internacional dos Direitos Humanos, a par da anterior declaração e do Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos); na Convenção

Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela resolução das Nações Unidas 44/25 datada de 20 de Novembro de 1989; na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, proclamada em Jomtien, Tailândia, pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) em Março de 1990 e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada em Paris, França (UNESCO) em 2 de Novembro de 2001.

Assim, neste documento, que constitui a Magna Carta de todos os associados da AICE, são enumerados vinte princípios, agrupados por três títulos, que a traço largo passamos a concretizar:

- a) **Direito à cidade educadora** - onde se agrupam todos os princípios que reconhecem os direitos dos cidadãos na e à cidade educadora e o compromisso que cada município assume em considerar o impacto educador no processo de governança; se garante a liberdade de cada um de aceitar, ou não, as propostas que a cidade deve dirigir, bem como assegurar a necessária cooperação internacional que “alimenta” o banco de documentos/boas práticas;
- b) **Compromisso da Cidade** - onde iremos encontrar princípios tendentes à proteção e preservação da identidade e memória coletiva da cidade, apelando ao desenvolvimento e crescimento sustentável, equilibrado e harmonioso da cidade bem como a intervenção dos cidadãos no processo de governança, tornando-o mais transparente, acessível a e debatido por todos;
- c) **Serviço integral da pessoa** – onde se agrupam os princípios e caminhos, sobre o lugar de cada cidadão e dos decisores no materializar do bem comum e no desenvolvimento equitativo e geral da cidade vista no seu todo.

De referir, ainda, que esta Carta conheceu duas alterações ao longo da sua existência: uma em 1994, no decurso do III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha e outra em 2004, já no VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, onde se sistematizaram os princípios debaixo dos três títulos supra referidos. Para uma maior percepção deste documento, anexo o texto integral da Carta sob o apêndice II.

De uma forma sucinta, referida por Roberto Carneiro (ex-ministro da educação português) em 1998 e citada por Almeida (2008: 7), poderemos definir três eixos de atuação/caracterização da cidade educadora:

Cidade educadora	Oferece-se como tema privilegiado de educação
	Assume-se como ambiente ou contexto natural de educação
	Terá de ser propulsora e dinamizadora de educação

Quadro 2- Cidades de Futuro

Fonte: Carneiro, 1998: 23-24 (apud Almeida, 2008:7)

III.3 ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

Esta associação internacional nasceu na sequência do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona no ano de 1990. Por essa altura, as cidades participantes nesse congresso definiram os princípios das Cidades Educadoras (já mencionados) e identificaram um objetivo comum a todas: trabalhar em conjunto projetos e atividades com vista a uma melhoria das condições de vida dos seus cidadãos. Desse modo, pretendia-se obter para os habitantes de cada território uma maior participação cívica, onde pela educação se logrará uma maior realização pessoal e holística do ser humano. Ao mesmo tempo, esta associação, reafirmando os princípios da Carta Educativa, aprovada nesse congresso, torna-se depositária de boas práticas a nível mundial, garantindo a cada associado um banco de documentação resultante dessas mesmas boas práticas. Na verdade, poderemos secundar o raciocínio de François Ascher (2010: 46), sociólogo e politólogo francês especializado no estudo dos fenómenos metropolitanos e planeamento urbano, embora este pensamento fosse recolhido de uma reflexão sobre o planeamento urbano, mas que creio encontrar toda a razão neste contexto:

Esta organização em rede gera de facto uma nova solidariedade, no sentido em que cria um sistema de interdependências entre indivíduos. Depois da “solidariedade mecânica” da comunidade aldeã e da “solidariedade orgânica” da sociedade industrial, emerge assim uma terceira solidariedade, a solidariedade “comutativa”, que põe em contacto indivíduos e organizações pertencentes a uma multiplicidade de redes interligadas. O desafio para a democracia é, portanto, o de transformar esta solidariedade comutativa, de facto, numa solidariedade “reflexiva”, isto é, numa consciência de pertença a sistemas de interesses coletivos.

De facto, a ideia motriz desta associação não é nova, encontrando eco sistematizado, mais distante, com o relatório “Aprender a Ser”, realizado para a UNESCO, por Edgar Faure, ou com Ivan Illich, quando este propõe a sociedade convivial.

Tal como referiu Fiorenzo Alfieri (1990:169), no I Congresso das Cidades Educadoras:

No se puede pedir al territorio la misma intencionalidad educativa que la escuela como tampoco se puede pedir a la escuela que asuma el mismo grado de autenticidad, “naturaleza”, polisemia, complejidad que hay, de una manera natural en la realidad exterior. En enlace entre las dos almas del proceso educativo no se busca, sin embargo, en una fatigosísima e ilusoria coordinación puntual actividad por actividad, investigación por investigación, sino más bien en una cooperación “política” entre las partes implicadas en la perspectiva de un sistema educativo que sepa comportarse, no de una manera totalitaria pero tampoco demasiado esquizofrénica, en todo el tiempo del niño.

Após quatro anos de maturação desta ideia, surge formalmente a Associação Internacional de Cidade Educadoras (AICE), no decurso do III Congresso Internacional de Cidade Educadoras, realizado em Bolonha no ano de 1994. Porém, será em Barcelona e não em Bolonha, que esta Associação vê localizada a sua sede. Apresenta-se quadro-resumo dos doze congressos realizados até ao momento atual:

Edição	Ano	Local	Tema
I	1990	Barcelona (Espanha)	A cidade educadora para crianças e adolescentes
II	1992	Goteborg (Suécia)	A educação permanente
III	1994	Bolonha (Itália)	O multiculturalismo: reconhecer-se para uma nova geografia das identidades
IV	1996	Chicago (EUA)	As artes e as humanidades como agentes de mudança social
V	1999	Jerusalém (Israel)	Aproximar o legado e a história ao futuro
VI	2000	Lisboa (Portugal)	A cidade, espaço educativo no novo milénio.
VII	2002	Tampere (Finlândia)	O futuro da educação. O papel da cidade no mundo globalizado
VIII	2004	Génova (Itália)	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como projeto coletivo
IX	2006	Lyon (França)	O lugar do ser humano na cidade
X	2008	São Paulo (Brasil)	Construção da Cidadania em Cidades Multiculturais.
XI	2010	Guadalajara (México)	Desporto, Políticas Públicas e Cidadania. Caminhos de uma cidade educadora
XII	2012	Changwon (Coreia do Sul)	Meio Ambiente Verde, Educação criativa

Quadro 3 - Resumo Congressos cidade educadoras

Fonte: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_congresses.html

Atualmente, dos dados obtidos¹², esta associação conta com mais de 448 associados, distribuídos por 37 países.

III.4 CIDADES EDUCADORAS EM PORTUGAL

Contando atualmente com 48 cidades portuguesas, a Associação Internacional de Cidades Educadoras, começa a sua implantação em Portugal, sob o impulso da Cidade de Lisboa.

Será esta cidade que, em 1997, propõe ao “grupo de trabalho da educação”, da área metropolitana de Lisboa, a apresentação de candidatura para realização ao VI Congresso Internacional da AICE. Tal atitude terá como consequência a criação da Rede Metropolitana dos Municípios Educadores.

¹² Dados obtidos em Setembro de 2012, no site <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>

De 22 a 24 de novembro de 2000, Lisboa logra realizar o VI Congresso, tal como se tinha proposto. O Congresso veio a ter como tema base: “A cidade, espaço educativo no novo milénio”. Será apenas depois desta data que a AICE conhece um impulso decisivo na sua expansão no país.

A rede portuguesa da AICE publica um Boletim, que vai na sua 18.º Edição, nele se expondo as diversas atividades que cada Cidade vai desenvolvendo, bem como aquilo que vai tendo lugar a nível da rede internacional.

Em Portugal integram a rede as seguintes cidades: Águeda, Albufeira, Almada, Amadora, Azambuja, Barcelos, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Coimbra, Esposende, Évora, Fafe, Grândola, Guarda, Leiria, Lisboa, Loulé, Loures, Miranda do Corvo, Moura, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Paços de Ferreira, Palmela, Paredes, Pombal, Portimão, Porto, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Sesimbra, Setúbal, Sever do Vouga, Silves, Sintra, Torres Novas, Torres Vedras, Trofa, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicão e Vila Real, totalizando 48 cidades/municípios aderentes.

Se considerarmos os 308 Municípios atualmente existentes no país, parece-nos uma implantação muito limitada, sendo que nem todas as capitais de distrito se juntaram a esta associação. Será esta situação resultado de pouca atenção à importância da educação no nosso território? Será que apenas olhamos para a educação como a necessidade de construir escolas? Estas questões, embora muito relevantes e interessantes, não são o objeto deste estudo, pelo que as deixamos em aberto, sem que, porém, não nos deixemos de interpelar por elas e sobre a conceção que existe de educação e de cidade educadora no nosso país.

III.5 CIDADE EDUCADORA DE ÉVORA

III.5.1 Políticas educativas da cidade de Évora

As principais orientações no que concerne à educação e política educativa a aplicar na cidade de Évora estão definidas num documento intitulado Estratégia para Évora Cidade Educadora (CME: 2009), redigido pelo Executivo Camarário da Câmara Municipal de Évora (CME). Este documento contém as principais indicações e estratégias políticas a implementar para que se possam cumprir em Évora os pressupostos presentes na Carta das Cidades Educadoras. Tal documento resultou de um trabalho conjunto de todas as Divisões da autarquia e é por elas considerado como uma ferramenta de trabalho, que deverá enformar as iniciativas planeadas, quer ao nível da educação formal, quer ao nível da educação não formal. O próprio funcionamento da autarquia é norteado pelo documento, devendo ela ser a primeira instituição a cumprir os fundamentos da já mencionada Carta. Desta forma, constatou-se que houve a preocupação por parte dos decisores políticos de formalizar uma estratégia e de a dar a conhecer aos agentes com responsabilidade dentro da edilidade na implementação/desenvolvimento de programas/projetos. Anexo cópia deste documento para melhor apreensão do seu conteúdo (apêndice III).

Na verdade, embora as orientações para Évora, Cidade Educadora datem de 2009, desde a aprovação da carta educativa de Évora (reunião pública de câmara, datada de 13 de dezembro de 2006 e Assembleia Municipal de 2 de fevereiro de 2007), que Évora reconhece e assume nos seus instrumentos de planeamento a sua qualidade de membro da AICE e como essa qualidade inspira e determina a implementação de políticas e ações na referida cidade, reconhecendo, assim, que “enquanto cidade subscritora da Declaração de Barcelona, pertencente à rede internacional das Cidades Educadoras desde 2000, Évora assume uma intervenção educativa que vai além das suas instituições educativas formais, imprimindo intencionalidade educativa às suas intervenções não formais e informais, nas distintas áreas de atuação da cidade: económica, social, política de prestação de serviços”, propondo, desse modo, que a Carta Educativa de Évora seja “um instrumento eficaz de diagnóstico da situação atual da educação no concelho, bem como uma ferramenta eficiente de planeamento da oferta educativa de acordo com as necessidades e especificidades locais, que habilite o concelho às metas estabelecidas na Cimeira de Lisboa e à concretização das

linhas estratégicas de desenvolvimento de políticas de educação/formação para o concelho” (CME:2006, 19-20). Junta-se cópia da Carta Educativa de Évora como apêndice IV.

III.5.2 Pontos/temas/espços presentes nas políticas educativas da cidade de Évora

O já mencionado documento que contém a Estratégia para Évora Cidade Educadora, pressupõe três eixos de intervenção:

- a) **O autoconhecimento:** entendem os políticos que há a necessidade de a própria cidade, enquanto comunidade de seres humanos, se conhecer, ou seja, deverão mergulhar «na sua interioridade, no seu passado, pela memória e pela mediação dos mitos e dos sonhos» (CME, 2009:6), percurso esse que conduzirá ao diálogo com os parceiros comunitários e à compreensão da vida quotidiana dos habitantes da cidade;
- b) **O espaço público:** a cidade tem de se identificar com os espaços públicos que serão os espaços fulcrais da vivência comunitária, ou seja, com os espaços de circulação, de lazer e de cultura, pois caso não aconteça, dificilmente os pressupostos da Carta Educativa poderão ser positivamente aplicados;
- c) **O espaço humano:** entende a CME que só poderá ser uma cidade educadora aquela que reconheça a urbe «como espaço humano», ou seja, como espaço de pertença e partilha, onde a dimensão humana, emotiva e relacional se conjuga com o património, a razão e a história.

III.5.3 Influência dos pressupostos preconizados pela rede de cidades educadoras nas políticas educativas da cidade de Évora

É visível a influência dos pressupostos da Carta Educativa na definição das estratégias da CME. Esse facto é comprovável e está presente nas preocupações dos políticos e consubstancia-se na Estratégia para Évora Cidade Educadora e no vasto rol de atividades

promovidas sob o chapéu da Évora Cidade Educadora (que abaixo se indicam). Cláudia Sousa Pereira, Vereadora do Pelouro da Educação desta autarquia, afirmou na entrevista realizada por mim em fevereiro de 2012:

Procurar a cidade educadora é equivalente a procurar um espaço para o desenvolvimento humano. Todas as ações desenvolvidas pela autarquia no âmbito educacional assentam na preocupação profunda de motivar a comunidade a conhecer-se, a ser mais criativa, mais aberta, mais proactiva e enquanto decisora política com responsabilidades nesta área, a minha preocupação quotidiana é a de promover programas e projetos potenciadores de uma Évora verdadeiramente educadora.

III.5.4 Aplicação na vida quotidiana da cidade dos pressupostos preconizados pela rede de cidades educadoras

Olhando para a realidade concreta do Município de Évora, constatamos que há uma profusão de projetos e programas realizados a coberto desse grande projeto “Évora, Cidade Educadora”, senão vejamos:

- a) Atividades de enriquecimento curricular – que compreendem o ensino da música, inglês, atividade física e desportiva, bem como outras ações, como sejam: hip-hop e sensibilização para a Língua Gestual Portuguesa;
- b) Agenda XXI Local – que visa promover a qualidade de vida da pessoa, associando-a ao desenvolvimento do concelho e respeito pelo meio ambiente;
- c) Aprender + para Ensinar + - onde se promove a formação contínua dos jovens e adultos;
- d) Arquivo fotográfico de Évora, Centro de Interpretação do Concelho de Évora;
- e) Bolsa de Mérito Académico – através das quais se apoiam estudantes do concelho que se encontrem a frequentar um grau de ensino superior;

- f)** Carpooling – onde se ensina uma cultura de cidadania ativa e respeito pelo outro, num gesto tão simples como partilhar viagens em viaturas próprias;
- g)** Cartão Évora Solidária e Cartão Municipal do Município Idoso – desenvolvido com vista ao apoio social dos mais desfavorecidos;
- h)** De mãos dadas – projeto que visa acompanhar as crianças nos seus percursos pedonais entre as escolas e as cantinas;
- i)** Almoço de miúdos com graúdos – projeto que consiste em reunir voluntários adultos que ajudem as crianças a alimentarem-se, nas cantinas escolares;
- j)** Banco de Manuais Escolares – onde se busca a partilha dos livros escolares entre crianças que já não necessitam dos mesmos, com crianças que irão necessitar;
- l)** Projeto Educativo do Património de Évora – onde se procura dar a conhecer todo o património (material e imaterial) deste concelho
- m)** Outros projetos, tais como: o espaço arqueologia, Évora Ambiente, Évora Desporto, [Okup@.te](mailto:Okup@te), Plano local de promoção e proteção dos direitos das crianças, Itinerários históricos, inclusão em movimento, loja dos sonhos, Megalithica Ebora, mês da juventude, Mexa-se em Évora...pela sua saúde; dois núcleos museológicos, Sêniiores ativos, Serviço de Informação e Mediação de Pessoas com Deficiência, Quiosque Multimédia.

Como facilmente se constata, a ação de Évora Cidade Educadora é vasta, abrangendo um largo espectro da sociedade e diversas tipologias de eventos e temáticas. Évora garante aos seus cidadãos um manancial de oportunidades, para que cada um desenvolva o seu potencial, permitindo, simultaneamente, um maior desenvolvimento humano e territorial, ganhando maior atratividade e pondo em prática os pressupostos das Cidades Educadoras. Ao mesmo tempo, procura com algumas das propostas que faz, promover o espírito da multiculturalidade e da inclusão.

Parte II – Construção da Investigação: o caso da cidade de Évora

Capítulo IV- Estado da Arte

Antes de entrar na análise da temática do assunto que me propus investigar, creio que se impõe uma referência, ainda que breve, sobre os trabalhos que já foram desenvolvidos nesta área.

De facto, as cidades educadoras têm sido um assunto algo investigado, debatido e analisado, pelo que e não se tratando de uma matéria nova, convirá compreender o que já foi dito até ao presente momento.

Incontornáveis nesta área são os trabalhos de Maria Belén Caballo Villar, investigadora do Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social da Universidade de Santiago de Compostela. É sua, uma obra de grande importância nesta área, publicada pelo Instituto Piaget em 2001: “A cidade educadora – novas perspectivas de organização e intervenção municipal”, bem como outros textos (como seja: “Escola e município: cara a unha acción socioeducativa territorial renovada”, publicado em 1998 na Revista Galega de Educacion, ou, ainda, “A acción municipal en cultura, deportes e xuventude na provincia da Coruña”, publicado em 2002, pela Diputación Provincial de la Coruña) onde aborda, a relação entre educação e município, enquanto cidade educadora.

Mas seguindo a obra “A cidade educadora – nova perspectivas de organização e intervenção municipal”, constamos que esta autora analisou três municípios espanhóis (Barcelona, Narón e Vitoria-Gasteiz). Socorrendo-se do modelo da compactação, ou da territorialização (modelo de serviços pessoais, territorializados integrados) a autora comparou os três municípios. Na verdade, a autora vem defender que este modelo é aquele que mais se aproxima dos fundamentos das cidades educadoras. Como ela própria descreve (Villar, 2001:58):

“[E]ste modelo, que se perfila a partir da descentralização político administrativa, tem como base o quadro legal de transferência de competências, junto com uma definição muito clara do papel de cada um assim para se poder atuar de forma coordenada. Caracteriza-se por uma forte preocupação pela dimensão vertical, isto é, pela relação entre as denominadas áreas centrais, os distritos e as equipas de base. É um modelo em que uma das chaves se situa na criação de um equipa única, ou compactada, que atende aos problemas e necessidades da população, abordando-os de uma forma global e sem os segmentar por áreas.”

Doutra parte, esta autora, assenta a sua investigação na noção de sistema formativo integrado. Aliás, neste ponto cumpre recordar Alfieri, que em 1990, veio, na sua comunicação ao I Congresso das Cidades Educadoras (Alfieri, 1990: 170), referir o “sistema educativo integrado”. Nessa data, o autor veio defender que:

Un servicio público, pues, no se tendría que limitar a dar prestaciones sino que tendría que ocuparse de informar, implicar, formar, animar en el entorno de sus finalidades, modalidades, problemas, perspectivas, costos sociales. La consecución de un objetivo como éste no es de difícil alcance porque en la mayor parte de los casos los servicios públicos disponen de espacios, personal, medios económicos de notable nivel, que se podrían convertir hábilmente en las «secciones didácticas» de que he hablado. En conjunto, estas «secciones» constituirían un primer tejido de un gran interés y concreción apto para ocupar el centro del «sistema educativo integrado».

No mesmo sentido Cabballo Villar (2001:30) menciona que:

Os princípios que fundamentam o Sistema Formativo Integrado apostam no diálogo e na concertação entre os diferentes agentes sociais no respeitante aos temas educativos que afectam a comunidade. Já não é a escola (...) a que utiliza a cidade, mas o território que organiza um sistema educativo, como um elemento mais, dentro do qual existe a escola.

Assim, no entender de ambos os autores, toda a comunidade local se constitui como a responsável primacial pela definição deste projeto educativo. Não há demissões de ninguém: todos são chamados a intervir de uma forma ativa e pró-ativa. Toda a sociedade civil e os seus stakeholders são atores e não passivos espetadores de algo que não lhes diz respeito. Todos são chamados a intervir e, sobretudo, a participar. Essa é uma exigência das cidades no que concerne à educação, tal como mencionado por Edésio Fernandes (2001:95): “(...) as cidades têm-se tornado em lugares privilegiados para a análise das

complexas renegociações contemporâneas entre cidadania, democracia e sentimento nacional (...) também as relações entre as cidades e as nações estão mudando, sendo que as cidades estão se tornando no *loci* fundamentais para o desenvolvimento de novas identidades local e global”.

Para uma correta implementação do modelo das cidades educadoras, aponta a autora em causa alguns constrangimentos, que deverão ser ultrapassados. Assim, desde logo o quadro de competências no campo cultural, educativo e social, não se encontram plenamente definidas nem transferidas. Defende, ainda, que não existem os necessários instrumentos que permitam a plena concretização das que já existem. Na verdade, a descentralização das competências e da tomada de decisões fica muito aquém do que poderia ser, negando assim a possibilidade de localmente (quer ao nível público, quer privado) se poder agir. Como caminho a seguir aponta uma maior racionalização de meios, uma maior atenção aos recursos existentes em cada local, com vista à sua otimização, bem como uma grande capacidade de tomar decisões, assumi-las e comunicá-las, ou seja de capacidade de liderança.

Doutra parte, sendo as cidades educadoras uma estrutura, assumidamente, em rede, implicam uma sociedade relacional, de uns com os outros e de todos com tudo, tal como Ascher (1992), já citado, defendeu na sua obra *Novos princípios do urbanismo*, ao mencionar a solidariedade comutativa que deve emergir nesta sociedade.

Já Ana Paula Pinto Oliveira Lopes (2009: 218 - 220), na sua tese de mestrado “O associativismo na Cidade Educadora: O caso do Porto”, virá analisar esta questão, focalizada na questão do associativismo e de como este pode fomentar a construção da cidade. Sob esta perspetiva, a citada investigadora conclui que: “À luz do conceito da Cidade Educadora a que se atribui protagonismo nesta investigação interessa reforçar a ideia de que, efetivamente, as associações do Porto mostram-se disponíveis para afirmar a cidade enquanto Cidade Educadora, mas é imprescindível que a administração local assuma o seu papel de liderança, planificação e congregação de esforços e interesses.” A Investigadora vai mesmo mais além, ao mencionar que, “[c]omo já se referiu, o modelo de educação formal é importante na construção da Cidade Educadora, contudo é insuficiente

(princípio 5). Ora, a nossa investigação permitiu-nos apurar que o modelo educativo privilegiado pelas associações é o não-formal e o informal, pelas suas características organizacionais e funcionais, enfim, pela dinâmica que imprimem às suas práticas. Alertamos, contudo, que isto não significa que não existam associações que se caracterizem primordialmente por modelos formais de educação.” E remata “De qualquer modo, pensamos que o município deveria repensar a sua política para com as associações. Deveria apelar mais à participação das associações para debates, discussões públicas, execução de determinadas atividades ou projetos que contribuíssem para o desenvolvimento da cidade.

Outra tese que me pareceu interessante, foi a defendida por Jorge Manuel Salgado Simões (2010: 61), com o título “Cidades em rede e rede de Cidades: o movimento das cidades educadoras”. Curiosamente, este autor debruça-se sobre a cidade de Évora, tendo em 02/09/2009 entrevistado Sancho Gomes, técnico da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Évora (com quem também contatei), referindo no seu texto que: “As cidades são cada vez menos construídas para as pessoas, com espaços públicos e de convívio cada vez mais limitados. A cidade perdeu a sua dimensão de comunidade, com repercussões a vários níveis. Ora, nesta cidade que cresce de costas voltada para as pessoas, não há promoção da cidadania nem convite ou apelo à participação (...)”.

Identifica o citado autor, que “[a] fundamentação para a adesão de Évora às Cidades Educadoras, acaba por reflectir esta preocupação identificada, procurando-se a promoção de uma nova cidadania através de uma intervenção reforçada na área da educação, com um conjunto de projectos que ultrapassam as competências municipais legisladas.” (Simões, 2010: 61).

Conclui este autor (Simões, 2010: 74) que “[m]aximizar as potencialidades destas redes dependerá sempre da iniciativa de cada uma das cidades que a formam e do modo mais ou menos ativo que é depositado em cada participação, também decisivo para a qualidade do trabalho coletivo produzido. Já a aferição da concretização local destas potencialidades exigirá sempre uma outra abordagem, que pode constituir uma linha de análise para futuras investigações sobre redes de cidades”.

Importará, ainda, salientar os estudos de Joaquim Machado, Professor Universidade do Minho (2004:87). Este autor, aquando do V Congresso Português de Sociologia, em específico nos ateliers que ali tiveram lugar, conclui de forma semelhante, ao referir que:

“Podemos, pois, assinalar na política autárquica a presença de muitos princípios que orientam as políticas do movimento das cidades educadoras, embora não encontremos a mobilização da expressão cidade educadora como seu slogan legitimador e mobilizador da ação comunitária. Se, porventura, a administração autárquica se aproxima de um modelo de “administração relacional” e o protagonismo da autarquia no domínio da educação vem sendo cada vez maior, o ritmo e desenvolvimento específico de Braga como cidade educadora parece apontar mais para uma política de “mosaico” respeitadora e promotora da liberdade de iniciativa que numa política concentradora e tutelar do município. Tal não significa que não haja esforços de coordenação local.”

Capítulo V – Opções teórico-metodológicas

À partida, este estudo que agora se apresenta, teve como principal objetivo compreender as dinâmicas das cidades educadoras e as estratégias por elas usadas na prossecução e promoção da criatividade.

Assim, partiu-se para o trabalho definindo as **Questões de Investigação**, que se apresentam de seguida:

- » O desenvolvimento das políticas locais de educação da cidade de Évora sofre influências pelo facto de integrar (ou não) a rede de cidades educadoras?
- » Qual a influência sentida no que toca à criação/aplicação da carta educativa?
- » Os equipamentos escolares/pedagógicos são planeados, criados e funcionam, sob regras influenciadas pela rede de cidades educadoras?
- » As Atividades Extra Curriculares promovidas pela autarquia desenvolvem-se segundo os pressupostos da rede das cidades educadoras?

- » Os pressupostos das cidades educadoras estão presentes na definição dos projetos educativos, como preconiza a rede de cidades educadoras?
- » Qual o nível de conhecimento da comunidade educativa em relação aos pressupostos da cidade educadora?

As metodologias usadas na recolha de dados desta investigação privilegiaram o contacto direto com os sujeitos, ou seja, os docentes e demais comunidade educativa. Especial atenção foi dada, ainda, aos decisores políticos, já que estes detêm um importante papel e responsabilidade na definição das políticas locais de educação, pois atualmente o sistema governativo português atribui às câmaras municipais competências de gestão das escolas, bem como a possibilidade de serem agentes de grande importância no que concerne à educação não formal.

Usaram-se, pois, as seguintes metodologias para a recolha de informação nesta investigação:

1. Inquéritos por entrevista, nomeadamente:

- À presidente da câmara municipal de Silves, Isabel Soares, uma das representantes portuguesas da secção de municípios Federação Mundial das Cidades Unidas e representante da ANMP na Comissão de Educação e membro do CGLU;
- Ao vereador do pelouro da Educação da câmara municipal de Lisboa, Manuel Brito, também secretário-geral da Comissão de Coordenação da Rede Territorial Portuguesa da AICE;
- À atual vereadora do pelouro da Educação da CME, Cláudia Sousa Pereira;
- Foi, ainda, utilizada, para recolha de dados, uma entrevista feita a Jordi Hereu, ex-Alcalde de Barcelona e Presidente da AICE, entrevista essa que se encontra disponível no site da BIDCE – Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (2007);

- Procurou-se realizar uma entrevista ao atual presidente da câmara municipal de Évora, José Ernesto d'Oliveira, que, contudo, não teve oportunidade de nos responder;
- Também foram contactadas as ex-vereadoras do pelouro da Educação da CME, Filomena Araújo e Fernanda Ramos, que, do mesmo modo, não tiveram oportunidade de responder às questões enviadas (ver Apêndice VI);

No que concerne a estas entrevistas, podemos afirmar que as mesmas foram estruturadas, baseando-se num guião pré-estabelecido (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, Lúcio, 2006:597), que foi remetido por correio eletrónico aos entrevistados e devolvido por estes pelo mesmo meio. Foi dada total liberdade aos entrevistados quanto ao tamanho das suas respostas, tendo havido uma conversa prévia com os mesmos, no sentido de poder explicar qual o teor do trabalho e o objetivo da recolha das suas opiniões. Teve-se a preocupação de adequar a linguagem das questões aos entrevistados em causa, colocando-lhe essencialmente perguntas para exemplificar (conforme a classificação proposta por Grinnell), de opinião e de conhecimentos (segundo Mertens) (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, Lúcio, 2006: 598-599). Usou-se esta metodologia de recolha de informação com o objetivo de poder aprofundar ideias e de recolher as visões de agentes implicados na organização de atividades/programas integrantes das cidades educadoras. Ao mesmo tempo, a recolha de tais visões permitiu o estabelecimento de algumas comparações com o objeto de estudo, ou seja, a cidade de Évora. Criaram-se duas grelhas de análise de conteúdos das referidas entrevistas (que a seguir se inserem como Quadros 4 e 5), tendo por base a tipologia de cargos dos entrevistados (o vereador da câmara municipal de Lisboa inclui-se na tabela dos Presidentes, dado que responde em representação do titular desse cargo).

ENTREVISTADOS			
	JORDI HEREU	MANUEL DA SILVA BRITO	ISABEL SOARES
	Cargos: <ul style="list-style-type: none"> • Alcaide de Barcelona entre 2006 e 2011 • Presidente da AICE até 2011 	Cargos: <ul style="list-style-type: none"> • Atual Vereador da CML • Secretário-geral da Comissão de Coordenação da Rede Territorial Portuguesa da AICE 	Cargos: <ul style="list-style-type: none"> • Presidente da Câmara Municipal de Silves • Membro da Secção de Municípios Federação Mundial Cidades Unidas, Representante da ANMP na Comissão de Educação, Membro do Conselho Mundial das Cidades e Governos Locais Unidos
QUESTÕES	Data da entrevista: 01-10-2007	Data da entrevista: 05-09-2012	Data da entrevista: 05-09-2012
O que entende por cidade educadora?	<p>“es una apuesta por la educacion como instrumento para conseguir una ciudadanía más culta y más cohesionada.” (...)</p> <p>“entendemos que la educación no es solo responsabilidad de un único departamento, es un compromiso de todo el gobierno local en respuesta a una realidad innegable”. (...)</p> <p>“la ciudad se nos presenta como un nuevo sistema educativo y el compromiso que representa incumbe al gobierno local, pêro también a las distintas organizaciones sociales cuyas funciones y tareas desarrollan en la misma dirección.”</p>	<p>“Cidade educadora deverá integrar conceptualmente os Princípios da Carta das Cidades Educadoras e, ao nível da intervenção, em função das suas necessidades e da sua identidade, permitir que sejam uma prática corrente, (...). Em todo o caso, estamos em presença do direito fundamental à educação nas suas diversas vertentes (formal, não formal e informal) e dum objetivo particular, exercício de cidadania ativa e participativa. “</p>	<p>“... é um local (poderá restringir-se à cidade em si mesma, ou alargar-se à área de intervenção de um Município, que é o que acontece em Silves) onde há uma clara aposta e preocupação com as questões relacionadas com a Educação. (...)as cidades educadoras funcionam e são o resultado da convergência de uma série de ações e de agentes, que concorrem para a definição de políticas locais, que se tornem visíveis na aplicação de um projeto educativo global para a cidade/Município, (...)Os Municípios deverão ser, quanto a mim, os reguladores deste processo, procurando estruturar os seus programas, políticas e projetos em função dos princípios definidos na já mencionada Carta das Cidades Educadoras ...”</p>
Pode destacar um projeto que tenha desenvolvido na sua cidade que tenha potenciado a cidade como	<p>“(…) podríamos citar la implantación de la recogida selectiva, la mejora de la conexión de los barrios y del transporte público, el fomento de los espacios públicos, a adaptación arquitectónica de la ciudad para las</p>	<p>”... penso serem interessantes projetos que se adaptam às características geográficas de determinadas zonas da Cidade, (...) Ainda assim, sendo uma intervenção relativamente recente e com objetivos de</p>	<p>Já antes, mas com maior preocupação desde essa data, procurámos que tudo o que se relacionada com educação/formação que seja desenvolvido pela autarquia e pela restante comunidade possa ter subjacentes os pressupostos de intervenção</p>

<p>um espaço (público) educador?</p>	<p>personas com discapacidad...”</p>	<p>desenvolvimento sustentável, dotar a Cidade de ciclovias está alterar o “rosto” de Lisboa e os comportamentos dos cidadãos”</p>	<p>preconizados pela AICE. Posso destacar, talvez, como um dos projetos que reflete as preocupações já mencionadas, o projeto que designámos por “Polos de Educação ao Longo da Vida”. Foi criada, no concelho, uma rede de seis Pólos.(...) Juntamos, assim, neste projeto, perspectivas distintas e metodologias próprias quer da educação formal, quer da educação não formal, quer, ainda, da educação informal.”</p>
<p>Qual é a forma mais eficaz de envolver o cidadão na busca de soluções para a cidade?</p>	<p>“Escuchando mucho y haciendo visible la participación del ciudadano en el momento de la toma de decisiones. «</p>	<p>“No caso de Lisboa, o Orçamento Participativo e a realização de reuniões de Câmara descentralizadas são uma realidade e uma experiência que se tem verificado enriquecedora.”</p>	<p>« ... a proximidade entre a autarquia e os cidadãos é uma das formas de aprofundar e despertar as consciências e as vontades para as questões ligadas à Educação. Parece-nos que todos os procedimentos, ajudas, contributos, trabalhos que possam colaborar/intervir nos processos de ensino/aprendizagem, concorrendo para a melhoria das competências dos jovens e dos demais cidadãos, quer sejam eles mais relacionados com a educação formal, quer estejam mais ligados à educação não formal ou mesmo, informal, são uma mais-valia.(...) e, o desenvolvimento de ações que promovam novas aprendizagens, ou que permitam a preservação da identidade cultural das nossas gentes”.</p>
<p>Como responsável autárquico qual a maior dificuldade que encontra no desenvolvimento da cidade como cidade educadora?</p>	<p>“(…) A base de diálogo y de un continuo esfuerzo de explicación y convencimiento, hemos avanzado mucho.”</p>	<p>« Como responsável autárquico no Município de Lisboa e pela participação e partilha de experiências em Comitês Internacionais, julgo ser a dimensão do próprio Município.”</p>	<p>“Creio que há três grandes entraves a enfrentar no que toca à estruturação das cidades educadoras: 1º - Estabelecimento de relações de Cooperação e Planeamento de ações (...) Refiro-me à cooperação que implica a partilha de recursos e sua rentabilização, à cooperação que fomenta a</p>

			<p>troca de saberes, à cooperação que permite a descentralização, a gestão partilhada, enfim, tudo aquilo que o movimento associativo e cooperativo propõe e que, sabemos, tem falhado no nosso país. Por outro lado, também somos conhecidos pela alta criatividade e capacidade de resolução de problemas, mas não abona a nosso favor o uso que fazemos do planeamento, sempre atabalhoado, atrasado, feito sem perspetivar o médio e longo prazo, uso esse, que tantas vezes põe em causa precisamente a nossa criatividade. Estes problemas também se refletem na construção de cidades educadoras</p> <p>2º - Comunicação: (...) respirar. Tudo aquilo que não é comunicado não existe e, logo, se não comunicamos o que é a cidade educadora e o que fazemos em prol da sua construção, ela não é vista, não é entendida e não é assimilada, tornando-se impossível a sua formação, por não haver, em cada cidadão, a consciência do que deve e está a ser feito no sentido de a formar.</p> <p>3º - Gestão financeira. (...) O grande desafio que se nos coloca é: como ultrapassar estes limites, com ideias criativas e de baixo custo.”</p>
<p>Que outras cidades do mundo crê serem um exemplo de políticas adequadas ao projeto de cidades educadoras?</p>	<p>“Barcelona há tenido como referente a diversas ciudades para el impulso de distintas políticas y actuaciones: Rennes, Turín, rosário, Medellín y algunas otras pueden ser citadas como inspiradoras en diversos aspectos. Al mismo tiempo, Barcelona es considerada como modelo para otras muchas ciudades.”</p>	<p>“... inevitavelmente, a cidade de Barcelona por duas grandes razões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nas últimas décadas assistiu-se a um projeto de reconstrução com um plano urbanístico bem equacionado; 2. Também nas últimas décadas, liderou o movimento da AICE sempre com o apoio e iniciativa dos políticos 	<p>“... Creio que Barcelona, a cidade pioneira deste movimento, é um bom exemplo. Tem desenvolvido projetos interessantíssimos e projeta-se, hoje, como uma potência mundial no que concerne à educação e cultura.”</p>

		eleitos.	
Como se poderia sensibilizar/motivar outras cidades a se juntarem à Associação Internacional de Cidades Educadoras?	“Asociarse para aprender, para compartir prácticas y reflexiones, para colaborar, saberse parte de un conjunto com unos mismos objetivos y anhelos (...)Hoy, el diálogo internacional entre ciudades, en un contexto de globalización, es absolutamente necesario. Hace falta hacer oír la voz de las ciudades afirmando y reclamando la importancia de la educación como instrumento irrenunciable de progreso individual, de cohesión social, de progreso económico y social”	“No caso da Rede Territorial Portuguesa tem sido relativamente simples sensibilizar outras cidades/Municípios a aderirem à AICE. São levadas a cabo diversas iniciativas, usados meios de divulgação e realizados contactos frequentes. Tem sido uma aposta ganha, nomeadamente pelo Município de Lisboa.”	“ Creio que a melhor estratégia para motivar alguém a fazer algo é pelo exemplo. (...) Hoje, ao tomarmos decisões, usamos o “benchmarking” como estratégia de análise e, por isso, a promoção de boas práticas e a sua difusão são essenciais para que mais cidades possam aderir e, nesse sentido, é preciso que a comunicação associada à rede e à organização seja, também, cada vez mais eficiente/eficaz.”

Quadro 4 - Quadro comparativo das entrevistas com Presidentes

ENTREVISTADOS	
VEREADORA CLÁUDIA SOUSA PEREIRA	
QUESTÕES	Cargo Atual vereadora do pelouro da educação da CME
Em que medida as propostas da AICE foram importantes na adoção da política educativa implementada?	Ao confrontarmos-nos com os pontos 4 e 5 da Carta das Cidades Educadoras aprovada pela AICE, e que dizem respeito a competências na área da educação formal, e no caso concreto da organização e planificação das AEC's considero que estamos a adotar medidas que ainda que constituam opções políticas próprias deste executivo respeitam os princípios desta Rede internacional que é a AICE.
Quais as ações que desenvolveu no âmbito das cidades educadoras?	Desde Novembro de 2009, mas com maior eficácia neste último ano letivo, foi sobretudo na programação cultural de responsabilidade autárquica que a vertente de formação de públicos foi, de forma consciente, ao encontro dos princípios e desígnios de Évora, Cidade Educadora. Refiro os projetos TEIAS (intercâmbio intermunicipal de grupos artísticos) e ORALIDADES (programa europeu que abrange algumas turmas de AEC).
Como se envolveram os	Não existiu e a anuência não foi consciente de que muitas das opções por

outros membros do Executivo neste projeto?	atividades e programas fossem feitas de acordo com os princípios de uma Cidade Educadora.
Como foi dado a conhecer este projeto à população de Évora?	Infelizmente a enorme maioria das ações que caíem no âmbito de uma Cidade Educadora não referem essa ligação, pelo que a população de Évora, e...
Como reagiram as escolas (corpo docente, funcionários, alunos e pais) e a comunidade em geral a esta adesão?	... mesmo muitos dos profissionais da educação que não dependendo da autarquia trabalham em Évora, não estarão conscientes de que Évora está empenhada e fazer-se uma Cidade Educadora.
Que meios usou a autarquia para implementar os projetos desenvolvidos no seu mandato: aquisição de materiais, recursos humanos e investimentos financeiros?	Recursos humanos e envolvimento de associações.
Como avalia hoje esta adesão?	Apesar de positiva, julgo que está muito aquém de atingir o grande objetivo enunciado no último ponto da Carta que, apesar de vago, remete para: o exemplo dado pela própria estrutura, organização e atuação municipal e o envolvimento de cada cidadão na construção da Cidade Educadora.

Quadro 5- Quadro com entrevista à vereadora Cláudia Sousa Pereira

2. Conversas exploratórias (entrevista) e observação direta:

- Com as chefias intermédias da área da educação da Câmara Municipal de Évora, Antónia Raminhos;
- Com o técnico da área da Educação da Câmara Municipal de Évora, Sancho Gomes.
- Com as ex-vereadoras da CME do pelouro da Educação, Fernanda Ramos e Filomena Araújo.

Durantes estas conversas e visitas aos serviços de Educação da Câmara Municipal de Évora foram registadas as ideias transmitidas pelos já mencionados intervenientes (ver apêndice V), por forma a que as mesmas pudessem ser objeto de reflexão posterior e permitissem o aprofundamento do estudo que se estava a desenvolver. Como refere Stake (2007:61), «el investigador (...) se mantiene centrado en las categorías o acontecimientos clave, atento a

los antecedentes que pueden influir en el análisis posterior, pero concentrado en lo que constituye un recuerdo». Após os contatos, estes registros foram usados para estabelecer pontos de situação e poder traçar novos rumos no que toca à recolha de informação (inserem-se, no Apêndice V, os meus apontamentos sobre todas as observações e trocas de impressões tidas ao longo da investigação).

A seguir, insiro a tabela que contém as temáticas/questões abordadas nessas conversas e que permitiu a preparação das mesmas.

Objetivo	Perguntas
Conhecer o grau de conhecimento do entrevistado quanto à rede nomeadamente: - Modo de funcionamento; - Vantagens e desvantagens; - Objetivos	1. Para si o que é uma cidade educadora? 2. Como se desenrolou o processo de adesão: houve necessidade de candidatura, foi por proposta de outra cidade, ou um mero pedido de adesão? 3. Como teve conhecimento da existência da rede? 4. Quais as obrigações do município em relação à rede? 5. Évora pertence a algum dos órgãos da rede? 6. Évora tem participado em todas as reuniões da rede? 7. Se não porquê? 8. Qual o apoio que a associação das cidades educadoras presta? 9. Quais as implicações financeiras desta adesão? (detalhe com os valores referente a custos) 10. Quais os benefícios financeiros com adesão? (detalhe com os valores referentes ao financiamento) 11. Quais as lacunas que vê na filosofia subjacente à rede?
Conhecer as razões que justificaram a adesão de Évora à rede.	12. O que determinou que Évora integrasse a rede? 13. Quais as vantagens, que na altura, foram determinantes para a adesão? 14. Essas vantagens continuam válidas?
Conhecer as etapas de implementação da rede	15. Quais os passos tomados pelo município para implementação dos objetivos definidos pela Rede? 16. Quais os maiores obstáculos que encontrou na implementação dessas ações/projetos?
Aferir quais as consequências internas da implementação da rede	17. Que domínios da política educativa desse município foram alterados? 18. Em que especto se fez sentir essa alteração? 19. Como reagiram os serviços do Município a tal adesão e consequente implementação? 20. Quais os projetos criados e desenvolvidos como consequência desta adesão? 21. Quais as ações que, no seu entender, mais representam o espírito da rede? 22. Quantas pessoas estão envolvidas nos vários projetos implementados? O Número de pessoas é o mesmo ou tem vindo a aumentar? 23. Caso o número tenha aumentado, essa situação verifica-se porque aumentou o número de ações/projetos e também o número de destinatários? 24. Na sua perspetiva e resumindo numa só frase o que é que Évora é

	enquanto cidade educadora. 25. Qual a reação da oposição a esta adesão?
Avaliar quais as consequências externas da implementação da rede	26. Como reagiu toda a comunidade educativa? 27. Como reagiu a cidade? 28. Aconselha a adesão à rede? Porquê? 29. Na sua perspetiva e resumindo numa só frase o que é que Évora é enquanto cidade educadora.
Conhecer as implicações financeiras para o Município com a participação nesta rede	30. Qual o impacto da adesão à rede no orçamento do Município? 31. Qual o impacto das ações/projetos no orçamento do Município? 32. Qual a proporção dos custos da rede e projetos no orçamento destinado à educação no Município de Évora? 33. Qual a proporção do orçamento da educação no orçamento municipal de Évora?

Quadro 6 - Guião das conversas/entrevistas com ex-responsáveis autárquicos e técnicos

3. Questionário (desenvolverei este ponto infra):

- Com 40 perguntas, construídas utilizando a escala de cinco níveis de Likert¹³, cujas respostas se encontram tipificadas pelos seguintes grupos:
 - Identificação;
 - Conhecimento dos docentes, relativamente à AICE;
 - Conhecimento dos docentes, relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”;
 - Avaliação do impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora”;

¹³ «Este método (...) Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. (...) Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo. » (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, Lúcio, 2006:111).

- A docentes de três estabelecimentos do 1º ciclo do Ensino Básico da cidade de Évora. A saber:
 - Escola EB 1 da Quinta da Vista Alegre;
 - Escola EB 1 de São Mamede;
 - Escola EB 1 da Cruz da Picada.
- 4. Contatei o investigador Nuno Silva Fraga, autor da tese de mestrado Lideranças, Orçamento Participativo e Cidadania. As Representações de uma Líder Autárquica no Desvelar de uma Cidade Educadora (2012), tendo trocado ideias sobre a sua tese durante a apresentação da mesma (aquando da reunião da Rede Portuguesa da AICE em Palmela, a 30 de março de 2012) e beneficiando da sua experiência e conhecimentos sobre Palmela, Cidade Educadora;
- 5. Reuni exemplos de textos da problemática em estudo, retirados da Internet e fornecidos por alguns colaboradores e efetuei análise textual (“*close reading*”);
- 6. A partir de todos os dados recolhidos e da análise interpretativa dos resultados produziu-se a dissertação que ora se apresenta e na qual se integram todos os passos desenvolvidos, bem como as conclusões a que se chegou.

Capítulo VI – Questionário

VI.1 CONSTRUÇÃO DO GUIÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário (vide apêndice VI) foi construído de raiz, tendo sido analisados outros instrumentos/estudos, para melhor poder organizar formal e conceptualmente o documento que se encontra sob análise, tendo igualmente sido lida bibliografia específica sobre metodologia e construção de inquéritos (vide Bibliografia).

Ao preparar as questões e a estrutura do referido questionário, procurou-se definir quais as dimensões de análise em questão, para, mais facilmente, poder estruturar no concreto, as perguntas a introduzir e as possibilidades de resposta que seriam propostas aos sujeitos.

A seguir apresentam-se essas dimensões:

1. Caracterização do sujeito

2. Conhecimento dos docentes, relativamente à Associação Internacional de Cidades Educadoras

2.1 O que sabem relativamente à área de intervenção desta Associação e suas metodologias de ação;

2.2 O que sabem relativamente às suas metodologias de ação;

3. Conhecimento dos docentes, relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”

3.1 O que conhecem da forma como os vários parceiros do projeto de relacionam/comunicam;

3.2 O que sabem sobre as metodologias de usadas na sua aplicação/desenvolvimento e suas consequências no seu estabelecimento de ensino;

3.3 O que conhecem dos efeitos das ações relacionados com este projeto;¹⁴

4. Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora”

4.1 No que toca às metodologias de trabalho (alterações introduzidas, melhorias resultantes do projeto;

4.2 No que toca à melhoria das condições de trabalho (introdução de novos materiais;

4.3 No que toca ao aumento do grau de criatividade e inovação nas práticas educativas;

4.4 No que toca aos resultados da avaliação dos alunos;

4.5 No que toca ao relacionamento entre os membros da comunidade educativa;

¹⁴ A ordem destas sub-dimensões de análise foi alterada em relação ao documentos original (ver apêndice VI), atendendo ao ordenamento final das questões, resultante da validação de todos os peritos/docentes.

4.6 No que toca à visibilidade/notoriedade da Cidade de Évora;

4.7 No que toca à atitude dos alunos face à educação/escola.

Dimensão	Objetivos	Perguntas
Caracterização do sujeito <i>“IDENTIFICAÇÃO”</i>	Conhecer: Sexo Idade Anos de trabalho na escola Vínculo dos docentes	1 a 6
Conhecimento dos docentes, relativamente à Associação Internacional de Cidades Educadoras	Aferir o nível de conhecimento dos docentes acerca do Projeto “cidades educadoras”, AICE, “Évora, Cidade Educadora” Perceber qual o nível de acesso à informação por parte dos docentes Determinar o grau de participação em congresso dos docentes	7 – 16
Conhecimento dos docentes, relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”	Perceber qual o canal através do qual os docentes tomaram conhecimento do Projeto “Évora, Cidade Educadora” Determinar qual o nível de conhecimento de atividades desenvolvidas pelo projeto “Évora, Cidade Educadora” por parte dos docentes Aferir o nível de participação nas atividades do projeto “Évora, Cidade Educadora” por parte dos docentes	17 – 24
Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora”	Perceber qual o grau da participação dos docentes no projeto “Évora, Cidade Educadora”	25 - 39

Quadro 7- Dimensões de análise do Questionário

A introdução ao questionário faz menção aos elementos identificativos do autor e instituição a que está ligado, incluindo, ainda, o título do mesmo e a razão da aplicação do questionário e um pedido de colaboração. Antes da aplicação, foi lida uma carta, onde se deu uma explicação mais detalhada, se fez uma menção clara à confidencialidade das respostas e facultei o meu contacto, para o esclarecimento de qualquer dúvida, no fundo, tentando abrir a “área fechada do investigador”, no sentido de poder dar toda a segurança aos sujeitos e como indicam Hill e Hill (2009:161-166).

Procurou-se que o questionário tivesse uma aparência agradável, que combinasse «a clareza do “layout” e o tamanho» (Hill e Hill, 2009:163) e fosse de fácil leitura e de linguagem simples e direta, quer no que concerne à forma, quer no que concerne ao conteúdo.

Incluíram-se perguntas abertas e fechadas, evitando-se as perguntas múltiplas e dando-se respostas alternativas tipo, que pretendem avaliar a frequência, a opinião e a quantidade. As questões procuram combinar diferentes dimensões: a explicativa, a descritiva, a correlacional e a exploratória (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, Lúcio, 2006:111), já que, ao efetuar a revisão de literatura se perceberam duas situações:

1. Não existem trabalhos de investigação específicos sobre a cidade de Évora;
2. Existem trabalhos sobre algumas cidades educadoras portuguesas, que levantam algumas questões com aplicabilidade à cidade de Évora, mas não abordam o tema sob a perspetiva que no presente trabalho se apresenta.

O número de respostas alternativas tipo varia entre as duas, as três e as cinco e foram introduzidas instruções de preenchimento. As perguntas foram agrupadas em blocos, de modo a facilitar a compreensão por parte dos sujeitos e, também, a análise e tratamento das respostas.

A validação deste instrumento foi efetuada da seguinte forma:

1. Peritos – composto pela Professora Universitária Isabel Fialho e pelo Professor Universitário José Bravo Nico, ambos ligados à área da Pedagogia e Educação.
2. Professores do Ensino Básico – composto por três (3) docentes do 1.º ciclo do ensino básico, de diferentes estabelecimentos de ensino, todos eles a lecionarem.

O objetivo deste passo foi garantir que, quer em termos científicos, quer em termos formais e de conteúdo, o questionário estaria o mais claro e perceptível possível, reduzindo-se, desse modo, a possibilidade de falta de respostas.

VI. 2 APLICAÇÃO

O Questionário, tal com já supra referido, foi aplicado aos docentes das seguintes Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Primário:

- Escola EB 1 da Quinta da Vista Alegre;
- Escola EB 1 de São Mamede;
- Escola EB 1 da Cruz da Picada.

Ao todo nestes estabelecimentos de ensino lecionavam trinta e seis (36) docentes.

No presente estudo foram inquiridos catorze (14) professores das três escolas, sendo a grande maioria do sexo feminino (92,9% correspondente a 13 indivíduos) e havendo apenas um indivíduo do sexo masculino (Quadro 8).

	F	%
Feminino	13	92,9
Masculino	1	7,1

Total	14	100,0
-------	----	-------

Quadro 8- Sexo dos Inquiridos

F – frequência absoluta; % - percentagem

Os mesmos inquiridos tinham uma idade média de 49,29 anos (desvio padrão = 7,258 anos) e estavam a lecionar nas escolas em que foram inquiridos, em média, havia 4,85 anos (desvio padrão = 4,811 anos) (Quadro 9).

Foram inquiridos cinco (5) professores da escola EB1 Quinta da Vista Alegre (35,7%), outros cinco (5) professores da escola EB1 de São Mamede (35,7%) e quatro (4) da escola EB1/JI Cruz da Picada (28,6%) (Quadro 9).

A maioria tinha um vínculo PQND (71,4% correspondente a 10 indivíduos), sendo os restantes 4 (35,7%) do QZP (Quadro 9).

		Média	D.P
Idade		49,29	7,258
Anos que lecionam na escola		4,85	4,811
		F	%
Escola	EB1/JI Cruz da Picada	4	28,6
	EB1 Quinta da Vista Alegre	5	35,7
	EB1 de São Mamede	5	35,7
Vínculo que possui	QZP	4	28,6
	PQND	10	71,4

Quadro 9- Dados dos Inquiridos

D.P. – desvio padrão; F – frequência absoluta; % - percentagem

Todos estes docentes integram o 1ºCEB. Porém, os estabelecimentos de ensino em causa têm populações escolares com características socioeconómicas muito distintas. Este facto permitiu perceber se essas diferenças influenciaram as metodologias de trabalho empregues pelos docentes, bem como a sua perceção da forma como o projeto “Évora Cidade Educadora” foi entendido e fruído pelas respetivas comunidades educativas.

Esta foi, pois, uma amostragem realizada de forma não-casual, selecionando-se os sujeitos implicados com o objetivo de poder chegar aos docentes da cidade, universo privilegiado de aplicação e envolvimento no Évora Cidade Educadora.

O Questionário foi submetido à aprovação da Direção Geral de Educação (DGE) e ao sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - MIME (<http://mime.gepe.min-edu.pt>), com o nº 0307200001, tendo sido solicitada autorização para a sua aplicação. Após a análise efetuada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, a autorização para a aplicação (subscrita por Isabel Oliveira, Diretora de Serviços da DGE) foi dada a 26/03/2012 (ver apêndice VIII).

O período para aplicação dos questionários indicado no MIME foi de 09/04/2012 a 13/04/2012, tendo o mesmo sido aplicado de forma presencial aos docentes, em visita ao estabelecimento de ensino. O preenchimento foi feito individualmente.

Durante a aplicação do questionário sentiu-se alguma resistência por parte dos sujeitos, manifestando, alguns deles, relutância em proceder ao trabalho de preenchimento, não por terem detetado alguma incorreção, ou por se sentirem desconfortáveis com o tema, mas por sentirem que são frequentes alvos dos investigadores, que os procuram com este tipo de solicitação. Essa resistência levou a que, cerca de metade dos docentes que constituíam o universo do estudo, não tivessem respondido.

VI.3 ANÁLISE DE RESULTADOS

No que aos resultados diz respeito, o Questionário revela os seguintes aspetos:

1. Conhecimento dos docentes, relativamente à Associação Internacional de Cidades Educadoras:

1.1 O que sabem relativamente à área de intervenção desta Associação e suas metodologias de ação;

Relativamente a este ponto, expresso na questão 7 do Questionário, a maioria dos docentes que respondeu ao Questionário (92,9%, o que corresponde a 13 indivíduos) indicou que desconhecia a AICE antes de trabalhar na escola onde estavam a lecionar. O único inquirido que indicou que conhecia a AICE, referiu que teve conhecimento da existência da mesma através da Câmara Municipal de Évora (ver Quadro 10).

Quando se pediu que fossem indicadas quatro cidades estrangeiras membros da AICE apenas um inquirido respondeu, apontando Barcelona, Bolonha, São Paulo e Budapeste e do mesmo modo, quando se solicitou que fossem identificadas quatro cidades portuguesas membros da rede, também apenas um inquirido respondeu indicando Évora, Barreiro, Lisboa e Porto.

A maioria dos docentes indicou que desconhecia a sede da AICE (64,3%, o que corresponde a 9 indivíduos). Dos que indicaram a localização da sede, a maioria apontou Génova (21,4%, correspondente a 3 indivíduos), seguida de Barcelona (14,3% correspondente a 2 indivíduos) - ver Quadro 10.

1.2 O que sabem relativamente às suas metodologias de ação;

A maioria dos inquiridos manifestou, igualmente, desconhecer os três princípios que dão forma ao projeto Cidades Educadoras, já que 50% (ou seja, 7 indivíduos) não respondeu. Dois indivíduos (14,3%) indicaram apenas dois princípios (“Criatividade e Inovação” e “Igualdade de oportunidades”); outros dois (14,3%) indicaram como princípios “Compromisso da cidade”, “Criatividade e Inovação” e “Igualdade de oportunidades”; um indivíduo (7,1%) indicou “Direito a uma cidade educadora”, “Escola gratuita” e “Igualdade

de oportunidades” e, finalmente, um indivíduo (7,1%) indicou “Direito a uma cidade educadora”, “Compromisso da cidade”, “Escola gratuita” e “Igualdade de oportunidades” como princípios deste projeto (Quadro 10).

Questionados sobre se costumavam ler o boletim das Cidades Educadoras, a maioria dos professores indicou que desconhecia a existência do boletim (78,6%, correspondente a 11 indivíduos). A percentagem de quem mencionou que sabia da existência do mesmo, mas nunca o leu (14,3%, correspondente a 2 indivíduos) é significativa. Há, ainda, um sujeito que não responde (7,1%, correspondente a 1 indivíduo), pelo que só poderemos inferir que se deverá incluir no grupo dos que não conhecem a existência do boletim.

No que toca ao conhecimento do banco internacional de documentos das cidades educadoras, a maioria dos sujeitos indicou que desconhecia a sua existência (92,9%, correspondente a 13 indivíduos) e um indivíduo (7,1%) não respondeu à mesma questão (Quadro 10).

O desconhecimento relativamente às ferramentas do projeto é igualmente visível no que toca ao site da AICE, pois 78,6% dos inquiridos (11 indivíduos) afirma não saber da sua existência. Dois indivíduos (14,3%) indicaram saber da existência do referido site, mas nunca o visitaram e, finalmente, um indivíduo não respondeu (7,1%) (Quadro 10).

Relativamente ao III congresso das Cidades Educadoras, a maioria indicou, igualmente, que desconhecia a realização do evento (78,6%, correspondente a 11 indivíduos). A percentagem dos que indicaram que sabiam da existência, mas não participaram é de 14,3% (que corresponde a 2 indivíduos). Mais uma vez há um inquirido que não respondeu (7,1% correspondente a 1 indivíduo).

Outro facto acerca do qual se questionou os docentes, foi se já tinha usado alguma da experiência ou contatos da rede da AICE. A maioria indicou nunca ter usado (85,7% correspondente a 12 indivíduos) e dois indivíduos (14,3%) não responderam (Quadro 10).

		F	%
Antes de trabalhar nesta escola já conhecia a AICE	Sim	1	7,1
	Não	13	92,9
Sede da AICE	Génova	3	21,4
	Barcelona	2	14,3
	NS/NR	9	64,3
3 princípios que dão forma ao projeto	Criatividade e Inovação e Igualdade de oportunidades	1	7,1
	Direito a uma cidade educadora, compromisso da cidade e serviço integral das pessoas	2	14,3
	Direito a uma cidade educadora, escola gratuita e Igualdade de oportunidades	1	7,1
	Compromisso da cidade, Criatividade e Inovação e Igualdade de oportunidades	2	14,3
	Direito a uma cidade educadora, compromisso da cidade, escola gratuita e Igualdade de oportunidades	1	7,1
	NS/NR	7	50,0
Costuma ler boletim das Cidades Educativas	Desconhecia a existência do boletim	11	78,6
	Sabia da existência do Boletim, mas nunca o li	2	14,3
	NS/NR	1	7,1
Consultou o Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras	Desconhecia a existência do Banco	13	92,9
	NS/NR	1	7,1
Já visitou o sítio web da AICE	Desconhecia a existência do sítio web	11	78,6
	Sabia da existência do sítio web, mas nunca o visitei	2	14,3
	NS/NR	1	7,1
Soube e participou no III Congresso das Cidades Educadoras, que teve lugar em Évora, de 7 a 9 de maio de 2009	Não soube da realização do evento	11	78,6
	Soube da realização do evento, mas não participei	2	14,3
	NS/NR	1	7,1
A AICE trabalha em rede e é sustentada pela prática, pela partilha e pela colaboração entre todas as cidades. Já usou alguma da experiência ou contatos da rede	Não, nunca	12	85,7
	NS/NR	2	14,3

Quadro 10- Conhecimento dos docentes, relativamente à Associação Internacional de Cidades Educadoras

F – frequência absoluta; % - percentagem

2. Conhecimento dos docentes, relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”:

2.1 O que conhecem da forma como os vários parceiros do projeto de relacionam/comunicam;

Relativamente a este tema, colocou-se aos inquiridos uma questão que se prendeu com a forma como estes tiveram conhecimento do projeto “Évora Cidade Educadora”. A maioria disse que desconhecia o projeto (64,3% correspondente a 9 indivíduos). Dois indivíduos (14,3%) indicaram ter tido conhecimento do mesmo através da Câmara Municipal e um indivíduo (7,1%) indicou que soube através da internet. À mesma questão dois inquiridos (14,3%) não responderam (Quadro 11), o que mais uma vez é significativo.



Gráfico 2- Como teve conhecimento do projeto “Évora, Cidade Educadora”?

2.2 O que sabem sobre as metodologias de usadas na sua aplicação/desenvolvimento e suas consequências no seu estabelecimento de ensino;

Relativamente à indicação de duas ações desenvolvidas no âmbito do projeto “Évora Cidade Educadora” e duas ações que, na sua atividade profissional, estivessem incluídas no projeto “Évora Cidade Educadora” apenas um inquirido respondeu (7,1%), indicando “Projeto educativo do património de Évora” e “Organização de rotas animadas” respetivamente (Quadro 11).

No que concerne à questão relativa às ações desenvolvidas no âmbito do projeto “Évora Cidade Educadora” serem dirigidas exclusivamente a crianças, a maioria indicou que não sabia (71,4% correspondente a 10 indivíduos). Dois indivíduos (14,3%) responderam que essas ações não eram exclusivas do público infantil e, mais uma vez, houve indivíduos que não responderam (dois inquiridos, o que corresponde a 14,3%) (Quadro 10).

A maioria dos participantes indicou que dentro do projeto “Évora Cidade Educadora”, nunca trabalhou com outras escolas da cidade/região, desenvolvendo ações conjuntas (78,6%, correspondente a 11 indivíduos), sendo que três inquiridos (21,4%) não responderam (Quadro 11).

Dentro do projeto “Évora Cidade Educadora”, já trabalhou com outras escolas da cidade/região em ações

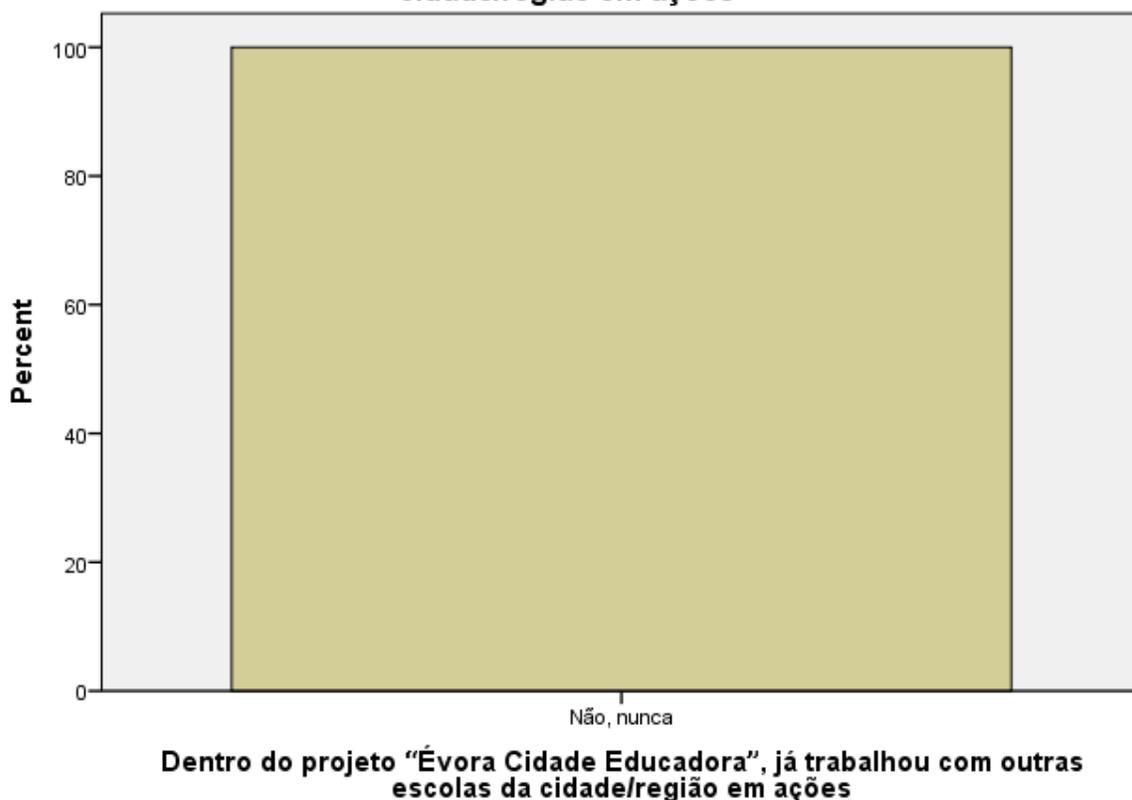


Gráfico 3- Dentro do projeto “Évora Cidade Educadora”, já trabalhou com outras escolas da cidade/região em ações?

Do mesmo modo, também a maior parte dos participantes revela desconhecer se havia reuniões entre as escolas para concertar ações previstas no âmbito do projeto “Évora, Cidade Educadora”, já que 64,3%, (9 indivíduos) responderam desconhecer, e 21,4% (3 indivíduos) responderam não haver esse tipo de reunião. À mesma questão dois inquiridos não responderam (14,3%) (Quadro 11).

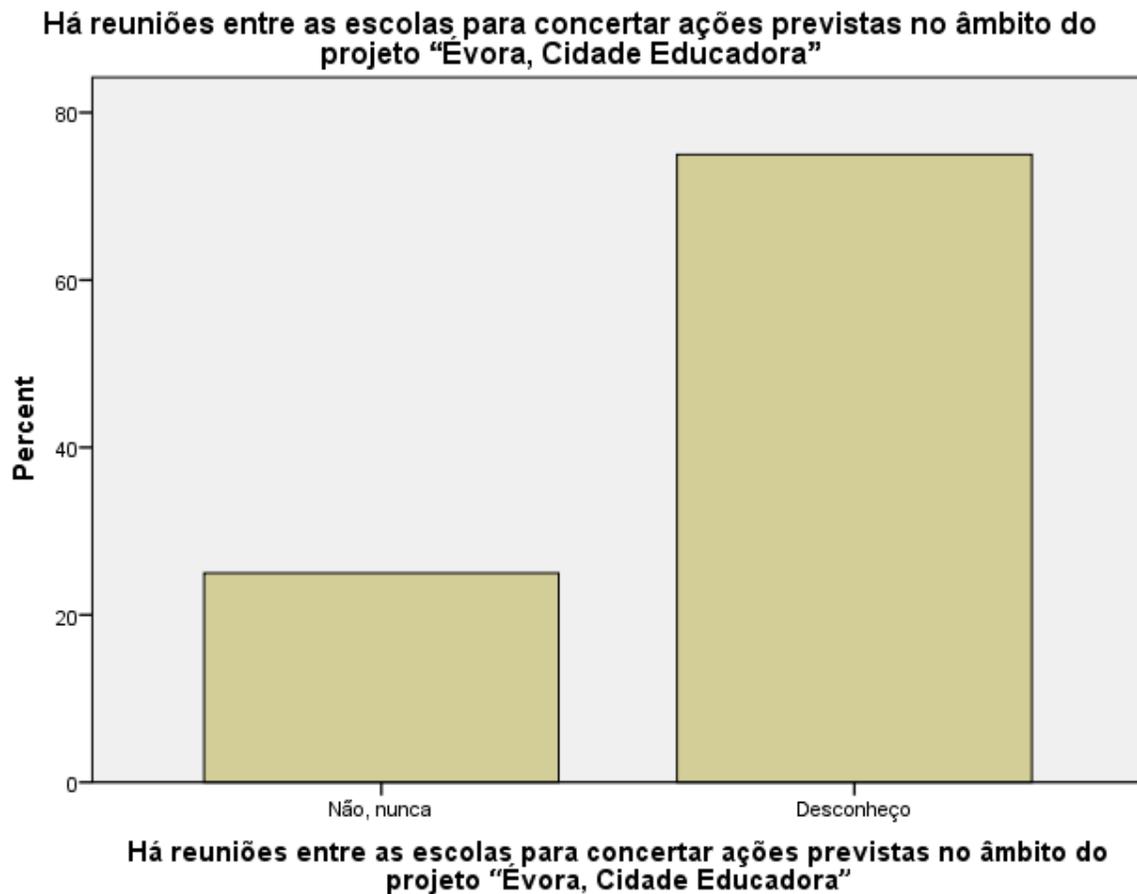


Gráfico 4- Há reuniões entre as escolas para concertar ações previstas no âmbito do projeto “Évora, Cidade Educadora”?

A maioria dos sujeitos indicou que desconhecer se o projeto “Évora, Cidade Educadora” era analisado no Conselho Municipal de Educação (78,6%, correspondente a 11 indivíduos). Um indivíduo (7,1%) responder que esses temas não são analisados em tal órgão e, à mesma questão, dois inquiridos não responderam (14,3%) (Quadro 11).

O projeto “Évora, Cidade educadora” é analisado no Conselho Municipal de Educação

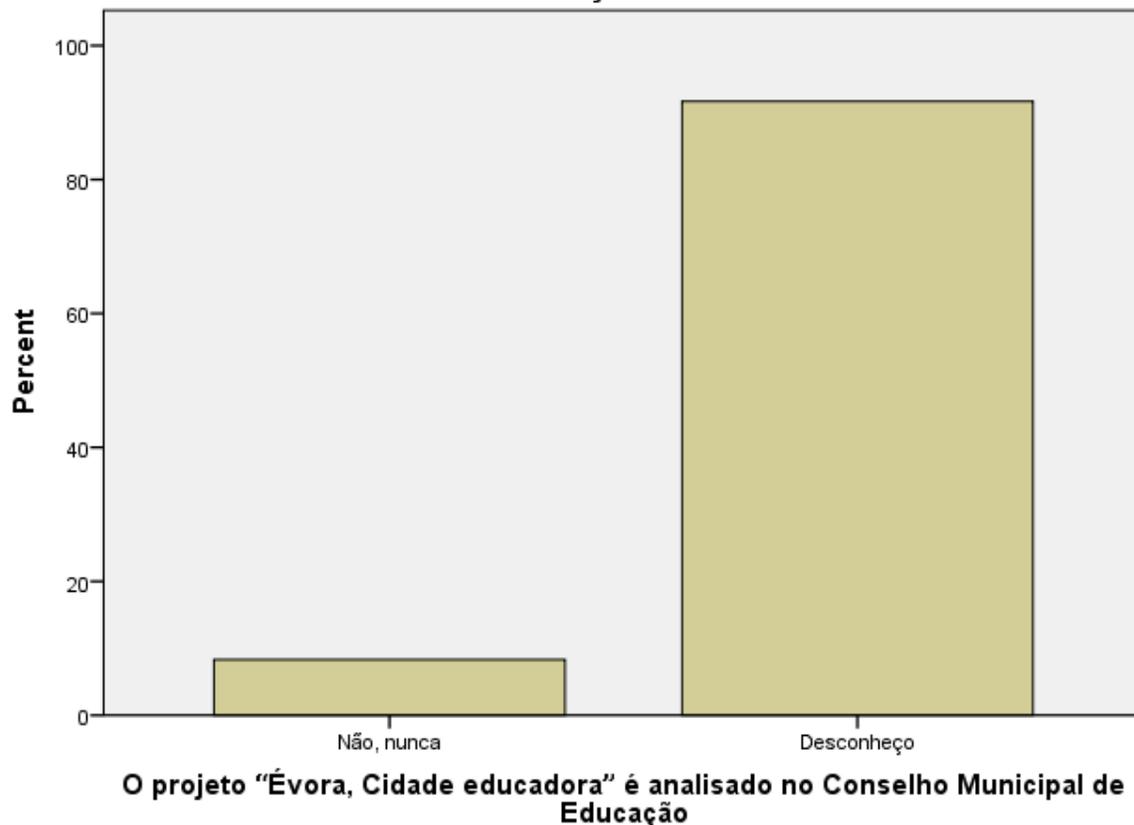


Gráfico 5- O projeto “Évora, Cidade Educadora” é analisado no Conselho Municipal de Educação?

2.3 O que conhecem dos efeitos das ações relacionados com este projeto;¹⁵

Por fim, a maioria indicou que desconhecia se a participação neste projeto permitiu o desenvolvimento de parcerias entre a escola onde leciona e outras instituições (71,4%, o que corresponde a 10 indivíduos). Optaram pela resposta “não, nunca” 14,3% dos participantes (2 indivíduos). Dois inquiridos não responderam (14,3%) (Quadro 11).

¹⁵ A ordem destas sub-dimensões de análise foi alterada em relação ao documento original (ver apêndice VI), atendendo ao ordenamento final das questões, resultante da validação de todos os peritos/docentes.

A participação neste projeto permitiu o desenvolvimento de parcerias entre a escola onde leciona e outras instituições

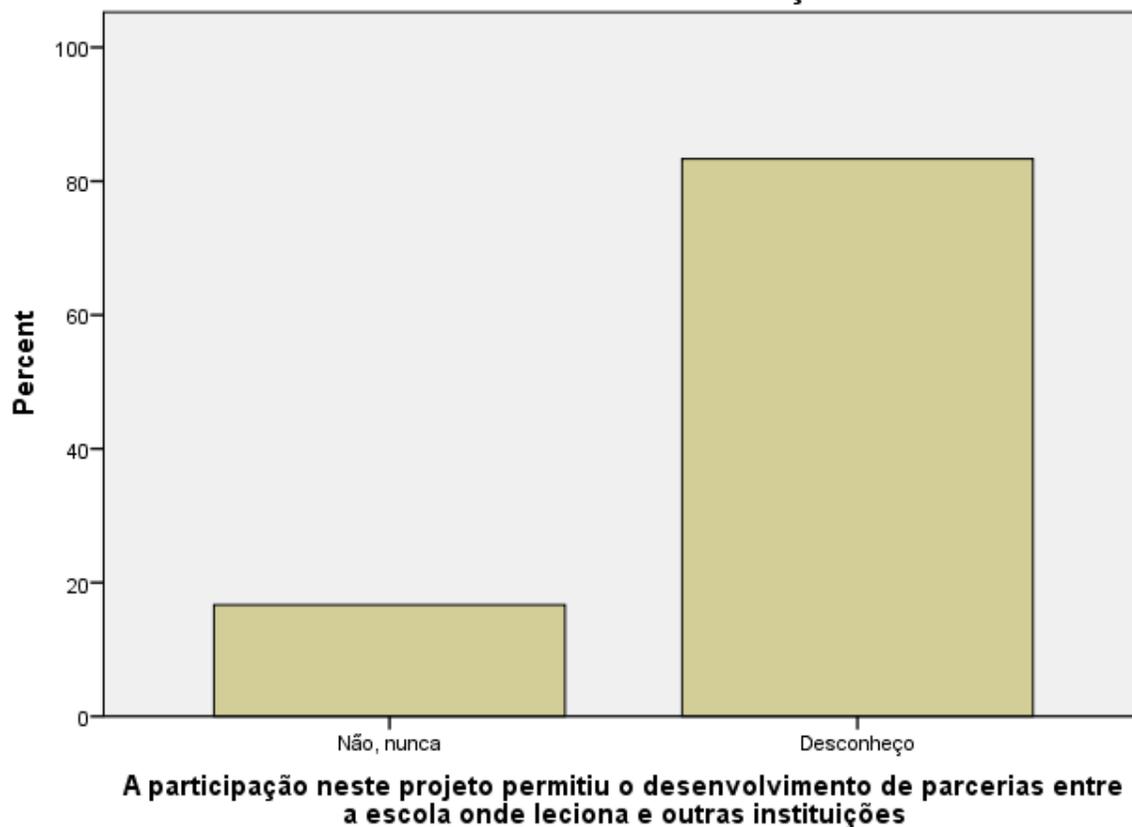


Gráfico 6- A participação neste projeto permitiu o desenvolvimento de parcerias entre a escola onde leciona e outras instituições?

Outro facto que foi questionado prende-se com a identificação do ano da integração do Município de Évora na rede das Cidades Educadoras, questão em que apenas um inquirido (7,1%) indicou uma data 2011. Os restantes inquiridos não responderam.

Como teve conhecimento do projeto “Évora Cidade Educadora”	Desconheço o projeto	9	64,3
	Soube pela internet	1	7,1
	Outra (CM)	2	14,3
	NS/NR	2	14,3
Indique duas ações desenvolvidas no âmbito do projeto “Évora Cidade Educadora”	Projeto educativo do património de Évora	1	7,1
	NS/NR	13	92,9
Indique duas ações que, na sua atividade profissional, estejam incluídas no projeto “Évora Cidade Educadora”	Organização de rotas animadas	1	7,1
	NS/NR	13	92,9
As ações desenvolvidas no âmbito do projeto “Évora Cidade Educadora” destinam-se exclusivamente a crianças	Não	2	14,3
	Não sei	10	71,4
	NS/NR	2	14,3
Dentro do projeto “Évora Cidade Educadora”, já trabalhou com outras escolas da cidade/região em ações	Não, nunca	11	78,6
	NS/NR	3	21,4
Há reuniões entre as escolas para concertar ações previstas no âmbito do projeto “Évora, Cidade Educadora”	Não, nunca	3	21,4
	Desconheço	9	64,3
	NS/NR	2	14,3
O projeto “Évora, Cidade Educadora” é analisado no Conselho Municipal de Educação	Não, nunca	1	7,1
	Desconheço	11	78,6
	NS/NR	2	14,3
A participação neste projeto permitiu o desenvolvimento de parcerias entre a escola onde leciona e outras instituições	Não, nunca	2	14,3
	Desconheço	10	71,4
	NS/NR	2	14,3

Quadro 11- Conhecimento dos docentes, relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”

F – frequência absoluta; % - percentagem

3. Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora”

3.1 No que toca às metodologias de trabalho (alterações introduzidas, melhorias resultantes do projeto.

De acordo com os professores, os educandos da escola onde lecionam não realizaram mais atividades pelo fato de Évora ser uma cidade educadora, já que 42,9% (6 indivíduos) indicaram não ter havido diferenças nas ações. Houve apenas um indivíduo (7,1%) que indicou não lecionar em Évora antes do início do projeto. Já o número de sujeitos que não responderam foi significativo: 7 indivíduos (50,0%) (Quadro 12).

A maioria dos docentes não mudou, de acordo com as suas respostas, a sua forma de trabalhar, pelo facto de Évora integrar este projeto “Évora, Cidade Educadora” (71,4%, correspondente a 10 indivíduos). À mesma questão não se obteve resposta de 4 indivíduos (28,6%) (Quadro 12).

Ainda no que concerne à classificação do projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente às metodologias de trabalho (alterações introduzidas, melhorias resultantes do projeto “Évora, Cidade Educadora”) obteve-se uma média de 0,67, numa escala onde o valor mínimo foi 0 e o máximo 3 (Quadro 13), ou seja, a classificação atribuída a esta afirmação não atinge valores médios na escala de respostas propostas.

Na classificação relativa ao grau de alteração dentro da própria escola desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado obteve-se uma média de 0,56 (Quadro 14).

Grau de alteração dentro da própria escola desde que o projeto “Évora, cidade educadora” foi implementado.

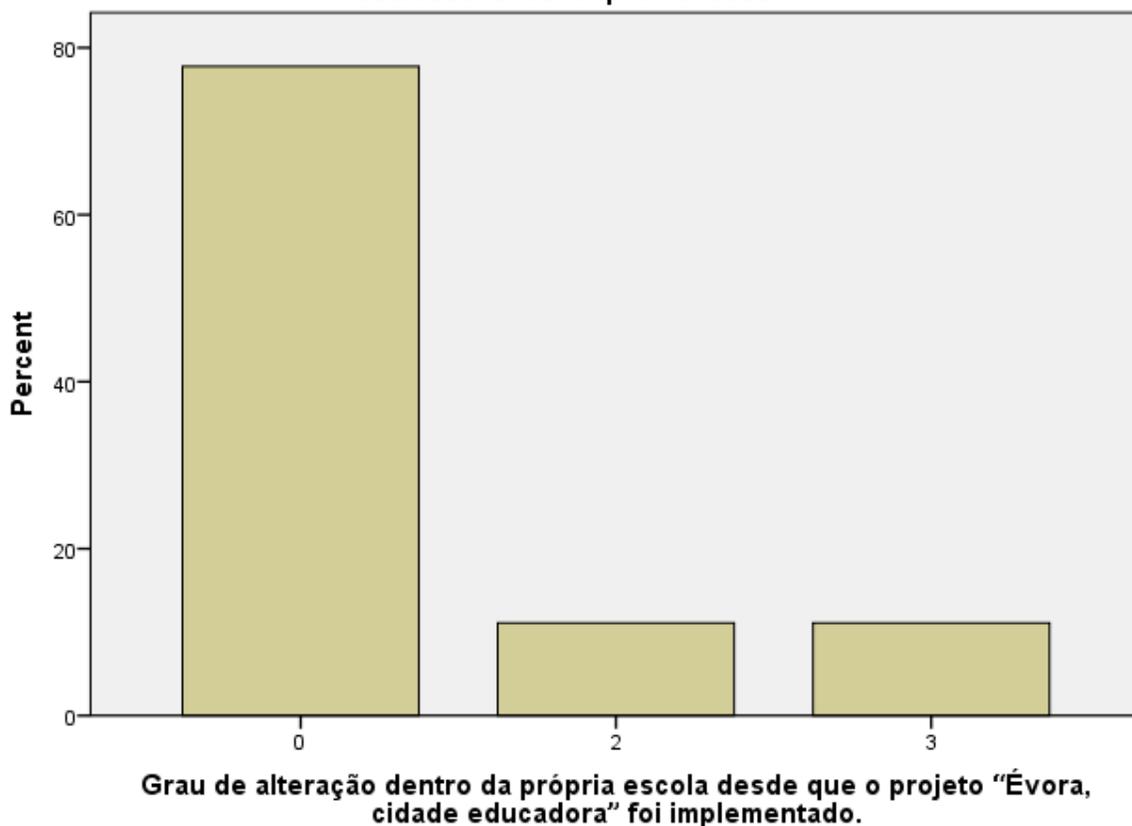


Gráfico 7- Grau de alteração dentro da própria escola desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado

3.2 No que toca à melhoria das condições de trabalho (introdução de novos materiais).

No que concerne à qualidade do ensino, 42,9% (6 indivíduos) dos participantes consideraram não haver melhorias devido ao projeto “Évora Cidade Educadora”, tendo 21,4% (3 indivíduos) considerado que a mesma estava igual ao período anterior à vigência deste projeto. Cinco indivíduos (35,7%) não responderam (Quadro 12).

Considera que qualidade do ensino melhorou devido ao projeto “Évora Cidade Educadora”?

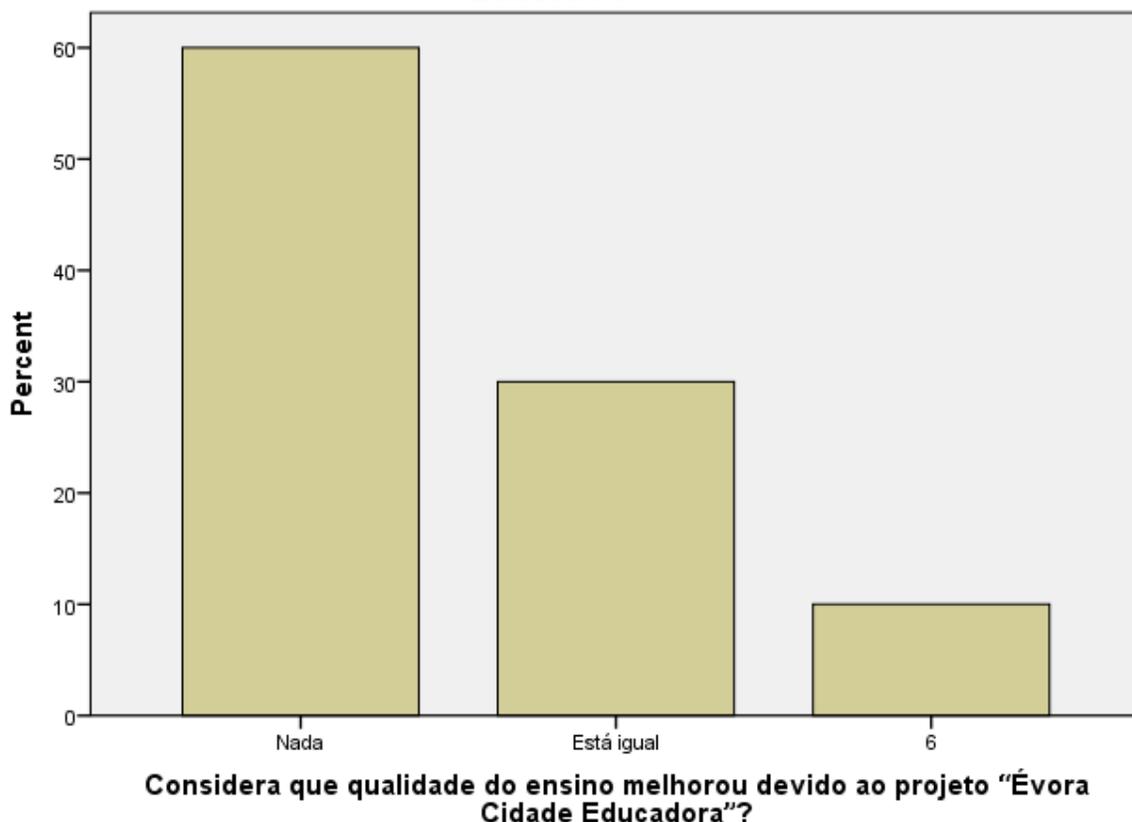


Gráfico 8 - Considera que qualidade do ensino melhorou devido ao projeto “Évora Cidade Educadora”?

Quanto à classificação do projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente à melhoria das condições de trabalho (introdução de novos materiais) obteve-se uma média de 0,56 (Quadro 13).

Inquiridos quanto à forma como classificavam se o projeto “Évora, Cidade Educadora” promoveu a educação no concelho, obteve-se uma média de 0,67 (Quadro 14), tendo-se, ainda, obtido uma média de 0,56 (Quadro 14) na questão em que se pedia que fosse classificado se o projeto ““Évora, Cidade Educadora” melhorou a educação no concelho”.

3.3 No que toca ao aumento do grau de criatividade e inovação nas práticas educativas.

Se o projeto “Évora Cidade Educadora” facilitou a troca de boas práticas entre as escolas desse município, tal situação também revelou ser desconhecida para a maioria dos inquiridos (71,4%, correspondente a 10 indivíduos). Novamente foram dois indivíduos (14,3%) quem indicou que não ter notado diferença e outros dois indivíduos (14,3%) não responderam (Quadro 12).

O projeto “Évora Cidade Educadora” facilitou a troca de boas práticas entre as escolas desse município

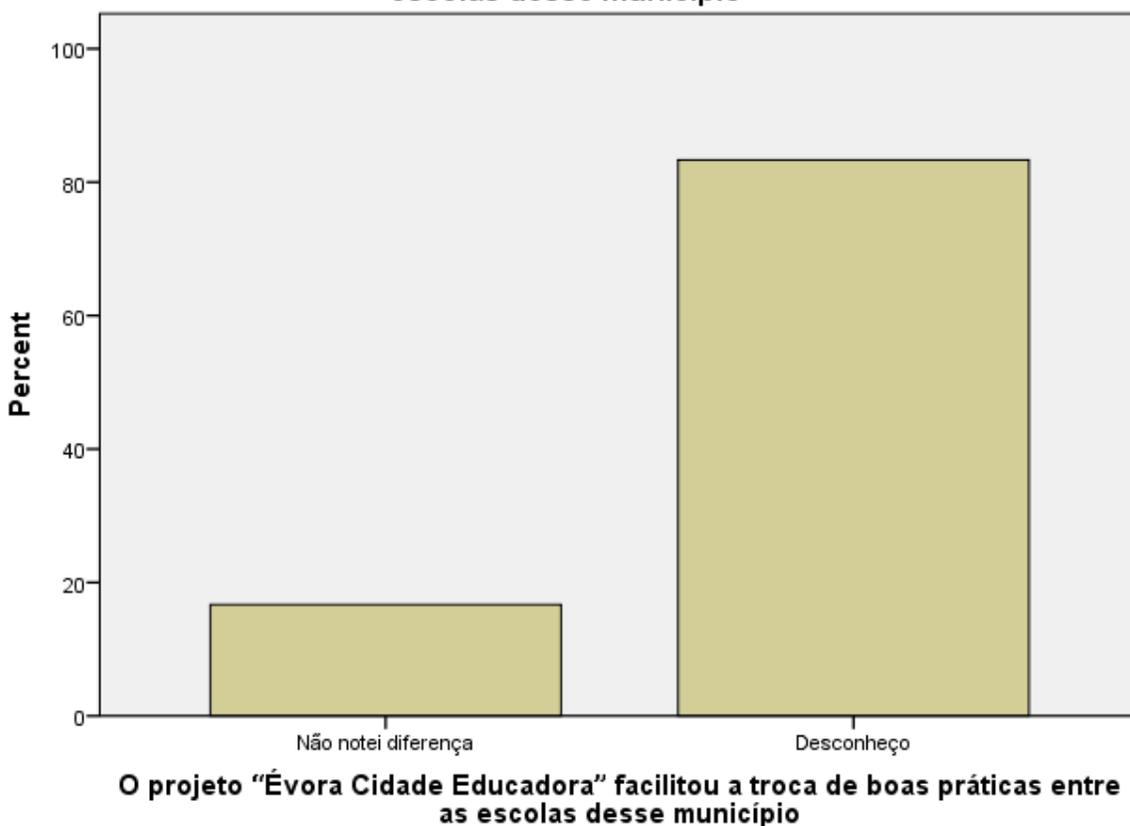


Gráfico 9 - O projeto “Évora Cidade Educadora” a troca de boas páticas entre escolas desse município

Quanto classificam o projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente ao aumento do grau de criatividade e inovação nas práticas educativas obtém-se uma média de 0,56 (Quadro 13).

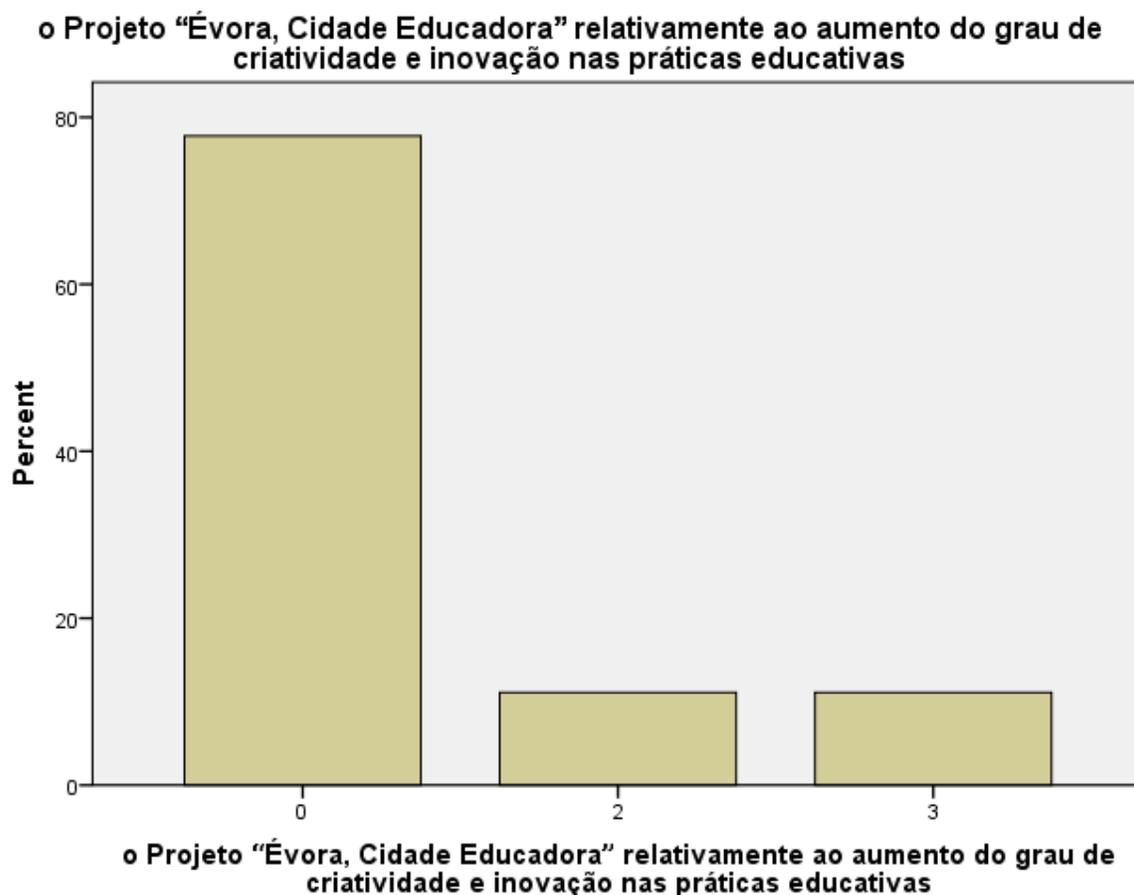


Gráfico 10 - O projeto “Évora Cidade Educadora” relativamente ao aumento do grau de criatividade e inovação nas práticas educativas

Na classificação relativa a se o projeto “Évora, Cidade Educadora” abre porta à criatividade obteve-se uma média de 0,67 (Quadro 14).

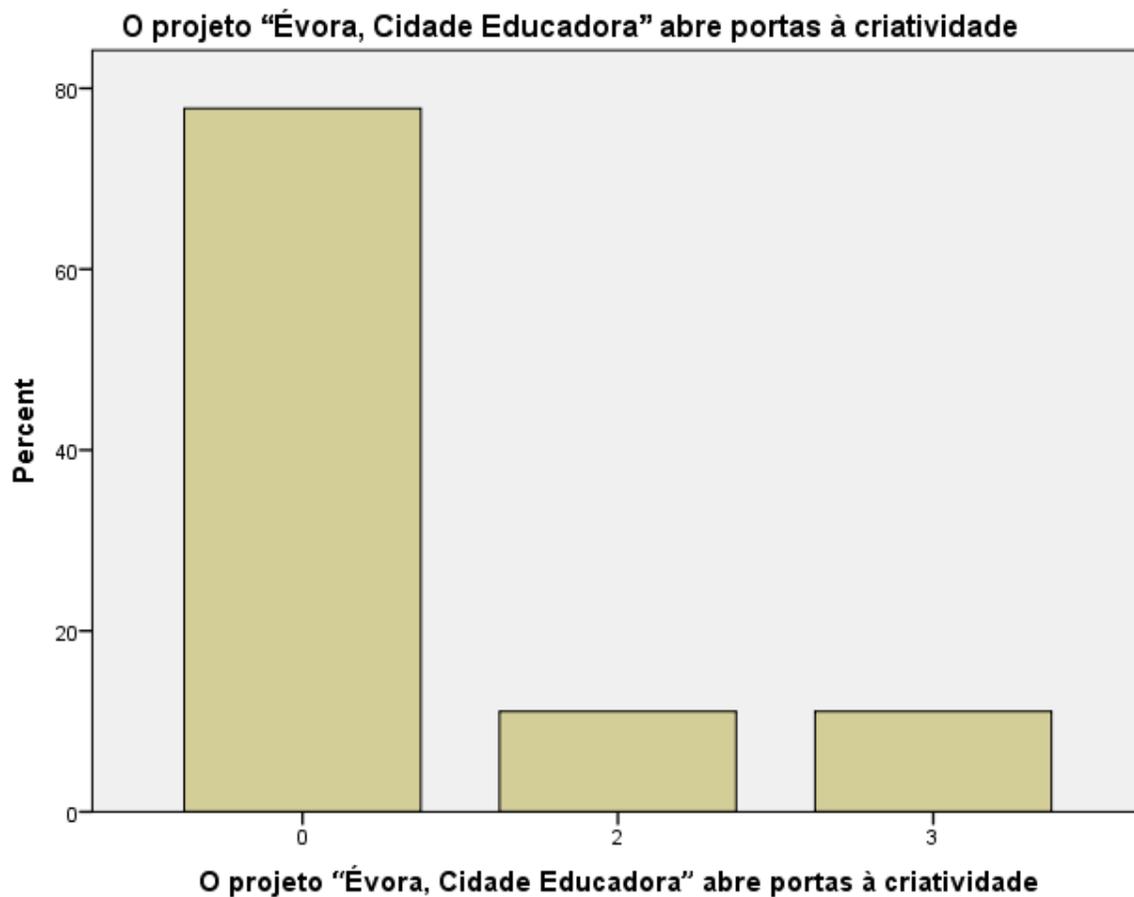


Gráfico 11 - O projeto “Évora Cidade Educadora” abre portas à criatividade

Na classificação relativa a se as atividades integradas no projeto “Évora, Cidade Educadora” deram origem a novas atividades extra projeto obteve-se uma média de 0,56 (Quadro 14).

Por fim, quando os docentes classificam a repetição das ações desenvolvidas pelo projeto “Évora, Cidade Educadora” obtém-se uma média de 0,56 (Quadro 14).

3.4 No que toca aos resultados da avaliação dos alunos.

Maioritariamente, os docentes não notaram qualquer melhoria no aproveitamento dos seus alunos, por estes participarem em ações deste projeto (50,0%, correspondente a 7 indivíduos) e um indivíduo (7,1%) considerou que o aproveitamento estava igual. À mesma questão não se obteve resposta de 5 indivíduos (35,7%) (Quadro 12).

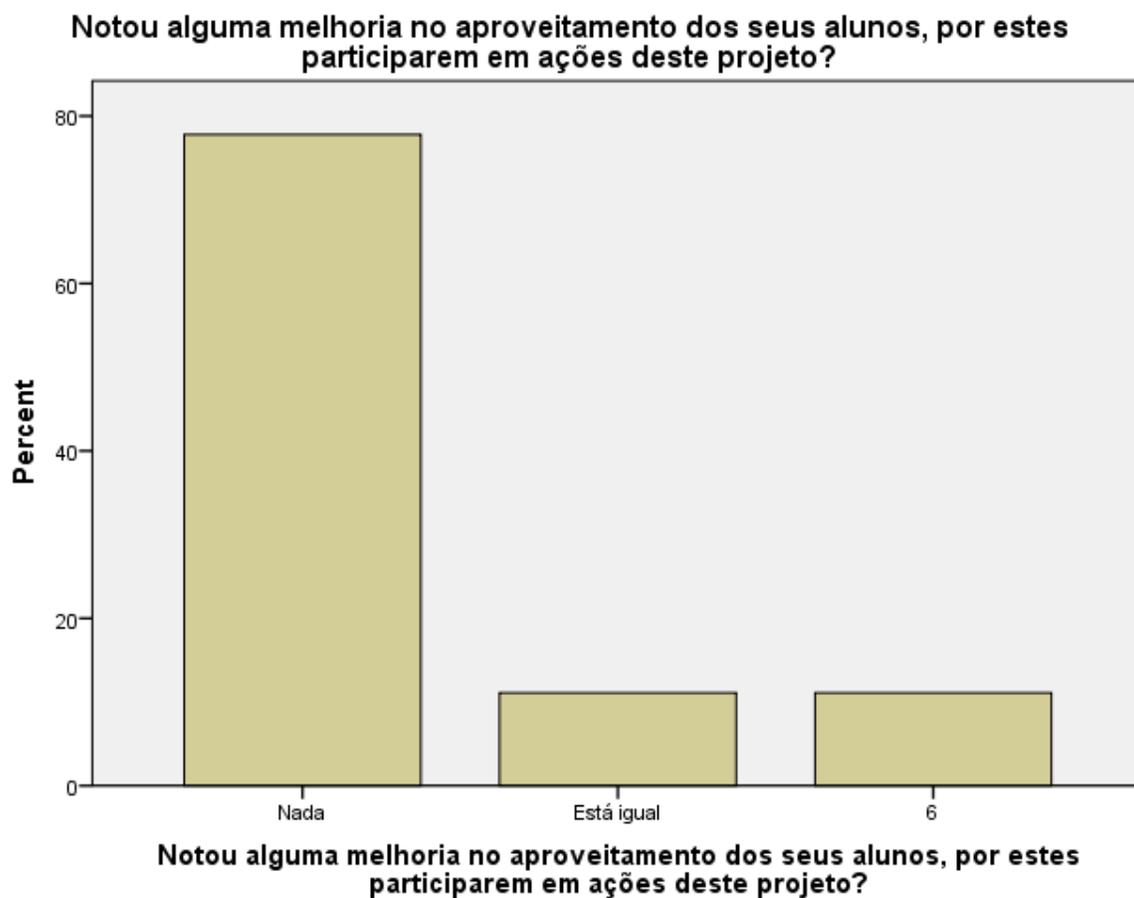


Gráfico 12 - Notou alguma melhoria no aproveitamento dos seus alunos, por estes participarem em ações deste projeto?

No que concerne à classificação do projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente aos resultados da avaliação dos alunos obteve-se uma média de 0,67 (Quadro 13).

o Projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente aos resultados da avaliação dos alunos

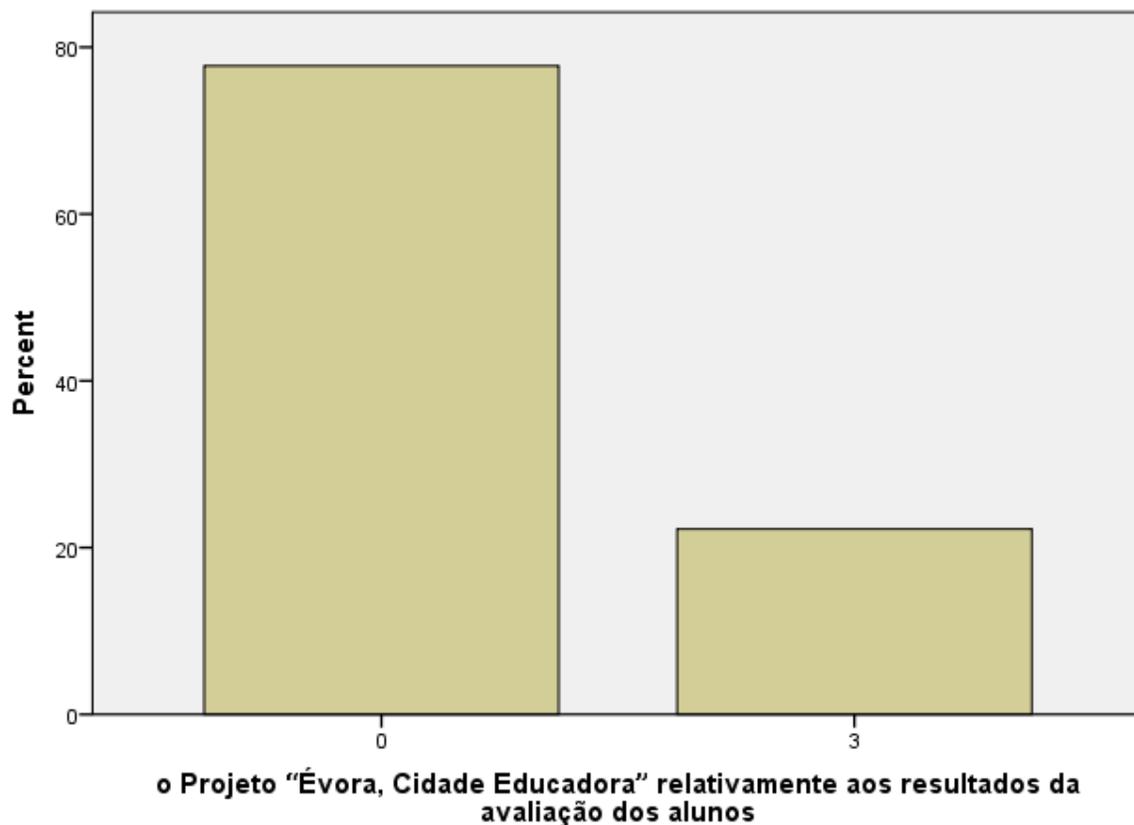


Gráfico 13 - Projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente aos resultados da avaliação dos alunos

Também na classificação relativa à perceção, enquanto docente, sobre o nível de conhecimento das crianças que se gera nas Cidades Educadoras obteve-se uma média de 0,67 (Quadro 14).

Qual a sua percepção, enquanto docente, sobre a nível de conhecimento das crianças que se gera nas Cidades Educadoras

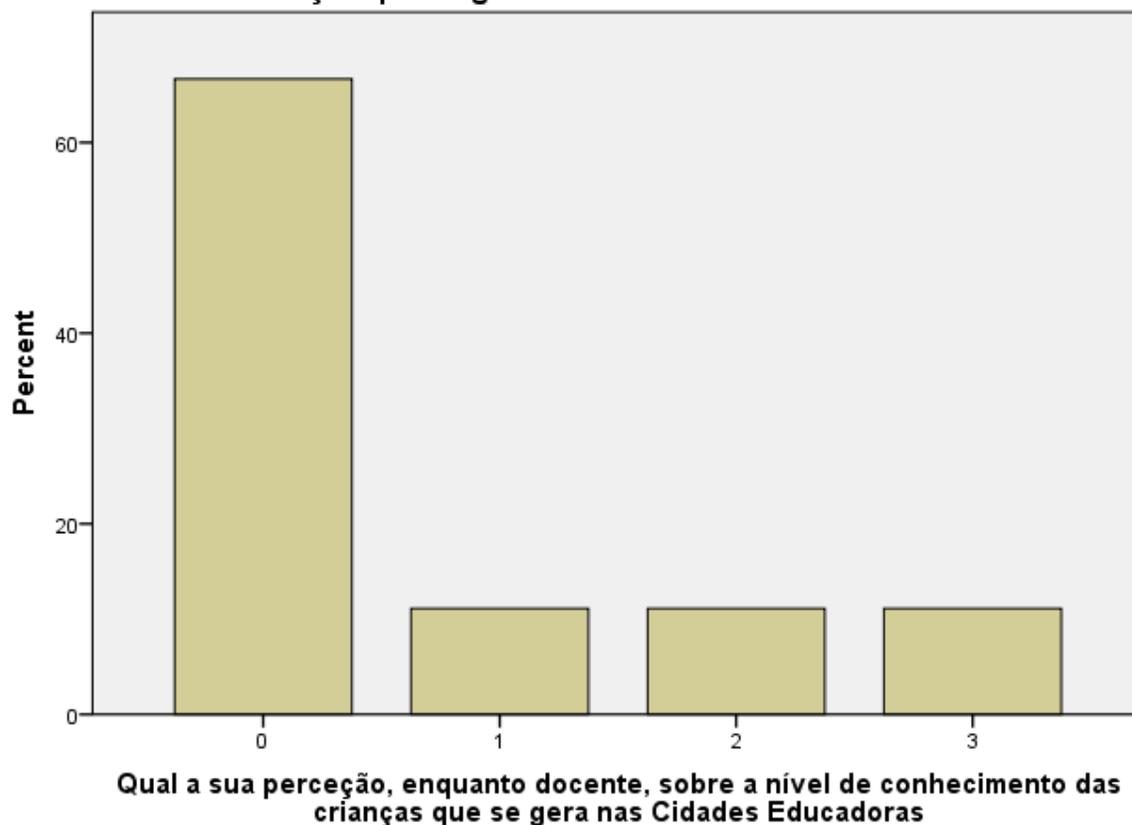


Gráfico 14 – Qual a sua percepção, enquanto docente, sobre o nível de conhecimento das crianças, que se gera nas Cidades educadoras?

3.5 No que toca ao relacionamento entre os membros da comunidade educativa.

Neste ponto, podemos dizer que a maioria dos docentes revelou desconhecer se o projeto “Évora, Cidade Educadora”, terá facilitado a comunicação entre a escola e o Município (71,4%, correspondente a 10 indivíduos), tendo, por sua vez, cerca de 21,4% (3 indivíduos) manifestado não ter notado diferença. Esta questão não se obteve resposta de um indivíduo (7,1%) (Quadro 12).

O projeto “Évora, Cidade Educadora”, facilitou a comunicação entre a escola e o Município

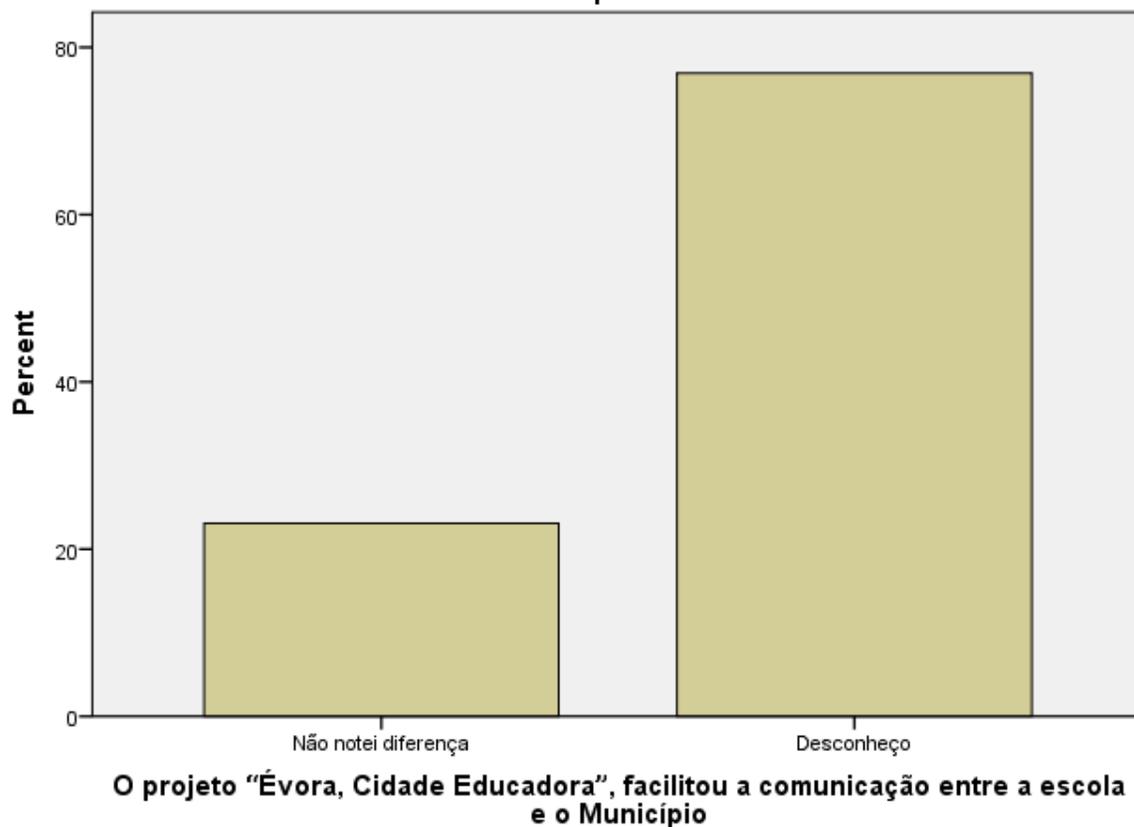


Gráfico 15 – O projeto “Évora, Cidade Educadora” facilitou a comunicação entre a escola e o Município

Grande parte dos sujeitos também desconhecia se o projeto “Évora Cidade Educadora”, facilitou a comunicação entre as escolas do concelho (71,4%, correspondente a 10 indivíduos) e dois indivíduos (14,3%) não notaram diferença na forma como as escolas comunicam. Dois indivíduos não responderam (14,3%) (Quadro 12).

O projeto “Évora Cidade Educadora”, facilitou a comunicação entre as escolas do concelho



Gráfico 16 – O projeto “Évora, Cidade Educadora” facilitou a comunicação entre as escolas do concelho

No que toca à questão 27, ou seja, se o projeto “Évora Cidade Educadora” facilitou a comunicação entre as escolas de concelhos portugueses que englobam a rede, 71,4% (10 indivíduos) afirma desconhecer se essa situação se verificou, havendo dois indivíduos (14,3%) que não notaram diferença e outros dois indivíduos (14,3%) que não responderam (Quadro 12).

Na classificação do projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente ao relacionamento entre os membros da comunidade educativa obteve-se uma média de 0,67 (Quadro 13).

Quando se pede que se faça a classificação relativa ao grau de alteração na relação da escola com os outros atores, (relação com o CM Évora, pais etc.) desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado a média que se obteve é de 0,56 (Quadro 14).

Grau de alteração na relação da escola com os outros atores, (relação com o CM Évora, pais etc.) desde que o projeto “Évora, cidade educadora” foi implementado.

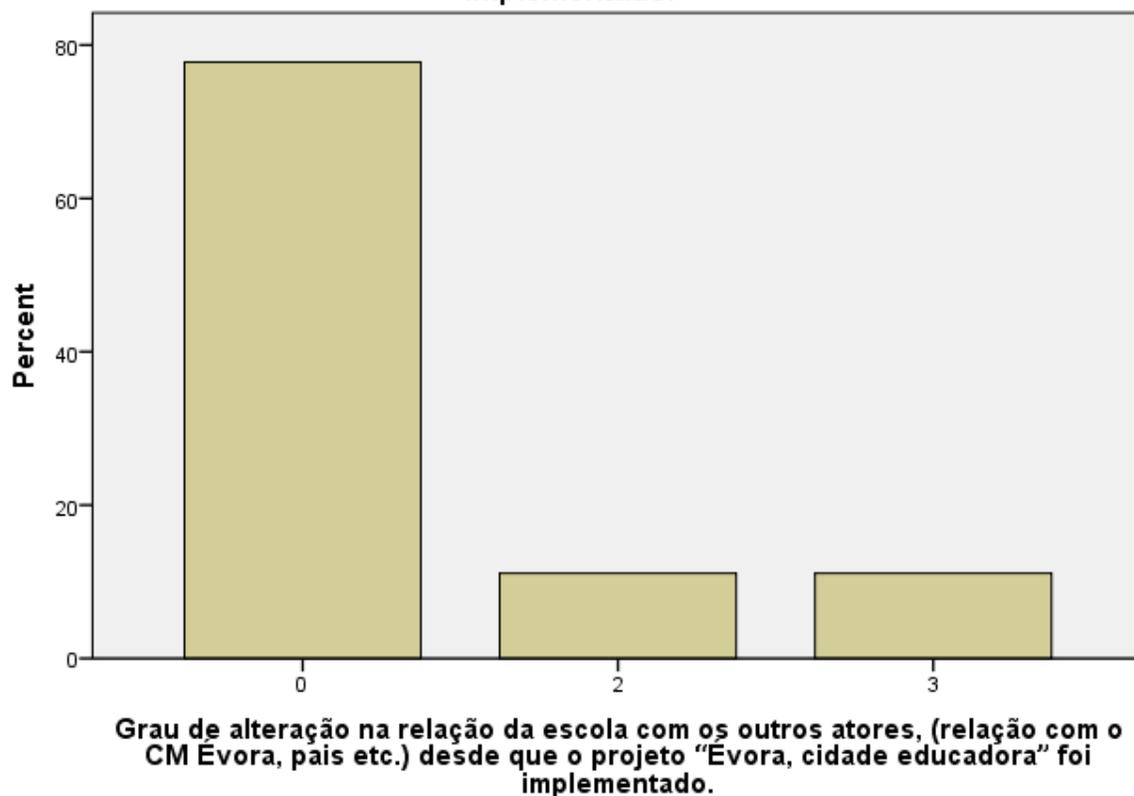


Gráfico 17 – Grau de alteração na relação da escola com os outros atores (relação com a CM Évora, pais, etc.), desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado

Por fim, na classificação relativa ao grau de melhoria na relação Escola/CM Évora após a introdução do projeto “Évora, Cidade Educadora” obteve-se uma média de 0,67 (Quadro

13), sendo que os docentes também classificam a relação escola – Câmara no âmbito do projeto “Évora, Cidade Educadora” com uma média de 0,89 (Quadro 14).



Gráfico 18– Grau de melhoria na relação da escola/CME após a introdução do projeto “Évora, Cidade Educadora”

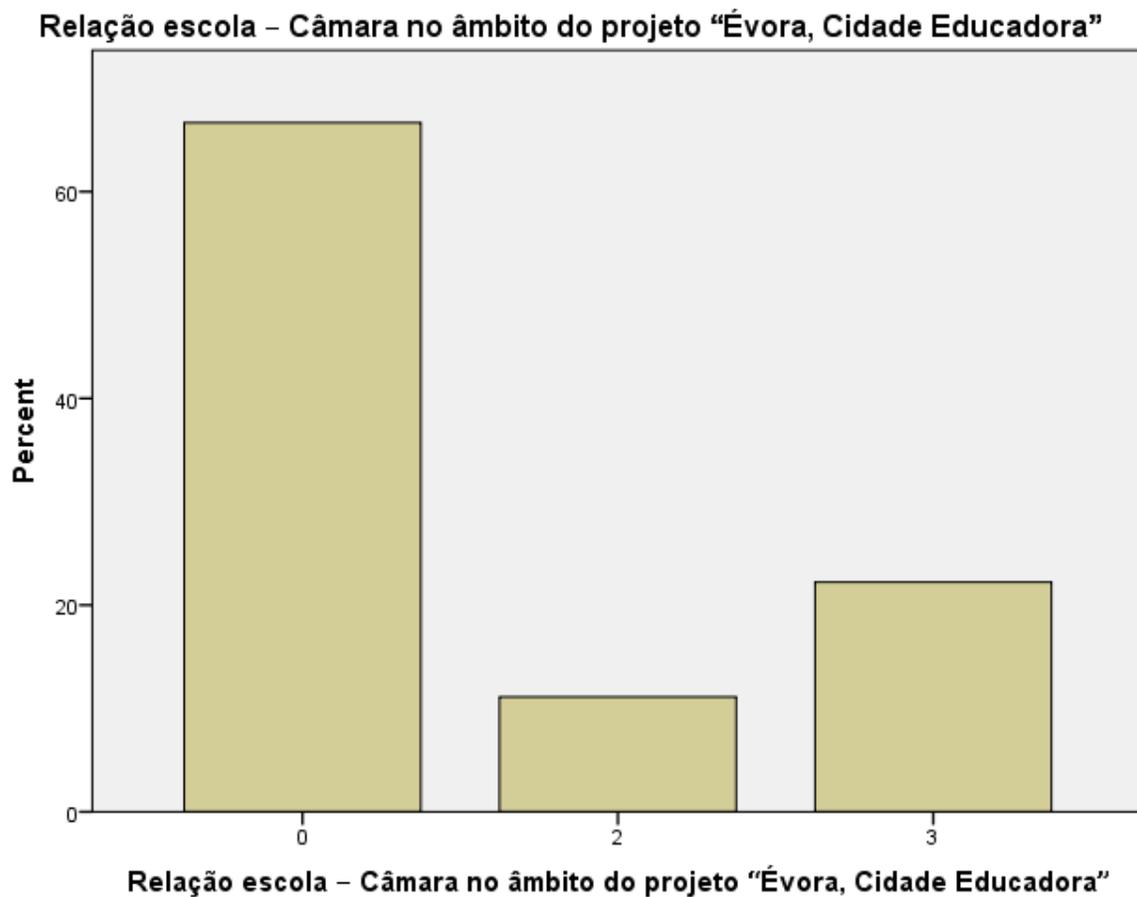


Gráfico 19 – Relação escola- CME no âmbito do “Évora, Cidade Educadora”

3.6 No que toca à visibilidade/notoriedade da “Évora, Cidade Educadora”.

Questionados sobre se sabiam se o município garantia uma informação suficiente e compreensível e encorajava os seus habitantes a informarem-se sobre o projeto “Évora, Cidade Educadora” 64,3% (9 indivíduos) dos docentes indicou não saber. Três indivíduos (21,4%), todavia, discordaram e um indivíduo (7,1%) concordou com a afirmação. À mesma questão não se obteve resposta de um indivíduo (7,1%) (Quadro 12).

O município garante uma informação suficiente e compreensível e encoraja os seus habitantes a informarem-se sobre o projeto “Évora, Cidade Educadora”

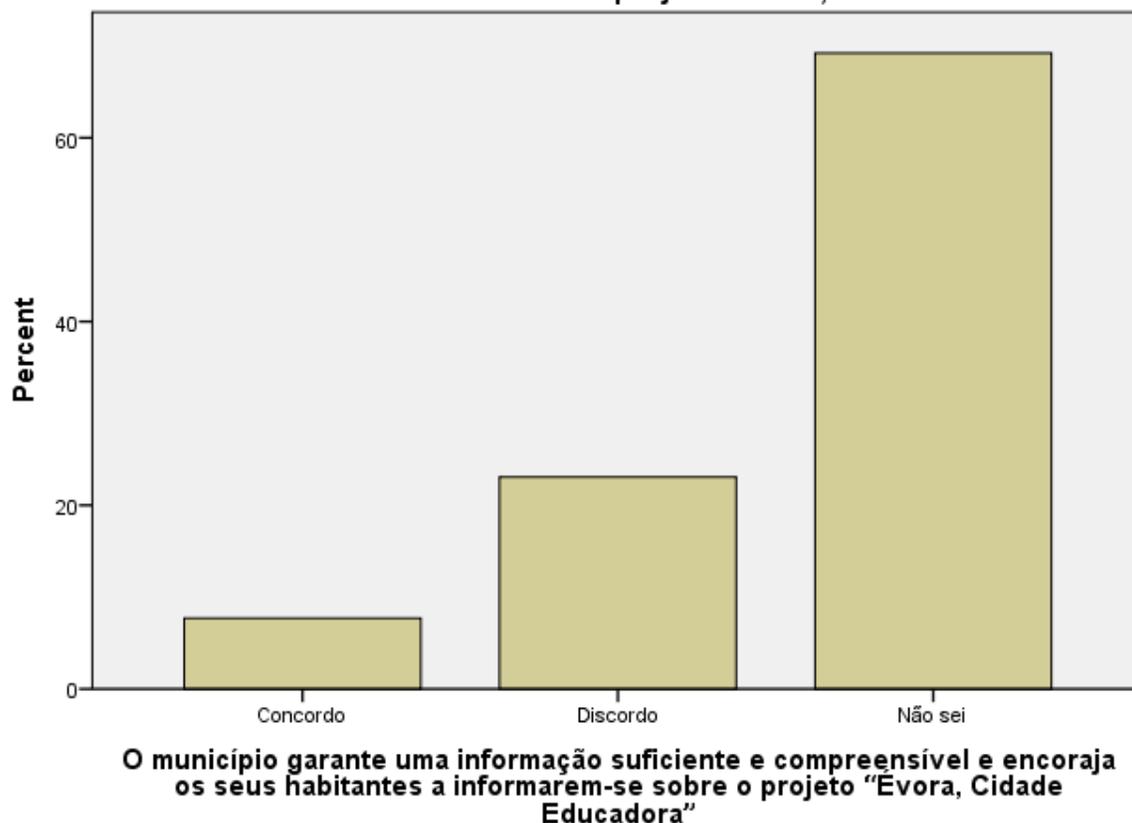


Gráfico 20 – Município garante uma informação suficiente e compreensível e encorajava os seus habitantes a informarem-se sobre o projeto “Évora, Cidade Educadora”

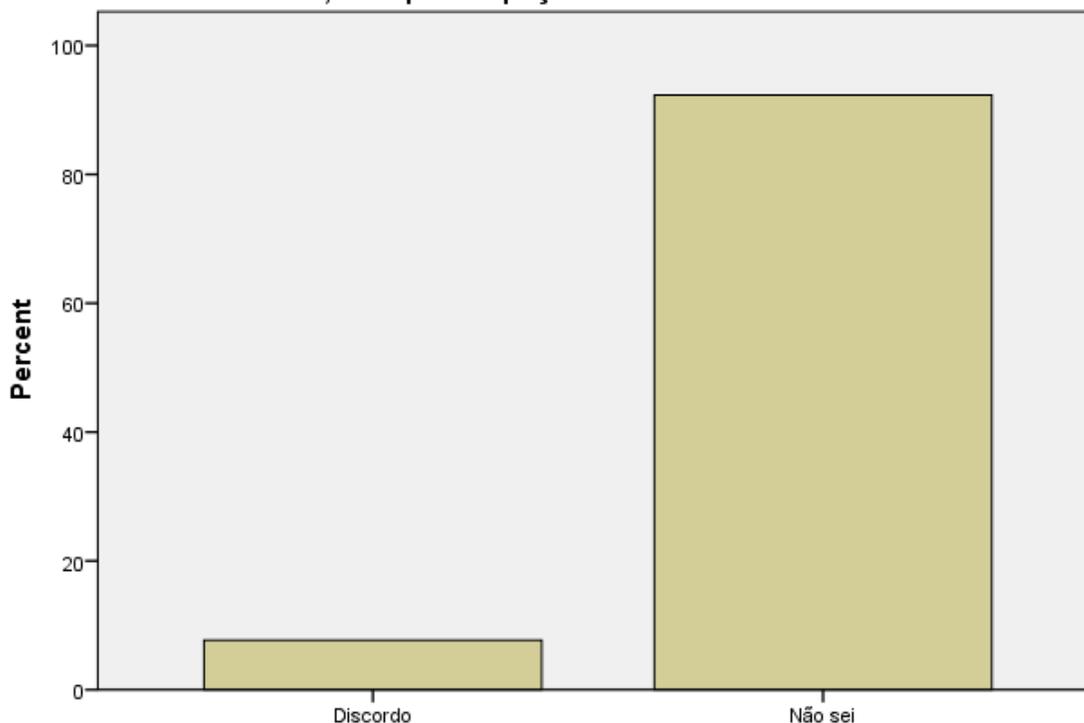
Tendo em consideração, igualmente, que os encarregados de educação são parceiros internos/destinatários deste projeto, colocaram-se algumas questões para melhor compreender o seu grau de conhecimento em relação ao mesmo. Assim, do ponto de vista dos docentes participantes nesta amostragem, os encarregados de educação não demonstram ter algum conhecimento do projeto “Évora Cidade Educadora” (85,7%, correspondente a 12 indivíduos). A mesma pergunta não se obteve resposta de dois indivíduos (14,3%) (Quadro 12).

Do mesmo modo, 85,7% dos docentes (12 indivíduos) afirmou que nenhum encarregado de educação a/o questionou sobre o projeto “Évora Cidade Educadora”, não tendo dado resposta dois indivíduos (14,3%) (Quadro 12).

A maioria dos participantes indicou que não sabia se o projeto “Évora, Cidade Educadora” contribuiu de forma clara e expressiva para a consolidação e aplicação das políticas educativas neste município (85,7%, correspondente a 12 indivíduos), tendo apenas um indivíduo (7,1%) manifestado que discordava desta afirmação. Um indivíduo (7,1%) não respondeu (Quadro 12).

Também grande parte dos inquiridos não sabia se a educação no Concelho de Évora era hoje, por causa do projeto “Évora Cidade Educadora”, uma preocupação constante dos decisores (85,7%, correspondente a 12 indivíduos). Um sujeito (7,1%) discordou desta premissa e um indivíduo (7,1%) não respondeu (Quadro 12).

A educação no Concelho de Évora é hoje, por causa do projeto “Évora Cidade Educadora”, uma preocupação constante dos decisores



A educação no Concelho de Évora é hoje, por causa do projeto “Évora Cidade Educadora”, uma preocupação constante dos decisores

Gráfico 21 – A educação no Concelho de Évora era hoje, por causa do projeto “Évora Cidade Educadora”, uma preocupação constante dos decisores

Do mesmo modo, as respostas são muito esclarecedoras, quando se pede aos docentes que indiquem o se o projeto “Évora, Cidade Educadora” promoveu a educação no concelho e a melhorou, tendo-se obtido uma média de 0,67 e de 0,56 respetivamente (Quadro 14).

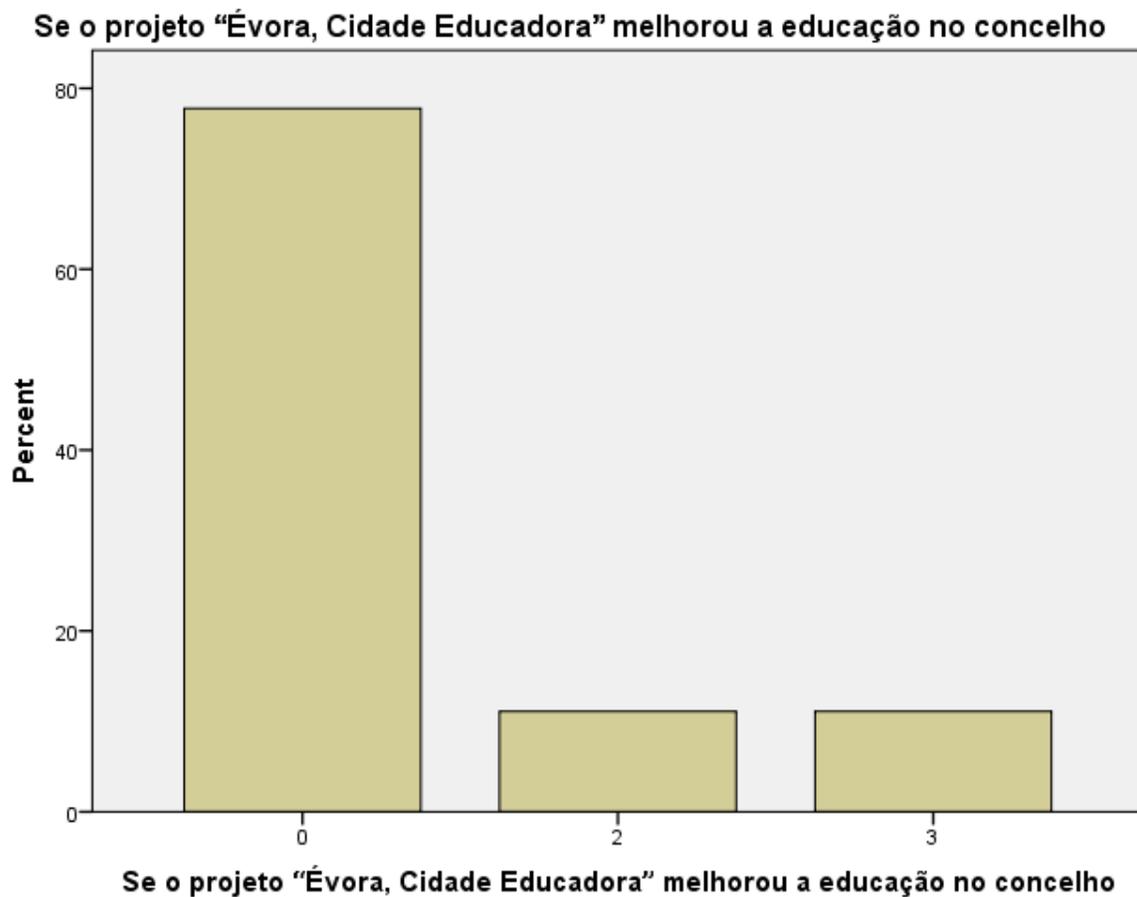


Gráfico 22 – O projeto “Évora, Cidade Educadora” melhorou a educação no concelho

Na classificação do projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente à visibilidade/notoriedade da Cidade de Évora obteve-se uma média de 0,67 (Quadro 13).

o Projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente à visibilidade/notoriedade da Cidade de Évora

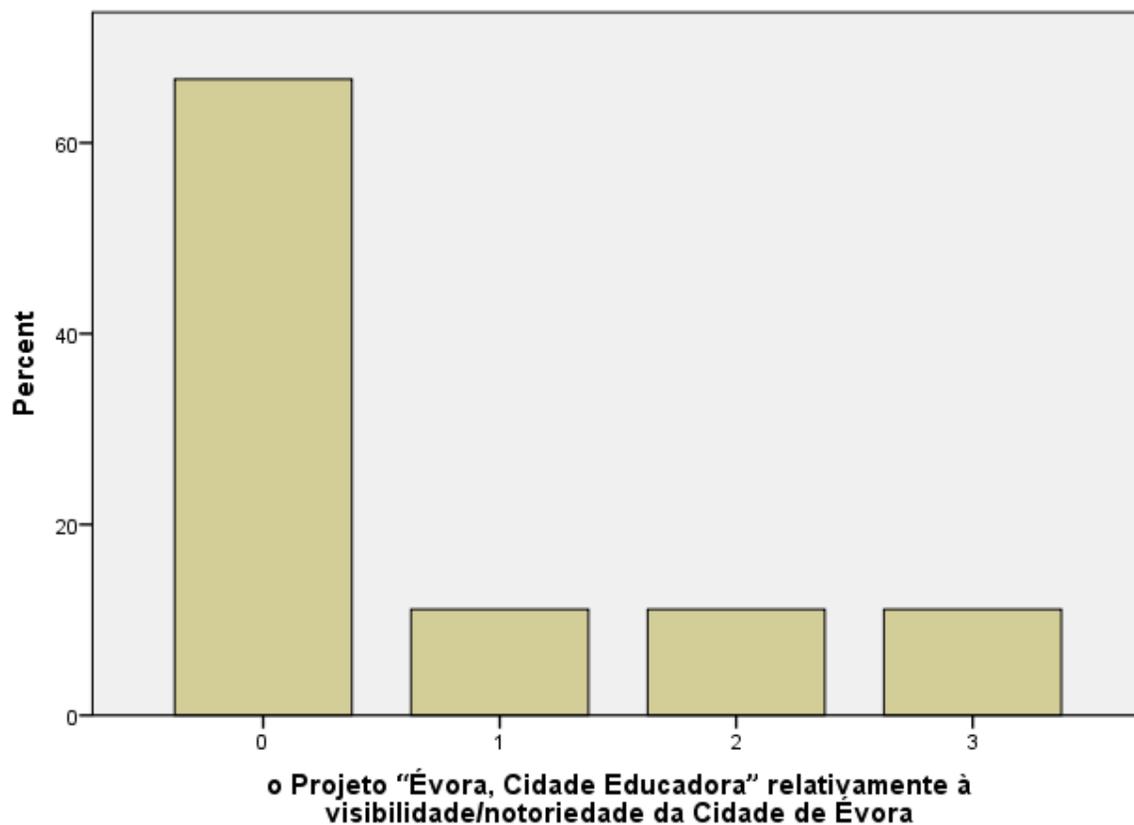


Gráfico 23 – O projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente à visibilidade/notoriedade da Cidade de Évora

3.7 No que toca à atitude dos alunos face à educação/escola.

Por fim, na classificação do projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente à atitude dos alunos face à educação/escola obteve-se uma média de 0,67 (Quadro 13).

		F	%
O projeto “Évora, Cidade Educadora”, facilitou a comunicação entre a escola e o Município	Não notei diferença	3	21,4
	Desconheço	10	71,4
	NS/NR	1	7,1
O projeto “Évora Cidade Educadora”, facilitou a comunicação entre as escolas do concelho	Não notei diferença	2	14,3
	Desconheço	10	71,4
	NS/NR	2	14,3
O projeto “Évora Cidade Educadora”, facilitou a comunicação entre as escolas de concelhos portugueses que englobam a rede	Não notei diferença	2	14,3
	Desconheço	10	71,4
	NS/NR	2	14,3
O projeto “Évora Cidade Educadora” facilitou a troca de boas práticas entre as escolas desse município	Não notei diferença	2	14,3
	Desconheço	10	71,4
	NS/NR	2	14,3
Os encarregados de educação demonstram ter algum conhecimento do projeto “Évora Cidade Educadora”	Não	12	85,7
	NS/NR	2	14,3
Já algum encarregado de educação a/o questionou sobre o projeto “Évora Cidade Educadora”	Não	12	85,7
	NS/NR	2	14,3
Os educandos da escola onde leciona realizaram mais atividades pelo fato de Évora ser uma cidade educadora. (Esta reposta apenas deverá ser dada por docentes que lecionavam em Évora antes do início do Projeto)	Não houve diferença	6	42,9
	Não lecionava em Évora antes do início do projeto	1	7,1
	NS/NR	7	50,0
O projeto “Évora, Cidade Educadora” contribuiu de forma clara e expressiva para a consolidação e aplicação das políticas educativas neste município	Discordo	1	7,1
	Não sei	12	85,7
	NS/NR	1	7,1
O município garante uma informação suficiente e compreensível e encoraja os seus habitantes a informarem-se sobre o projeto “Évora, Cidade Educadora”	Concordo	1	7,1
	Discordo	3	21,4
	Não sei	9	64,3
	NS/NR	1	7,1
A educação no Concelho de Évora é hoje, por causa do projeto “Évora Cidade Educadora”, uma preocupação constante dos decisores	Discordo	1	7,1
	Não sei	12	85,7
	NS/NR	1	7,1
Mudou a sua forma de trabalhar, pelo facto de Évora integrar este projeto “Évora, Cidade Educadora”?	Não	10	71,4
	NS/NR	4	28,6
Considera que qualidade do ensino melhorou devido ao projeto “Évora Cidade Educadora”?	Nada	6	42,9
	Está igual	3	21,4
	NS/NR	5	35,7
Notou alguma melhoria no aproveitamento dos seus alunos, por estes participarem em ações deste projeto?	Nada	7	50,0
	Está igual	1	7,1
	NS/NR	5	42,9

Quadro 12- Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora” - 1

F – frequência absoluta; % - percentagem

O Projeto “Évora, Cidade Educadora” relativamente:	Média	D.P	Mínimo	Máximo
às metodologias de trabalho (alterações introduzidas, melhorias resultantes do projeto “Évora, Cidade Educadora”)	,67	1,118	0	3
à melhoria das condições de trabalho (introdução de novos materiais)	,56	1,130	0	3
ao aumento do grau de criatividade e inovação nas práticas educativas	,56	1,130	0	3
aos resultados da avaliação dos alunos	,67	1,323	0	3
ao relacionamento entre os membros da comunidade educativa	,67	1,323	0	3
à visibilidade/notoriedade da Cidade de Évora	,67	1,118	0	3
à atitude dos alunos face à educação/escola	,67	1,323	0	3

Quadro 13- Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora” - 2

D.P. – desvio padrão.

	Média	D.P	Mínimo	Máximo
Relação escola – Câmara no âmbito do projeto “Évora, Cidade Educadora”	,89	1,364	0	3
Se o projeto “Évora, Cidade Educadora” promoveu a educação no concelho	,67	1,323	0	3
Se o projeto “Évora, Cidade Educadora” melhorou a educação no concelho	,56	1,130	0	3
Se as atividades integradas no projeto “Évora, Cidade Educadora” deram origem a novas atividades extra projeto	,56	1,130	0	3
Repetição das ações desenvolvidas pelo projeto “Évora, Cidade	,56	1,130	0	3

Educadora”				
O projeto “Évora, Cidade Educadora” abre portas à criatividade	,56	1,130	0	3
O projeto “Évora, Cidade Educadora” abre portas à inovação	,67	1,118	0	3
Qual a sua percepção, enquanto docente, sobre a nível de conhecimento das crianças que se gera nas Cidades Educadoras	,67	1,118	0	3
Grau de alteração na relação da escola com os outros atores, (relação com o CM Évora, pais etc.) desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado.	,56	1,130	0	3
Grau de alteração dentro da própria escola desde que o projeto “Évora, Cidade Educadora” foi implementado.	,56	1,130	0	3
Grau de melhoria na relação Escola/CM Évora após a introdução do projeto “Évora, Cidade Educadora”	,67	1,118	0	3

Quadro 14- Avaliação, dos docentes, relativamente ao impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora” - 3

D.P. – desvio padrão.

Procurou-se, igualmente, aferir sobre a existência de diferenças significativas entre os professores, patentes nas respostas aos questionários e tendo em conta a escola onde lecionavam, ou seja, foi feita uma análise comparativa.

Recorrendo ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis¹⁶ e considerando um nível de significância de 5%, não se verificou a existência de diferenças significativas em nenhuma das dimensões de análise propostas (identificação, conhecimentos dos docentes relativamente à associação internacional de cidades educadoras - AICE, conhecimentos dos docentes relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”, avaliação do impacto e consequências do projeto “Évora, Cidade Educadora”), pois as probabilidades de

¹⁶ Este teste também conhecido como análise de variância pelos números de ordem, consiste num teste não paramétrico, usado para comparar três ou mais amostras, testando a hipótese nula de que os grupos vêm da mesma população-são idênticos em tendência central.

significância (p) foram todas superiores ao nível de significância considerado (ver apêndice IX).

Capítulo VII – Limites da Investigação e possíveis pistas para investigações futuras

VII.1 LIMITES DA INVESTIGAÇÃO

Uma das limitações deste estudo parece-nos que se prende com a amostragem usada para aplicação do Questionário. Na verdade, ela acabou por ser mais pequena do que se preconizou inicialmente, atendendo a que dos 36 docentes a lecionar nos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo a cidade de Évora apenas 14 responderam, o que pode colocar algumas reservas quanto aos resultados. Todavia, as tendências que se observam quanto às respostas parecem ser bastante uniformes, como se poderá verificar nos dados estatísticos que constam deste trabalho e respetivos apêndices, facto que nos permite alguma segurança na extrapolação de resultados.

Julgamos, ainda, que uma das possíveis limitações deste estudo poderá resultar de uma necessidade de aprofundamento do contato mais direto com os docentes e respetivas comunidades educativas (por exemplo, Associações de Pais), de modo a perceber, *in situ*, as suas formas de agir e conhecimentos relativos a este tema. Essa proximidade seria, certamente, muito útil no estabelecimento da perceção sobre:

- » Qual/quais o/os canal/s através do qual/quais os docentes e demais comunidade educativa tomaram conhecimento do Projeto “Évora, Cidade Educadora”, de modo a poder apresentar propostas mais concretas no que concerne à divulgação do projeto, que, como se verá na conclusão deste trabalho, nos parece ser uma das falhas do “Évora, Cidade Educadora”;
- » Qual o nível de participação mais concreto, por parte dos docentes e demais comunidade educativa, nas atividades do projeto “Évora. Cidade Educadora”;

- » Qual/quais as atividades do projeto “Évora. Cidade Educadora” mais participadas e vistas como mais úteis pelos docentes e demais comunidade educativa;
- » Qual/quais as atividades do projeto “Évora. Cidade Educadora” com maiores potencialidades de poder despertar nos docentes e demais comunidade educativa um sentimento de pertença e de identificação.

VII.2 POSSÍVEIS PISTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Ao analisar tudo o que à “Évora, Cidade Educadora” diz respeito, parece-me ser possível, ainda, aprofundar conhecimentos sobre os seus impactos, metodologias de trabalho e pressupostos, sob perspetivas que, no presente estudo, não teriam grande cabimento.

Deixo algumas pistas que me parecem ser interessantes e que poderão ser aproveitadas como caminhos para melhorar e ponderar novos horizontes para este projeto.

1. Tendo em consideração os princípios definidos para as cidades educadoras e a tipologia de ações que se desenvolvem na cidade de Évora, e por tudo o que se apresentou neste trabalho (nomeadamente, tudo o que se prende com as propostas de Ken Robinson, que são promotoras da inclusão dos indivíduos no processo ensino aprendizagem, valorizando as suas práticas, saberes e competências como facilitadores da educação), acredito que seria muito interessante poder analisar todo o projeto sob o ponto de vista dos modelos construtivistas da educação, já que creio que todas as propostas assentam, precisamente, nas ideias defendidas por esta escola de pensamento. Senão vejamos: o Construtivismo como teoria/modelo de pedagógico foi desenvolvido por pensadores como Jean Piaget, Lev Vigotzky ou Jerome Bruner, entre outros.

Sucintamente, podemos afirmar que o Construtivismo prevê que o conhecimento é fruto de uma elaboração – ou se quisermos, pegando na origem da expressão, de uma CONSTRUÇÃO –, ou seja, é o resultado de um processo interior (de pensamento) no qual o sujeito organiza e atribui significado a diversas noções/situações/factos, relacionando-os entre si. Cada um de nós passa por esse processo, que nos permite, à posteriori, pôr em

prática estratégias intelectuais de recurso a conhecimentos, que serão úteis sempre que se enfrentem novas situações e problemas, que obriguem/impliquem novas aprendizagens. O conhecimento estará, assim, de acordo com os pressupostos construtivistas, em permanente construção, pois sempre que o sujeito age sobre o seu meio, vai adquirindo saberes e integrando-os, se assim lhe podemos chamar, no seu “reportório”. As aprendizagens são condicionadas, igualmente, pelo estágio de desenvolvimento psicológico/fisiológico de cada um, permitindo que, em fases diferentes, se estabeleçam relações diferentes entre significantes e significados, que se vão complexificando à medida que o desenvolvimento psicofisiológico vai progredindo. Por outro lado, o ser humano também se forma num processo em que a História e a sociedade desempenham um papel central e que, partir do momento em que passa a ter capacidade para refletir sobre o seu relacionamento com os outros e com a natureza, os seus atos deixam de ser espontâneos e passam a ser sociais, sendo a aprendizagem o resultado da interiorização mental de uma constante relação entre o interior e o exterior dos indivíduos, ganhando, no processo de aprendizagem grande importância a interação social.

Aprender é, pois, um processo ativo, em que quem aprende constrói novos conceitos baseados nos conhecimentos atuais e passados, estando os mesmos em permanente atualização/construção e em tal processo, as experiências e contextos concorrem para que o aluno/sujeito tenha vontade e seja capaz de aprender. As ações educativas devem, pois, ser pensadas de modo a facilitar a extrapolação e a procura de soluções, levando os alunos/sujeitos a explorarem os temas que lhes são propostos para além da informação que lhes é fornecida, valorizando-se e estimulando-se a “intuição” e “análise”.

No fundo, quase podemos dizer que o professor e todos os demais atores sociais envolvidos em processos de educação formal ou não formal (na perspetiva construtivista), para cumprirem o seu papel na totalidade, deverão estimular os sujeitos a descobrir por eles mesmos, proporcionando-lhes momentos de franco e dinâmico diálogo, em que a informação é transmitida/”descoberta” de acordo com as suas capacidades, o seu estágio de desenvolvimento e tendo em atenção o seu contexto social, histórico, económico, etc., sendo quase que uma imagem do próprio Sócrates, que advogava a implementação de um

método em que, através da colocação de questões e recorrendo à ironia e à maiêutica, se conduzia os alunos ao caminho da verdade completa.

2. Também me parece muito interessante analisar todas as ações e metodologias empregues no “Évora, Cidade Educadora”, no sentido de poder perceber de forma mais claras as potencialidades do projeto enquanto promotor de uma verdadeira educação multicultural, estruturada para que as aprendizagens resultem da inclusão do conceito e sua exploração em tudo o que envolve o processo ensino/aprendizagem dos cidadãos da cidade e não apenas incentiva a comemoração, mais ou menos “folclórica”, de datas e efemérides associadas às comunidades minoritárias. De que modo, a ideia de que o projeto é efetivamente um agente no desenvolvimento de uma educação inclusiva poderia ser um tema a explorar.

3. Ainda como pista para futuras investigações, creio que se poderá ter em linha de conta a possibilidade de poder vir a conhecer em detalhe qual a tipologia de ações mais eficazes/eficientes dentro do projeto: as de educação formal, ou as de educação não formal? Quais as que promovem, junto dos Eborenses, resultados que os agentes educadores considerem mais relevantes? Quais as que permitem uma melhor aplicação dos Princípios das Cidades Educadoras? No fundo, estudar a fundo as próprias ações do projeto, seus efeitos e suas especificidades poderá conduzir a melhorias significativas a implementar pelo Município.

Parte III – Conclusão

Landry (2008), autor já mencionado neste trabalho, considera a criatividade o centro, o coração que estimula o desenvolvimento do multiculturalismo nas escolas, melhorando as relações internas e externas à comunidade escolar e permitindo-lhe um enriquecimento profundo, assente na definição de uma identidade forte e de um espírito de corpo,

direcionada para a prossecução de objetivos comuns, para a melhoria do conhecimento de cada membro da comunidade e para o aumento do respeito pelo outro.

François Ascher defender a ideia de que a cidade do futuro ter-se-á de apoiar na diversidade, disso dando eco e expressão, ao referir: “Esta cidade do século XXI não pode ser senão diversidade e portanto compromisso entre as procuras e as práticas variadas de que ela é objeto” (Ascher, 2010: 108). Esta visão é de todo coincidente com as propostas de autores como Castells, Ergazakis e Metaxiotis, nomeadamente quando se referem à criação de redes, que pela própria definição implicam diversidade, bem como pela referência à necessidade de valorização do interculturalismo. Também Florida enfatiza este tipo de abordagem.

Uma cidade educadora terá, portanto, como preocupação desenvolver a educação intercultural com base em seis competências chave, já anteriormente identificadas (vide p. 16).

Évora procura, precisamente, dar aos seus cidadãos, a possibilidade de “aguçarem” estas competências, estimulando a sua participação ativa na construção da cidade educadora, estatuto que este Município reclama. Este ponto encontra eco nas palavras de Adama Ouane (Jornal Público, 2010), quando este salienta a necessidade de promover a adaptabilidade das escolas e dos sistemas educativos às sociedades atuais, diversificando-se a oferta e promovendo-se as características singulares de cada povo/comunidade. Novamente o exemplo de Évora surge como interessante, na medida em que, do ponto de vista de educação não formal, aposta no esquema de ofertas diversificadas e integradoras, facto que podemos comprovar com a extensa listagem de ações/projetos integrados no “Évora, Cidade Educadora” e que se destinam a públicos-alvo muito diferenciados, que vão desde os deficientes, aos desfavorecidos, passando pelos séniores, crianças e jovens e abrangendo o cidadão comum, adulto e com níveis distintos de formação académica.

Todavia, quando se analisa o nível de conhecimento que a comunidade educativa possui relativamente a este projeto e às suas ações, percebemos que há um desconhecimento quanto à forma como ele funciona e aos pressupostos em que assenta. Vejamos:

Ao longo desta investigação, foi possível aferir alguns resultados, a partir da metodologia aplicada. Na verdade, os membros da comunidade educativa eborense que tomaram parte neste estudo, tendo respondido ao questionário já mencionado, revelam um elevado nível de desconhecimento relativamente aos pressupostos preconizados na Carta Educativa e, conseqüentemente, em relação a tudo o que diz respeito às cidades educadoras. A falta de dados sobre este tema fica patente nas altas percentagens de respostas dadas pelos docentes durante a aplicação do inquérito, nomeadamente as que constam do ponto 1 (Conhecimento dos docentes, relativamente à Associação Internacional de Cidades Educadoras), p. 97. A tipologia de resposta não revela apenas ignorância quanto à associação em si (que se percebe quando a maioria dos inquiridos não identifica, por exemplo, a sede da AICE, ou quando apenas um inquirido identifica cidades membro da rede, quer estrangeiras, quer nacionais), mas, sobretudo, quanto às metodologias e pressupostos por ela preconizados e nos quais assenta a filosofia de trabalho das cidades educadoras (50% dos sujeitos não é capaz de identificar um dos princípios que dão forma ao projeto). Do mesmo modo, a percentagem dos que não conhecem o boletim da rede, o site da rede, o banco de documentos da rede, o congresso organizado no âmbito da rede e os contatos disponibilizados pela organização é sempre superior a 75%.

Assim, apenas se pode concluir que os docentes de Évora são possuidores de conhecimentos muito rudimentares sobre a organização e princípios da Associação/rede das cidades educadoras, bem como sobre as ações/estratégias aplicadas pela cidade de Évora para dar cumprimento aos mesmos. Fica, pois respondida uma das questões que inicialmente se colocou em relação a esta investigação (vide pág. 6).

No que concerne à aplicação do projeto na vida dos docentes (e da comunidade educativa), os inquiridos mostram, mais uma vez, um nível alto de desconhecimento, que envolve várias áreas:

- » O seu trabalho enquanto docentes (veja-se, por exemplo, que apenas um dos inquiridos consegue identificar uma ação desenvolvida por si/pela sua escola no âmbito do projeto “Évora, Cidade Educadora” e, sobretudo, desconhecem

maioritariamente – 71,4% - se há parcerias entre escolas para pôr em prática ações neste âmbito);

- » Os públicos-alvo das ações do projeto (71,4% revela não saber se são apenas para crianças);
- » O impacto que o projeto tem na visibilidade/notoriedade da cidade de Évora (por exemplo: maioritariamente – 85,7% - dos inquiridos afirma não saber se o projeto “Évora, Cidade Educadora” contribuiu de forma clara e expressiva para a consolidação e aplicação das políticas educativas neste município; a mesma percentagem de participantes não sabe se o referido projeto seria um dos motivos pelos quais a educação é uma das prioridades dos decisores políticos da cidade).

Assim sendo, não será de estranhar que as avaliações que fazem dos impactos do projeto também sejam, em grande medida, negativas, já que não consideram muito relevante o papel do projeto no estabelecimento de comunicações entre os vários estabelecimentos de ensino locais e da rede; não o vêem como fator promotor da criatividade, da partilha de boas práticas e como contribuinte na melhoria das condições de trabalho; nem, tão pouco, como algo que possa permitir a melhoria dos resultados e das aprendizagens dos alunos (ver Quadros 12, 13 e 14).

No fundo, poderemos dizer que o desconhecimento em relação ao projeto é a nota dominante das respostas. Ora, quem desconhece algo dificilmente pode expressar-se sobre esse tema. Esse desconhecimento é muito facilmente comprovável através da análise das respostas dadas ao Questionário. Vejamos, somente a título de exemplo o que se reporta à dimensão de análise **Conhecimento dos docentes, relativamente ao projeto “Évora, Cidade Educadora”** (Quadro 10): neste conjunto de oito (8) questões há 49 respostas na categoria “Desconheço” e 39 respostas na categoria “NS/NR”, o que é muito significativo, quando comparado com as respostas que revelam conhecimento sobre os temas propostos.

A questão dos inquiridos que não respondem é muito importante, pois parece-nos que a ausência de resposta terá de ser vista como prova de que os inquiridos desconhecem o tema que lhes é proposto e não apenas não querem responder, atendendo a que, se responderam a algumas questões, também responderiam a todas as outras, se dominassem o tema.

Mais ainda: quem não conhece algo não pode estabelecer laços de identificação e, conseqüentemente, apropriar-se de significados, integrar-se em ações, dar a conhecer ideias, implementar metodologias, papel que, conforme já se mencionou anteriormente, é apanágio da Escola enquanto instituição promotora do saber (Alfieri, 1990, vide Quadro 1, p. 41).

Apesar do significativo investimento da autarquia em comunicação e do seu empenho interno na promoção da Évora Cidade Educadora, a comunidade educativa não parece acompanhar este trabalho de forma interessada e participativa. Desde logo, este poderá ser um problema bastante sério a considerar, pois um dos primeiros destinatários e um dos principais promotores deste projeto, a par da CME, deverá ser a própria comunidade educativa, logo, parece-nos que poderá haver necessidade, por parte da edilidade, de repensar estratégias, com o intuito de melhor poder fazer chegar as suas mensagens e dar a conhecer os seus objetivos neste campo.

Outra conclusão, essa mais consensual e facilmente comprovável, é a que nos garante o empenho do Executivo da Câmara de Évora enquanto membro da Rede de Cidades Educadoras, já que se constata a vontade de ampliar cada vez mais o leque de ofertas relacionadas com a educação, permitindo que todos se possam sentir tocados por este projeto “Évora, Cidade Educadora”. É seguro concluir que Évora soube captar a essência da necessidade de implementar ações inovadoras, introduzindo elementos criativos com vista a dar uma resposta mais global aos seus cidadãos. Como já mencionámos antes, novamente citando Dreher (apud Peck, 2005: 740 – 770), a máxima “be creative or die” também é um dos lemas desta cidade alentejana, que implicou recursos endógenos conseguindo potenciar uma série de ações “novas”, usando o que tinha, mas com uma roupagem inovadora, o que levou ao surgimento de novas atividades que vieram contribuir para uma maior oferta formativa de toda a população. De notar, que estas atividades não representam um acréscimo de custos para a organização (neste caso Município de Évora), mas sim um racionalizar de recursos. Soluções simples, mas criativas, que permitem potenciar a ação educativa e onde todos se revejam é o *modus operandi* da CME. Como refere o já citado relatório Faure, também conhecido como “Aprender a Ser”, “implica que pueden ser puestas en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano los

medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación.” (Faure, 1972: 243-244).

Deste modo e mais uma vez dando resposta a algumas das questões colocadas a quando da definição do objeto de estudo da presente dissertação, acreditamos que Évora:

- » Assimila, claramente, no desenvolvimento das políticas locais de educação da cidade influências dos pressupostos definidos pela rede cidades educadoras;
- » Desenvolve e tem em aplicação uma carta educativa, criada com base nos pressupostos definidos na Carta de Cidades Educadoras;
- » As AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular) e as atividades extra curriculares da responsabilidade da autarquia são concebidas segundo os pressupostos da rede das cidades educadoras, nomeadamente os pressupostos que assentam nas ideias de criação de uma educação participada, multicultural e inclusiva;
- » Os projetos promovidos pela cidade são, eles mesmos, formas de agir na comunidade, desenvolvendo nos cidadãos o espírito de cidadania, o respeito pelos outros e pela identidade cultural local e procuram estimular o espírito participativo de cada sujeito.

Doutra parte, a população logrou obter um projeto estruturante para toda uma comunidade (neste caso o Município de Évora), funcionando como uma “umbrela” de todo o sistema educativo que Évora oferece, revelando-se este como diversificado e atrativo, onde cada um, seguramente, encontrará formas de expressar a sua própria criatividade, ou apenas de aprender divertindo-se e sendo capaz de, também, construir o seu próprio saber. Na verdade, Évora, no dizer de Caballo, socorreu-se de “uma estratégia global e conjunta em que participam os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades particularmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos existentes ou latentes na organização social, económica e cultural de um determinado território” (Caballo, 2001:30). Também o anterior Alcalde de Barcelona e Presidente da AICE, Jordi

Hereu (BIDCE – Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras, 2007:1), afirma:

Entendemos que la educación no es sólo responsabilidad de un único departamento, es un compromiso de todo el gobierno local en respuesta a una realidad innegable. Gran parte de las políticas y actuaciones municipales, urbanismo, deporte, medio ambiente, cultura, economía, transportes, salud-, contienen vertientes educativas, que es necesario discutir y desarrollar, desde un trabajo transversal. La ciudad se nos presenta como un nuevo sistema educativo y el compromiso que representa incumbe al gobierno local, pero también a las distintas organizaciones sociales cuyas funciones y tareas se desarrollan en la misma dirección.

Isabel Soares, Presidente da Câmara Municipal de Silves (Apêndice VI) também salienta esta dimensão cooperativa das cidades educadoras:

(...) as cidades educadoras funcionam e são o resultado da convergência de uma série de ações e de agentes, que concorrem para a definição de políticas locais, que se tornem visíveis na aplicação de um projeto educativo global para a cidade/Município (...) Os Municípios deverão ser, quanto a mim, os reguladores deste processo, procurando estruturar os seus programas, políticas e projetos em função dos princípios definidos na já mencionada Carta das Cidades Educadoras (...).

Tal como referido por Elisa Ferreira, ex-ministra do Ambiente e deputada ao parlamento europeu, em 2006, num seminário dedicado à Educação e Municípios, que via as suas atas publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, “a parceria entre as autarquias e a escola tem inúmeras potencialidades, nomeadamente, por exemplo, em dimensões ligadas quer à vida ativa dos cidadãos, quer à formação de adultos, quer ainda à participação do mundo exterior na vida escolar” (CNE, 2006: 52). A eurodeputada, segue este caminho e aprofunda-o ao dizer que: “Há, pois, toda uma dinâmica que a parceria entre a escola e as autarquias, incluindo as juntas de freguesia, pode estimular tirando professores e alunos da escola para os fazer partilhar espaços autárquicos culturais, desportivos, ambientais, sanitários, etc. os quais, devidamente articulados com a escola podem trazer uma mais-valia ao curriculum escolar tradicional. A máxima “pensar global, agir local” aplica-se com a

particular premência a este tipo de opções” (CNE, 2006:53). Évora soube tirar partido desta relação que, necessariamente existe entre município e escolas, com vista a melhorar a qualidade de vida dos habitantes desta cidade. Porém, notaram-se grandes dificuldades no reconhecimento das atividades como fator de pertença de um projeto mais abrangente, como são as Cidades Educadoras. Na verdade, apesar de as atividades que constituem o leque de oferta formativa da cidade de Évora estarem orientadas para aquele fim e englobadas na concretização dos princípios das cidades educadoras, conforme o previsto estatutariamente pela AICE, os professores que nela lecionam não reconhecem às ações tal qualidade.

Neste ponto creio ser, ainda, interessante recordar a experiência de Turim, ela também membro da rede das Cidades Educadoras. Conforme referido por Fiorenzo Alfieri, quando assumiu funções no Município de Turim, no ano de 1975, para poder operar uma melhoria na qualidade de vida dos seus cidadãos, a escola desempenhava um papel crucial. De facto, a escola não podia ficar fechada sobre si mesma, tendo de se abrir e “falar” com os demais espaços/instituições do território, sendo que o município vem a desempenhar um papel muito importante como mediador desse processo. Em Turim, tendo constatado este facto, os dirigentes contataram os diversos interlocutores na cidade (diretores de museus, de jornais, responsáveis empresariais e comerciais, dirigentes desportivos, entre outros), pois compreenderam que: “(...) la realizacion de un processo educativo adecuado a la realidade compleja del mundo moderno no puede ser confiada únicamente a la institución escolar (...)” (Alfieri, 1990:168).

Esta ideia veio a ser acolhida pelos stakeholders locais, levando a um profusão de propostas dirigidas às escolas, de tal forma que se manteve a tradição de, no início do ano escolar, ser disponibilizado a cada escola um portfólio com todas as atividades que a cidade oferece e permite. Desde logo se conclui que:

“ciertamente me parece una gran conquista da civilidad el hecho de que un territorio logre desarrollar una función educativa de base en las opciones de sus futuros ciudadanos, comprometiéndoles directamente en la gestión de sus museos, sus bibliotecas, sus centros de investigación, sus servicios, sus estructuras productivas, sus centros de producción artística ; que legrase, pues, crear un sistema formativo fuerte en el que estuviesen presente además de la escuela, el mayor número posible de otras entidades públicas y privadas, y que lo

estuvieran de una forma evidente, ampliamente accesible, convincente y compartida”
(Alfieri, 1990:172)

Creio que haverá que distinguir dois níveis de atuação no que concerne à ação do Município de Évora: um interno e outro externo.

- » Évora soube, em termos internos, ou seja da sua atuação enquanto executora de políticas previamente definidas, lograr um leque de atividades amplo e variado, procurando, assim, dar corpo aos princípios da Carta das Cidades Educadoras (apêndice II). De facto, as atividades propostas pelo Município de Évora, como ficou demonstrado no capítulo III.5.4, são diversificadas e dão resposta a um volume de preocupações que a AICE e os seus associados mantêm e pretendem ver resolvidas. Ou seja, esta cidade, analisando o seu contexto territorial, educativo, cultural, social, desportivo, ambiental, recreativo, entre outros; olhando para a sua singularidade e idiosincrasia, conseguiu gerar uma série de atividades onde toda a população eborense poderá encontrar algo que a satisfaça, preencha e realize, tendo sempre como horizonte a criação e aprofundamento da cidade educadora. Há, assim, objetivamente, os instrumentos necessários para a materialização da cidade educadora em Évora.
- » Porém e olhando em termos externos, ou seja, atendendo à relação com a comunidade, constatamos que as escolas (e as instituições de uma forma geral, se assim podemos inferir) desconhecem que as atividades em causa (e a que recorrem ou nas quais tomam parte) são criadas como forma de dar corpo aos princípios das cidades educadoras. Ou seja, a comunidade não reconhece tais atividades, ou ações, como concretização da cidade educadora, fruto de uma realização dos princípios que orientam e guiam estas cidades, posto que, também não identifica esses pressupostos/princípios, nem reconhece a cidade de Évora enquanto membro desta organização/rede. Dito de outra maneira, a escola e a comunidade, atores fundamentais desta ideia, não associam as atividades à “cidade educadora”. Aliás, tal como é reconhecida por Cláudia Pereira, Vereadora do pelouro da Educação na CME, em entrevista que me foi concedida, constante do apêndice VI: “Infelizmente, a enorme maioria das ações que caem no âmbito de uma Cidade Educadora não

referem essa ligação, pelo que a população de Évora e mesmo muitos dos profissionais da Educação que não dependendo da autarquia trabalham em Évora, não estarão conscientes de que Évora está empenhada em fazer-se uma Cidade Educadora”.

Estamos em crer que tal se deve a uma falha na comunicação (como já apontámos anteriormente) com a escola e comunidade, pelo que este será um aspeto a burilar na estratégia definida pelos decisores locais, na medida em que um dos princípios (em concreto o número 9) da Carta das Cidades Educadoras (apêndice II), estipula que: “la ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos” (AICE, 1994:6).

De notar, também, que Isabel Soares, Presidente da Câmara Municipal de Silves, em entrevista que me concedeu no passado dia 5 de setembro de 2012, conforme apêndice VI, refere a necessidade premente de que “(...) a comunicação associada à rede e à organização seja, também, cada vez mais eficiente/eficaz” e reforça: “Tudo aquilo que não é comunicado não existe e, logo, se não comunicamos o que é a cidade educadora e o que fazemos em prol da sua construção, ela não é vista, não é entendida e não é assimilada, tornando-se impossível a sua formação, por não haver, em cada cidadão, a consciência do que deve e está a ser feito no sentido de a formar”.

Também Jordi Hereu (BIDCE, 2007) refere que o modo mais eficaz de envolver os cidadãos no projeto Cidades Educadoras é “[es]cuchando mucho”, remetendo-nos para a dimensão comunicativa indispensável ao bom funcionamento do projeto. Manuel da Silva Brito, vereador da Câmara Municipal de Lisboa, também na entrevista que me concedeu, usa por diversas vezes as palavras “descentralização”, “participação” e “partilha de experiências”, mais uma vez salientando estas ideias como sendo intrínsecas às Cidades Educadoras.

Por fim, creio ser de toda a justiça reconhecer que em Évora, a coberto das “Cidades Educadoras” deu-se sustento a todas as intervenções na área da educativa deste Município,

permitindo-lhe agir, legitimamente, em domínios que teria pouca, ou nenhuma, competência. Porém, este tema levar-nos-ia a outro assunto (municipalização do ensino) que não cabe no objeto do presente estudo, mas que nos permite concluir, tal como Machado, tratar-se “(...) de um modelo que se perfila a partir da descentralização político-administrativa e se baseia no quadro legal de transferência de competências para os municípios requer diálogo entre a sociedade civil e estruturas administrativas, pressupõe a cooperação público-privado e a participação dos cidadãos, pretende superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços e a racionalização dos recursos existentes” (Machado 2004:85).

Legítimo será, ainda, reconhecer que todo este trabalho em prol da educação será um primeiro patamar para a criação de uma cidade verdadeiramente do conhecimento e criativa, promotora do desenvolvimento integral dos seus cidadãos e da sua inclusão, um desenvolvimento que facilite, como Florida (2002: 8) preconiza, o sucesso e, do mesmo modo, use a educação como ferramenta agregadora de todos os indivíduos na resolução de problemas, promovendo o bem comum: «These people engage in complex problem solving that involves a great deal of independent judgment and requires high levels of education or human capital». Ou, se quisermos, poderemos subscrever as palavras do último relatório da OCDE (2012: 203): “Adults with higher levels of educational attainment are generally more likely than those with lower levels of attainment to engage in social activities, exhibit greater satisfaction with life and vote”.

Bibliografia

AA. VV. (2004). “Polis”, in *A Enciclopédia*. Dir. Geral Fernando Guedes. Lisboa: Editorial Verbo/Jornal Público.

AA. VV. “History of Education”, in *Encarta Encyclopedia*,
http://encarta.msn.com/encyclopedia_761561415/EducationHistoryof.html#p11 (consultado a 13-04-2004).

AA. VV. “Socrates”, in *Encarta Encyclopedia*,
http://encarta.msn.com/encyclopedia_761561415/EducationHistoryof.html#p11 (consultado a 13-04-2004).

AA.VV. (2009). *Podemos Viver sem o Outro? As possibilidades e os limites da Interculturalidade*, Conferência organizada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2008, Lisboa: tinta-da-china.

AA.VV. (2011). *Monográfico – Revista das Cidades Educadoras*. Julho. Barcelona: AICE.

AICE (1994). *Carta das Cidades Educadoras*,

<http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf> (consultado a 10.09.2012).

Alfieri, Fiorenzo. (1990). “El papel de las Instituciones Locales en el Sistema Formativo

Integrado”, in *Ajuntament de Barcelona, La ciudad educadora*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 163-174. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/index.htm> (consultado a 10.09.2012).

Almeida, Alberto de Jesus (2008). “A cidade e a educação”, in *Revista Iberoamericana de Educación*,
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2448AlmeidaCorrigido.pdf> (consultado em 10.09.2012).

ANMP (2009). *Transferência de competências – Educação*, Documento de Trabalho, Outubro.

Ascher, François (2010). *Novos princípios do urbanismo*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

----- (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um novo Compromisso Social pela Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BIDCE – Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (2007). *Entrevista al Alcalde de Barcelona y Presidente de la AICE, Sr. JORDI HEREU*. 01 de outubro. Barcelona: AICE/BIDCE,
<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/adjArxiuAc.do?idadj=1922> (consultado a 21/05/1012).

Boff, Leonardo (1999). *A Oração de São Francisco, Uma Mensagem de Paz para o Mundo Atual*, 3ª Edição. Rio de Janeiro: Sextante.

Brandão, Carlos (1980). *O Que é o Método Paulo Freire*. 16ª Edição. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Caballo Villar, Maria Belén (2001). *A Cidade Educadora de organização e intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget.

Câmara Municipal de Évora (2006). *Carta Educativa do Concelho de Évora*, <http://www2.cm- evora.pt/cartaeducativa/pdfs/Relatorio.pdf> (consultado a 10.09.2012)

----- (2009), *Estratégia para “Évora, Cidade Educadora”*, <http://www2.cm- evora.pt/evoracidadeeducadora/PDF/Estrat%C3%A9gia.pdf> (consultado a 10.09.2012).

Carretto, Carlos (1981). *Eu, Francisco*, 5ª Edição. São Paulo: Ed. Paulus.

Castells, Manuel (1996). “El Espacio de los Flujos”, in *El Surgimiento de la Sociedad de Redes*, cap. 6, <http://www.cidadeimaginaria.org/cc/CastellsRedeFluxos.pdf> (consultado a 09-06-2011).

----- (1999). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vols. 1 – A Sociedade em Rede; 2 – O poder da identidade; 3 – O Fim do Milénio. S. Paulo: Paz e Terra.

----- (2002). (VII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Tampere, Finlândia, 16-19 junho, <http://www.cm- odivelas.pt/CamaraMunicipal/ServicosEquipamentos/Educacao/Anexos/CidadesEducadoras.pdf> (consultado a 20/07/2012).

----- (2009). *A Questão Urbana*. 4ª Edição. S. Paulo: Paz e Terra.

Castilho, Santana (2011). *O Ensino passado a Limpo – um Sistema de Ensino para Portugal e para os Portugueses*. Porto: Porto Editora.

Conselho Europeu dos Urbanistas – CEU (2003). *Nova carta de Atenas - A Visão do Conselho Europeu sobre Cidades do Séc. XXI*, Outubro, Ed. pelo Professor Doutor Engenheiro Paulo V.D. Correia e Dra. Isabel Maria da Costa Lobo.

Conselho Nacional de Educação - CNE (1997). *Educação e Meios Urbanos: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Lisboa: CNE.

----- (2007). *Educação e Municípios*. Lisboa: CNE.

----- (2008). *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspetivas*. Lisboa: CNE.

----- (2009). *Educação, Ciência e Sociedade*. Lisboa: CNE.

Costa, Mário Júlio de Almeida (1989). *História do Direito Português*. Coimbra: Edições Almedina.

CPCJ - Silves (2009). *Relatório Anual de Atividades* (edição fotocopiada). Silves: CPCJ.

Crato, Nuno (2010). *O “Eduquês” em discurso direto. Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. 10ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Cruz, Sebastião (1984). *Direito Romano; I Introdução e Fontes*. 4.ª Edição, Coimbra: Coimbra Editora.

Ergazakis, K., Metaxiotis, K, and Psarras, J. (2006b). “An emerging pattern of successful knowledge cities’ main features”, in Carrillo, F.J., ed., *Knowledge cities: approaches, experiments, and perspectives*, New York: Elsevier Butterworth Heinemann.

Faure, Edgar e outros (1972). *Aprender a Ser La educacion del futuro*. UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984sb.pdf> (consultado em 19.01.2012).

Fernandes, Edésio (2001). “Comentários Bibliográficos Cities for citizens – planning and the rise of civil Society in a global age”, apud Douglas, Mike e Friedman, John, in *Revista Território*, ano VI, n.º 10, pp. 89-96, Rio de Janeiro, http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/10_7_coment%20bibliogb.pdf (consultado em 19/04/2012).

Fernandes, João Viegas (1998). “VI – Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire”, in Apple, Michael et al (sd). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora.

Ferrão, João (2011). *O Ordenamento do território como Política Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, Fábio (2011). Cidades globais, do conhecimento, criativas ou technopolis: um olhar sobre Austin e Salvador. São Paulo: Agência de Notícias para a Difusão da Ciência e Tecnologia (DiCYT), <http://www.dicyt.com/noticia/cidades-globais-do-conhecimento-criativas-ou-technopolis-um-olhar-sobre-austin-e-salvador> (consultado a 20/07/2012).

Fialho, Isabel e Sagueiro, Hélio (2011). *Turma Mais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos*. Évora: Universidade de Évora.

Florida, Richard (2002). *The Rise of the Creative Class ... and how its transforming work, leisure, community, & everyday life*, New York: Basic Books.

Florida, Richard (2003). “Cities and the Creative Class”. In *City and Community*, 2:1, March, pp. 3-19, New York: American Sociological Association.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª Ed [1970]

----- (1992). (II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Gotenburgo, Suécia, 25-27 de novembro, <http://www.cm-odivelas.pt/CamaraMunicipal/ServicosEquipamentos/Educacao/Anexos/CidadesEducadoras.pdf> (consultado a 20/07/2012).

----- (1995). *A Educação na Cidade*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez.

----- (2009). *Pedagogia da autonomia*. 40.ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freitas do Amaral, Diogo (1997). *Curso de Direito Administrativo*. Volume I, 2.ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

----- (s.d.). *Princípios gerais do código do Procedimento Administrativo*, comunicação efectuada no âmbito do Seminário sobre o Código do Procedimento Administrativo.

Gambini, Priscila T. H. (2007). “Redes Globais e Redes de Cidades”, in *Revista Eletrónica de Direito Internacional*. 2º Semestre. Minas Gerais: Centro de Direito Internacional - CEDIN, <http://www.cedin.com.br/revistaeletronica/artigos/REDES%20GLOBAIS%20Priscila%20Gambini.pdf> (consultado em 20/07/2012).

Gardner, Howard (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gómez, Maria José Albert (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*, Madrid: MacGraw-Hill.

Gómez, Gregório Rodriguez, Flores, Javier Gil e Jiménez, Eduardo Garcia (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*, 2ª. Edição. Málaga: Ediciones Aljibe [1996].

Hanushek, Eric A. e Woessmann, Ludger (2010). *The high cost of low educational performance, The long – run economic impact of improving PISA outcomes - Relatório da OCDE*.

----- (2005). “Why quality matters in education”, in *Finance and Development- a quarterly magazine of the IMF*, volume 42, number 2, junho, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/hanushek.htm> (consultado a 24-05-2011).

Hernández-Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos e Lúcio, Pilar Baptista (2006). *Metodologia de La Investigación*, 4ªEd., Mexico: MacGraw-Hill [1991].

Hill, Manuela Magalhães e Hill, Andrew (2009). *Investigação por Questionário*, 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Hobbes, Thomas (1995). *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Huxley. Aldus (s.d.). *Admirável Mundo Novo*. Lisboa: Livros do Brasil.

Illich, Ivan et al (1976). *A escola e a repressão dos nossos filhos*. Mira Sintra: Publicações Europa América.

Innis, Harold. A. (1977). *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press [1ª Edição, 1951].

Infoamerica (s.d.). “Paul Virilio (1932-), perfil biográfico y académico”, in *La Imagen y La Palabra – Los Teóricos*, Málaga: Infoamérica, <http://www.infoamerica.org/teoria/virilio1.htm> (consultado a 29/07/2012).

INPAZ – Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (2003). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússulas*, Salvador: Edições INPAZ, <http://enpiedepaz.files.wordpress.com/2010/11/pnv-culturadepaz-estrategiasmapasebussolas.pdf> (consultado a 15.06.2011).

Jaeger, Werner (1995). Artigo sobre “Educação Antiga”, <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm> (a 08-06-

2011) [este artigo não tem referência à obra específica do referido autor e, por conseguinte, não pude consultar na versão original].

----- (1995). *Paidéia: a formação do homem grego*. 3.ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

Justino, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Kitto, H.D.F. (1951). The Greeks, Library of Congress, USA

http://books.google.com/books?id=aoiihygkm6EC&printsec=frontcover&dq=the+greeks+H.D.F.+kitto&source=bl&ots=U9r-IPr_uo&sig=Oy7IIv5kH0BJZLfHmiMhfTBaPHw&hl=en&ei=MJVyTaGQH4a0IQeH0aiJAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDkQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false (consultado a 26/05/2011).

Landry, Charles e Wood, Phil (2008). *The intercultural City: planning for adversity advantage*, London: Earthscan.

Leclerc, Eloi (1977). *O Cântico das Criaturas ou Os Símbolos da União*. 2ª Edição. Petrópolis: Ed. Vozes.

Lima, Licínio (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

Lipovetsky, Gilles (1978). *A Era do Vazio*, pp. 9-11, Lisboa: Relógio D'Água.

Lopes, Ana Paula Pinto Oliveira (2009). *O associativismo na cidade educadora: o caso do Porto*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Especialização em Educação de Adultos e Animação Comunitária, sob orientação do Professor Doutor Manuel Matos.

Machado, Joaquim (2004). *Cidade educadora e administração local na cidade de Braga*. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, Atelier: Cidades, Campos e Territórios, http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf (consultado a 20/08/2012).

Macluhan, Marshall (1977). *A Galáxia Gutenberg*, p. 82, 2ª Edição. S. Paulo: Companhia Editora Nacional, *apud* Santos, José Rodrigues dos (1992). *Comunicação*, pp. 73-74, col. "O que é", Lisboa: Difusão Cultural.

Maquiavel, Nicolau (1976). *O Príncipe*. 2.ª Edição. Lisboa: Publicações Europa América.

Marques, A.H. de Oliveira (2010). *A Primeira República Portuguesa*. 2.ª Ed., Lisboa: Texto Editores, Lda.

Modelo CAF 2006 edição portuguesa (2006). *CAF 2006, Melhorar Estrutura Comum de Avaliação – Melhorar as Organizações Públicas através da Auto-avaliação*, Lisboa: DGAEP (http://www.caf.dgaep.gov.pt/média/docs/Modelo_CAF%202006_edi%C3%A7%C3%A3o%20portuguesa_completo.pdf).

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.

Oliveira, Mário Esteves de, Gonçalves, Pedro Costa, Amorim, João Pacheco de (2000). *Código de Procedimento Administrativo Comentado*. 2.ª Edição. (6.ª reimpressão da Edição de 1997), Coimbra: Edições Almedina.

- Orwell, George (1948). 1984, cap. 2, in *The Literature Network*, <http://www.online-literature.com/orwell/1984/> (consultado a 06/07/2012).
- Pais, Ana e Monteiro, Manuela (2002). *Avaliação – uma prática diária*. 2ª Edição. Barcarena: Editorial Presença.
- Paz, Octávio (2009). *Da Ecologia Global à Educação Ambiental na Escola de Valdo Barcelos*, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget.
- Peck, Jamie (2005). “Struggling with the Creative class”, in *International Journal of Urban and Regional Research*, Vol. 29.4, pp. 740 – 770, Dezembro.
- Pereira, M. Helena Rocha (1971). *Hélade: Antologia da Cultura Clássica*, 3ª Edição. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos.
- Platão (1987). *A República*, Lisboa: Edições Europa – América.
- Plutarco (sd.). *Vidas Paralelas*, <http://www.milenio.com.br/ingo/ideias/hist/jovespar.htm> (consultado a 13-04-2004).
- Pozuelos Estrada, Francisco J. (2007). “Curriculum e interculturalidad: Aportaciones para una educación transformadora”, in AA. VV., *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales – II Congreso Intervención Socio-educativo e Intercultural: Ponencia Plenaria*, Madrid: ACCEM – en prensa.
- Queirós, Eça (1963). *A Cidade e as Serras*. Rio de Janeiro: Tecnoprint Gráfica.
- Queirós, Margarida (2010). “Barcelona(s) Cidade dos projectos ou projectos da cidade”, in *Revista Finisterra*, XLV, 90, pp 7-32, http://www.ceb.ul.pt/finisterra/numeros/2010-90/90_01.pdf (consultado em 10.09.2012)
- Robert, Paul (2010). *A Educação na Finlândia. Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.
- Robinson, Ken e Arnica, Lou (2010). *O Elemento*. 1.ª Edição. Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, Jorge (2010). *Avaliação do Desempenho das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública pode fazer Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roterdão, Erasmo de (1990). *O Elogio da Loucura*. Publicações Europa América.
- Saint-Exupery, Antoine de (1995). *O príncipezinho*. Lisboa: Relógio de Água.
- Saraiva, José Hermano (1983). In *História de Portugal*, Volume III, Edição das Selecções do Reader’s Digest, SARL, Lisboa: Publicações Alfa.
- SILVEIRA, Ildefonso (1994). *São Francisco de Assis e Nossa Irmã e Mãe Terra*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Simões, Jorge Manuel Salgado (2010). *Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras*. Dissertação de Mestrado em Cidades e Culturas Urbanas, sob orientação do Professor Doutor Carlos José Cândido Guerreiro Fortuna, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2010.

Soares, Rogério Ehrhardt (1978). *Direito Administrativo*. Coimbra.

Stake, R.E. (2007). *Investigación com estúdio de casos*. 4ª Edição. Madrid: Ediciones Morata.

The Creative 100 (2003). *The Memphis Manifesto - Building a community of ideas* (http://www.norcrossga.net/user_files/The%20Memphis%20Manifesto.pdf, 2010).

Tilbury, Daniela (2011). *Education for sustainable development – an expert review of processes and learning - Relatório para UNESCO*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). *Manifesto 2000 for a culture of peace and Non-violence*, Paris: UNESCO, http://www3.unesco.org/manifesto2000/uk/uk_manifeste.htm (Consultado a 15.06.2011).

UNESCO (2002). *The Culture of Peace*, Paris: UNESCO, http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm (Consultado a 15.06.2011).

United Nations Education Scientific and Cultural Organization- UNESCO, em colaboração com a UNICEF United Nations Children's Fund, The Government of Qatar e Save the Children International (2010). *The Central Role of Education in the Millennium Development Goals*, setembro, Paris:UNESCO.

United Nations Millenium Declaration, aprovada pela Resolução n.º 55/2 Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 8 de setembro de 2000. Nova York: ONU.

Veiga, Américo Martins (1994). *A Educação Hoje*. 4.ª Edição. Braga: Editorial Perpétuo Socorro.

Verdasca, José (2010). *Temas de Educação Administração, Organização e Política*. Évora: Edições da Universidade de Évora.

Vieira, António (1655). Sermões Escolhidos, S. Paulo: Edameris, <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> (consultado a 24-05-2011).

Jornais e Televisão:

Crespo, Lúcia (2008). “Portugal é formado por dois países: Portugal e Lisboa – na era da criatividade, o sucesso depende da capacidade de reter bons profissionais”, in *Jornal de Negócios*, 18-04-2008, p.18.

Diário de Notícias (2010). “Revista de Sábado do DN”, in *Diário de Notícias*, Edição de 12 de Novembro, pp. 32 -34.

Leiria, Isabel (2011). “É preciso afastar os maus professores da sala de aula”. In *Expresso*, 15 de Janeiro, Primeiro Caderno, p. 27.

Pereira, Camila (2008). “Educação é dinheiro”, *Veja*, <http://arquivoetc.blogspot.com/2008/09/veja-entrevista-eric-hanushek.html> (consultado a 24-05-2011).

Postal do Algarve (2010). “Caderno Cultura Sul”, in *Postal do Algarve*. Ed. 1008, 4 de Novembro.

Público (2010). “Aceitamos a diversidade nos restaurantes, na arquitectura. Por que não na escola?” - Entrevista a Ken Robinson, por Barbara Wong, in *Revista P2*, Edição de 29 de Outubro de 2010, pp. 4- 5,

<http://jornal.publico.pt/noticia/04-11-2010/aceitamos-a-diversidade-nos-restaurantes-na-arquitectura-por-que-nao-na-escola-20543177.htm>.

Público (2010). “Ainda vemos a educação de adultos como uma utopia” - Entrevista a Adama Ouane, por Barbara Wong, in *Público*, Edição de 12 de Novembro, <http://jornal.publico.pt/noticia/18-11-2010/ainda-vemos-a-educacao--de-adultos-como-uma-utopia-20506407.htm>.

RTP (2010). “América.pt”, *Programa Linha da Frente*, <http://tv.rtp.pt/multimedia/progVideo.php?tvprog=25508>.

Science Magazine Podcast (2010). Transcript, 12 November, http://www.sciencemag.org/content/suppl/2010/11/10/330.6006.990-b.DC1/SciencePodcast_101112.pdf.

Legislação:

Constituição da República Portuguesa. Datajuris. Coimbra, <http://82.102.24.65/pdfs/codigos/crepublica.pdf> (consultado a 22/10/2011).

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, *Diário da República*, I Série, n.º 144.

Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro, *Diário da República*, I Série, n.º 206, com as posteriores alterações.

Decreto-Lei n.º 399 – A/84, de 28 de Dezembro, *Diário da República*, Suplemento, n.º 299, com as posteriores alterações.

Decreto-Lei n.º 7/2008, de 15 de Janeiro, *Diário da República*, I – A Série, n.º 12.

Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República*, I Série, n.º 237, com as posteriores alterações.

Lei n.º 11/83, de 2 de Junho, *Diário da República*, I Série, n.º 125, com as posteriores alterações.

Lei-quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias, aprovada pela Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, *Diário da República*, I – A Série, n.º 215, com as posteriores alterações.

Portaria n.º 1 049 – A/2008, de 16 de Setembro, *Diário da República*, I Série, n.º 179.

Regime Jurídico dos Órgãos Autárquicos aprovado pela Lei n.º 169/99, de 18 de Setembro, *Diário da República*, I – A Série, n.º 219, com as posteriores alterações.

Regulamento do ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre pela Universidade de Évora, constante da Ordem de Serviço n.º 14/2012, do Magnífico Reitor da Universidade de Évora.