



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Suzana Mourão Soares

CIDADES EDUCADORAS
ANÁLISE DE BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional orientada
pela Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira Seixas e apresentada
à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra.**

Outubro de 2021

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Título da Dissertação de Mestrado:

Cidades Educadoras: Análise de Boas Práticas Educativas para o
Desenvolvimento Humano Sustentável

Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de Mestre
em Administração Educacional

Autor(a): Suzana Mourão Soares

Orientador(a): Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira Seixas

Coimbra, outubro de 2021.

LISTA DE ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
BIDCE	Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras
CCE	Carta das Cidades Educadoras
CE	Cidade Educadora
CME	Conselho Municipal de Educação
DGS	Direção Geral de Saúde
IISD	International Institute for Sustainable Development
MCE	Movimento das Cidades Educadoras
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Projeto Educativo
PEC	Projeto Educativo da Cidade
PEL	Projeto Educativo Local
PEM	Projeto Educativa Municipal
RTPCE	Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido desde o ingresso no Mestrado de Administração Educacional até ao findar do mesmo foi um dos momentos mais desafiantes do meu percurso académico e pessoal. Um percurso com inúmeros contratemplos, traçado pela imprevisibilidade de uma pandemia, um aglomerado de incertezas e por uma enorme solidão. Perante todas estas dificuldades e obstáculos, encontrei naqueles que me rodeiam a força e coragem para os superar.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira Seixas, pela disponibilidade e por nunca ter desistido de mim apesar de todos os contratemplos.

À minha família, por confiar e acreditar em mim mesmo quando eu própria tenho dúvidas e penso que não restam mais forças para continuar.

Às minhas avós, que são duas mulheres maravilhosas e os meus maiores exemplos de determinação, resiliência, superação e humildade.

À minha irmã Lígia, pelo amor incondicional e amizade. Pelas conversas, pelo carinho, pela compreensão e sobretudo por ser o meu maior exemplo a seguir.

Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial à Mafalda, à Susana, à Inês e à Laura, que foram incansáveis comigo em todo este processo e que escolhem acompanhar-me em todos os desafios a que me proponho. Obrigada por todo o apoio e suporte, por estarem sempre disponíveis em qualquer parte do mundo, em qualquer dia e a qualquer hora. Obrigada pelas partilhas sinceras, pelo amor e carinho que entregam à nossa amizade. Obrigada também pelos momentos de silêncio que partilhámos e que tanto nos ensinaram.

À Jéssica e à Raquel, por me conseguirem acalmar nos momentos de maior sufoco, pelos conselhos e palavras. Obrigada por estarem sempre disponíveis.

A todos aqueles que cruzaram o meu caminho, que o influenciaram e essencialmente que o transformaram, obrigada.

Obrigada Coimbra, por me teres recebido tão bem e te teres tornado na minha casa durante cinco anos.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio e incentivo de todos.

RESUMO

A presente dissertação surge da constante reflexão sobre os desafios emergentes no nosso quotidiano, nas nossas sociedades, nas nossas cidades. Expostos a todas as tensões que temos vivido nestes últimos tempos, torna-se agora, mais que nunca, imperativo pensar num futuro sustentável. As atuais crises humanitária, sociais, económicas e políticas, possuem uma influência direta na qualidade de vida de todos os indivíduos e, inevitavelmente, nas gerações futuras. Idealizamos e lutamos diariamente para que seja possível alcançar um futuro sustentável, equitativo para as mais novas e promissoras gerações, educamos para uma sociedade mais justa, livre de preconceitos, de minorias, de discriminação e que luta pela igualdade de direitos, pela paz e pela liberdade, mas sabemos que esta é uma tarefa minuciosa, bastante complexa e certamente frágil. A instabilidade social torna-se muitas vezes difícil de acompanhar, não só pelas imprevisibilidades marcadas pela vida política e económica, como pelo contínuo avanço tecnológico e científico que criam determinadas tensões sociais. A única forma de conseguirmos acompanhar todas estas mudanças é através da educação, da transformação de comportamentos e consequente mudança.

A educação está inerente em todo o lado, depende de todos, não só da família e da escola, mas de todos os atores sociais que pertencem à comunidade, sendo inevitavelmente uma responsabilidade social. A Cidade Educadora, enquanto espaço e meio privilegiado de convivência, possui uma intencionalidade educativa. Uma cidade é educadora quando assume a sua intenção educativa através da promoção de atividades, experiências e projetos que potenciem o desenvolvimento integral dos seus habitantes.

No sentido de explorar de que forma pode uma cidade educar e refletir sobre as práticas educativas das Cidades Educadoras, apresenta-se no presente trabalho uma análise dos projetos premiados pela Associação Internacional das Cidades Educadoras e dos projetos/experiências destacados nos Boletins desta associação, disponibilizados pelo Banco Internacional das Cidades Educadoras nos últimos anos.

Esta investigação documental tem como principal objetivo analisar as boas práticas dos projetos implementados pelas Cidades Educadoras nos últimos anos em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade Educadora; Intencionalidade Educadora; Políticas Públicas; Sustentabilidade

ABSTRACT

This dissertation arises from the constant reflection on emerging challenges in our daily lives, in our societies, in our cities. Exposed to all the tensions we have been experiencing in recent times, it is now, more than ever, imperative to think about a sustainable future. The current humanitarian, social, economic and political crises have a direct influence on the quality of life of all individuals and, inevitably, on future generations. We idealize and fight daily so that it is possible to achieve a sustainable, equitable future for the youngest and most promising generations and we educate for a fairer society, free from prejudice, minorities and discrimination that fights for equal rights, peace and freedom, while acknowledging that it is quite a complex, thorough and fragile task. Social instability is often difficult to monitor, not only because of the unpredictability of political and economic life, but also because of the continuous technological and scientific advances that create certain social tensions. The only way we can keep up with all these changes is through education, behavior transformation and consequent change.

Education is intersectional to everything around us and everyone contributes to it, not being limited to the family or educational establishments, resulting from various interventions by community members. An Educating City, as a privileged space and means of coexistence, has an educational purpose. A city is an educator when it assumes its educational intention through the promotion of activities, experiences and projects that enhance the essential development of its inhabitants.

In order to explore how a city can educate and reflect on the educational practices of Educating Cities, this paper presents an analysis of the projects awarded by the International Association of Educating Cities and the projects/experiences highlighted in the Bulletins of this association, available by the International Bank of Educating Cities in recent years in Portugal.

This research aims to analyze the good practices of projects implemented by Educating Cities in recent years in Portugal.

KEYWORDS: Educating City; Intentionality in Education; Public Policy; Sustainability

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	4
EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	4
1.1. EDUCAÇÃO COMO TRUNFO DA HUMANIDADE	4
1.2. EDUCAÇÃO COMO BEM COMUM	5
1.3. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	7
CAPÍTULO 2	11
CIDADES EDUCADORAS	11
2.1. EDUCAÇÃO E CIDADE: A MULTIPLICIDADE DE ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS.....	11
2.2. A INTENCIONALIDADE EDUCADORA DA CIDADE.....	15
2.3. O MOVIMENTO DAS CIDADES EDUCADORAS.....	18
2.4. ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS	19
2.4. CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS.....	26
CAPÍTULO 3	29
CIDADES EDUCADORAS, TERRITÓRIOS E GOVERNAÇÃO	29
3.1. DESCENTRALIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO LOCAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS.....	29
3.2. PROJETO EDUCATIVO DA CIDADE	34
3.3. REDE TERRITORIAL PORTUGUESA DAS CIDADES EDUCADORAS	37
CAPÍTULO 4	41
CIDADES EDUCADORAS EM AÇÃO- ANÁLISE DE PROJETOS	41
4.1. CIDADES EDUCADORAS PREMIADAS PELA AICE.....	43
4.1.1. PRÉMIO DAS CIDADES EDUCADORAS	43
4.2. PROJETOS DE CIDADES EDUCADORAS PORTUGUESAS	47
4.2.1. UNIVERSO DOS BOLETINS PUBLICADOS PELA REDE PORTUGUESA DAS CIDADES EDUCADORAS	48
4.2.2. NÚMERO DE PROJETOS POR MUNICÍPIO.....	50
4.2.3. DESCRITORES.....	52
4.2.4. DURAÇÃO DOS PROJETOS.....	54
4.2.5. LOCAL DE DINAMIZAÇÃO DO PROJETO	54
4.2.6. PÚBLICO VISADO NO PROJETO	55
4.2.7. PRINCÍPIOS VISADOS POR PROJETO	57

4.2.8- ANÁLISE DOS BOLETINS- SÍNTESE.....	63
CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS.....	74
ANEXO 1. CONGRESSOS INTERNACIONAIS DAS CIDADES EDUCADORAS	75

ÍNDICE DE TABELAS

TABELAS

Tabela 1. Congressos nacionais das cidades educadoras portuguesas	40
Tabela 2. Boas práticas visadas no prémio das cidades educadoras	44
Tabela 3. N.º de projetos por boletim e ano de publicação (2016-2018).....	48
Tabela 4. N.º de projetos por boletim e ano de publicação (2019-2020).....	49
Tabela 5. Número de projetos por município (2016-2018).....	50
Tabela 6. Número de projetos por município (2019-2020).....	51
Tabela 7. Distribuição dos projetos por descritores (2016-2020).....	53
Tabela 8. Distribuição dos projetos por duração (2016-2020).....	54
Tabela 9. Distribuição dos projetos por local de dinamização (2016-2020).....	55
Tabela 10. Distribuição dos projetos por público visado (2016-2020).....	56
Tabela 11. Distribuição dos projetos pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras (N.º e %).	62
Tabela 12. Congressos Internacionais das Cidades Educadoras.....	72

INTRODUÇÃO

A ideia de que a educação se limita apenas à transmissão e partilha de conhecimentos já está ultrapassada. Hoje temos uma maior consciência de que a educação é uma ação complexa, influenciada direta e indiretamente pelos mais diversos fatores, estímulos, tensões e da forma como estes são colocados em prática. Há uma maior percepção de que a educação e o próprio ato educativo estão presentes nos mais pequenos gestos e nas mais diversas interações, sejam elas de natureza social, cultural, política ou intergeracional. A educação está inerente em todo o lado, em vários espaços e depende de todos, não só da família e da escola, mas também de todos os atores pertencentes à comunidade, sendo inevitavelmente uma responsabilidade social. A educação tem ganho grande destaque nos últimos tempos como sendo a chave para a mudança, sendo essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências básicas dos indivíduos. Sendo uma responsabilidade comum a todos cresce também a responsabilização das ações e iniciativas desenvolvidas pela própria cidade.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos então afirmar que as cidades possuem, na sua medida, elementos e características educadoras e são responsáveis pelo desenvolvimento integral dos seus habitantes. Este desenvolvimento quer-se total e começa precisamente pelo indivíduo para posteriormente passar para o coletivo. Deste modo, podemos afirmar que o espectro educativo engloba a escola, a família e todos os elementos pertencentes à sociedade, sendo a responsabilidade educativa dependente de todos. Parece uma tarefa simples, no entanto, diariamente surgem tensões e obstáculos que acabam por interferir nesta linha de atuação. Sabemos que é imperativo enfrentar e contrariar todas estas tensões e obstáculos e para isso, é necessária uma mudança de paradigma. Esta mudança de paradigma quer-se sustentável e equilibrada de modo a conseguirmos erradicar desigualdades, injustiças e minorias, baseada numa educação humanista. Este equilíbrio só é possível com o aumento do potencial humano, através do reforço de competências, aumento de segurança, melhoria de desempenho e conseqüente evolução pessoal e coletiva, favorecendo a clarificação e valorização do papel de todos os agentes intervenientes na comunidade.

A escola e a cidade possuem um dos papéis mais desafiadores e complexos neste processo de desenvolvimento integral dos indivíduos e devem trabalhar em conjunto, respeitando-se e desempenhando as suas funções de forma consciente e responsável. Com a crescente percepção da influência da intencionalidade educadora da cidade, procurou-se quebrar os muros da escola trabalhando em conjunto com os

indivíduos e com a própria cidade. Evidente que não podemos deixar de reconhecer que em todo este processo a escola tem um papel proeminente. A escola deve rever e atualizar o seu currículo de forma contínua, contribuindo de forma indiscutível para o sucesso da construção de cidades educadoras, através de um processo colaborativo. Podemos assim afirmar que “temos uma escola cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade”.(Gadotti, 2006, p.135)

O surgimento do movimento das Cidades Educadoras vai ao encontro deste mesmo pensamento, partindo da responsabilização de todos os indivíduos pelo seu próprio desenvolvimento pessoal, mas também pelo desenvolvimento de todos os atores sociais que integram a sociedade, mais concretamente a cidade. Uma cidade é educadora quando assume essa mesma intenção ao promover atividades, experiências e projetos que potenciem o desenvolvimento integral dos seus habitantes. A cidade educadora é aquela que promove o desenvolvimento pessoal, mas que potencia o desenvolvimento coletivo.

O trabalho desenvolvido pelas cidades educadoras possui uma enorme responsabilidade no que respeita ao desenvolvimento da própria comunidade, pois o seu papel vai muito mais além da parte criativa e cultural uma vez que proporciona valores e condutas base para que seja possível alcançar a harmonia social e o desenvolvimento sustentável.

A Carta das Cidades Educadoras constitui-se como o guia orientador destas cidades, funcionando como documento base, sendo esta uma das principais características das cidades educadoras. No entanto, apesar deste guia orientador, importa referir e salientar que a implementação de políticas educativas locais é centrada nas necessidades específicas dos seus habitantes, o que permite uma intervenção de qualidade pelo próprio município, que procura e adapta soluções específicas.

Portugal aderiu ao Movimento das Cidades Educadoras no ano de 2005, sendo posteriormente constituída a Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras, composta por todos os municípios portugueses (cidades e algumas vilas) que integram a Associação Internacional das Cidades Educadoras. Todos os associados devem incorporar e articular as suas intervenções transversalmente, quer a nível municipal, nacional e internacional.

O Movimento das Cidades Educadoras tem vindo a ganhar destaque nos últimos tempos e podemos constatar isso na informação que é disponibilizada pelos Boletins disponíveis no Banco Internacional das Cidades Educadoras. Para além de reunirem toda a informação sobre as atividades desenvolvidas pelos municípios aderentes, conseguimos acompanhar todo o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelas mesmas, através da análise das atividades. Este movimento é bastante enriquecedor

pois funciona também como código de boas práticas educativas e por ser um movimento que aborda a educação a nível transversal.

No presente trabalho é apresentado um estudo empírico baseado e dando continuidade a um trabalho desenvolvido por João Barroso (2018a) apresentado no texto “A cidade e a educação”. Este estudo tem como objetivo analisar os projetos/experiências educativas realizadas pela Cidades Educadoras nos últimos anos, recorrendo a uma análise documental, de modo a retirar conclusões sobre as boas práticas educativas para um desenvolvimento humano sustentável.

No que respeita à estrutura, esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos: no primeiro capítulo será feita uma abordagem à educação como bem público e desenvolvimento sustentável; no segundo capítulo iremos abordar o movimento das cidades educadoras, desde a sua criação aos congressos realizados, o papel da Associação Internacional das Cidades Educadoras e o seu documento orientador; no terceiro capítulo será feita primeiramente referência ao processo de descentralização de poderes e ao papel do município enquanto agente educador, e, num segundo momento, apresentamos a Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, funções e cidades aderentes; no quarto e último capítulo, será apresentada a análise documental dos projetos/experiências das cidades premiadas pela AICE, bem como dos projetos descritos nos boletins da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras publicados em 2019 e 2020, realizando também uma comparação com os resultados descritos por Barroso (2018a) relativos ao período temporal por ele analisado. Por fim, serão apresentadas as conclusões deste estudo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Neste primeiro capítulo será realizada uma breve análise sobre o conceito de educação, partindo do relatório de Faure (1972) “Aprender a ser”, destacando o papel da educação no desenvolvimento das comunidades, considerada agente impulsionador de mudança e transformação. A necessidade de evolução das sociedades está diretamente relacionada com a necessidade educadora da cidade, que está em constante mudança e exposta a inúmeras tensões. Estes são alguns dos motivos que nos levam à tarefa complexa e desafiadora de educar as sociedades para conseguirmos enfrentar e solucionar os problemas emergentes e construir assim, um futuro melhor e sustentável para as gerações futuras.

1.1. EDUCAÇÃO COMO TRUNFO DA HUMANIDADE

Partindo da certeza de que a educação é o principal fator impulsionador de mudança e de empoderamento tanto a nível pessoal como a nível coletivo, acaba por possuir de forma inevitável um papel imprescindível na humanidade. Já está ultrapassada a ideia de que a educação se limita à transmissão e partilha de conhecimentos pois, a educação é a chave, o ponto de partida, para se conseguir atingir a democracia, igualdade de oportunidades e qualidade de vida. Estas questões não são novas e têm ganho maior relevância com todos os aspetos inerentes à globalização, sendo um tema que apesar de antigo, continua ainda muito atual. De acordo com o prefácio da obra intitulada “Educação Um Tesouro a Descobrir” coordenado por Jacques Delors (1998), a educação é considerada uma arma extremamente poderosa no que concerne ao combate e redução de pobreza, exclusão, incompreensões, guerras e outras questões de desfavorecimento e minorias sociais. A educação deve encontrar maneiras de responder a estes desafios, levando em conta múltiplas visões de mundo e outros sistemas de conhecimento.

A educação é indispensável à humanidade, à sua construção, respeito pela vida e dignidade humana, construção de ideais da paz, igualdade de direitos, diversidade cultural, da liberdade, da justiça social e solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, com a finalidade de se construir um futuro sustentável. É importante salientar que possui um papel relevante no que respeita ao desenvolvimento contínuo, tanto a nível pessoal e interpessoal e, conseqüentemente a nível das sociedades, sendo

considerada uma via de desenvolvimento harmonioso, consciente, crítico e autêntico.

Podemos assim concluir que a educação é universal e necessária na medida em que é através do processo educativo que conseguimos explicar e compreender o mundo que nos rodeia.

Segundo a visão humanista defendida pela Unesco, “a educação consiste em criar identidades e favorecer a consciência do outro, bem como um senso de responsabilidade com os outros, em um mundo cada vez mais interconectado e interdependente.” (UNESCO, 2016, p.10) O seu papel é indiscutível no que concerne à criação de indivíduos mais críticos, criativos, ativos e solidários.

Com todas as transformações que a sociedade tem vindo a enfrentar nos últimos tempos, há uma enorme necessidade de repensar os princípios normativos pela qual a educação é regida, o meio de governação e o direito à educação, bem como a perceção de que esta é um bem público. Repensar o propósito da educação e a organização da aprendizagem nunca foi tão urgente e tão necessária como agora. É importante traduzir as promessas de uma educação sustentável e humanista para o terreno.

Percebeu-se que a educação não dependia apenas dos agentes pertencentes à comunidade escolar, mas sim, de todos os estímulos e interações diárias, ou seja, da própria comunidade, inclusive da própria cidade. Como afirma Delors (1998, p.112), “[a] comunidade a que pertencem constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania”. A família e os estabelecimentos educativos não são unicamente responsáveis pelo desenvolvimento e crescimento dos indivíduos, pois estes são influenciados por tensões exteriores à esfera familiar e escolar, fazendo recair uma enorme responsabilidade a toda a comunidade e atores intervenientes.

1.2. EDUCAÇÃO COMO BEM COMUM

Cada vez mais cientes do crescente de tensões e desigualdades, a Unesco vem enfatizando a necessidade de voltarmos a reafirmar uma abordagem humanista da educação, considerando urgente adotar um conjunto de princípios éticos universais que devem ser as bases de uma abordagem integrada ao propósito e à organização de uma educação para todos, que se preocupa com a inclusão e que não marginaliza. Todas as transformações que temos vindo a vivenciar nos últimos tempos têm trazido consigo um aumento de desigualdades e desfavorecimento para muitos indivíduos que se vêm a ser excluídos da sociedade por uma força maior. Neste sentido, importa salientar que

todos somos agentes ativos no que concerne à educação e que esta não se limita apenas à aquisição de habilidades, envolve valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas indispensáveis para a harmonia social num mundo diverso. Dito isto, é urgente educar, é necessário combater desigualdades e promover igualdades, é necessário combater a exclusão e promover a inclusão, é iminente agir em prol de todos, da comunidade, da união. É importante agir. Os responsáveis somos nós, cada um de nós possui um papel ativo e relevante no caminho educativo da sociedade.

O Relatório coordenado por Delors (1998) continua a ser um quadro de referência importante no que respeita ao entendimento do conceito de educação, afirmando a importância dos quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser*. Esta é uma abordagem transdisciplinar que se dirige à totalidade do ser humano. Isoladamente, a educação não pode esperar resolver todos os desafios relacionados ao desenvolvimento, mas uma abordagem humanista e holística da educação pode e deve contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento (UNESCO, 2016, p.11). Superar a dicotomia entre aprendizagem cognitiva e outras formas é cada vez mais reconhecido como elemento essencial para a educação, uma vez que esta integra várias dimensões para além da cognitiva.

Sendo o conhecimento uma parte integrante do património comum da humanidade, e considerando a necessidade de assegurar o desenvolvimento sustentável num mundo cada vez mais interdependente, a educação e o conhecimento deveriam ser vistos como bens comuns mundiais. Esta noção de bem comum enfatiza a importância de um processo participativo que considera uma diversidade de contextos, conceitos e ambientes. Inspirado pelo valor de solidariedade, o princípio de conhecimento e educação como bens comuns mundiais têm implicações para os papéis e as responsabilidades das diversas partes interessadas (UNESCO, 2016, p.11).

A educação surge no centro de desenvolvimento tanto das pessoas como das comunidades, contribuindo assim para uma melhor compreensão da complexidade dos fenómenos mundiais que enfrentamos e conseguirmos assim dominar ou mitigar a incerteza. Em setembro de 2019, a Unesco lançou uma iniciativa “Futuros da Educação: Aprender a transformar-se” com “o objetivo de reexaminar e repensar a maneira como a educação e o conhecimento podem contribuir para o bem comum mundial” (Dias, et al., 2021). O bem comum deve ser o cerne de qualquer política, devendo ser visto como valor político de excelência, pois como afirmam Bobbio et al., (2004) este é “o princípio edificador da sociedade e o meio para qual ela se deve nortear” (p.106).

1.3. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O Relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”, sob a coordenação de Delors (1998), identificou uma série de tensões nas nossas sociedades, tendo algumas adquirido novos significados, que constituem bases úteis para conseguirmos analisar a dinâmica atual das transformações sociais. Estas tensões foram geradas por mudanças tecnológicas, económicas e sociais: tensões entre o local e o global, o universal e particular, a tradição e modernização, o espiritual e o material, curto e longo prazo, necessidade de competitividade e o ideal de igualdade de oportunidades e, por fim, a expansão do conhecimento e a nossa capacidade de o assimilar e adaptar. A juntar-se a este conjunto de tensões, foram ainda identificadas pela UNESCO outras novas tensões, sendo estas relacionadas com questões tais como a natureza ecológica e os padrões insustentáveis de produção e consumo económico, o aumento de vulnerabilidades e desigualdades, o aumento da intolerância e da violência, os direitos humanos, tensões climáticas e ambientais e a necessidade de apostar numa sociedade mais criativa e inovadora. A par disto está também a necessidade de construirmos uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Todos estes padrões de mudança exigem de nós novos esforços, respostas e exploração de novos horizontes, constituindo um aglomerado de desafios aos quais procuramos diariamente dar resposta.

Alcançar um mundo harmonioso, livre de qualquer preconceito, pobreza e desigualdade é o grande objetivo do desenvolvimento sustentável. A educação para o desenvolvimento sustentável requer mudanças profundas no modo como a educação é praticada. De acordo com a UNESCO é necessário um esforço educacional para incentivar mudanças de comportamento de modo a conseguirmos um futuro mais sustentável em termos de integridade ambiental, viabilidade económica e de uma sociedade mais justa. Requer também um conjunto de métodos participativos de ensino e aprendizagem para motivar e empoderar mudanças de comportamentos e gestão ambiental, cuja finalidade é orientar o desenvolvimento socioeconómico.

A construção do conceito de desenvolvimento sustentável origina-se em meio de diversos processos de reflexão e debates internacionais. Em 1983 a Organização das Nações Unidas criou a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, na qual atuava como presidente Gro Harlem Brundtland. Os trabalhos posteriores desta comissão resultaram na publicação do Relatório Brundtland intitulado “Nosso Futuro Comum”, o qual anunciou a definição mais utilizada de desenvolvimento sustentável: “aquele que atende às necessidades atuais sem comprometer a capacidade das futuras

gerações em satisfazer as suas próprias necessidades”¹. De modo mais prático e objetivo, este conceito remete à gestão equilibrada de recursos e meios de modo a conseguir preservar a sua continuidade. Engloba todo o conjunto de ações que contribuam para a sobrevivência ecológica, económica e social e cultural do planeta. Assim como este documento, outros ganharam bastante evidência, como mais recentemente, a Agenda 21, decorrente da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. A Agenda 21 é considerada “mapa e o roteiro para a construção de uma sociedade sustentável” (Santos, 2019, p.33). Em setembro de 2001, os líderes mundiais reuniram-se na sede das Nações Unidas para adotar a Declaração do Milênio da ONU, cuja meta de alcance era 2015. Em 2002 e uma década depois, em 2012, realizaram-se outras duas conferências que pretendiam acompanhar a implementação da Agenda 21. Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU), definiu a Agenda 2030², constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável³ (ODS) e 169 metas a serem atingidos até 2030. Trata-se de uma Agenda universal e constitui-se como sendo um plano de ação para as pessoas e comunidades, cujo principal objetivo é erradicar a pobreza, promover a coesão e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas. São explicitados os objetivos seguintes:

1. Erradicar a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares;
2. Erradicar a fome alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Promover a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas;

¹ “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” <https://www.iisd.org/about-iisd/sustainable-development>

² Aprovada em setembro de 2015 por 193 membros, resultando do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas.

³ Têm como base os progressos e lições aprendidas com os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, estabelecidos entre 2000 e 2015.

6. Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos;
7. Garantir o acesso a fontes de energias fiáveis, sustentáveis e modernas para todos;
8. Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos;
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir as desigualdades no interior de países e entre países;
11. Tornar as cidades e as comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis;
12. Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis;
13. Educar para a ação climática, adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos;
14. Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis;
17. Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Estes objetivos englobam um vasto leque de tópicos interrelacionados em quatro dimensões: social, económica, ambiental e institucional, prevendo a realização de ações

a nível mundial, transcendendo assim a concepção de uma mera relação de aspirações e boas práticas.

O desenvolvimento sustentável visa também melhorar as condições de vida de todos, através de uma gestão organizada de recursos, preservando o meio ambiente a curto, mas também a longo prazo, tendo como objetivo um desenvolvimento economicamente eficaz, socialmente equitativo e ecologicamente sustentável. Por outras palavras mas de modo complementar, o conceito de sustentabilidade assenta em três pilares: o social, o ambiental e o económico. Mesmo após décadas de discussões sobre o tema, ainda não existe unanimidade no que respeita à sua definição, mas por outro lado, “existe a compreensão de que o conceito deve contemplar ao mesmo tempo os objetivos ambientais, económicos e sociais” (Santos, 2019, p.33).

A crescente consciência de que é necessário agir perante as várias tensões que vão surgindo com as constantes mudanças e transformações, leva-nos a questionar e a repensar o modo de emprego das nossas ações de modo que estas passem a ter resultados práticos e, conseqüentemente palpáveis. Com os números da população mundial a aumentar e com os recursos naturais limitados, nós como e enquanto sociedade, temos de aprender e saber a viver juntos de forma sustentável. É então cada vez mais pertinente educar para a sustentabilidade, agir de forma responsável e consciente de modo a conseguirmos alcançar o equilíbrio do planeta e qualidade de vida, sem comprometer as gerações futuras.

Cada vez mais os governos têm vindo a demonstrar uma maior preocupação no que respeita à articulação da educação e desenvolvimento sustentável no nosso quotidiano, tendo as cidades ganho destaque e espaço para uma partilha de conhecimentos e experiências pois, estas são sistemas complexos com inúmeras capacidades e recursos que potenciam e promovem a motivação de aprendizagem dos indivíduos. Neste sentido, têm sido atribuídos vários papéis educadores às cidades, o que tem levado ao surgimento de conceitos como o de Cidade Educadora. Para conseguirmos alcançar um desenvolvimento sustentável é necessário explorar novos horizontes.

CAPÍTULO 2

CIDADES EDUCADORAS

O segundo capítulo centra-se na relação desde sempre existente entre escola e cidade, dois conceitos inseparáveis e complementares. O reconhecimento e valorização da capacidade educadora da cidade, bem como a sua intencionalidade, levaram ao surgimento do Movimento das Cidades Educadoras, através da partilha de experiências e consequente elaboração do documento orientador de ação: a Carta das Cidades Educadoras. Este movimento é gerido pela Associação Internacional das Cidades Educadoras que promove espaços de partilha de informação, experiências e ideias entre os membros associados.

2.1. EDUCAÇÃO E CIDADE: A MULTIPLICIDADE DE ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS

As sociedades sofrem de forma constante transformações que exigem respostas, novas formas de pensar, novas formas de agir e novas formas de educar. É por isso, indispensável, investirmos numa educação sustentável e consciente que promova assim competências necessárias para as sociedades e economias, agora e no futuro (UNESCO, 2016, p. 15). Tal implica a promoção da alfabetização e de habilidades básicas em novos ambientes de aprendizagem que procurem uma maior justiça, equidade social e solidariedade mundial. Hoje, mais do que nunca, é necessário investir numa educação em valores e direitos humanos e traçar assim um rumo democrático. Segundo Fernandes “este clima de mudanças e estrangimentos na sociedade moderna reflete consequências nas políticas educativas e no papel tradicional do Estado e da Escola”, estando “a alterar também o papel do município. Uma das transformações mais referidas é a descoberta do impacto da cidade nos processos educativos dos seus habitantes.” (2004, p.40). A perceção desta alteração e redistribuição de papéis leva-nos a alterar a forma como encaramos e percebemos a educação, havendo assim uma maior preocupação em promover uma educação ao longo da vida mas mais que isso, educar para além das fronteiras da escola, ou seja, educar uma cidade.

Para Martins (2003, p.443) “educar integralmente o ser humano pressupõe educar para a vida num determinado meio que, hoje, para grande parte da população mundial, é a cidade.” Neste sentido, “a cidade é o contexto mais próximo onde decorre a vida, onde se produz a aprendizagem e onde se deve delinear a educação. Na atualidade, cidade e educação estão profundamente implicadas.” (Santos, 2009, p. 20).

Começaremos então por analisar a relação entre os conceitos de “cidade” e “educação”. Segundo Barroso, é necessário colocar em evidência “em que medida a cidade pode ser um espaço (um tempo, uma ação) educativo, e, simultaneamente, a educação (e a escola em particular) pode ser um espaço (um tempo, uma ação) de cidadania” (Barroso, 2018a, p.11). De acordo com este propósito é conhecida a proposta de Jaume Trilla no que respeita à relação existente entre estes dois conceitos, podendo a cidade ser percecionada como contexto de educação (aprender na cidade), como meio ou veículo de educação (aprender da cidade) e como conteúdo educativo (aprender a cidade). (Barroso 2018a; Fernandes 2007; Machado 2004)

A *educação na cidade* está diretamente relacionada com o espaço onde ocorre a ação educativa, ou seja, diz respeito à grande “tarefa de todos nós cidadãos procedermos enquanto agentes educativos e não apenas a cargo dos professores e dos responsáveis políticos pela administração educativa” (Barroso, 2018a, p.12).

A *educação da cidade* remete ao próprio potencial educador que as cidades possuem e o modo de como se educam a si próprias. De acordo com as palavras de Barroso, as cidades não podem ser educadoras, “se não forem cidades educadas, isto é, se não crescerem e se não desenvolverem, de acordo com os princípios e valores educativos” (Barroso, 2018a, p.12). A evolução das cidades depende de si e do seu próprio desenvolvimento pois as cidades precisam de acompanhar as mudanças e precisam de inculcar nos seus habitantes os princípios e valores educativos. Precisam de ser o exemplo, portanto a “cidade tem que educar pelo exemplo, e não pela lição” (Barroso, 2018a, p.12).

A *educação pela cidade* remete para a responsabilidade dos habitantes da cidade no que concerne ao dever de educar, uma vez que a função educativa da cidade não pode ser “confinada ao poder de intervenção das autoridades da cidade – as autarquias - no domínio educativo” (Barroso, 2018a, p.13). A educação pela cidade transcende o poder instituído dos seus responsáveis autárquicos uma vez que depende de toda a comunidade. Neste sentido salienta-se que “[o] desenho de políticas de intervenção educativa na cidade pressupõe que cada instituição ou programa não seja um sistema fechado e isolado” (Moio & Mendes, 2014, p. 95). Destaca-se aqui a importância da partilha e discussão entre todos os atores intervenientes uma vez que o projeto educativo da cidade é um projeto social comum.

Assim, podem constituir-se como oportunidades educativas os mais diversos espaços e variados locais uma vez que as cidades apresentam inúmeras e diversas possibilidades educadoras e reúnem “elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente,

capaz de potenciar os fatores educativos e de transformação social (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 4).

No que respeita ao conceito de educação, são várias as definições e vários os autores que apresentam as mais variadas e diversas definições, apesar de ser consensual em todas o destaque e importância dada à pessoa, pois todas elas “colocam o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como um processo de influência sobre as pessoas que conduz à sua transformação e as capacita para interagir com o meio” (Calleja, 2008, p.109). A educação é uma ação complexa que se desenvolve através dos atores sociais pertencentes à sociedade, cuja finalidade é promover o seu crescimento integral, consciente, eficiente e eficaz. A educação é geradora de mudança. Também a UNESCO (2016) defende que o processo educativo é “uma aprendizagem deliberada, intencional, com um determinado fim e organizado”.

Aprendizagem pode ser definida como sendo “o processo que se desenvolve ao longo da vida, mediante o qual se adquirem conhecimentos, aptidões e atitudes, podendo ocorrer em contexto formal, não-formal e informal”. (decreto-lei 86/A/2016). Esta abordagem enquadra-se no âmbito humanista e defende que a oportunidade educacional vai além das aprendizagens formais, abrangendo também a aprendizagem não-formal e informal. A educação formal distingue-se pelo seu carácter altamente estruturado, desenvolve-se no seio de instituições próprias e é “intencional por parte do aprendiz, em contexto organizado e estruturado, sendo explicitamente concebida para prosseguir objetivos de assimilação de valores e desenvolvimento de competências.”. A educação não-formal é processada fora do ambiente estruturado e organizado e é vinculada por organizações e instituições que organizam eventos de diversa ordem que vão ao encontro dos desejos dos indivíduos. Por fim, e a educação informal ocorre de forma espontânea, no nosso quotidiano através de convivências e interações inesperadas e ocasionais. De acordo com Trilla (1993, p. 11) a educação informal ocorre “quando o processo educativo acontece de forma diferenciada e subordinada a processos sociais, quando não surge como algo diferente e predominante no curso geral da ação e quando é inerente a outra tarefa, ocorrendo assim de forma difusa⁴”.

A educação informal, menos organizada e estruturada, por assim dizer, inclui todo o conjunto de atividades que ocorrem nos mais diversos e variados contextos, indo

⁴ Tradução própria: “[...] cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos, cuando está de envolvido noutras realidades culturais, quando sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa.”

ao encontro da tese de que a maior parte das aprendizagens, que vamos adquirindo ao longo de toda a nossa vida, ocorre de forma espontânea. Segundo o decreto-lei 86/A de 2016, “é uma aprendizagem não intencional por parte do aprendente, não organizada, nem estruturada, resultante da vida quotidiana.”. A CE utiliza os seus espaços públicos como espaços educativos de carácter não-formal e informal, que possuem uma influência nos seus habitantes. Também importa salientar que é da responsabilidade da própria cidade, da organização do território, a forma como organiza toda a intenção educativa da cidade.

É importante termos consciência que todas as nossas ações têm influência em terceiros, e por isso, devemos ser conscientes e críticos com a perceção do impacto que podemos causar no outro. “A educação é uma tarefa partilhada: família e escola, mas também muitos outros agentes não reconhecidos até hoje, formam um novo cenário, um novo «sistema» educativo que vai acompanhar toda a vida do cidadão e que tem de ser revelado, considerado e desenvolvido.” (AICE, 2020, p.20).

Salientamos que esta tarefa partilhada deve ser reposicionada dentro de um novo contexto educativo que lidera nas cidades educadoras. As cidades educadoras são consideradas paradigmas cujo núcleo constitui o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento de um conjunto de vetores educativos que se encontram presentes em todos os setores.

Seguindo esta linha de pensamento, resta-nos também referir a educação ao longo de toda a vida como fator essencial e necessário para uma vida plena. A ideia de que “os sujeitos se educavam ao longo da vida, através do conceito de educação permanente, surgiu nos finais da década de 1950, preconizada num primeiro momento pelo Conselho da Europa e mais tarde, em finais da década de 1960 pela Unesco” (Guimarães, 2019, p.1). São vários os autores e as mais diversas teorias que comprovam a importância de uma educação ao longo da vida como sendo necessária para a aquisição de novas competências que nos permitam, enquanto agentes ativos, adaptar, renovar e agir perante novas situações, sejam de carácter profissional ou pessoal, bem como mudanças sociais. Segundo Brest (cit in Mercedes, 2006, p.30) “As funções da educação permanente são: a atualização de conhecimentos, ideias, atitudes para fazer frente a novas situações; aquisição de novas competências para uma maior adaptação a exigências profissionais; [...] amplificação e diversificação da perceção da informação e compreensão da ação; formação para adquirir capacidades exigidas a determinadas atividades⁵”. A aprendizagem ao longo da vida é vista como uma

⁵ Tradução própria: “Las funciones de la educación permanente son: actualización de conocimientos, ideas, actitudes para hacer frente a situaciones nuevas; adquisición de nuevas calificaciones para adaptarse a las exigencias de cambios profesionales; [...] ; ampliación y diversificación de la

formação contínua, que nos faz acompanhar as transformações e encarar com resiliência o futuro. “A dinâmica do mundo actual impõe uma actualização contínua dos saberes e capacidade de realizar uma diversidade de actividades na vida, portanto, as pessoas precisam de se adaptar às novas exigências do mundo de trabalho e às transformações que vão ocorrendo na sociedade humana” (Rego, 2018. p.46).

Estando conscientes de que é necessário uma constante adaptação de saberes e desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências, a educação ao longo da vida ganha assim relevo nos últimos tempos. Saliente-se, também, a crescente consciência da influência dos contextos não-formais e informais de educação e dos seus benefícios para a sociedade, uma vez que, assente nos princípios humanista e democrático, promovam questões de solidariedade social, igualdade de oportunidades, qualidade de vida e inclusão social. O conceito de educação ao longo da vida “converge em direção a outro conceito, proposto com frequência, o conceito de «sociedade educativa» na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender” (Unesco, 2010, p.30). É indiscutível que somos resultado de todas as interações que ocorrem ao longo de toda a nossa vida, da nossa interação com o meio envolvente, experiências e aprendizagens. Enquanto cidadãos temos a permanente necessidade de estabelecer relações e de partilhar conhecimentos e experiências.

Deste modo, surge a ideia da intencionalidade educadora da cidade, através do reconhecimento de que as cidades são, de forma inevitável e essencial, o nosso meio privilegiado de formação e crescimento, pois dispõem de inúmeras características educadoras, que são fundamentais para a formação integral dos indivíduos.

2.2. A INTENCIONALIDADE EDUCADORA DA CIDADE

Cientes de que somos o resultado de todas as interações que sofremos com o meio, de partilhas e de experiências de vida, há uma maior consciência de que todos temos um papel ativo e importante, no que concerne ao desenvolvimento do potencial humano e educativo. A educação deve visar à alfabetização cultural, baseada no respeito e na dignidade, em conjunto com as dimensões sociais, económicas e ambientais do desenvolvimento sustentável. Colocar o individuo no cerne da questão, por assim dizer, é potenciá-lo de capacidades para conseguir viver uma vida plena e em harmonia com os pares. Deste modo urge assim a importância de atribuir à cidade, uma certa responsabilidade educadora, ou intencionalidade, uma vez que esta é o nosso

percepción de la información, de la comprensión, de la acción; formación para adquirir la capacidad que exigen determinadas actividades concretas”

meio privilegiado de convivência e socialização, sendo também o meio que potencia novas aprendizagens.

A importância do desenvolvimento integral de todos os habitantes da cidade para o desenvolvimento desta e para a harmonia social faz incidir um novo olhar sobre o amplo leque de iniciativas educadoras da cidade bem como a sua intencionalidade e responsabilidade educativa que nela se desenvolvem. A ideia de que “a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador, é o mote que inspira as «cidades educadoras», conceito que nasceu há quase 20 anos” (AICE, 2020, p.16).

A Cidade Educadora engloba todas as instituições formais, não formais e todos os contextos que possuam objetivos pedagógicos pré-estabelecidos, para além da importante formalidade de aceitar e subscrever os vinte Princípios da Carta de uma cidade educadora. Implica, assim, uma articulação de todos os mais diversos meios que possuam o mesmo fim: educar para um mundo melhor e sustentável, estimular e oferecer vias de realização à capacidade educadora de todos os elementos integradores da cidade, aumentando assim o potencial humano dos seus habitantes.

A finalidade das Cidades Educadoras passa pela construção de uma comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus problemas e de trabalhar para o “bem comum”. Um dos sentidos principais da educação consiste na capacidade de promover o melhor crescimento possível ou desenvolver potencialidades e projetos de pessoas ou grupos de pessoas. Consiste na “construção de uma cidadania consciente dos diversos desafios que a humanidade enfrenta, com conhecimentos e competências, que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções exigidas pelo momento histórico que vivemos” (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p.4). Por outras palavras, e de modo a sistematizar o que foi dito anteriormente, a Cidade educadora adquire e esforça-se por difundir a consciência de todas as possíveis repercussões sociais dos indivíduos, sejam elas individuais ou coletivas, procurando assim descobrir todas as potencialidades positivas em ordem do progresso pessoal e social de todos os seus componentes.

Como afirmam Moio e Mendes (2014, p.92), “a Cidade Educadora é detentora de personalidade própria, mas também interdependente do território do qual faz parte, relacionando-se com o meio envolvente e com outros centros urbanos do espaço nacional, sendo a sua identidade por conseguinte, interdependente da do território em que está inserida.”.

Os governos locais possuem grande relevância no que respeita à construção da cidade educadora, sendo que esta é ao mesmo tempo “uma proposta e um compromisso necessariamente partilhados, basicamente, pelos governos locais e pela

sociedade civil” (AICE, 2013, p.20). Inevitavelmente, a educação em sentido amplo, constitui-se como eixo crucial do projeto político da cidade.

O conceito da cidade educadora está direta e inevitavelmente relacionado com outros, tais como, equidade, cidadania inclusiva, coesão, sustentabilidade e educação para a paz, assentando essencialmente em três pilares:

- 1- Comunicação assertiva das oportunidades que a própria cidade oferece a todos e a cada um dos cidadãos;
- 2- Participação corresponsável dos cidadãos e;
- 3- Avaliação do impacto educativo das diferentes políticas e também do seu grau de utilidade e eficácia.

Os governos locais são os principais promotores da adesão à Carta das Cidades Educadoras, devendo promover também a adesão dos seus habitantes às atividades desenvolvidas no seu município, despertando interesse na colaboração transversal e cruzada do maior número de pessoas e associações da cidade e de todos os departamentos municipais (AICE, 2013, p.21).

Importa salientar que o objetivo constante de uma cidade educadora será “aprender, inovar e partilhar, e, portanto, enriquecer e tornar mais segura e digna a vida dos seus habitantes” (Carta das Cidades Educadoras, 2020. p.5).

Na proposta da Carta das Cidades Educadoras (2020), tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os habitantes, os desafios da Cidade Educadora passam por:

- a) investir na educação de cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano;
- b) promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores;
- c) conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir uma verdadeira sociedade do conhecimento.

Tendo noção da necessidade de se fazer face a estes desafios, é importante agir de forma consciente e global, lutando pela dignidade humana, igualdade de género, sustentabilidade e aumentar a qualidade de vida. De acordo com a Associação Internacional das Cidades Educadoras, é essencial apostar numa “educação para a cidadania, na qual todos os administradores assumem responsabilidade na educação e transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade”.

Carneiro afirmava num texto do final do século passado que “as cidades do futuro são necessariamente, e por vocação, Cidades Educadoras, na medida em que se oferecem como tema privilegiado de educação, se assumem como ambiente ou contexto natural de educação e são propulsoras e dinamizadoras de educação” (1998).

O compromisso das cidades educadoras não se baseia apenas na definição de políticas educativas, mas também na definição de políticas públicas de modo que os seus habitantes sejam capazes de se assumir como principais agentes ativos e dinamizadores de políticas, ou seja, que numa perspetiva educativa, proporcionem melhores condições de vida aos seus habitantes em vista de um desenvolvimento sustentável. Este compromisso resulta da combinação de diversos fatores tais como: os atores, agentes locais e as mais diversas parcerias interessadas pois, só assim, através de uma solidariedade educacional, é que se torna possível à cidade educar. É, assim, um processo dinâmico, que envolve o esforço e dedicação de todos. Citando um provérbio por nós muito conhecido: “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Isto é, de um modo geral este provérbio remete exatamente para a ideia anteriormente transmitida de que é preciso uma cidade inteira (território) para educar as crianças (sociedade).

2.3. O MOVIMENTO DAS CIDADES EDUCADORAS

O Movimento das Cidades Educadoras teve início na década de 90, do séc XX, aquando da realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, Espanha. Reuniram-se várias cidades, representadas pelos seus governos locais, acabando por definir como objetivo comum melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, trabalhando conjuntamente em projetos e atividades que promovessem assim a qualidade de vida, através da sua implicação ativa no uso e evolução da própria cidade.

Consciente da constante mudança e incertezas, o Movimento das Cidades Educadoras não procura soluções unilaterais e simples, pois está consciente da inevitável problemática que o conceito levanta, antes propõe o fluir de perspetivas, o diálogo e a participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 4).

Na dinâmica do mundo atual, das sociedades do conhecimento, é essencial que cada cidade reconheça o seu potencial e deste modo promova condições capazes de aumentar o potencial humano. Este potencial só é alcançado quando conjugados todos os fatores essenciais para a construção de uma sociedade aberta à circulação sem

entraves do conhecimento, sem exclusões, e que seja capaz de promover a igualdade, a inclusão e a integração sociais, dignificando a qualidade de vida dos indivíduos.

A proposta de um mundo cívico e educativo ideal deu então origem ao conceito de Cidade Educadora, que está longe de ser um conceito objetivamente definido pois como todos os conceitos “muda com a mudança própria das vidas da cidade e dos seus habitantes; isto não implica uma mudança que a «subordine» condescendentemente às crescentes pressões e dificuldades de toda a ordem, mas sim uma mudança que a «coordene» ou adapte às novas características e necessidades das cidades” (AICE, 2013, p.25). No entanto, importa destacar que, o seu espírito inicial não se perde no meio de tanta incerteza e imprevisibilidade, antes pelo contrário, afirma-se cada vez mais, pois dá respostas às mais variadas mudanças e transformações de origem humana, social, tecnológica e ambiental.

Uma cidade educadora acompanha as mudanças e procura dar respostas às diversas tensões e necessidades que se fazem sentir no momento. Não há respostas definitivas, pois uma das características das CE é precisamente o seu carácter transversal e dinâmico que procura as mais diversas soluções para os seus habitantes, só assim é que é possível a evolução de todos e alcançar a sustentabilidade e fomentar o potencial humano.

2.4. ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), foi constituída e fundada no ano de 1994, quatro anos após o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, no âmbito do III Congresso de Cidades Educadoras realizado em Bolonha. É uma Associação sem fins lucrativos, que se compromete reger pelos princípios inscritos na carta das Cidades Educadoras. Esta é constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que aceitem este compromisso, podendo assim converterem-se em membros ativos da Associação, independentemente das duas competências administrativas (AICE, 2019). Atualmente esta conta com 495 cidades associadas de 35 países do mundo⁶ (representadas pelos seus governos locais). A Europa apresenta um maior número de países e cidades associadas, catorze países e trezentas e oitenta e quatro cidades, seguido da América,

⁶ A AICE reúne atualmente 495 cidades de 35 países: Alemanha, Argentina, Austrália, Bélgica, Benim, Bolívia, Brasil, Cabo Verde, Colômbia, Costa Rica, Croácia, Dinamarca, Equador, Espanha, Filipinas, Finlândia, França, Grécia, Itália, Marrocos, México, Nepal, Palestina, Polónia, Porto Rico, Portugal, República da Coreia, Romania, Senegal, Suécia, Suíça, Tailândia, Togo, Uruguai, Venezuela.

Ásia-pacífico e por fim, África, que apenas conta com um total de cinco países e sete cidades associadas.

De acordo com a informação disponibilizada no site (<http://www.edcities.org/pt/quem-somos/>) da Associação Internacional das Cidades Educadoras, os objetivos desta associação são os seguintes:

- a) Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade.
- b) Evidenciar as vertentes educativas dos projetos políticos das cidades associadas.
- c) Promover, inspirar, fomentar e acompanhar o cumprimento da Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) nas cidades-membro, bem como assessorar e informar os seus membros relativamente ao fomento e à implantação dos mesmos.
- d) Representar os associados na execução dos fins associativos, estabelecendo contactos e colaborando com organizações internacionais, estados e entidades territoriais de todo o tipo, sendo a AICE um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e redação.
- e) Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes.
- f) Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação.
- g) Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos.

De modo a cumprir com os seus objetivos, a AICE promove assim uma troca de experiências, metodologias e ideias, sendo estas o motor de desenvolvimento, sendo que a esta compete a organização e promoção de diversas ações como: Congressos Internacionais; Banco Internacional de Documentos; Redes Territoriais; Redes Temáticas e todo um conjunto de ações que permitam afirmar a sua importância e significado.

Os Congressos Internacionais estão reservados a cidades que fazem parte do movimento e que querem participar na definição do local de realização. Estes congressos são espaços de partilha de experiência e de boas práticas, funcionando também como oportunidade de aprofundamento do discurso em torno da temática das CE. Até ao ano de 2021, foram realizados quinze Congressos⁷, com diversas temáticas, conforme se pode verificar na Tabela A. dos anexos, tendo sido cancelado o décimo sexto devido à pandemia Covid-19 que afetou e alterou o funcionamento normal de todos, obrigando ao cancelamento ou adiamento de diversas atividades por uma questão de saúde pública. Todos estes Congressos debateram temáticas relacionadas com a importância e o papel do cidadão enquanto ator crítico de uma sociedade na qual está inserido, relacionada com a identidade, cultura e ideologia de cada país, mais uma vez, como já referido anteriormente, adaptado às necessidades específicas de cada cidade.

O I Congresso Internacional⁸ das CE (1990), que deu origem ao MCE, ocorrido em Barcelona, tinha como objetivo comum, trabalhar conjuntamente em várias atividades e projetos que fossem essenciais para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. Foi aprovada a carta de princípios básicos que caracteriza uma Cidade Educadora. Na organização do Congresso estiveram presentes 63 cidades e 21 países do mundo.

O II Congresso Internacional⁹ (1992), realizado na Suécia, discutiu a aposta na formação ao longo da vida/aprendizagem permanente e estiveram presentes 130 cidades de 43 países, aumentando quase para o dobro o número de cidades membro.

Em Bolonha, no III Congresso Internacional¹⁰(1994), foram apresentados os Estatutos da AICE, que deram lugar à sua criação. A Carta de 1990 foi ratificada, tendo-

⁷ Informação consultada em 21.09.2021.Consultar site da Associação Internacional das Cidades Educadoras: <https://www.edcities.org/pt/congresso/>

⁸ Informação consultada em 21.09.2021.Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/barcelona-1990/>

⁹ Informação consultada em 21.09.2021.Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/goteborg-1992/>

¹⁰ Informação consultada em 21.09.2021.Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/bologna-1994/>

se apostado mais na aprendizagem ao longo da vida, na multiculturalidade e na relação de proximidade entre a educação e o património cultural existente, tendo estes sido tema de debate.

No IV Congresso Internacional¹¹ (1996), que teve lugar em Chicago, destacou-se as artes como parte integrante da compreensão da condição humana.

A troca de experiências e a apresentação de propostas futuras sobre legados materiais e imateriais e a presença urbana das religiões foi tema de destaque no V Congresso Internacional¹² (1999), realizado em Jerusalém.

O VI Congresso Internacional¹³ (2000), realizado em Lisboa reuniu representantes de 216 cidades e 46 países, sendo os temas apresentados para debate e análise a designação de apropriação do espaço por pessoas” (planeamento e praticas), “memória e identidade da cidade”, “o desenvolvimento local, da solidariedade e interdependência”, “a diversidade como um recurso educacional para a cidade e escola” (novos modelos de participação e cidadania), “educação, formação, emprego e lazer” (o papel estratégico).

No VII Congresso Internacional¹⁴ (2002), que teve lugar na Finlândia, juntou representantes de 145 cidades de 35 países, discutiram temas relacionados com a “globalização” e “internet”, aqui foram discutidas temáticas relativas à inclusão e exclusão digital e igualdade de oportunidades, tendo sido também apresentada “A Cidade Educadora Virtual” (www.edcities.org), portal que tem como objetivo favorecer a partilha e a aprendizagem entre cidades.

Aquando do VIII Congresso Internacional¹⁵ (2004), que foi celebrado em Génova, foi revista a Carta das Cidades Educadoras¹⁶, uma vez que houve necessidade de a adaptar a novas realidades e necessidades sociais. Esta passou a estar organizada num preâmbulo de três secções: «O Direito a uma Cidade Educadora», «O Compromisso da Cidade» e «Ao Serviço Integral das Pessoas». Foram reforçados alguns aspetos como o do planeamento urbano, a organização do território, a formação ao longo da vida e o desenvolvimento sustentável.

¹¹ Informação consultada em 21.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/chicago-1996/>

¹² Informação consultada em 21.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/jerusalem-1999/>

¹³ Informação consultada em 21.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/lisbon-2000/>

¹⁴ Informação consultada em 21.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/tampere-2002/>

¹⁵ Informação consultada em 21.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/genoa-2004/>

¹⁶ Os pontos principais da reforma consistiram na necessidade e no direito de todas as pessoas à formação ao longo da vida, melhorar e universalizar o acesso a todos os indivíduos que possuam qualquer tipo de dependência ou incapacidade funcional, ou seja, a inclusão social. Foi reforçado também o papel do diálogo e cooperação intergeracional de modo a promover uma maior integração social.

No IX Congresso Internacional¹⁷ (2006) que teve lugar em Lyon, estiveram presentes mais de 800 participantes de 40 países onde se debateu as seguintes grandes temáticas: Educação ao longo da vida; as relações humanas na cidade; Convivência, democracia e igualdade; as áreas urbanas e os tempos sociais; a cooperação entre as cidades.

A AICE, face ao contexto de globalização, reafirmou a necessidade de defender e promover valores comuns como a igualdade, solidariedade, respeito pela dignidade humana, entre outros, e cooperar e estabelecer parcerias de modo a colocar em prática ações conjuntas de formação dirigidas a cargos eleitos e pessoal técnico, para a apropriação destes valores humanos. Foram então estabelecidas três grandes prioridades neste congresso: Educação das crianças e jovens uma vez que estes são o futuro de uma cidade; Democracia participativa local com o estabelecimento de políticas públicas e a Cooperação entre cidades e cooperação educativa.

O X Congresso Internacional¹⁸ (2008), realizado em São Paulo, contou com a participação de 756 cidades de 98 países de todo o mundo. “A cidade como um lugar de aprendizagem”, “Inclusão, Equidade, Direitos” e “Identidade, Diversidade, Cidadania”, foram os temas abordados neste congresso inspirados nos princípios de promoção da cidadania global e na consolidação da democracia respeitante à pluralidade das diferentes manifestações socioculturais.

Foi também debatida a conceção humanista e autónoma que teve em conta a ampliação do alcance das políticas públicas governamentais e não-governamentais. Foi ainda destacada a necessidade de criar políticas consistentes de modo a promover a criação de canais de participação ativa para a tomada de decisões que pudessem possibilitar a construção de relações sociais, legitimando assim os princípios das CE.

No XI Congresso Internacional¹⁹ (2010), realizado na cidade de Guadalajara reuniu 1400 participantes de 14 países diferentes. apresentados no Congresso designaram-se por “Desporto, saúde, lazer e meio ambiente”, “Desporto, a inclusão social e a participação cidadã”, “Desporto, políticas públicas e espaço urbano” e “Desporto, cultura de educação para a paz e os valores”. Pretendia-se reforçar o valor do desporto, da atividade física e a gestão dos espaços na construção de uma CE.

¹⁷ Informação consultada em 22.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/lyon-2006/>

¹⁸ Informação consultada em 22.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/sao-paulo-2008/>

¹⁹ Informação consultada em 22.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/guadalajara-2010/>

Foi ainda reconhecida a necessidade de fortalecer a democracia através do enriquecimento e diversificação das experiências ligadas ao cuidado do corpo e ao acesso a estilos de vida mais saudáveis²⁰.

No XII Congresso Internacional²¹ (2012), realizado em Changwon, tendo como tema “Ambiente verde e Educação Criativa”, participaram mais de 2000 representantes de municípios, organizações estatais, municipais e especialistas, de mais de 40 países, a nível mundial. Foram discutidos no congresso os seguintes temas: “Política, planeamento urbano verde e infraestrutura sustentável Cidades Educadoras”, “Governança inclusiva, justiça social, capacitação da comunidade e formação Cidades Educadoras” e “Economia Ecológica, Eco-trabalho e Sistemas e Tecnologias verdes em Cidades Educadoras”, que teve como referência os princípios derivados da Cimeira da Terra (Rio de Janeiro, 1992) e os objetivos do decénio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Foi também reforçada a importância da educação criativa como um fator prescindível para a mudança, transformação e inovação.

Após vinte anos, foi realizado novamente em Barcelona, o XIII Congresso Internacional²² (2014). Reuniu 478 cidades de 36 países de todos os continentes tendo sido abordados os temas relativos à “Inclusão” e “Participação cívica”. Foram apresentadas experiências e propostas conducentes a cidades mais educadoras e inclusivas visando um maior bem-estar social e saúde para todos os seus habitantes.

O XIV Congresso Internacional²³ (2016), que decorreu na Argentina, teve como tema “As Cidades: Territórios de Convivência”. Reuniu 113 cidades de 23 países e focou-se na importância do esforço dos laços de convivência, solidariedade e respeito pela diversidade de modo que seja assim possível alcançar uma integração social.

O XV Congresso Internacional²⁴ (2018), realizado em Cascais, nomeada capital Europeia da Juventude nesse mesmo ano, centrou-se no tema “Cidade, Pertença das Pessoas: Caminhos para a Coesão Social na Cidade”. Foram realizadas inscrições para a participação de jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos de idade, de várias cidades associadas, que quiseram expor a sua visão sobre o grande tema. Neste congresso foram debatidos três grandes temas: “Participação e cidadania”; “Ambiente e sustentabilidade” e “Coesão e inclusão social”.

²⁰ A constituição da CE obedece aos princípios defendidos na “Carta Internacional da Educação Física e do Desporto” subscrita em 1978 pela UNESCO, onde se destaca a prática da Educação Física e do desporto como um direito humano fundamental

²¹ Informação consultada em 22.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/changwon-2012/>

²² Informação consultada em 22.09.2021 Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/barcelona-2014-2/>

²³ Informação consultada em 23.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/rosario-2016/>

²⁴ Informação consultada em 23.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/cascais-2018/>

Em 2020 estava prevista a realização do XVI Congresso Internacional²⁵ das Cidades Educadoras, “Cidade de mudança como espaço de criatividade e inovação: música, meio ambiente, lazer e participação”, em Katowice. Este foi cancelado devido à pandemia Covid-19, dando lugar ao Congresso Internacional²⁶ “Conceber o Futuro da Educação na Cidade: Inovação, Tradição e Inclusão”, que terá lugar em Andong, República da Coreia a 22 de outubro de 2022. Neste Congresso pretende-se discutir e trocar boas práticas sobre a construção holística de uma cidade educadora sustentável, coexistindo com o passado, o presente e o futuro.

Com o objetivo de perceber quais as temáticas mais dinamizadas nos Congressos Internacionais e as correspondentes categorias, foi elaborada a tabela 12 (cf. anexo 1).

Analisando as temáticas abordadas nos Congressos, podemos afirmar que nos últimos anos há uma maior diversificação de temáticas, especialmente no que respeita ao “desenvolvimento sustentável” e “inclusão”, e também conseguimos verificar que a maioria das temáticas está relacionada com a identidade, ideologia e cultura de cada país.

De modo conclusivo, podemos assim afirmar que as cidades educadoras acompanham todas as evoluções que a sociedade testemunha, tanto económicas, como sociais, políticas e ambientais, sendo por isso o seu papel educativo e adaptativo muito importante. Cabe à própria cidade, aos próprios cidadãos e governos locais, procurarem estar informados, ter acesso à informação e deste modo, contribuir para uma verdadeira apropriação de conhecimentos e a sua consequente transmissão, valorizando a sua história e cultura, abrindo caminho à participação das novas gerações.

Como vimos, nos últimos tempos, existe uma maior preocupação com uma educação humanista e uma maior consciência de que a educação reside numa compreensão adequada da natureza humana e no apoio às pessoas para que estas se possam desenvolver, crescer e atingir o seu potencial humano. Para que isto seja possível, é necessária uma tarefa árdua de formação continua de pessoas para que estas sejam capazes de enfrentar desafios tanto a nível individual como a nível comunitário. Só através da evolução pessoal é que é possível uma evolução coletiva.

A tarefa de converter a educação no eixo central do projeto de cidade não é exclusivo da própria cidade, uma vez que contam com a assessoria e a atenção personalizada da AICE para a implementação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

²⁵ Informação consultada em 23.09.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/katowice-2020/>

²⁶ Informação consultada em 24.08.2021. Consultar: <https://www.edcities.org/pt/congresso/andong-2022/>

2.4. CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

A Carta das Cidades Educadoras²⁷ constitui o guia dos governos locais que integram a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e representa o compromisso com um modelo de cidade, que de acordo com o guia metodológico elaborado pela AICE, é regida por valores de inclusão, igualdade de oportunidades, justiça social, democracia participativa, convivência entre diferentes culturas, diálogo entre gerações, promoção de estilos de vida saudáveis e respeitadores do meio ambiente, planificação de uma cidade acessível e interconectada, cooperação e paz. Valores, todos eles, alinhados com a Agenda 2030 das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015). Entre estes e outros aspetos, esta Carta salienta a necessidade de construir e reconstruir vínculos e laços entre as pessoas, da necessidade da cooperação, da importância da convivência social, do saber estar, ser e, necessidade constante de formação enriquecedora da autoestima individual e coletiva, do desenvolvimento de potencialidades que, resumidamente se expressa na ideia da “reconstrução do espaço público” como diálogo constante entre o indivíduo e a própria comunidade. Entre direitos e deveres, uma formação ao longo de toda a vida que promova o espírito de cidadania.

Pode-se ler na mesma carta que “o direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 12)”. A cidade educadora não pode por si só ser a chave para a definitiva resolução de todos os desafios, mas pode aspirar a criar um clima de qualidade e convivência cívica de modo a induzir nas pessoas a mudança necessária e consciente para superar as adversidades que se vão apresentando.

No preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras, são expostos os princípios da cidade educadora, que deve exercer as suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), paralelamente à sua função educativa, tendo como principal preocupação a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes. Neste caso trata-se de obrigatoriamente incorporar as crianças, os jovens e adultos, isto é, indivíduos de todas as faixas etárias, pois só através da solidariedade intergeracional, é possível desenvolver uma formação permanente e ao longo da vida.

A Carta das Cidades Educadoras foi revista no III Congresso Internacional de Bolonha, em 1994 e posteriormente em Génova, em 2004, adaptando as suas abordagens aos novos desafios e necessidades. A ratificação da carta deve-se ao facto

²⁷ Disponível para consulta em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>

de esta acompanhar as necessidades e transformações da própria cidade, que estando em constante mudança, exige novas respostas. Toda a cidade que aspire ser educadora deve por isso, moldar-se e assim ganhar eficácia na defesa do espaço público democrático. Em novembro de 2020, foi publicada a mais recente versão da mesma, reforçando a questão de igualdade de género e sustentabilidade. Apesar da revisão da carta, mantém-se desde a primeira versão vinte princípios, sendo que na última versão publicada, dá-se uma maior relevância a cada um dos princípios tendo sido atribuído a cada um deles uma temática específica.

A CCE baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4a Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

Na sua forma presente, a CCE contém vinte princípios distribuídos da seguinte forma:

- i) Direito à cidade educadora;*
- ii) Compromisso da cidade e;*
- iii) Serviço integral das pessoas.*

O Direito à cidade educadora engloba: Educação inclusiva ao longo da vida; Política educativa ampla; Diversidade e não discriminação; Acesso à cultura e Diálogo Intergeracional.

O Compromisso da cidade engloba: Conhecimento do território; Acesso à informação; Governança e participação dos cidadãos; Acompanhamento e melhoria contínua; identidade da cidade; Espaço público habitável; Adequação dos equipamentos e serviços municipais e Sustentabilidade.

Quanto ao Serviço integral das pessoas, engloba: Promoção da saúde; Formação de agentes educativos; Orientações e inserção laboral inclusiva; Inclusão e coesão social; Corresponsabilidade contra as desigualdades; Promoção do associativismo e do voluntariado e Educação para uma cidadania democrática e global.

Globalmente, as CE promovem as ofertas formativas de modo a emancipar a participação social dos seus cidadãos de todas as idades. Só deste modo será possível

corresponder às necessidades de todos, na sua diversidade, e sendo sensível às suas carências, encontrar os meios de as colmatar. Ser cidade educadora é colocar os indivíduos no centro da ação política e proporcionar-lhes formação integral e ao longo de toda a sua vida. É proporcionar a todos os atores pertencentes à comunidade, a oportunidade de encontrar o seu lugar na sociedade. Significa por isso, formar indivíduos que se encontrem comprometidos com o desenvolvimento do município, da cidade, com o objetivo comum de construir uma cidade mais justa, igualitária, inclusiva e sustentável. Lutando contra o individualismo e os interesses de mercado, por forma que todas as pessoas encontrem estímulos e oportunidades que lhes permitam desenvolver-se pessoal e coletivamente.

CAPÍTULO 3

CIDADES EDUCADORAS, TERRITÓRIOS E GOVERNAÇÃO

No terceiro capítulo será realizada uma reflexão em torno da temática dos Territórios Educativos e dos Conselhos Municipais de Educação e a conseqüente crescente necessidade de analisar de forma crítica o fenómeno de “valorização do local”, derivado da atribuição de responsabilidades às autarquias pela política pública no espaço local, no qual se inserem os Conselhos Municipais de Educação como elemento base de coordenação e de consulta dessas mesmas políticas. Faz-se referência a vários conceitos, como o de território, projeto, rede, parceria, e políticas baseadas nas ideias de descentralização. Numa outra parte serão destacados os municípios portugueses pertencentes à Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, começando pela referência inicial da sua criação, objetivos e atividades desenvolvidas.

3.1. DESCENTRALIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO LOCAL E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

O sistema escolar português tem, como referido por vários autores, “uma história de centralização, durante a qual foram criadas estruturas que permanecem até aos nossos dias” refletindo um processo de organização da escola pública segundo o modelo da pedagogia “cujo objetivo era ensinar a muitos como se fossem um só” (Machado, 2015, p.13). Este modelo mostrou-se eficaz na generalização do sistema nacional de ensino não superior, “mas inadequado face ao gigantismo e complexidade do sistema escolar e às exigências de participação dos cidadãos na definição das políticas públicas” (Machado, 2015, p.13). Com a crescente valorização da importância das cidades, que implica obrigatoriamente um conhecimento dos instrumentos que a promovem, emergem também novas problemáticas que exigem uma série de mudanças com o intuito de discutir as políticas públicas, definir objetivos e aumentar assim o número de atores intervenientes na comunidade educativa.

De acordo com Barroso (2018b, p.11) estas “mudanças formais na administração da educação [...] tem ocorrido sobretudo na distribuição de competências entre o centro e a periferia, através de impulsos sucessivos e por vezes contraditórios entre desconcentração, descentralização e autonomia escolar”. Apesar da legislação produzida, é possível verificar que a administração central é ainda responsável por assegurar um poder efetivo sobre as autarquias e escolas. Para se alterar esta situação é necessário encarar a educação como “sistema policentrado onde confrontam posições

diversas localmente situadas num território com características próprias” (Barroso, 2018b, p.11).

Nos anos noventa, deu-se uma reestruturação da Administração Central e Local no âmbito educativo, salientando-se a nível de poder local a Lei n.159/99, de 14 de setembro, que se constituiu como Lei-Quadro para a transferência de novas responsabilidades para os municípios, prevendo que a administração local passa a ser responsável pela coordenação e intervenção de parcerias locais.

A descentralização das competências dos governos centrais para os regionais e locais, segundo Guerra (2000, p.38) “favoreceu a adaptação da legislação urbanística às particularidades de cada região, substituindo a planificação normativa e centralizada, gerando novos conflitos entre os níveis de intervenção municipais, regionais e centrais”. A descentralização das competências dos governos centrais para os regionais e locais fez com que surgissem novos agentes com influência em todo o processo de planeamento, dando voz a um maior grupo de intervenientes.

Verifica-se uma crescente incorporação de inovações tecnológicas na gestão urbana, como os sistemas cartográficos, autorização dos procedimentos administrativos e, simultaneamente, “[...] assiste-se a uma maior exigência de transparência. Os cidadãos já não admitem que os processos de planeamento e de gestão urbanística sejam elaborados por um grupo de decisores e técnicos ambiente de obscurantismos e discricionariedade dificilmente admissíveis em sociedades democráticas” (Guerra, 2000, p.38). Isto porque o espaço urbano é o domínio de toda a ação coletiva, sendo que a descentralização acarreta vantagens políticas como “a participação dos cidadãos, interessando-os pelos problemas públicos através da possibilidade de influência e participação na gestão da administração pública, e com o equilíbrio de poderes” (Machado, 2005, p. 42).

A descentralização é considerada uma das maiores reformas educativas, sendo “uma condição fundamental para a construção de autonomia das escolas, uma vez que implica a transferência de competências efetivas do central para o local e para as escolas” (Pedrosa, 2015, p.18).

A autonomia das escolas começa a ser “reconhecida e alargada, com solicitação e abertura a outros níveis de participação” (Martins, 2010, p.46). Apesar da consciência de que todo o processo de descentralização é um processo evolutivo e passível de alterações e aperfeiçoamento permanente, este alimenta a visão estrutural de aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo com o objetivo de concretizar a democratização, a igualdade de oportunidades e qualidade de serviço público de educação. O diálogo entre o governo local e a sociedade civil deve ser bidirecional, ou seja, o município deve atuar não apenas como fator impulsionador e central do projeto

educativo local, mas também como agente capaz de impulsionar e potencializar as iniciativas que partem da sociedade civil.

Neste sentido, podemos falar que se trata de uma nova forma de governança, numa nova forma de fazer política através da apropriação de princípios dos cidadãos na construção do projeto educativo que envolva para além destes, as entidades do território trabalhando em rede e cooperação.

Como salientámos, a Cidade Educadora não é unicamente um projeto do governo municipal, mas sim um projeto de cidade.

De modo a conseguir dar respostas específicas a necessidades específicas, e após termos assistido a uma alteração significativa do papel do Estado no que concerne à transferência de poderes e funções a nível nacional e regional para o nível local, saliente-se a criação dos Conselhos Locais de Educação (CLE), e depois Conselhos Municipais, que permitem e propõem a participação de todos os agentes e parceiros sociais que têm como objetivo a articulação da política educativa com outras políticas sociais.

Deste modo, o sistema educativo torna-se parte integrante de planos de desenvolvimento da comunidade local. De acordo com Villar (2001, p.13) “a coresponsabilidade entre diferentes instâncias sociais [...] e as Administrações-especialmente a Local, assumindo a função de estruturar as iniciativas de múltiplos agentes, converte-se numa alternativa necessária”. A autora defende que a democracia implica interação comunicativa e relacional, podendo reconhecer no local as condições para uma plena viabilização. Neste contexto, compreende a Cidade Educadora como modelo organizativo que permite relacionar e coordenar os recursos existentes com as instituições e parcerias.

Reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e, a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão, foram criados os Conselhos Municipais de Educação (CME) de acordo com o Decreto-lei n.º7/2003 de 15 de janeiro²⁸. Mais tarde, após a experiência de vários anos de funcionamento dos conselhos municipais de educação com vista ao processo de aprofundamento da descentralização administrativa na área da educação, foi realizada a revisão e atualização da sua composição e competências, enquanto órgão de coordenação e consulta para os assuntos de educação no território. O Decreto-lei n.º72/2015 de 11 de maio, procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º7/2003, de 15 de janeiro, alterado

²⁸ Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais

pelas Leis n. 41/2003²⁹, de 22 de agosto, e 6/2012, de 10 de fevereiro, que regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova a elaboração da carta educativa.

De acordo com os normativos legais em vigor, o conselho municipal de educação é “o órgão institucional de intervenção das comunidades educativas em cada concelho, no reconhecimento do seu papel essencial como instância territorial de consulta e reflexão sobre a política educativa.” (Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 janeiro) Os Conselhos Municipais de Educação constituem, assim, instâncias de coordenação e de consulta, tendo por objetivo principal promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa através da articulação e intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados. Enquanto “espaço de consulta e coordenação local da educação, o CME representa um espaço fundamental de discussão de ideias e visões para a educação, desde logo porque a sua ampla composição proporciona a participação de uma diversidade de representantes de várias instituições” (Torres et al, 2019, p.23). Analisam e acompanham o funcionamento do referido sistema, propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo. Estes são um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho e à elaboração da carta educativa, “um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino”. No que concerne às competências dos conselhos municipais de educação a estes compete:

- a) Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego;
- b) Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os departamentos governamentais com competência na matéria, com vista a garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e

²⁹ Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro - Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

municipal, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho;

c) Emitir parecer obrigatório sobre a abertura e o encerramento de estabelecimentos de educação e ensino;

d) Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia;

e) Apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município;

f) Adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação;

g) Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de atividades de enriquecimento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania;

h) Programas e ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos;

i) Intervenções de qualificação e requalificação de edifícios escolares. (Decreto-Lei nº 21/2019 de 30 janeiro)

Além disto, compete ainda a este órgão a análise e reflexão sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e de ensino, e propor ações de melhoria visando promover a sua eficiência e eficácia. A promoção da eficiência e eficácia do sistema educativo é um desafio para todos os intervenientes e interessados uma vez que é necessária uma gestão e aplicação de políticas públicas, para que consigamos elevar o potencial humano, a coesão territorial e garantir assim uma educação sustentável, igualitária e de acesso a todos os cidadãos.

No que respeita a instrumentos de planeamento a nível local, salientam-se no novo normativo legal a carta educativa e o plano de transportes escolares. Segundo o

Decreto-Lei n.º21/2019, no seu artigo 5º, “a carta educativa é um instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no município, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município”. Inclui também uma identificação dos recursos humanos necessários à prossecução das ofertas educativas e deve incidir, igualmente, sobre a concretização da ação social escolar do município e prever os termos da contratualização entre os municípios e o Ministério da Educação ou outras entidades, no que refere a atividades complementares de ação educativa e do desenvolvimento do desporto escolar, a fixar em protocolo a celebrar entre o Ministério da Educação e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses.

A carta educativa é também responsável pela promoção e desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência de competências educativas e condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis. Pode ler-se no anteposto decreto, no seu artigo 6º ponto 4, que “a carta educativa deve prever os termos da prossecução, pelo município, de ações na área das atividades complementares de ação educativa e do desenvolvimento do desporto escolar”.

O exercício de competências pelas autarquias locais no domínio da educação é uma realidade que perdura há mais de três décadas. As autarquias locais desempenharam um papel importante no que respeita à expansão da rede nacional de educação, cumprindo com a garantia constitucional do direito à igualdade de oportunidades de acesso ao sucesso escolar, como refere o Decreto-Lei n.º21/2019. A carta educativa continua a ser utilizada como instrumento de planeamento e adquire funções de monitorização não só no que respeita à gestão e distribuição de edifícios escolares, como também no que respeita à reflexão de estratégias para a redução do abandono escolar precoce e promoção do sucesso educativo.

Se analisarmos a evolução das responsabilidades atribuídas aos municípios no que concerne à transferência de competências, podemos afirmar que o seu leque se encontra cada vez mais aberto, mas ainda com muitos desafios e obstáculos.

3.2. PROJETO EDUCATIVO DA CIDADE

Como tem vindo a ser referido ao longo deste capítulo, os municípios têm vindo a adquirir uma maior responsabilidade no que concerne à aquisição de competências

educacionais, com o objetivo de promover uma educação que pudesse garantir a todos os cidadãos os saberes necessários para uma participação plena na vida comum e no desenvolvimento económico. Para além das responsabilidades assumidas no respeitante à gestão da rede e da afetação dos públicos escolares (materializados nas cartas educativas), coloca-se aos municípios a missão de “associar a educação e o desenvolvimento integrado em projetos articulados concretizados através de objetivos simultaneamente realistas e desafiantes” (Cordeiro, et. al. 2011, p. 308).

Importa salientar que para conseguir alcançar os objetivos definidos, é necessária uma participação deliberada e próxima de várias áreas da investigação científica, nomeadamente das áreas da educação e gestão do território (Cordeiro, et al. 2011, p.308). É o culminar de diferentes esforços que torna assim possível alcançar um desenvolvimento local sustentável, promovendo assim a construção participada do Projeto Educativo da Cidade (PEC).

O Projeto Educativo da Cidade consagra uma orientação educativa e a participação dos atores educativos na construção de uma verdadeira comunidade crítica de aprendizagem. O Projeto Educativo da Cidade, também designado por Projeto Educativo Local (PEL) ou Municipal (PEM), é “um instrumento de realização de uma política educativa local, que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade” (Canário, 1998, p.3).

De acordo com a AICE, na construção de um Projeto Educativo Local, as cidades educadoras devem liberar uma abordagem de “governança colaborativa” em torno da construção de um projeto que tenha como princípio a educação e como base o desenvolvimento da comunidade de forma permanente. A construção de um PEL é das atividades mais relevantes que os parceiros de um território podem empreender.

Os esforços e avanços políticos que se têm feito nos últimos anos, de modo a transferir competências para os municípios, com o intuito de dar voz a todos os atores sociais, é um processo complexo, dinâmico e que está dependente de vários fatores. São processos que precisam de ser acompanhados, monitorizados e avaliados, de modo a conseguirmos implementar ações que sejam benéficas para todos, sobre uma gestão pública através do fortalecimento da sociedade social e participação de todos nas tomadas de decisão.

Tendo em conta este pensamento, podemos concluir que o projeto educativo da cidade vai ao encontro com a filosofia do desenvolvimento sustentável, de modo a dar voz aos silenciados, praticando a inclusão social, fortalecimento e diversificação de economia local, inovação de gestão pública e mobilização social..

Cada território deve ser capaz de reconhecer e valorizar todas as suas vertentes educativas, foi então com esta nova distribuição de poderes que se perspetivou a ideia de que “a cidade deveria procurar mecanismos alternativos à instituição escolar na relação com os cidadãos que, para além de se alargar a outros públicos-alvo, que não apenas as crianças e os jovens, a escola também se deveria interessar mais pelo território” (Frazão, 2017, p.133). Tendo consciência de que a educação é fundamental para a construção da identidade pessoal, mas também no desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento e coesão social, há então uma maior relevância do papel do local, reconhecendo as necessidades locais que visam à construção de uma Cidade Educadora.

De acordo com Frazão (2017, p. 133) a escola e o território devem ter um projeto educativo comum, proveniente de uma estratégia global e conjunta, onde os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades educativas, possam priorizar o uso racional dos recursos, assim como das relações sociais, culturais e económicas de um determinado espaço. Com a consciência de que a educação é da responsabilidade de toda a sociedade, torna-se assim importante o envolvimento e compromisso dos municípios, associações, empresas e parcerias. A governança do território educativo “constrói-se em fóruns públicos [...] onde os demais interessados se encontram para desenhar um plano voltado à garantia das condições para que as novas gerações de desenvolvam integralmente” (Singer, 2015, p.17).

O território educativo é o local da experiência e da prática, é a extensão da educação, é o espaço da ação e deve ser reconhecido pelos seus atores como meio privilegiado de desenvolvimento da educação integral dos cidadãos.

Neste sentido, integra-se aqui o papel da cidade educadora, como sendo esta extensão da educação, território educativo, que trabalha para que a educação seja o eixo transversal do seu projeto político e que através das suas políticas de educação, ambiente, saúde, mobilidade, urbanismo... transmitam e educam para os valores que a cidade educadora defende. Combatendo assim os vários fenómenos e fatores deseducadores que ainda persistem nas cidades, que levam ao individualismo e a outros interesses de mercado que ainda prevalecem sobre o bem comum.

3.3. REDE TERRITORIAL PORTUGUESA DAS CIDADES EDUCADORAS

A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) foi criada no ano de 2005 no quadro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), e é representada pela Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP). Segundo os dados que se encontram disponíveis no site da ANMP, Portugal conta com um total de 308 municípios³⁰, dos quais 88³¹ destes municípios (do continente e das regiões autónomas) são membros aderentes da RTPCE, fazendo parte desta rede as seguintes cidades: Águeda; Albufeira; Alcochete; Alenquer; Alfândega da Fé; Almada; Amadora; Anadia; Angra do Heroísmo; Arruda dos Vinhos; Azambuja; Barcelos; Barreiro; Benavente; Braga; Câmara de Lobos; Cascais; Chaves; Coimbra; Condeixa-a-Nova; Covilhã; Esposende; Évora; Fafe; Funchal; Fundão; Gondomar; Guarda; Guimarães; Horta; Lagoa de Aço; Lagoa do Algarve; Lagos; Lisboa; Loulé; Loures; Lousã; Lousada; Macedo de Cavaleiros; Maia; Marco de Canaveses; Matosinhos; Mealhada; Miranda do Corvo; Montijo; Moura; Odemira; Odivelas; Oeiras; Oliveira de Azeméis; Porto; Paços de Ferreira; Palmela; Pampilhosa da Serra; Paredes; Penalva do Castelo; Peniche; Pombal; Ponta Delgada; Portalegre; Porto de Mós; Póvoa de Lanhoso; Reguengos de Monsaraz; Rio Maior; Sacavém; Santa Maria da Feira; Santarém; Santo Tirso; São João da Madeira; Sesimbra; Setúbal; Sever do Vouga; Silves; Sobral de Monte Agraço; Soure; Tábua; Tomar; Torres Novas; Torres Vedras; Valongo; Vila do Bispo; Vila Franca de Xira; Vila Nova de Famalicão; Vila Real; Vila Verde; Viseu e Vizela.

Podemos afirmar que a RTPCE engloba cidades de grandes dimensões à escala nacional como cidades de dimensões médias e até mesmo outras cidades de dimensões mais pequenas, não sendo este um fator decisivo para a adesão do movimento. De acordo com os dados acima referidos sobre o número de municípios existentes em Portugal e as cidades aderentes à RTPCE, podemos aferir que apenas cerca de 30% das cidades portuguesas integram esta rede, muito menos de metade, apesar do número de aderentes ter vindo a demonstrar uma tendência gradual positiva de adesão. Para além das demais redes territoriais, a RTPCE distingue-se pela sua dinâmica de reflexão em grupos temáticos, o que permite aos municípios intensificar e

³⁰ Dados recolhidos no site: <https://www.anmp.pt/munp/mun/mun10111.php?cod=20140110>. Pesquisa realizada no dia 06.06.2021.

³¹ Dados recolhidos no site: <https://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>. Pesquisa realizada no dia 16.09.2021

promover entre si o debate, a troca de experiências e de ideias sobre um determinado tema, como por exemplo a elaboração do PEL.

A RTPCE, paralelamente com a missão da AICE, tem como missão promover a importância da educação nas cidades portuguesas e animar uma rede de dimensão internacional, cujos objetivos são os que a seguir se apresentam:

- a) Ser instância de reflexão e debate dos Princípios da Carta das Cidades Educadoras e de coordenação e fomento de atividades promotoras destes princípios a nível municipal e nacional;
- b) Promover a incorporação pelos Municípios Portugueses desta filosofia de intervenção nas suas políticas, envolvendo e articulando transversalmente as intervenções das várias entidades e instituições que interagem nas cidades, procurando um trabalho educador a nível municipal e, mais amplamente, a nível nacional e internacional.

São várias as atividades organizadas e planeadas pela RTPCE, sendo que a procura pela harmonia entre todas as partes interessadas é o principal foco. As suas principais atividades consistem na organização de Encontros Nacionais (realizados duas vezes por ano, como espaços de formação, de partilha de boas práticas e de debate sobre o funcionamento da Rede). Realizam-se ainda Congressos Nacionais bianuais, alternando com a realização dos Congressos Internacionais da AICE que servem essencialmente à partilha de ideias e boas práticas de trabalho. A RTPCE assegura também a participação em Congressos Internacionais, em que os municípios apresentam comunicações e experiências de boas práticas em *workshops* e/ou *speakers' corner*, bem como a representação espacial do trabalho desta rede (Stand Modular³²), a par da divulgação de publicações, dinamização da participação em redes temáticas e o apoio a novas adesões, sem esquecer a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pela rede e a AICE.

No sentido da divulgação das atividades promovidas pelas cidades educadoras da rede territorial portuguesa existem diferentes recursos entre os quais consideramos:

³² O Stand Modular, consiste na exposição de experiências realizadas pelas CE que se candidatam a esta modalidade. A informação pode ser apresentada de diversas formas, normalmente através do formato de escrita e documental.

1. O *Boletim da Rede Territorial Portuguesa*: veículo de reflexão sobre questões da Cidade Educadora, de difusão e partilha de boas práticas e eventos dos municípios (editados e divulgados trimestralmente);
2. O *Portal da Rede Portuguesa*³³: que permite ter *online* e em permanente atualização, várias práticas educativas/educadoras dos municípios da Rede e do referido Boletim;
3. O *desdobrável: de publicação anual*, com informação sobre a organização e atividades da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras;
4. Os Congressos Nacionais;
5. *Newsletter* que pretende constituir um espaço informativo da Rede Territorial Portuguesa e da AICE.

João Barroso, na conferência que proferiu em 2018, no Encontro da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, apresentou uma caracterização dos projetos descritos nos Boletins da Rede Territorial publicados entre 2016 e 2019. Utilizando como parâmetros de análise a distribuição dos projetos por descritor; duração; local; público visado; princípios das cidades educadoras visados por cada projeto, Barroso salientou a grande heterogeneidade dos projetos desenvolvidos pelos municípios portugueses (2018a).

3.3.1. CONGRESSOS NACIONAIS

Como já referido, os congressos nacionais são realizados de dois em dois anos, intervalados pelos congressos internacionais organizados pela AICE. São essencialmente um momento de reflexão e troca de experiências e ideias em torno de temas e práticas de intervenção dos municípios portugueses aderentes, que refletem a incorporação dos princípios descritos no documento orientador da ação, na Carta das Cidades Educadoras. À semelhança dos Congressos Internacionais, conta com a apresentação de casos práticos, projetos e boas práticas das cidades educadoras portuguesas, estando aberta à participação de todos os interessados.

Até ao momento, decorreram oito edições (cf. Tabela 1).

³³ Site da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras disponível em <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/>. Pesquisa realizada em 07.06.2021.

Congresso	Tema do Congresso	Local	Ano
I Congresso Nacional	“A Cidade é Educadora!”	Vila Real	2006
II Congresso Nacional	“Municípios Educadores vs Territórios multiculturais”	Santa Maria da Feira	2007
III Congresso Nacional	“A educação como património e o património como Agente educador”	Évora	2009
IV Congresso Nacional	“A cidade educadora e o ambiente – problemática global, respostas locais”	Lisboa	2011
V Congresso Nacional	“A cidade educadora é uma cidade que inclui”	Braga	2013
VI Congresso Nacional	“Cidades participadas, cidades adaptadas(véis)”	Almada	2015
VII Congresso Nacional	“Identidade das cidades”	Guarda	2017
VIII Congresso Nacional	“Criar (na) Cidade”	Algarve	2019

Tabela 1. Congressos Nacionais das Cidades Educadoras Portuguesas.

No que respeita aos temas abordados nos Congressos, propostos por cada uma das cidades organizadoras, consegue-se observar a preocupação já inerente aos Congressos Internacionais realizados pela AICE: uma tentativa de afastamento face às questões da educação formal, apostando em outras abordagens educadoras da cidade, o que reflete o desafio e preocupação constante das diferentes formas de organização da cidade, de modo a potenciar o seu carácter educativo no território. Ao analisarmos cronologicamente e de forma mais detalhada os temas dos congressos, podemos verificar que inicialmente houve a necessidade de justificar a cidade e o território enquanto agente educador e mais tarde, após esse reconhecimento, já nos foi possível evidenciar algumas características educadoras inerentes às cidades como a educação ambiental, a inclusão, a participação cidadã, a identificação cultural e criatividade.

CAPÍTULO 4

CIDADES EDUCADORAS EM AÇÃO- ANÁLISE DE PROJETOS

Neste capítulo apresenta-se um estudo realizado no âmbito desta dissertação sobre os projetos/atividades e as experiências educativas que têm vindo a ser desenvolvidas e implementadas pelas mais diversas Cidades Educadoras entre 2016 e 2020, como exemplos de boas práticas educativas, tendo como ponto de partida o estudo realizado por Barroso sobre os projetos desenvolvidos pelos municípios portugueses descritos nos Boletins da Rede Territorial Portuguesa publicados entre 2016 e 2018 (Barroso, 2018a) e informação existente no site da AICE.

A AICE disponibiliza um site que reúne muita informação e conteúdo no que concerne ao tema das Cidades Educadoras, sendo de livre acesso e boa acessibilidade. Da pesquisa realizada conseguimos aceder a muita informação da Associação, como acesso a publicações, atividades, notícias, recursos, temas da atualidade, membros e redes aderentes ao Movimento. O site apresenta um Banco Internacional de Documentos (BICDE), que reúne muitas das experiências e projetos desenvolvidos pelas CE, contendo referências de livros, vídeos, artigos de revistas, transcrições de conferências, conclusões de jornadas, seminários e congressos, que contribuem para a reflexão teórica sobre o potencial educativo das cidades. A gestão do BICDE é da responsabilidade do secretariado da AICE (sedeado em Barcelona), que se estrutura em termos gerais em torno de três eixos:

1. Informação básica sobre a atuação da cidade;
2. Leituras recomendadas;
3. Difusão de Boas Práticas.

O Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE), agrega mais de 1000 documentos, estando de momento destacados online algumas das mais de 500 experiências nesta base de dados. Estas experiências destinam-se a diferentes grupos etários e as atividades estão integradas em cento e sessenta e sete (167) subtemas agrupados em quinze (15) áreas temáticas/descriptores: Arte e Humanidade; Associativismo e Participação; Bem estar social; Ciência e Tecnologia; Civismo e Convivência; Cultura e Lazer; Desenvolvimento Pessoal; Desenvolvimento Socioeconómico; Desenvolvimento Urbano; Formação Permanente; Informação e Documentação; Meio Ambiente; Política e Administração; Saúde e Desporto e Sistema Educativo. Além dos temas, estas experiências são também descritas através de uma grelha comum, com itens relativos ao grupo ou grupos de população público alvo, data

de início e de conclusão, princípios da carta que privilegia, objetivos, metodologia, entre outros. A divulgação destas experiências, apresentadas como exemplos de boas práticas, funciona como fonte de inspiração para todos os outros municípios, contribuindo também para uma reflexão teórica sobre o potencial educativo da cidade.

De acordo com a definição apresentada por Marques (2009, p.1758) “entende-se por «boas práticas» os contributos destinados a melhorar a qualidade e as condições de vida das populações”.

As boas práticas são caracterizadas pelas seguintes condições:

- a) ter um plano tangível no que concerne à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades, tanto a nível pessoal como coletivo;
- b) resultar de um trabalho conjunto entre os setores cívicos e sociais, públicos e privados;
- c) estar social, cultural, económica e ambientalmente orientados para a sustentabilidade.

Num primeiro momento, apresenta-se uma análise descritiva das nove experiências premiadas pela AICE, desde 2016 até à atualidade. Num segundo momento, apresenta-se uma caracterização das experiências e projetos/atividades de cidades educadoras portuguesas relatadas nos Boletins da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, desde 2016 até 2020. Na caracterização das experiências e projetos que foram desenvolvidos pelos municípios portuguesas, procedemos à análise dos sete boletins publicados entre 2019 e 2020 (do número 36 ao número 42), que reúnem um total de 346 projetos. A análise conjunta dos nossos resultados e dos resultados do estudo de João Barroso, relativo aos anos de 2016 a 2018, permite-nos definir padrões e tendências evolutivas ao longo destes últimos quatro anos na atuação das cidades educadoras portuguesas.

Esta investigação tem por base uma análise documental descritiva. Foi realizada uma análise de conteúdo direta e quantitativa. Esta técnica de pesquisa documental procura agrupar em categorias o conteúdo manifesto. Partindo de categorias já construídas pelo Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras, os parâmetros de análise foram os mesmos utilizados no estudo já referido de Barroso (2018a): a distribuição dos projetos por descritores; duração; local; público visado e princípios das cidades educadoras visado por cada projeto. Segundo Amado a análise de conteúdo “tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores.”, sendo, contudo, o seu primeiro

propósito “proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos” (2014, p. 302).

4.1. CIDADES EDUCADORAS PREMIADAS PELA AICE

Seguindo a linha de atuação das CE, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (Carta das Cidades Educadoras, p. 4, 2020). Neste sentido, há também uma procura e necessidade de implementar práticas inovadoras que promovam o potencial humano e social, que sejam um exemplo a seguir e, conseqüentemente, adotadas, de modo que se consiga alcançar a tão desejada harmonia social, livre de desigualdades e minorias.

Com o objetivo de reconhecer e dar visibilidade internacional ao trabalho desenvolvido pelas CE, bem como destacar e estimular a partilha de boas práticas, a AICE promoveu a realização de um concurso, que consiste em premiar experiências/projetos de modo a incentivar as cidades a continuarem a desenvolver e criar programas, iniciativas e atividades para a construção de projetos educadores, que estimulem e orientem as ações dos indivíduos para os princípios visados na Carta das Cidades Educadoras.

4.1.1. PRÉMIO DAS CIDADES EDUCADORAS

A iniciativa Prémio das Cidades Educadoras, teve início em 2016 e conta com três edições, tendo já premiado 9 projetos de diversos países. De momento já deu início ao período de abertura da quarta edição. A 4ª Edição que irá decorrer em 2022, vai destacar projetos que apresentem iniciativas inovadoras de três cidades associadas, enquadrados no tema: “Boas práticas na promoção de Cuidados na cidade”. Esta quarta edição dará ênfase a:

- Políticas e iniciativas municipais que respondam às necessidades de cuidados numa perspetiva do ciclo vital;
- Políticas municipais inovadoras que se comprometem a colocar cuidados como um eixo de transformação socioeconómica na perspetiva da economia feminista;
- Iniciativas municipais que promovam a educação em torno da eco dependência.

Prémio das Cidades Educadoras	Destaque de Boas Práticas
1ª Edição	“Boas práticas para a convivência na cidade”
2ª Edição	“Boas práticas para a educação cívica através da participação”
3ª Edição	“Boas práticas para a inclusão e democratização da cultura”
4ª Edição	“Boas práticas na promoção de cuidados na cidade”

Tabela 2. Boas práticas visadas no Prémio das Cidades Educadoras

A 1ª Edição do Prémio Cidades Educadoras de 2016, centrou a sua atenção na incitação de boas práticas na promoção da convivência das cidades³⁴. Foram premiadas as seguintes atividades/experiências: “Opnimaki Learning Centre” (Espoo); “Boosting service-learning in the city as a tool for living together, social cohesion and participation” (L’Hospitalet de Llobregat) e “Gamcheon cultural village: Creative Regeneration from na Underprivileged hillside to na Active Area” (Saga-ha).

Nesta primeira edição destacaram-se as boas práticas para a convivência em cidade através da redução de conflitos urbanos para evitar a segregação, quebrando barreiras físicas, sociais e de comunicação por meio do planeamento urbano. Procurou-se fomentar a participação das cidades para o desenvolvimento dos laços sociais, promoção da convivência e sentimento de pertença.

“Opnimaki Learning Centre” é um centro cultural fornecido pelo município para o desenvolvimento de várias atividades. O espaço está organizado de modo a que possam ser realizadas várias atividades. O centro promove a educação formal local para atividades e serviços educacionais e culturais para todos os cidadãos, promovendo assim as relações sociais e intergeracionais.

“Boosting service-learning in the city as a tool for living together, social cohesion and participation” é um projeto dirigido a crianças que acompanha o calendário escolar e ocorre nos estabelecimentos educativos. Este projeto procura melhorar a educação através da adoção de estratégias para combater o insucesso escolar, prevenir o abandono escolar e diminuir conflitos. Integra uma estratégia urbana global com o envolvimento de diferentes departamentos do município.

“Gamcheon cultural village” é um projeto que apostou na renovação de infraestruturas da cidade através da colaboração dos seus habitantes com alguns

³⁴ De encontro com o tema do XIV Congresso Internacional das Cidades Educadoras, Argentina.

artistas, de modo a dar novamente vida à cidade. Algumas das casas que foram reconstruídas funcionam como expositores de arte, museus e galerias. É um projeto de carácter permanente e sustentável.

Na 2ª Edição do Prémio Cidades Educadoras de 2018, com o intuito de reconhecer e dar visibilidade internacional às iniciativas que as cidades membro da AICE realizaram para incluir a participação dos cidadãos como elemento educador das políticas locais, foram premiadas as cidades que implementaram boas práticas de educação cívica através da participação e gestão de políticas locais para a construção de uma cidade melhor (Princípios 9 e 18 da Carta das Cidades Educadoras), tendo sido premiados os seguintes projetos: “Gusan Cities Old Downtown Regeneration Project” (Gunsan), “Women networks without violence” (Léon) e “Nosso Bairro, nossa Cidade” (Setúbal).

A iniciativa “Gusan Cities Old Downtown Regeneration Project” é uma iniciativa sustentável que recuperou, juntamente com os habitantes da cidade, o seu centro histórico e cultural. De modo a aumentar a participação dos seus cidadãos foram partilhadas ideias e desenvolvidas várias propostas educacionais para promover a coesão social.

“Women networks without violence” é um projeto de carácter permanente criado em 2009, de empoderamento social e igualdade de género. Este programa oferece às mulheres uma educação para a prevenção da violência doméstica e a reivindicarem os seus direitos.

O projeto “Nosso Bairro, nossa Cidade”, consiste na promoção da gestão local através da atribuição de responsabilidade social aos seus habitantes, na medida em que estes são os principais atores de atuação no que respeita à manutenção e melhoramento do local. É um projeto de carácter permanente que tem vindo a ganhar dimensão e promove a cooperação e participação cidadã.

Na 3ª Edição do Prémio Cidades Educadoras de 2020, foram destacadas as boas práticas para a inclusão e democratização da cultura, de modo a contribuir para um maior acesso da mesma e uma maior participação de todos os cidadãos (especialmente dos grupos mais vulneráveis), de modo a aumentar o seu sentimento de pertença e boa convivência. Bem como boas práticas que contribuem para a promoção da diversidade cultural como fonte de inovação e de desenvolvimento pessoal, social e económico (Princípios 2 e 10 da Carta das Cidades Educadoras).

Deste modo foram premiados os seguintes projetos: “No Coração da minha Infância” (Torres Vedras), “Aqui vive a cultura – Rede CATUL” (Medellín) e o Programa

educativo para a inclusão e valorização da diversidade étnica e cultural “Educação antirracista para a inclusão da diversidade étnica e cultural” (Santos).

“No Coração da minha Infância” é um projeto educativo de carácter permanente que promove o encontro intergeracional entre as crianças e idosos através da partilha de experiências, da cultura e arte. É dinamizado nos estabelecimentos de ensino e os projetos elaborados pelas crianças e pelos idosos são apresentados à comunidade de modo a valorizar todo o processo.

O projeto “Aqui vive a cultura – Rede CATUL” é uma rede de 16 instalações municipais culturais, disponíveis para todos os cidadãos da cidade. São espaços que promovem para além da cultura, formação e promoção de aprendizagens livres e colaborativas, reconhecendo a diversidade individual, comunitária e territorial.

“Educação antirracista para a inclusão da diversidade étnica e cultural” é um projeto criado em 2004 que procura promover a inclusão da diversidade étnica e a valorização do património cultural através de ações de formação inseridas no currículo escolar. É um programa de educação formal inclusiva dirigido às crianças das escolas da cidade.

Ao analisarmos estes nove projetos premiados, e de modo a conseguirmos observar características comuns e/ou diferenciadoras, fazendo uso das categorias definidas por Barroso (2018a), e que iremos utilizar como referência para este estudo, podemos constatar que:

No que respeita à duração dos projetos desenvolvidos, todos estes projetos são de carácter permanente, apresentando-se como a principal característica dos projetos premiados pela AICE.

Já no que respeita ao público visado em cada projeto, conseguimos observar que existe uma maior dispersão nesta categoria, temos então visado o público em geral/comunidade, mulheres, crianças, idosos e alunos. Neste leque de projetos apresentados temos projetos que promovem o diálogo intergeracional e na sua maioria, projetos que promovem a colaboração e participação de todos os habitantes da cidade.

O local mais privilegiado para a realização dos projetos nomeados são, na sua maioria, o espaço público ou ar livre, mais concretamente, projetos que estão diretamente relacionados com a própria cidade, seguindo-se os estabelecimentos de ensino e as instâncias municipais.

No que respeita aos descritores, podemos observar uma grande dispersão. Na primeira edição, os projetos premiados são respeitantes a “formação permanente”, “sistema educativo” e “desenvolvimento urbano”, respetivamente. Na segunda edição, observamos os seguintes descritores: “civismo e convivência”, “desenvolvimento pessoal” e por fim, “associativismo e participação”. Na terceira edição dos projetos

premiados destacamos os descritores: “cultura e ócio”, “formação permanente” e “sistema educativo”.

Todos estes projetos destacados e premiados pela AICE possuem um papel muito importante no que concerne à transferibilidade de boas práticas para outras cidades, de modo a serem inspiradoras para a realização de novos projetos. Com a exposição muito breve e geral destes projetos, conseguimos ter uma pequena perceção do envolvimento das cidades no desenvolvimento de políticas públicas para o desenvolvimento e promoção de uma educação integral e sustentável do potencial humano. Como vimos, a AICE destaca as experiências e projetos que apresentem um carácter permanente e igualmente que possuam características sustentáveis. Isto deve-se à crescente consciência da importância de educar para a sustentabilidade de forma permanente, de modo a conseguirmos atingir um equilíbrio social, ambiental e económico, que é essencial para que consigamos assegurar as gerações futuras.

4.2. PROJETOS DE CIDADES EDUCADORAS PORTUGUESAS

Todo o trabalho que é desenvolvido pelas Cidades Educadoras é registado e descrito de forma pormenorizada no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras. Todas as experiências e boas práticas das mais diversas cidades de todo o mundo são selecionadas pelos responsáveis desta mesma rede.

Como já referido anteriormente o BIDCE agrega um conjunto quase inesgotável de atividades, experiências, projetos e atividades desenvolvidas pelas cidades associadas, sendo que, para o acompanhamento e monitorização das atividades desenvolvidas pelas Cidades Educadoras Portuguesas nos últimos 2 anos (2019 e 2020), foram disponibilizados os Boletins³⁵ referentes às mesmas, os quais serão analisados, de acordo com a definição de categorias, dando seguimento ao estudo já realizado por Barroso (2018a) que reuniu a análise dos Boletins número 27 ao número 33.

As categorias de análise utilizadas para a caracterização dos projetos foram as mesmas utilizadas no estudo de Barroso (2018a) relativo ao período 2016-2018: a distribuição dos projetos por descritores; duração; local; público visado e princípios das cidades educadoras visado por cada projeto.

No final da apresentação dos nossos resultados obtidos pela análise dos boletins selecionados, será realizado um estudo de comparação entre os dois períodos

³⁵ Consultar os Boletins da Rede Territorial Portuguesa disponíveis em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/>

temporais . A análise e comparação entre estes irá permitir-nos observar e concluir se existem, ou não, tendências no que respeita à realização das atividades/iniciativas e projetos desenvolvidos pelas cidades educadoras.

4.2.1. Universo dos Boletins publicados pela Rede Portuguesa das Cidades Educadoras

Entre o ano de 2016 e 2018 foram publicados sete boletins, tendo sido analisados por Barroso seis, relatando um total de 216 projetos (cf, tabela 3). O boletim n.º 28³⁶ não constou para a análise por este ter sido consagrado a apresentar as diferentes maneiras de como os municípios celebraram o dia internacional das Cidades Educadoras:

Tabela 3 - N.º de projetos por boletim e ano de publicação (2016-2018).

<i>Boletim</i>	<i>Ano de publicação</i>	<i>Número de projetos</i>
27	2016	19
29	2017	40
30	2017	37
31	2017	45
32	2017	39
33	2018	36
		Total de projetos: 216

(fonte: Barroso, 2018a)

O número de projetos por boletim varia entre 19 e 45, diferenciando-se claramente o boletim n.º 27 dos restantes, que apresentam um número de projetos mais constante, com uma média de 31 projetos por boletim.

No que concerne aos boletins publicados na Rede Territorial Portuguesa entre o ano de 2019 (Boletim 36; Boletim 37; Boletim 38; e Boletim 39) e o ano 2020 (Boletim 40; Boletim 41 e Boletim 42), podemos verificar que relatam 346 projetos/atividades. Com exceção do último número, que apresenta um total de 35 projetos, o número de

³⁶ Este boletim reúne um total de 31 cidades educadoras. Pode ser consultado em: <http://www.cm-moura.pt/MCE/Boletins/28.pdf>

projetos descritos é sempre superior ao número de projetos relatados em cada um dos boletins publicados no período anterior em análise (tabela 4).

Tabela 4 - Nº de projetos por boletim e ano de publicação (2019-2020).

<i>Boletim</i>	<i>Ano de publicação</i>	<i>Número de projetos</i>
36	2019	50
37	2019	49
38	2019	47
39	2019	52
40	2020	60
41	2020	53
42	2020	35
		Total de projetos: 346

O número de projetos desenvolvidos pelos municípios portugueses manteve-se praticamente o mesmo durante o ano de 2019, sendo o valor mínimo de 47 e o valor máximo de 52. Já no que respeita ao ano de 2020, observa-se um decréscimo acentuado. Esta tendência torna-se mais visível dado que o primeiro boletim do ano de 2020 é aquele que apresenta o maior número de projetos descritos. Estima-se que esta diminuição se deveu ao impacto gerado pela Pandemia Covid-19 que se instalou em março de 2020 causando grandes momentos de imprevisibilidade e instabilidade. Esta pandemia foi, e continua a ser, um enorme desafio para todos, e as cidades educadoras não são exceção, devendo ter impacto não só relativamente ao número de projetos dinamizados mas também relativamente às suas características. Os constrangimentos impostos pela situação pandémica não só implicaram uma necessidade de adaptação de projetos para uma comunidade confinada, optando por atividades à distância, maioritariamente em formato digital e online, sem contacto físico entre os intervenientes e atores pertencentes à comunidade educativa.

Apesar deste contratempo, podemos concluir que as cidades educadoras, continuaram a desempenhar os objetivos definidos pela Carta educativa sem nunca colocar em pausa a sua missão enquanto agente educador e motor de mudança. Saliente-se que o número de cidades aderentes a este movimento tem vindo a aumentar. Em 2018, Portugal contava com 70 cidades inscritas na AICE, de momento, Portugal conta com 84 cidades associadas.

4.2.2. Número de projetos por município

Quanto ao número de projetos por município, primeiramente é apresentado o resumo realizado por Barroso, que reúne os projetos que constam nos boletins 27 a 33 (cf. tabela 5). A maioria dos municípios caracteriza-se pela existência de 3 ou mais projetos. Mais de metade dos projetos são dinamizados por 21 municípios, correspondendo a cerca de 38% do total dos municípios com projetos.

Tabela 5- Número de projetos por município (2016-2018).

Total	Nome	Projetos por municípios
11	Braga, Funchal, Moura, Paredes, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Santa Maria da Feira, Torres Vedras, Vila Franca de Xira	6
10	Alenquer, Almada, Anadia, Évora, Gondomar, Loulé, Loures, Matosinhos, Penalva do Castelo, Valongo	5
13	Albufeira, Chaves, Condeixa a nova, Fundão, Guarda, Lagoa (Açores), Odemira, Oliveira de Azeméis, Paços de Ferreira, Póvoa de Lenhoso, Silves, Vila Nova de Famalicão, Vila Verde	4
10	Amadora, Azambuja, Esposende, Mealhada, Miranda do Douro, Palmela, Sobral de M. Agraço, Setúbal, Sever do Vouga, Vila Real	3
5	Angra do Heroísmo, Câmara de Lobos, Coimbra, Lousada, Odivelas	2
8	Águeda, Barcelos, Cascais, Lagos, Lousã, Tábua, Torres Novas	1
<i>Total de municípios: 57</i>		Total de projetos: 216

(fonte :Barroso, 2018a)

Quanto ao número total de projetos realizados em 2019 e 2020 descritos nos boletins, temos um total de 346 projetos dinamizados por 76 municípios. Destes, 28 municípios asseguram 179 projetos, o que corresponde a mais de metade dos projetos desenvolvidos (52%). Note-se que cerca de 62% dos municípios dinamizam cinco ou mais projetos.

A tabela seguinte reúne o número de atividades/projetos realizados por cada município entre 2019 e 2020, mais concretamente, desde o boletim 36 até ao boletim 42.

Tabela 6- Número de projetos por município (2019-2020).

Total	Município	Projetos por município
11	Soure, Santo Tirso, Santa Maria da Feira, Porto, Odemira, Lousã, Lisboa, Lagoa Aço­res, Anadia, Almada, Gondomar	7
17	Alenquer, Azambuja, Câmara de Lobos, Condeixa a Nova, Funchal, São João da Madeira, Sesimbra, Tábua, Valongo, Vila Nova de Famalicão, Vila Real, Vila Verde, Lagoa do Algarve, Loulé, Oliveira de Azeméis, Moura, Odivelas	6
19	Lagos, Oeiras, Évora, Lousada, Matosinhos, Mealhada, Montijo, Paredes, Marco de Canaveses, Santarém, Setúbal, Sobral do Monte Agraço, Vila Franca de Xira, Albufeira, Alfandega da Fé, Chaves, Fundão, Penalva do Castelo,	5
8	Torres Vedras, Paços de Ferreira, Palmela, Loures, Póvoa do Lanhoso, Águeda, Barcelos, Braga	4
7	Pampilhosa da Serra, Sever do Vouga, Silves, Tomar, Vila do Bispo, Angra do Heroísmo, Esposende	3
5	Guarda, Torres Novas, Viseu, Pombal, Guimarães	2
9	Alcochete, Amadora, Barreiro, Horta, Porto de Mós, Rio Maior, Reguengos de Monsaraz, Silves, Vizela	1
<i>Total de municípios: 76</i>		<i>Total de projetos 346</i>

Quanto ao número total de projetos realizados em 2019 e 2020, temos um total de 346 projetos dinamizados por 76 municípios. Destes, 28 municípios asseguram 179 projetos, o que corresponde a mais de metade dos projetos desenvolvidos (52%). Note-se que cerca de 62% dos municípios dinamizam cinco ou mais projetos. Destacamos as cidades de Santo Tirso, Santa Maria da Feira, Funchal, São João da Madeira, Loulé, Almada, Anadia, Alenquer Matosinhos, Penalva do Castelo Évora, Funchal, Valongo, Vila Franca de Xira uma vez que são cidades educadoras que tiveram uma atividade constante de dinamização de maior número de projetos durante o período em análise.

Comparando os dois períodos temporais em análise, podemos concluir por uma evolução positiva no número de projetos dinamizados, sendo cada vez maior o número de municípios que dinamiza projetos. A grande maioria dos municípios aposta na dinamização de várias atividades, sendo de registar também uma tendência crescente no período em análise. Destacamos as cidades de Santo Tirso, Santa Maria da Feira, Funchal, São João da Madeira, Loulé, Almada, Anadia, Alenquer Matosinhos, Penalva do Castelo Évora, Funchal, Valongo, Vila Franca de Xira uma vez que são cidades

educadoras que tiveram uma atividade constante de dinamização de maior número de projetos durante o período em análise. A implementação de diversos projetos/atividades torna-se relevante para o desenvolvimento de uma cidade educadora, uma vez que potencia o carácter educativo e dinâmico da própria cidade. Podemos considerar que são pontos favoráveis para uma cidade educadora uma vez que demonstra empenho e dedicação no cumprimento pelos princípios estabelecidos pela Carta das Cidades Educadoras.

4.2.3. Descritores

De seguida, agrupamos os diferentes projetos desenvolvidos pelos municípios pelos 15 descritores definidos pelo Banco Internacional das Cidades Educadoras. Os descritores utilizados decompõem-se em subcategorias para permitir um agrupamento mais fino das diversas experiências/projetos. No entanto, foi utilizada a designação mais geral pois esta decomposição é por vezes, e como afirma Barroso, discutível: “a arrumação pelos diferentes sub-indicadores constituía um pormenor desnecessário (e discutível, muitas vezes)” (Barroso, 2018a, p.4).

Para uma melhor compreensão dos descritores, serão apresentados exemplos de projetos/atividades de CE descritas no Boletim n.º39. No que respeita ao descritor «Sistema Educativo», incluímos aqui a iniciativa desenvolvida pela cidade de Braga intitulada “Aprender a ler, a brincar” que tem como objetivo contribuir para a sensibilização de fatores de risco que podem contribuir para o insucesso escolar dos alunos. O Município de Braga apostou na promoção do sucesso educativo através de uma palestra que reuniu Encarregados de Educação e profissionais da área da educação de vários estabelecimentos de ensino do concelho. Já o Município de Oeiras, desenvolveu o projeto “Tu participas, tu decides- torna-te o jovem mais ativo da tua comunidade”, que integra o indicador/descritor «Associativismo e participação». Este projeto tem como objetivo envolver os jovens em dinâmicas participativas com impacto real na sua comunidade, valorizando as suas ideias e contribuindo assim para uma participação cidadã com uma perspetiva crítica e responsável. Na Mealhada, o Município incentivou à prática de exercício físico num evento que juntou crianças, adultos, jovens, idosos e pessoas com deficiência. O objetivo da Convenção “Soul Fitness Mealhada ‘19” era promover a prática de exercício e a importância desta para a saúde física e mental, estando por isso inserido no indicador «Saúde e desportos».

Ao analisar a distribuição dos projetos pelos 15 descritores, podemos verificar que os descritores “sistema educativo”, “cultura e ócio”, “artes e humanidades” e “bem-estar social” cobrem um total de 194 projetos, ou seja, mais de metade, correspondendo

a uma percentagem de 56,1%, nos anos de 2019 e 2020. Também nos anos anteriores estes descritores estão associados a mais de metade dos projetos, cerca de 58,8% (127 projetos de 216). O resumo dos resultados da análise dos projetos apresentados nos boletins das Cidades Educadoras, encontra-se apresentado na tabela 7.

Tabela 7- Distribuição dos projetos por descritores (2016-2020).

Descritor	Total de projetos (2016-2018)	Total de projetos (2019-2020)
Sistema educativo	39 (18,1%)	61 (17,6%)
Cultura e ócio	34 (15,7%)	46 (13,3%)
Artes e humanidades	28 (13%)	44 (12,7%)
Bem-estar social	26 (12,04%)	43 (12,4%)
Saúde e desportos	20 (9,3%)	34 (9,8%)
Informação e documentação	15 (6,9%)	19 (5%)
Civismo e convivência	12 (5,55%)	16 (4,6%)
Meio ambiente	10 (4,63%)	14 (4%)
Desenvolvimento urbano	9 (4,2%)	13 (3,8%)
Política e administração	8 (3,7%)	11 (3,1%)
Formação permanente	6 (2,78%)	11 (3,1%)
Associativismo e participação	3 (1,39 %)	10 (2,8%)
Desenvolvimento pessoal	3 (1,39%)	9 (2,6%)
Desenvolvimento socioeconómico	2 (0,93%)	8 (2,3%)
Ciência e tecnologia	1 (0,46%)	7 (2%)
	Adaptado de Barroso (2018a)	Autora

Salientamos como nota importante o reduzido número de projetos referenciados aos quatro últimos descritores, que juntos representam 9,82% (34 dos 346) dos projetos, sendo estes o associativismo e participação, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento socioeconómico e ciência e tecnologia. No entanto, apesar da menor expressão de projetos relacionados com estas temáticas, quando comparamos com os resultados do estudo de Barroso podemos verificar que houve um aumento não só em termos absolutos, passando de 9 para 34 projetos, mas também em termos relativos, dado que os projetos inseridos nestes descritores representavam apenas 4,2% do total dos projetos em análise. Tal pode significar que há uma maior consciência das cidades em desenvolver iniciativas e projetos desta natureza.

4.2.4. Duração dos Projetos

No que concerne à durabilidade dos projetos, e de modo a conseguirmos perceber o sentido da sua distribuição, foram utilizadas como categorias as seguintes: Episódico – quando ocorre num só dia; Temporário ou periódico – quando ocorre durante vários dias ou quando há uma repetição cíclica (por exemplo, ocorre anualmente, semestralmente...); Permanente – quando se traduz numa obra perene ou quando é uma iniciativa que não tem uma duração limitada.

Tabela 8 - Distribuição dos projetos por duração (2016-2020).

<i>Duração</i>	<i>Total de projetos (2016-2018)</i>	<i>Total de projetos (2019-2020)</i>
<i>Permanente</i>	64 (29,63%)	143 (41%)
<i>Temporário ou periódico</i>	90 (41,67%)	113 (33%)
<i>Episódico</i>	62 (29%)	90 (26%)
	Adaptado de Barroso 2018a	Autora

Analisando os resultados da tabela 8, podemos verificar que no que respeita à duração se regista um claro aumento dos projetos com caráter permanente, de 29,63% para 41%. Até 2018 a categoria modal da duração dos projetos (41,67%) era a de duração temporária ou periódica, apresentando as outras duas categorias (projetos dos projetos permanentes e episódicos) valores similares, de cerca de 29%. Por outro lado, o peso dos projetos com carácter temporário e episódico diminuiu de 41,67% para 33% e 29% para 26%, respetivamente. Este aumento de projetos/iniciativas com durabilidade de carácter permanente, pode estar diretamente relacionado com uma maior consciência da importância e benefício educacional, social, relacional, entre outros, que estes projetos/atividades têm na vida dos indivíduos e na educação ao longo da vida.

4.2.5. Local de dinamização do projeto

Seguidamente apresentamos a tabela 9 que reúne e distribui o número total de projetos/atividades pelos diferentes locais identificados para a sua realização. A primeira conclusão a retirar é que as escolas constituem um quadro de referência importante para a realização dos projetos, mesmo quando o público participante não é somente a população estudantil, mas inclui também não só outros elementos que integram a comunidade escolar, como é o caso dos pais, auxiliares de ação educativa, pessoal

docente e não docente, mas também outros elementos da comunidade geral. A escola aparece como o local de realização de 33,8% dos projetos que integram os boletins analisados por Barroso no período correspondente a 2016-2018 e de 25% dos projetos descritos nos boletins publicados em 2019 e 2020.

Tabela 9 – Distribuição dos projetos por local de dinamização (2016-2020).

<i>Local</i>	<i>Total de projetos (2016-2018)</i>	<i>Total de projetos (2019-2020)</i>
<i>Escola(s)</i>	73 (33,8%)	86 (25%)
<i>Espaço público ao ar livre</i>	37 (17,13%)	76 (22%)
<i>Instalação municipal</i>	27 (12,5%)	68 (20%)
<i>Outro ou vários</i>	37 (17,13%)	67(19%)
<i>Habitação</i>	2 (0,93%)	26 (7,5%)
<i>Associação</i>	3 (1,39%)	14 (4,1%)
<i>Instalação específica</i>	37 (17,13%)	9 (2,5%)
	Adaptado de Barroso 2018a	Autora

Os projetos dinamizados no espaço público ao ar livre representam também uma grande percentagem em ambos os períodos em análise, sendo que no primeiro registam um valor de 17,13% e, no segundo, uma percentagem de 22%.

Outra conclusão a retirar é que, por outro lado, a habitação aumentou em muito como escolha de espaço para a dinamização da ação, passando de 0,93% para 7,5% nos dois tempos em análise. É também de salientar a redução de dinamização dos projetos/atividades em instalações específicas, passando de 17,13% para 2,5%. Estas alterações podem ter sido influenciadas pela pandemia Covid-19, dados os constrangimentos surgidos, traduzidos nas normas da Direção Geral de Saúde e planos de contingências impostos nos últimos anos, bem como estar associado a outras características dos projetos como a sua duração.

4.2.6. Público visado no projeto

A tabela seguinte permite-nos analisar os principais beneficiários dos projetos. Apresenta as categorias construídas a partir da informação contida nos projetos referentes ao público-alvo visado nas mais diversas atividades.

Tabela 10 – Distribuição dos projetos por público visado (2016 -2020).

Público visado	Total de projetos (2016-2018)	Total de projetos (2019-2020)
<i>Público em geral / comunidade</i>	41 (19%)	53 (15,3%)
<i>Alunos em geral</i>	37 (17%)	46 (13,3%)
<i>Alunos 1º ciclo</i>	26 (12%)	40 (11,5%)
<i>Alunos e população em geral</i>	25 (11,5%)	36 (10,4%)
<i>Alunos do pré-escolar e do 1º ciclo</i>	14 (6,4%)	27 (7,8%)
<i>Alunos do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos)</i>	11 (5%)	25 (7,2%)
<i>Jovens em geral</i>	11 (5%)	20 (5,8%)
<i>Alunos do ensino secundário</i>	10 (4,6%)	17 (5%)
<i>Terceira idade</i>	10 (4,6%)	16 (4,6%)
<i>Pessoas com deficiência</i>	10 (4,6%)	14 (4%)
<i>Alunos do pré-escolar</i>	7 (3,2%)	12 (3,5%)
<i>Alunos do ensino especial</i>	5 (2,3%)	11 (3,2%)
<i>Alunos de escola profissional</i>	3 (1,4%)	9 (2,6%)
<i>Pessoal docente</i>	2 (0,9%)	8 (2,3%)
<i>Pais e encarregados de educação</i>	2 (0,9%)	7 (2%)
<i>Pessoas com carências económicas</i>	2 (0,9%)	5 (1,4%)
	Adaptado de Barroso 2018a	Autora

Como podemos verificar, após a análise dos dados apresentados, mais de metade dos projetos são direcionados para os alunos. Se juntarmos todos os projetos cujo público visado inclui alunos (alunos em geral, alunos 1.º ciclo, alunos e população em geral, alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo, alunos do ensino básico, alunos do ensino secundário, alunos do pré-escolar, alunos do ensino especial e alunos de escola profissional) obtemos uma percentagem de 64%, ou seja, do total de 346 projetos, 223 foram direcionados para alunos. Em seguida temos o público em geral, que representa o público de cerca de 15% dos projetos.

Observando o panorama geral das atividades descritas nos boletins n.º 36 ao n.º 42, há uma maior distribuição dos projetos pelos diferentes públicos, aumentando assim os projetos direcionados para públicos que foram menos mencionados nos boletins estudados e apresentados por Barroso. Tal é o caso do pessoal docente, pais e encarregados de educação e pessoas com carências económicas. Apesar de ter havido um pequeno aumento a nível percentual dos projetos tendo como público alvo docentes, pais e pessoas com carências económicas, importa referir que, ainda assim,

os projetos direcionados a este público representam apenas 5,7% do total de projetos dinamizados em 2019 e 2020.

4.2.7. Princípios Visados por Projeto

Por fim, é apresentada a distribuição dos projetos pelos Princípios das Cidades Educadoras. Destacamos que a descrição dos diversos princípios é extraída do texto incluído na descrição dos diferentes projetos, sendo o número do princípio visado no projeto designado pela própria autarquia. Ao fazermos este levantamento, é-nos possível retirar conclusões no que respeita à natureza dos projetos/atividades dinamizadas pelos municípios e conseqüentemente, aferir quais os princípios mais visados.

Seguidamente explicitam-se na tabela 11 os princípios da Carta das Cidades Educadoras em que se integram os diferentes projetos, tendo em consideração os dois períodos temporais em análise:

Tabela 11 - Distribuição dos projetos pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras (N e %).

N.º do Princípio		Projetos (2016- 2018)	Projetos (2019- 2020)
5 Diálogo Intergeracional	“A Cidade Educadora promoverá a proximidade e a cooperação entre gerações e combaterá o preconceito etário, não só como fórmula de convivência pacífica, mas também como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de diferentes faixas etárias”.	27 (12,5)	70 (20,2)
1 Educação inclusiva ao longo da vida	“Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspetos. E para que tal seja possível, é preciso ter em conta todos os grupos, com as suas necessidades específicas”.	28 (13)	47 (13,6)
	“O ordenamento do espaço público deverá ter em conta as necessidades de acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, jogo, esparecimento e conciliação da vida pessoal, familiar e profissional. A Cidade Educadora prestará		

11 Espaço público habitável	uma atenção especial às necessidades da infância, das pessoas com diversidade funcional e dos idosos na sua planificação urbanística, equipamentos e serviços, de forma a garantir-lhes um ambiente amigável e respeitador, no qual se possam deslocar com a máxima autonomia possível. Da mesma forma, garantirá um urbanismo com perspetiva de género. Estes múltiplos olhares garantirão um espaço urbano ao serviço do conjunto das cidadãs e dos cidadãos”.	21 (9,7)	33 (9,5)
2 Política educativa ampla	“Os municípios exercerão de modo eficaz as competências que lhes correspondem na educação. Seja qual for o âmbito destas competências, devem propor uma política educativa ampla, transversal e inovadora, incluindo todas as formas de educação formal, não formal e informal, bem como uma constante interação com as diversas manifestações culturais, fontes de informação e formas de descobrir a realidade que ocorrem na cidade e em cada um de seus bairros”.	15 (6,9)	29 (8,4)
7 Acesso à informação	“O município deve garantir uma informação suficiente e compreensível, bem como incentivar os seus habitantes a procurar informar-se. A Cidade Educadora, tendo em conta, o valor inerente à seleção, compreensão e tratamento da enorme quantidade de informação atualmente acessível, disponibilizará recursos ao alcance de todos e garantirá a conectividade desde todas as áreas e espaços da cidade”.	24 (11,1)	20 (5,8)
10 Identidade da cidade	“A cidade tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria, complexa e mutável, bem como valorizar o património material e imaterial e a memória histórica que lhe confere singularidade. Esta é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e com o mundo. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os direitos humanos. Ao mesmo tempo, oferecerá uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social, promovendo entre os seus habitantes o sentimento de pertença e de responsabilidade partilhada”.	12 (5,6)	18 (5,2)
9 Acompanhamento e melhoria	“O município avaliará o impacto educativo, social e ecológico das políticas municipais para a sua melhoria contínua. O projeto educativo da cidade, os valores que fomenta, a qualidade de vida oferecida, as celebrações organizadas, as campanhas ou projetos de qualquer natureza desenvolvidas, serão objeto de reflexão e avaliação, recorrendo-se aos instrumentos necessários para garantir a coerência de políticas que ajudem a promover o desenvolvimento pessoal e coletivo”.	15 (6,9)	18 (5,2)

Nº	Princípio	Projetos (2016- 2018)	Projetos (2019- 2020)
14 Promoção da saúde	“A Cidade Educadora garantirá o crescimento integral e saudável de todas as pessoas, promovendo o seu bem-estar físico, emocional e mental. Para tal, promoverá o acesso universal aos cuidados de saúde e apoiará ambientes e estilos de vida saudáveis”.	2 (0,9)	18 (5,2)
4 Acesso à cultura	“A Cidade Educadora promoverá o direito à cultura e a participação de todas as pessoas, sobretudo dos grupos em situação de maior vulnerabilidade, na vida cultural da cidade como forma de inclusão, promovendo o sentimento de pertença e de boa coexistência. Por sua vez, a Cidade Educadora estimulará a educação artística, a criatividade e a inovação, promovendo e apoiando iniciativas culturais, tanto de vanguarda, como de cultura popular, como meio de desenvolvimento pessoal, social, cultural e económico”.	4 (1,9)	18 (5,2)
3 Diversidade e não discriminação	“A cidade promoverá a educação na diversidade para a compreensão, cooperação solidária internacional, reconhecimento e respeito pelos povos indígenas e outros grupos étnicos objeto de discriminação, bem como a paz no mundo. Uma educação que combata qualquer forma de discriminação. Promoverá a liberdade de expressão e religião, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa em condições de igualdade. Acolherá todas as iniciativas consistentes com estes objetivos, independentemente da sua origem. Ajudará a corrigir desigualdades decorrentes da classe social, origem, etnia, género, idade, orientação sexual, diversidade funcional ou qualquer outra. Ao mesmo tempo, promoverá a valorização, o conhecimento, a aprendizagem e o uso das línguas presentes na cidade como elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas”.	12 (5,6)	12 (3,5)
	“A Cidade Educadora reconhece que as decisões políticas baseadas no conhecimento da realidade proporcionam respostas mais adequadas, razão pela		

6 Conhecimento do território	qual os governos locais devem dispor de informações precisas sobre a situação e as condições de vida dos seus habitantes e do território e devem realizar ou apoiar estudos atualizados e acessíveis para os cidadãos”.	2 (0,9)	10 (2,9)
17 Inclusão e coesão social	“As cidades devem desenvolver políticas preventivas contra os diversos mecanismos de violação de direitos, exclusão e marginalização. Devem dedicar uma atenção especial aos recém-chegados, migrantes ou refugiados, que têm o direito, para além da mobilidade entre países, de sentir livremente a cidade a que chegam como sua e que os seus interesses e necessidades específicos sejam valorizados, bem como os seus conhecimentos e as competências necessários para representarem um papel socialmente apreciado. Devem empenhar-se na promoção da coesão social entre os bairros e os seus habitantes de todas as condições”.	2 (0,9)	10 (2,9)
15 Formação de agentes educativos	“A cidade tomará as medidas necessárias para que as famílias recebam formação suficiente para poderem acompanhar o crescimento dos seus filhos e filhas, garantindo o equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia na descoberta da cidade, num espírito de respeito e confiança”.	7 (3,2)	9 (2,6)
20 Educação para uma cidadania democrática e global	A Cidade Educadora deve oferecer a toda a população formação em valores e práticas de cidadania democrática que promovam o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento com o bem comum.	9 (4,2)	9 (2,6)
8 Governança e participação dos cidadãos	“A Cidade Educadora construir-se-á a partir de um paradigma de governança em cuja conceção e consecução cooperarão tanto a administração pública como os cidadãos, numa colaboração que constitui uma das marcas distintivas da Cidade Educadora. Promoverá a participação de todos os cidadãos, desde uma perspetiva crítica, construtiva e corresponsável, na gestão municipal e na vida comunitária, divulgando abertamente os processos de tomadas de decisão. Deverá contar com as instituições e organizações civis e sociais, tomando em consideração as iniciativas privadas e outras formas de participação espontânea”.	6 (2,8)	7 (2)
18 Corresponsabilidade contra as desigualdades	“As intervenções dedicadas ao combate às desigualdades podem assumir múltiplas formas, mas devem partir de uma visão global dos direitos e interesses da pessoa. Qualquer intervenção significativa	5 (2,3)	5 (1,5)

	nesta área deve garantir a corresponsabilidade e coordenação entre as administrações envolvidas e os seus serviços, assentando no melhor conhecimento que a Administração local possui das necessidades e do território”.		
19 Promoção do associativismo e do voluntariado	“A cidade estimulará o associativismo colaborativo e o voluntariado como formas de participação e corresponsabilidade cívica, de maneira a canalizar ações ao serviço da comunidade e obter e divulgar informações, materiais e ideias para o desenvolvimento integral das pessoas. Para tal, as Cidades Educadoras apoiarão iniciativas associativas em áreas tão diversas como a cultura, o desporto, a solidariedade, a troca de conhecimentos, etc., no respeito pelos direitos humanos e pelos valores democráticos”.	4 (1,9)	4 (1,2)
16 Orientação e inserção laboral inclusiva	“A cidade deve oferecer aos seus habitantes a perspetiva de ocuparem um lugar na sociedade. Deve, também, proporcionar-lhes o aconselhamento necessário para a sua orientação pessoal e profissional, promovendo o empreendedorismo. As cidades trabalharão em prol de uma oferta de estudos, profissões e comércio livres de estereótipos de género”.	1 (0,5)	4 (1,2)
12 Adequação dos equipamentos e serviços municipais	“O governo municipal deve criar e zelar pela manutenção de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento e bem-estar pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, dotando-os de profissionais com formação específica para dar apoio às crianças, aos adolescentes e aos jovens, bem como aos seniores e às pessoas com diversidades funcionais”.	5 (2,3)	3 (0,9)
13 Sustentabilidade	“A Cidade Educadora comprometer-se-á a satisfazer os direitos e as necessidades materiais que permitam viver uma vida digna - alimentação, água, habitação, saneamento, energia, mobilidade, ambiente seguro e saudável. A cidade organizar-se-á tendo em conta a dependência entre a vida humana e os limites físicos do planeta. Promover-se-á ativamente a participação e corresponsabilidade de todos os seus habitantes na adoção de estilos de vida e de consumo justos, resilientes e sustentáveis, sob os princípios da suficiência, distribuição e justiça; e tomar-se-ão as devidas precauções para proteger bens comuns que assegurem uma sobrevivência digna às gerações atuais e futuras”.	5 (2,3)	2 (0,6)

<p>Preâmbulo³⁷</p>	<p>“A Cidade Educadora vive um processo permanente que tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar “pelo bem comum”. Uma cidadania consciente dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, com conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções exigidas pelo momento histórico que vivemos”.</p>		<p>1 (0,3)</p>
--------------------------------------	---	--	-------------------------

(fonte: Barroso 2018a para o período 2016-2018)

Cerca de um quarto dos projetos descritos nos boletins publicados em 2019 e 2020 insere-se no princípio 5 - *Diálogo intergeracional*. Seguem-se os princípios 1 - *Educação inclusiva ao longo da vida*, correspondendo a 13,6% dos projetos e 11- *Espaço público habitável*, com 9,5% dos projetos. Dos projetos desenvolvidos em 2019 e 2020, mais de metade (52%) integram estes três princípios já referidos e o princípio 2 da *Política educativa ampla*. Ainda no que respeita a este período temporal os princípios menos trabalhados pelos projetos (com valores iguais ou inferiores a 1,2%) são os seguintes: 18 - *Promoção do associativismo e voluntariado*, 16 - *Orientação laboral inclusiva*, 12 - *Adequação dos equipamentos e serviços municipais* e 13 - *Sustentabilidade*.

Também os princípios mais referidos no período em análise por Barroso são o 5- *Diálogo intergeracional* (12,5%) e o 1- *Educação inclusiva ao longo da vida* (13%). Seguem-se os princípios 7 do *Acesso à informação* (11,1%) e 11- *Espaço público habitável* (9,7%). Registe-se assim, por um lado o aumento nos anos mais recentes da importância conferida aos projetos que promovem o *Diálogo intergeracional*, e o decréscimo do peso conferido aos projetos que promovem o *Acesso à Informação*, que representam apenas 5,8% dos projetos desenvolvidos em 2019 e 2020.

Como podemos observar após a leitura da tabela 11, há princípios que são tendencialmente mais explorados enquanto outros, não. Há princípios que continuam a ser pouco visados pelos municípios, existindo uma menor tendência para a dinamização de atividades relacionados com estes princípios. Importa salientar, mais uma vez que, a descrição dos “princípios” é extraída do texto incluído nos diferentes projetos e que o número do princípio visado é igualmente indicado pela autarquia. Salientamos a importância de desenvolver atividades que promovam uma maior diversidade de

³⁷ No Boletim 39, a autarquia de Penalva do Castelo visou o Preâmbulo no Projeto desenvolvido “Dramatização da História «Pipo E Fifi» pelo Empoderamento das Crianças contra os abusos sexuais.

princípios pois o seu grau de importância é tanto quanto os outros princípios maioritariamente visados. Assim é possível concluir que as cidades educadoras possuam uma maior predisposição em dar relevo a determinados princípios, sendo por isso necessária uma reflexão sobre esta questão. A necessidade de uma maior consciência para a educação para a sustentabilidade por exemplo, ou até mesmo para a participação ativa dos cidadãos na governança da própria cidade constituem uma mais-valia para um futuro mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável. Para que tal aconteça é importante e necessário que os municípios apostem mais na dinamização de projetos/atividades e iniciativas que promovam estas questões.

4.2.8- ANÁLISE DOS BOLETINS - SÍNTESE

Finda a análise dos projetos realizados pelos municípios portugueses mencionados no universo dos Boletins referidos, é-nos então possível realizar uma síntese dos aspetos mais valorizados em função dos resultados obtidos em cada parâmetro.

No que respeita às principais conclusões da análise dos projetos descritos nos boletins n.º 36 ao n.º 42 da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, podemos então afirmar o seguinte:

- Quanto ao número total de projetos realizados em 2019 e 2020, temos um total de 346 projetos dinamizados por 76 municípios. Destes, 28 municípios asseguram 179 projetos, o que corresponde a mais de metade dos projetos desenvolvidos (52%). Note-se que cerca de 62% dos municípios dinamizam cinco ou mais projetos.

- No que concerne às categorias utilizadas para os descritores, a maioria dos projetos insere-se nas categorias de sistema educativo, cultura e ócio, artes e humanidades e bem-estar social (56,1%). Esta parece ser uma característica ao longo dos 5 anos em análise, dado que também a maioria dos projetos descritos (58,8%) no estudo de Barroso se inseriam nestes temas. Os descritores menos visados nos projetos nos dois períodos em análise foram os de associativismo e participação, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento socioeconómico e ciência e tecnologia, registando-se, contudo um aumento do seu peso em 2019 e 2020 face ao período anterior;

- Relativamente à durabilidade dos projetos, da totalidade dos projetos descritos entre 2016 e 2020 (562 projetos), 36,8% tinha um carácter permanente, 36,1% uma duração temporária e 27,1% episódica. Analisando a distribuição dos dois períodos considerados concluímos por um aumento dos projetos de carácter permanente (41% dos projetos de 2019 e 2020) e diminuição dos projetos de durabilidade episódica.

- A maior parte do número de projetos desenvolvidos em 2019 e 2020 decorre nas escolas (25%), espaços públicos (22%) e em instalações municipais (20%). Por outro lado, podemos verificar que o número de projetos realizados em associações (14) e instalações específicas (9) são muito reduzidos, correspondendo a 6,6% dos projetos. Apesar de uma pequena diminuição percentual, estes locais também foram os de eleição nos projetos descritos no estudo realizado por Barroso (2018a), onde a maioria dos projetos se deu em escolas (33%) ou em espaço público ao ar livre (17%). Na análise comparativa entre os dois períodos temporais será de registar a diminuição na escolha das instalações específicas como local de realização das atividades.

- No que respeita ao público visado pelos projetos dinamizados em 2019 e 2020, estes destinam-se maioritariamente aos alunos, contabilizando um total de 223 projetos, correspondendo a uma percentagem de 64%, ou seja, mais de metade do total de projetos apresentados. Os públicos menos visados pelos projetos foram: pessoal docente (8), pais e encarregados de educação (7) e pessoas com carência económica (5). Os projetos destinados a estes três tipos de público correspondem a uma percentagem de 5,7% dos projetos dinamizados em 2019 e 2020, valor, no entanto, superior ao registado no período temporal analisado por Barroso.

- Relativamente à distribuição dos princípios definidos pela Carta das Cidades Educadoras, os projetos vinculam-se essencialmente nos princípios 5 do *Diálogo intergeracional*, 1-*Educação inclusiva ao longo da vida*, 11-*Espaço público habitável*, 2 *Política educativa ampla*. O princípio 5 foi visado em 70 projetos (20%), o princípio 1 foi visado em 47 projetos (14%), o princípio 11 em 33 projetos (10%). Também os princípios mais referidos no período em análise por Barroso são o 5 do *Diálogo intergeracional* (13%) e o 1- *Educação inclusiva ao longo da vida* (13%). Seguem-se os princípios 7 do *Acesso à informação* (11%) e 11 *Espaço público habitável* (10%).

Os princípios menos visados pela totalidade dos projetos analisados são os seguintes: 18-*Promoção do associativismo e voluntariado*, 16-*Orientação laboral inclusiva*, 12-*Adequação dos equipamentos e serviços municipais* e 13 *Sustentabilidade*.

Desde a adesão de Portugal à AICE, com a criação da RTPCE, foram várias as cidades que começaram a adotar as boas práticas de outras cidades, sendo este um dos principais objetivos: incentivar a transmissão de boas práticas para outras cidades, através de um processo a que chamamos de “transferibilidade”.

Este processo parece ter resultado e podemos verificar isso através do aumento do número de cidades educadoras aderentes ao MCE, no entanto, conseguimos concluir que há uma tendência e predisposição para as cidades e os próprios municípios continuarem com a mesma linha de atuação que tem vindo a ser desenvolvida,

acabando por desenvolver e dinamizar as atividades e projetos com um determinado padrão tendência.

Comparando os resultados obtidos no decorrer destes últimos dois anos com os resultados obtidos pelo estudo realizado por Barroso (2018a), podemos concluir que existe uma tendência de atuação no que respeita ao local de dinamização da ação, público visado, duração do projeto e princípios visados.

Não são todas as cidades que seguem esta tendência, há exceções como em tudo, mas no geral, podemos afirmar que há públicos, locais e princípios com uma maior predisposição de aplicação nas mais diversas experiências destacadas nos Boletins da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras. O trabalho desenvolvido pelas CE tem vindo a ser cada vez mais reconhecido pelos municípios e pelos próprios cidadãos, no entanto, seria interessante que as próprias autarquias monitorizassem os projetos e atividades que têm vindo a dinamizar. Deste modo, seria possível aumentar a linha de atuação, diversificar as atividades, o local de dinamização, aumentar o público-alvo e uma maior exploração de princípios. Explorar, diversificar e atuar em outras frentes, torna possível ao município alargar o leque de atuação, tornando-se por isso mais inclusivo, dinâmico, participativo, criativo e aumentando assim o sentimento de pertença de todos aqueles que fazem parte das minorias. Aliado a isto, também é importante atuar no âmbito de uma educação sustentável, voltada para o equilíbrio entre o social, ambiente e económico.

CONCLUSÃO

A luta constante para conseguirmos erradicar desigualdades e situações de pobreza é já uma luta muito antiga que parece não ter fim. No entanto, têm sido feitos inúmeros esforços e existe uma maior preocupação por parte de todos para conseguirmos alcançar um mundo livre de preconceitos, minorias e pobreza.

Conscientes de que a educação é a maior arma para mudar o mundo, que é o principal elemento impulsionador da mudança e conseqüentemente, do aumento do potencial humano, esta tem adquirido nos últimos tempos um grande destaque.

Sem nunca por em causa a importância do papel da escola, o que se tem procurado é alargar o currículo escolar através do “alargamento” dos muros da escola. Neste sentido, surgiu o MCE na década de 60 e desde então este movimento tem vindo a ganhar força e demonstrado que é possível educar para além da escola. O MCE trouxe a abertura a novas práticas educativas e pedagógicas bem como a validação do espaço exterior aos estabelecimentos de ensino para a realização de atividades e a possibilidade de estabelecer novas parcerias. Incluir no currículo todos os cidadãos habitantes da cidade, só pode ser uma mais-valia para a comunidade.

Ser uma cidade educadora é, como vimos, uma tarefa complexa que envolve inúmeros atores, parcerias e envolvimento de toda a população. É uma tarefa que envolve uma nova distribuição de poderes, de políticas públicas para a sustentabilidade de modo a conseguirmos alcançar a tão desejada harmonia social. Neste sentido, há uma grande urgência de mudança de paradigma na educação e reconfiguração das noções de aprendizagem, tendo consciência de que a harmonia que tanto aspiramos alcançar, livre de minorias, preconceitos, exclusão social e pobreza, é um processo que envolve várias dimensões e é promovido por todas e pelas mais diversas experiências educativas com as quais se entra em contacto.

Todo este processo complexo envolve a avaliação e aplicação de um conjunto de políticas, indispensável para a tomada de decisões. Nesse sentido, também a cidade educadora necessita de uma constante avaliação, tanto no que respeita ao processo de implementação como o de impacto destas mesmas políticas.

Tendo em conta que para se conseguir responder às necessidades sentidas, houve também a consciência de que era indispensável reformar o ensino e a orientação das políticas públicas, de modo a responsabilizar os municípios, através da transferência de competências, também os municípios passaram a ser agentes educadores e agentes de responsabilização. A reforma educativa na década de 90, só veio reforçar a ideia de que a cidade, ou seja, o município tem capacidades e características educadoras e é capaz de educar os seus habitantes através da

educação não-formal e informal e, deste modo, consegue educar não só as crianças e os jovens como todos os seus habitantes. Acabando por promover assim o diálogo intergeracional e inclusão das populações mais vulneráveis e minorias, bem como uma melhor educação cidadã, potenciando o capital social e humano dos territórios.

Como vimos as CE têm desenvolvido atividades e projetos que são uma mais-valia para todos e têm sido cada vez mais reconhecidas tanto a nível nacional, através do constante aumento de número de cidades aderentes como a nível internacional. A análise e avaliação destes programas e projetos, permite a identificação de forças de uma Cidade Educadora.

Reconhecendo a riqueza desta partilha de experiências, surgiu a necessidade de estudar e comparar as atividades que foram desenvolvidas nestes últimos dois anos, partindo de um estudo anteriormente realizado por Barroso, onde analisou os projetos e atividades descritos nos boletins da Rede Territorial Portuguesa entre 2016 e 2018.

Através da análise destes projetos e experiências podemos verificar o tipo de atividades desenvolvidas, o público visado, a sua duração, o local de realização e os princípios visados nos projetos e definir algumas características comuns a estas atividades e projetos desenvolvidos pelas cidades aderentes.

A complexidade de uma cidade educadora recai precisamente neste ponto, na resposta a necessidades sentidas pelos seus habitantes, mas sem cair na monotonia das atividades e de modo a responder a todos. As atividades e projetos desenvolvidos pelas CE são orientados pelos princípios visados na Carta das CE, sendo por isso, essencial que as cidades se preocupem na implementação dos diversos princípios.

Embora os projetos se caracterizem por uma heterogeneidade, é possível verificar que há tendências tanto no público visado, como no local de realização dos projetos e na atribuição do princípio visado. Os alunos constituem a maior parte do público visado pelos projetos implementados, sendo a escola o local privilegiado de desenvolvimento das ações. Os projetos centram maioritariamente na promoção dos princípios *5-Diálogo intergeracional*, *1-Educação inclusiva ao longo de toda a vida*, *11-Espaço público habitável*, *2-Política educativa ampla* e *7-Acesso à informação*.

Por um lado, entende-se que os projetos se destinem preferencialmente a crianças e os jovens, que são o nosso futuro, permitindo o seu desenvolvimento enquanto cidadãos completos e potencializar-se ao máximo. Por outro lado, deve ser feito todo um trabalho de inclusão de outros elementos que fazem parte precisamente das minorias, como é o caso de pessoas com deficiência e pessoas com carências económicas.

Não se pode negar que o trabalho desenvolvido pelas CE é notório e tem trazido consigo benefícios para todos os cidadãos. Não podemos ignorar o facto de que os

técnicos e todos os profissionais da área da educação são uma mais-valia para a melhoria contínua deste tipo de projetos, podendo fazer um levantamento mais cuidado e rigoroso da realidade e dinamizando projetos adequados às necessidades sentidas, incluindo outros públicos-alvo mais vulneráveis, promovendo a sua inclusão, e inovar nos espaços utilizados para a dinamização dos projetos, projetar e desenhar ideias que abordem outros princípios.

De modo conclusivo, as atividades e experiências descritas nos boletins são, para além de boas práticas a adotar, instrumentos essenciais para análise de modo a conseguirmos promover uma educação mais inclusiva, integral e essencialmente sustentável. A educação sustentável ou a educação para a sustentabilidade deve ser implementada e visada com alguma urgência. Como vimos nos projetos apresentados, ainda são poucos os projetos desenvolvidos que referenciem este tema, mas cada vez mais se torna imperativo atuar para a sustentabilidade. Somos confrontados diariamente com questões que nos levam a perguntar se as nossas ações terão consequências nas gerações futuras e nós sabemos, inevitavelmente a resposta. Mas então, porque não atuamos de acordo com os princípios da sustentabilidade? Porque somos levados pelo consumismo excessivo, pelo egoísmo e não tomamos decisões conscientes? Porque somos uma sociedade egoísta e individualista? O que nos leva a agir sem pensarmos no outro? Estas e outras questões com que nos confrontamos, podem e devem ser discutidas, mas para isso é importante que sejam colocadas “em cima da mesa”. São questões de cidadania ativa e é nossa responsabilidade pensar num futuro em comum.

É indiscutível que o papel das Cidades Educadoras vai muito além do que a implementação e criação de projetos. Estas possuem uma enorme importância no que respeita à identificação e solução de problemas emergentes como para a construção de um futuro melhor. Os desafios como vimos são muitos, mas podemos enfrentá-los juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AICE. (2020). *Carta das Cidades Educadoras*. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf
- AICE. (2013). *Educação e vida urbana: 20 Anos de Cidades Educadoras*. <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2.ª ed.)*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Almeida, A.J. (2008). A cidade e a educação. *Revista Ibero Americana de Educación/Educação*, 46(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4641999>
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (2004). *Dicionário de Políticas* (11.ª ed.). Universidade de Brasília. <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/No-rberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>
- Barroso, J. (2018a). A educação e a cidade. Versão de apoio à conferência produzida no Encontro da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, 1-14. <https://www.researchgate.net/publication/330222795>
- Barroso, J. (2018b). Descentralização, territorialização e regulação sociocomunitária da educação. *Revista de administração e emprego público*, (4), 7-29. <https://www.researchgate.net/publication/336286759>
- Calleja, J.L. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), 109-117. <https://docplayer.com.br/40065001-Jose-manuel-ruiz-calleja.html>

- Carneiro, R. (1998). *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. Macau: Edição do Leal Senado de Macau. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2448AlmeidaCorrigido.pdf>
- Cordeiro, A.M., Alcoforado, L., & Ferreira, A.G. (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, (31/31), 305-315. https://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo30_31/Eixo3_6
- Delors, J. (Coord) (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Dias, A., Raposo, A., Costa, J., & Borges, S. (2020). Pensado Colaborativamente "Os Futuros da Educação". *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11,137-142.
- Frazão, C. (2017). *As Cidades Educadoras e o Desenvolvimento Local - Caminhar para a sustentabilidade. Um estudo de caso do Município de Leiria* [Dissertação de doutoramento publicada]. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7277/1/TD_CelesteFrazao.pdf
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 1(1), 133-139. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>
- Guerra, I. (2000). O Planeamento Estratégico das Cidades. Organização do Espaço e Ação Coletiva. *Cidades-Comunidades e Territórios*, 1, 37-55.
- Guimarães, P. (2019). Educação ao Longo da Vida. *Sisyphus-Journal of education*, 7(2), 1-9. <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/975>
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: Os municípios e a educação. In J. Alves, & J. Machado (coord.), *Município Território e Educação. A administração local*

da educação e a formação. (pp.39-56). Porto Editora

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16370/1/Descentraliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20administra%C3%A7%C3%A3o%20local-os%20munic%C3%ADpios%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Machado, J. (2005). Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga.

Actas dos ateliers do V.º Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação. (pp.83-89). https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR461180422234c_1.pdf

Marques, A. P. (2009). Cidades Educadoras: Transferibilidade de boas práticas para os municípios do Eixo Atlântico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 71(1), 1754-1758.

Martins, E.C. (2010). A lógica das parcerias na relação “escola – poder local” no contexto educativo português. *Revista do Centro Universitário Moura Lacerda*, (12), 41-52. <http://hdl.handle.net/10400.11/1237>

Martins, M. (2003). *Ciudad y educacio: limites y posibilidades em la actualidad*. [Tese de Doutoramento publicada] Universidade de Oviedo. <https://absysweb.cpd.uniovi.es/cgi-bin/abnetopac/O7095/IDc5065885?ACC=161>

Melo, A. (1997). *Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local*. Universidade do Minho. 21.

Mercedes, D. (2006). *Educacion no formal: fundamentos para una política educativa*. UNESCO-UNEVOC. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/Educaci%C3%B3n%20NO%20FORMAL_Dossier%20Uruguay.pdf

- Moio, I. F., & Mendes, A. C. (2014). Cidade Educadora e Hábitos Culturais: Outros Públicos, Outras Oportunidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 87-107. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_5
- Pedrosa, L. (2015). *O papel dos Conselhos Municipais de Educação na definição das políticas educativas locais. O caso do Município da Marinha Grande* [dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1772/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20GASE%20-%20O%20CME%20da%20Marinha%20Grande.pdf>
- Rego, A. M. (2018). Educação: concepções e modalidades. *Scientia Cum Industria*, 6(1), 38-47. <http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>
- Santos, A. (2019). *Planejamento e Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior: Um estudo à Luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU)*. [Dissertação de Mestrado publicada]. Universidade Federal de Campina Grande. <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/17420/ANGELA%20VE%20RAS%20SANTOS%20-%20DISSERTAÇÃO%20PROFIAP%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos, L. (2009). O Projecto Educativo Local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas. [Dissertação de Mestrado publicada]. Universidade de Aveiro).
- Singer, H. (2015). Territórios Educativos. Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola. *Moderna*, 2, 25-44. https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/03/Territorios-Educativos_Vol2.pdf
- Trilla, J. (1993). *La Educación fuera de la Escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Torres, L. & Martins, F. (2019). *Projeto Educativo Local: Braga, Cidade Integradora*. Câmara Municipal de Braga.

Unesco. (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*. Organização das Nações Unidas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

Villar,C. (2001). *A Cidade Educadora. Nova Perspetiva de Organização* Instituto Piaget.

Legislação

Decreto-Lei n.º 86/2016, de 29 de dezembro. Diário da República, 1.a série — N.º 249.

Decreto-lei n.º72/2015, de 11 de maio. Diário da República, 1.a série — N.º 90.

Decreto-Lei n.º7/2003, de 15 de janeiro. Diário da República, 1.a série – N.º 12.

Decreto-Lei n.º21/2019, de 30 de janeiro. Diário da República, 1.a série – N.º.21.

Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto. Diário da República, 1.a série – N.º193.

Lei n.º 6/2012, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.a série – N.º 30.

ANEXOS

ANEXO 1. Congressos Internacionais das Cidades Educadoras

Tabela 12. Congressos Internacionais organizados pela AICE.

CONGRESSOS INTERNACIONAIS - AICE	
I Congresso (1990) - Barcelona	“A Cidade Educadora para Crianças e Jovens”
II Congresso (1992) - Suécia	“A Educação Permanente”
III Congresso (1994) - Itália	“O Multiculturalismo: Reconhecer-se para uma Nova Geografia das Identidades”
IV Congresso (1996) - EUA	“As Artes e as humanidades como Agentes de Intercambio Social”
V Congresso (1999) - Israel	“Levar o Legado e a História ao Futuro”
VI Congresso (2000) - Portugal	“A Cidade, Espaço Educativo no Novo Milénio”
VII Congresso (2002) - Finlândia	“O Futuro da Educação. O Papel da cidade num Mundo Globalizado”
VIII Congresso (2004) - Itália	“Outra Cidade é Possível. O Futuro da Cidade como Projeto Coletivo”
IX Congresso (2006) - França	“O Lugar das Pessoas na Cidade”
X Congresso (2008) - Brasil	“Construção de Cidadania em Cidades Multiculturais”
XI Congresso (2010) - México	“Desporto, Políticas Públicas e Cidadania. Desafios da Cidade Educadora”
XII Congresso (2012) - Coreia do Sul	“Desenvolvimento sustentável, Educação Criativa”
XIII Congresso (2014) - Espanha	“A Cidade Educadora é uma Cidade Inclusiva”
XIV Congresso (2016) - Argentina	“Viver em comunidade na Nossa Cidade”
XV Congresso (2018) - Cascais	“Cidade, Pertença das Pessoas: Caminhos para a Coesão Social na Cidade”
Congresso Internacional (2020) - Katowice	“Cidade de mudança como espaço de criatividade e inovação: música, meio ambiente, lazer e participação” – Cancelado
XVI Congresso Internacional (2022) - Andong	“Conceber o Futuro da Educação na Cidade: Inovação, Tradição e Inclusão”