

UNIVERSIDADE ABERTA



**AS CIDADES EDUCADORAS E O DESENVOLVIMENTO
LOCAL - CAMINHAR PARA A SUSTENTABILIDADE.
UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE LEIRIA**

Maria Celeste Pereira Frazão

**Doutoramento em Sustentabilidade Social e
Desenvolvimento**

Tese de doutoramento

Orientadora: Professora Doutora Filomena Amador

Coorientadora: Professora Doutora Escolástica Macías

2017

RESUMO

A maioria das cidades nas últimas décadas, passou por processos de crescimento intensos, ligados à expansão da atividade económica e a migrações populacionais, confrontando-se atualmente com uma série de problemas, a nível educativo, ambiental e social, que têm posto em causa a qualidade de vida dos cidadãos. Neste sentido, torna-se pertinente refletir sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável com incidência em projetos com capacidades para mudar mentalidades e comportamentos, como o Movimento das Cidades Educadoras. Este projeto com carácter internacional e multicultural, da responsabilidade dos municípios que o subscrevem, visa criar condições ao estabelecer estratégias de cooperação a nível local e mobilizar recursos de carácter público e privado, centrado na ideia da cidade como espaço educativo. Exige-se a criação de novas formas de governança, assim como a promoção de dinâmicas que possam produzir efeitos económicos, sociais e ambientais, que permitam caminhar para a sustentabilidade. Nesta sequência, equacionamos o nosso problema em redor das implicações da adesão do Município de Leiria ao Movimento das Cidades Educadoras no domínio de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Analisam-se e interpretam-se os discursos de diversos intervenientes envolvidos no Movimento das Cidades Educadoras para compreendermos o seu impacto a nível local. A nível metodológico privilegia-se o paradigma qualitativo, expresso na forma de estudo de caso e centrado no Município de Leiria. Para além da análise documental, parte significativa dos dados foi recolhida através de entrevistas semiestruturadas, posteriormente transcritas e objeto de análise de conteúdo. O trabalho de interpretação realizado permitiu identificar convergências e divergências entre instituições escolares e o Município de Leiria e sugerem caminhos de atuação não só a nível local, como também a um nível mais geral, relacionado com o próprio Movimento das Cidades Educadoras.

***Palavras-chave:** Cidades Educadoras, Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Município de Leiria, Sustentabilidade, Desenvolvimento.*

ABSTRACT

Most cities in recent decades have undergone intense growth, linked to the expansion of economic activity and population migration, and are currently facing a number of educational, environmental and social problems, which calls into question the quality of life of the citizens. Thus, it is pertinent to reflect about Education for Sustainable Development, focusing on projects with capacities to change mentalities and behaviors, such as the Educating Cities Movement. This project, with an international and multicultural face, with the responsibility of the municipalities that subscribe it, aims to create conditions by establishing cooperation strategies at the local level and mobilizing public and private resources, focused on the idea of the city as an educational space. It is required the creation of new forms of governance, as well as the promotion of dynamics that can produce economic, social and environmental effects that allow movement towards sustainability. In this sequence, we considered our problem around the implications of the adhesion of the Municipality of Leiria to the Movement of Educating Cities in the field of Education for Sustainable Development. We analyze and interpret the speeches of different persons involved in the Movement of Educating Cities to understand their impact at the local level. At the methodological level, the qualitative paradigm, expressed in the form of a case study and focused in the Municipality of Leiria, is favored. In addition to the documentary analysis, a significant part of the data was collected through semi-structured interviews, later transcribed and object of content analysis. The work of interpretation made it possible to identify convergences and divergences between school institutions and the Municipality of Leiria and suggest paths of acting, not only at a local level, but also at a more general level, related to the Educating Cities Movement itself.

Keywords: *Educating Cities, Education for Sustainable Development, Leiria Municipality, Sustainability, Development.*

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (*in memoria*) pela vida que me deram e pelos valores que sempre me transmitiram.

Ao meu filho João Paulo, pelo novo e autêntico sentido que trouxe à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao fim de um longo percurso, intenso, solitário, chega a hora de expressar com um gesto de gratidão e reconhecimento a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para tornar este projeto possível.

À Professora Doutora Filomena Amador, são muitas as palavras de gratidão que lhe dedico, pela sua orientação sábia, generosa, paciente, de total apoio e disponibilidade relativamente às dúvidas que iam surgindo. Sempre se revelou incansável na orientação e no estímulo para que este trabalho fosse pautado pelo rigor, o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Escolástica Macías, co-orientadora, pela disponibilidade e apoio solícito, o meu muito obrigada.

Um agradecimento especial ao Srº Presidente da Câmara de Leiria, Drº Raul Castro, à Vereadora da Educação, Drª Anabela Graça, ao Vereador da Cultura Drº Gonçalo Lopes, pela amizade e apoio manifestado ao longo deste trabalho, o meu muito obrigada.

Aos Vereadores do Desenvolvimento Económico, do Desenvolvimento Social, do Ordenamento do Território e do Ambiente e a todos os Técnicos Superiores do Município de Leiria que estiveram sempre disponíveis para me receber e facultar a informação necessária para a realização deste trabalho.

A todos os Diretores de Escolas e Presidentes de Instituições do Concelho de Leiria, pela oportunidade e disponibilidade manifestada para a realização das entrevistas, o meu muito obrigada.

Aos meus colegas de trabalho e amigos que estiveram sempre ao meu lado, de modo especial à Drª. Adelaide Saraiva, o meu muito obrigada.

Às minhas amigas Petra Marchã e Elsa Gomes pelo apoio manifestado nesta fase final do trabalho, o meu muito obrigada.

Aos meus familiares mais próximos, e particularmente ao Tozé, pela força que me deram ao longo desta caminhada, o meu muito obrigada.

A todos, um BEM HAJA!

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização do trabalho de investigação	4
1.2 Problemática e questões de investigação.....	5
1.3 Organização geral da tese.....	8
2. CAPÍTULO II - CIDADES PARA O SÉCULO XXI.....	14
2.1 A cidade: conceitos, evolução histórica e dinâmicas de desenvolvimento local	16
2.2 Análises de conceitos.....	17
2.3 Evolução histórica da cidade	20
2.4 Urbanismo e crescimento das cidades: fatores e mudanças	41
2.5 Governação local: planeamento urbanístico e resiliência.....	49
3. CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO LOCAL	62
3.1 Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável: conceitos e debates	64
3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável	82
3.3 O desenvolvimento urbano sustentável e a Agenda 21 Local	90
3.4 As cidades como contextos educativos: centralização e descentralização da Educação.....	99
3.5 Movimentos e dinâmicas de intervenção nas cidades	110
3.6 Cidades Educadoras.....	132
4. CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	145
4.1 Opções metodológicas.....	145
4.1.1 Paradigmas de investigação: abordagem qualitativa, quantitativa e mista	146
4.1.2 Opção pelo estudo de caso: objetivos e metodologia	153
4.2 Caracterização das fases da investigação	155

4.2.1 Desenho da investigação	155
4.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	157
4.3.1 Entrevistas	157
4.3.2 Análise de conteúdo.....	165
5. CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	171
5.1 Caraterização do Concelho e Município de Leiria	174
5.2 Fase I –Análise documental e entrevistas exploratórias	186
5.2.1 Análise da Carta de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras	186
5.2.2 Análise da Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável.....	200
5.2.3 Entrevista exploratória a uma amostra de vereadores	209
5.2.4 Conclusão da Fase I e preparação das Fases II e III.....	219
5.3 FASE II – Análise documental (II)	221
5.3.1 A evolução do Movimento Cidades Educadoras através dos congressos nacionais e internacionais.....	221
5.3.2 Análise das atividades realizadas pelos municípios portugueses aderentes ao Movimento das Cidades Educadoras	236
5.3.2.1 Práticas dinamizadas pelos municípios aderentes ao Movimento Cidades Educadoras e publicadas nos Boletins Trimestrais.....	236
5.3.2.2 Práticas dinamizadas pelos municípios aderentes ao Movimento Cidades Educadoras e publicadas no Banco Internacional Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE).....	242
5.3.3 Síntese da Fase II.....	245
5.4 Fase III – Análise e discussão das transcrições das entrevistas.....	246
5.4.1 Caraterização do sistema de ensino no Concelho de Leiria	247

5.4.2 Entrevistas aos diretores de Agrupamentos de escolas	251
5.4.2.1 Perfil dos entrevistados	252
5.4.2.2 Caraterização dos Agrupamentos	254
5.4.2.3 Perceção do Movimento das Cidades Educadores	267
5.4.2.4 Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola	271
5.4.2.5 Sugestões de melhoria	285
5.4.3 Entrevistas aos diretores de escolas não agrupadas.....	287
5.4.3.1 Perfil dos entrevistados.....	287
5.4.3.2 Caraterização das escolas	288
5.4.3.3 Perceção do Movimento das Cidades Educadores	293
5.4.3.4 Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola	295
5.4.3.5 Sugestões de melhoria	299
5.4.4 Entrevistas aos diretores de estabelecimento de ensino privado do ensino básico ao ensino secundário	300
5.4.4.1 Perfil dos entrevistados.....	300
5.4.4.2 Caraterização das instituições.....	302
5.4.4.3 Perceção do Movimento das Cidades Educadores	307
5.4.4.4 Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola	307
5.4.4.5 Sugestões de melhoria	310
5.4.5 Entrevistas aos presidentes de Instituições de Ensino Superior Politécnico e Universitário	311
5.4.5.1 Perfil dos entrevistados.....	311

5.4.5.2	Caraterização das instituições.....	311
5.4.5.3	Perceção do Movimento das Cidades Educadores	313
5.4.5.4	Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Instituição....	313
5.4.5.5	Sugestões de melhoria	314
5.4.6	Entrevistas aos Presidentes/Diretores de Outras Instituições (Escolas Artísticas; IPSS; Associação Comercial; Associação Empresarial).....	315
5.4.6.1	Perfil dos entrevistados.....	315
5.4.6.2	Caraterização das instituições.....	318
5.4.6.3	Perceção do Movimento das Cidades Educadores	323
5.4.6.4	Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Instituição.....	325
5.4.6.5	Sugestões de melhoria	328
5.4.7	Entrevistas a uma amostra de vereadores	329
5.4.7.1	Perfil dos entrevistados.....	329
5.4.7.2	Perceção do Movimento das Cidades Educadores	329
5.4.7.3	Sugestões de melhoria	331
5.4.8	Síntese da Parte III.....	332
5.4	Fase IV - Triangulação dos dados recolhidos nas Fases II e III.....	334
6.	CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO GERAL	337
6.1.	Conclusões.....	338
6.2	Limitações do estudo	344
6.3	Sugestões para futuras investigações.....	346
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	348
	APÊNDICES “A”	1

Capítulo V - Trabalho empírico..... 1

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1 - Principais cimeiras internacionais, encontros, conferências e resoluções ao longo dos tempos do Desenvolvimento Sustentável.....	65
Tabela 3.2 - Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável.....	78
Tabela 4.1- Atributos dos paradigmas qualitativo e quantitativo.....	150
Tabela 4.2 - Método de entrevista.....	158
Tabela 4.3 - Guião de entrevista semiestruturada a aplicar aos diretores e presidentes de instituições de ensino.....	163
Tabela 5.1 - Eixos estratégicos da Plataforma Educativa e do PEM.....	182
Tabela 5.2 - Definição de categorias.....	189
Tabela 5.3 - Análise de conteúdo da CPMCE.....	199
Tabela 5.4 - Síntese dos Princípios relativos aos dois documentos.....	207
Tabela 5.5 - Estrutura do guião de entrevista.....	210
Tabela 5.6 - Distribuição de Funções: Município de Leiria.....	211
Tabela 5.7 - Perfil dos vereadores/representantes.....	212
Tabela 5.8 - Congressos nacionais.....	222
Tabela 5.9 - Congressos Internacionais.....	223
Tabela 5.10 - Número de estabelecimentos de ensino do Concelho de Leiria.....	247
Tabela 5.11 - Número de alunos do Concelho de Leiria, segundo o nível de ensino e a rede 2015/2016.....	248
Tabela 5.12 - Distribuição de níveis de ensino superior.....	249
Tabela 5.13 - Clubes e Projetos de Agrupamentos.....	281
Tabela 5.14 - Clubes e Projetos.....	296
Tabela 5.15 - Grau Académico	316

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 - As teorias subjacentes ao conceito de cidade	17
Figura 2.2 - Evolução da cidade ao longo dos tempos.....	20
Figura 2.3 - Cidade de Jericó.	21
Figura 2.4 - Ruínas de Catal Huyuk – Anatólia – Ásia Menor.....	22
Figura 2.5 - Cidade de Mesopotâmia – Hasankeyf.	24
Figura 2.6 - Acrópole de Atenas, uma típica polis grega.....	25
Figura 2.7 - A Cidade na Grécia.....	26
Figura 2.8 - Cidade Romana.....	27
Figura 2.9 - Cidade de Palmira do Estado Islâmico.	29
Figura 2.10 - Cidade Medieval.....	30
Figura 2.11 - Planta de um mosteiro.....	32
Figura 2.12 - Cidade Industrial de Inglaterra (Séc.XIX).....	34
Figura 2.13 - Modelo de Cidade Moderna.	39
Figura 2.14 - Modelo de cidade compacta.....	55
Figura 3.1 - Dimensões do Desenvolvimento Sustentável.....	69
Figura 3.2 - Estrutura da Educação para o Ambiente e Sustentabilidade.....	84
Figura 3.3 - Novo conceito de Desenvolvimento Sustentável.....	85
Figura 3.4 - Municípios portugueses que aderiram à A21L.....	97
Figura 3.5 - Fases de implementação da Agenda 21 Escolar.....	98

Figura 3.6 - Dimensões centrais de uma cidade inteligente.....	114
Figura 3.7 - Subdimensões da Sustentabilidade.....	115
Figura 3.8 - Rede de cidades criativas.....	119
Figura 3.9 - Rede de cidades saudáveis.....	121
Figura 3.10 - Planeamento das cidades jardim.....	124
Figura 3.11 - Modelo de uma <i>ecovila</i>	126
Figura 3.12 - Rede de <i>Slow-cities</i>	129
Figura 3.13 - Componentes das <i>Green cities</i>	130
Figura 3.14 - Municípios portugueses aderentes ao MCE.....	137
Figura 3.15 - Rede Internacional das Cidades Educadoras.....	139
Figura 4.1 - Fases do processo de análise dos dados.....	155
Figura 4.2 - Modelo de entrevista.....	159
Figura 5.1 - Fases do processo de análise dos dados.....	173
Figura 5.2 - Mapa do Concelho de Leiria.....	175
Figura 5.3 - Concelho de Leiria e confrontações com outros municípios e distritos....	175
Figura 5.4 - Evolução da população com mais de 65 anos no Concelho de Leiria.....	177
Figura 5.5 - Áreas de intervenção do PEM.	183
Figura 5.6 - <i>Triple Bottom Line</i>	195
Figura 5.7 - Cidades Sustentáveis 2020.....	206
Figura 5.8 - Municípios aderentes ao MCE.....	237
Figura 5.9 - Boletim Trimestral n.º28 da RPCE.....	238
Figura 5.10 - Subcategorias.....	240

Figura 5.11 - Banco de experiências das Cidades Educadoras.....	242
Figura 5.12 - Práticas de Educação e Inclusão divulgadas no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras.....	244
Figura 5.13 - Número anos de direção.....	253
Figura 5.14 - Agrupamentos de escolas do Concelho de Leiria distribuídos por freguesias.....	256
Figura 5.15 - Gráfico relativo ao número de alunos distribuídos por agrupamentos....	264
Figura 5.16 - Pessoal docente e não docente distribuído pelos agrupamentos.....	265
Figura 5.17 - Práticas de inclusão dinamizadas pelas escolas agrupadas.....	266
Figura 5.18 - Apoio do Município no âmbito Necessidades Educativas Especiais	270
Figura 5.19 - Metas do Projeto Educativo das Escolas Agrupadas.....	280
Figura 5.20 - Municipalização da educação.....	283
Figura 5.21 - Sugestões de melhoria.....	286
Figura 5.22 - Total de alunos.....	290
Figura 5.23 - Pessoal docente e não docente.....	291
Figura 5.24 - Práticas de apoio e integração social.....	292
Figura 5.25 - Metas do Projeto Educativo das Escolas não Agrupadas.....	296
Figura 5.26 - Anos de experiência de diretor.....	301
Figura 5.27 - Metas do Projeto Educativo de Escola.....	308
Figura 5.28 - Municipalização da Educação.....	309
Figura 5.29 - Anos de Direção	317
Figura 5.30 - Metas do Projeto Educativo de Escola: Escolas Profissionais e de Artes.....	326
Figura 5.31 - Municipalização da Educação	327

APÊNDICES

Apêndices A do Capítulo V – Trabalho Empírico

A1 - Guião de entrevistas a Diretores de Escolas do Ensino Formal e Informal	3
A2 - Guião de entrevistas a Presidentes do Ensino Superior.....	7
A3 - Guião de entrevistas a Presidentes de Escolas de Ensino Artístico.....	11
A4 - Guião de entrevistas a Presidentes de Associações e IPSS.....	15
A5 - Guião de entrevistas a Vereadores da Educação e da Cultura.....	19
A6 - Guião de entrevistas a Vereadores do Desenvolvimento Económico e do Ordenamento do Território.....	23
A7-Guião de entrevista à Vereadora do Desenvolvimento Social.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A21E	Agenda 21 Escolar
A21L	Agenda 21 Local
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
APA	Agência Portuguesa do Ambiente
ASPEA	Associação Portuguesa de Educação Ambiental
BIDCE	Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras
CE	Cidade Educadora
CEE	Carta das Cidades Educadoras
CML	Câmara Municipal de Leiria
CME	Conselho Municipal de Educação
CNUDS	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CPMCE	Carta de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras
DCEDS	Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável
DNUEDS	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento
DS	Desenvolvimento Sustentável
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EEDS	Estratégia Europeia de Desenvolvimento Sustentável
ENDS	Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MCE	Movimento Cidades Educadoras
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDM	Plano Diretor Municipal
PEE	Projetos Educativos de Escola
PEL	Projeto Educativo Local
PEM	Projeto Educativo Municipal
RTPCE	Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1. INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento tem como tema “As Cidades Educadoras e o desenvolvimento local – caminhar para a sustentabilidade. Um estudo de caso do Município de Leiria”. A ênfase nesta temática justifica-se por considerarmos que a ligação da escola ao território é imprescindível para o desenvolvimento local sustentável, desempenhando a Educação um lugar de destaque. O grande desafio deste século, passa pelo investimento na educação/formação de cada indivíduo, de modo que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano o qual se materializa na sua relação com o outro (ser vivo ou inanimado) e no quadro de uma sociedade complexa e em mudança. Aliado a este processo, exige-se a presença de três atores: a Escola, o Município e o Ministério da Educação, este último como órgão centralizador das políticas educativas em Portugal, que em conjunto deverão determinar, impulsionar e condicionar as dinâmicas educativas locais. Estas relações não têm sido pacíficas ao longo dos anos devendo-se, essencialmente, a um modelo centralizador do sistema educativo, a processos históricos, a uma cultura ideológica/política e a uma cultura profissional enraizada. Ainda assim, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, foi preconizado o princípio da participação de professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos na administração das escolas básicas e secundárias, apelando-se em simultâneo para uma maior autonomia e responsabilização da escola e das autarquias.

Neste sentido, ocorreu um primeiro passo significativo, quando surgiu a obrigatoriedade da elaboração do Projeto Educativo de Escola (PEE), que possibilitou um “novo olhar” para o *território educativo*. Nesta sequência, apresentamos alguns exemplos concretos: maior abertura das escolas às empresas e a outras organizações locais, resultante da criação de cursos profissionais nas escolas; preocupação em ajustar a oferta formativa às necessidades locais, para que sejam disponibilizados recursos humanos qualificados; definição de estratégias capazes de combater os problemas da escola (indisciplina, abandono escolar, insegurança...); preservação da identidade de escola, entre outros.

A escola ao abrir-se ao território, impulsiona a criação de redes de cooperação e de associação de interesses, alargando os seus domínios do saber, tal como foi apresentado pela UNESCO, aquando da definição dos quatro pilares da Educação para o Século XXI¹: “aprender a aprender”, “aprender a conviver”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”. Neste sentido, a escola desempenha um papel fundamental no processo de articulação entre as necessidades de desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes, destacando-se o papel dos alunos que, através de iniciativas mais conscientes e humanizadas, podem caminhar para uma sociedade mais justa e equitativa.

Paralelamente a este processo, a dinamização de projetos educativos municipais/locais, também tem contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre municípios e escolas, através de parcerias educativas que procuram garantir uma justa e equilibrada repartição de encargos e competências. Os municípios deverão, assim, desenvolver as suas competências no âmbito da Educação, de forma eficaz, prevendo uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, devendo *a priori* definir políticas locais possíveis de concretizar e de avaliar, para além de obterem as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais (Frazão *et al.*, 2014).

Não basta a escola cumprir os seus programas disciplinares, ter objetivos, projetos e clubes, sem que eles tenham qualquer aplicabilidade na comunidade, junto dos diferentes atores. Daí que se tenha de compreender o que está a acontecer para construir novos desafios e outras possibilidades para a vida na escola, na comunidade e na cidade. Neste seguimento, segundo Moll (2013, p.216) “a instituição escolar, enquanto espaço privilegiado para a educação das novas gerações, vai perdendo o seu monopólio”. A instituição escolar já não funciona sozinha, dado que não tem capacidade de resposta face ao elevado número de necessidades e problemas sociais existentes. Precisa, assim, de apoio de outras entidades formativas e educadoras, a nível da sua coordenação, tais como, a família, as instituições locais, o município, as associações e as empresas. O projeto Movimento Cidades Educadoras (MCE) pode ser um marco de referência, já que procura dar visibilidade aos problemas que a maioria das cidades, nas últimas

¹ Relatório editado sob a forma do livro “Educação: Um Tesouro a descobrir” (1999).

décadas, têm vivenciado, a nível ambiental, social e económico, muitos desses problemas relacionados com o estilo de vida e com padrões de consumo insustentáveis.

Neste Movimento, cabe à Administração Local, enquanto mentora do mesmo, assumir a respetiva responsabilidade nos planos de desenvolvimento integral do território, através de uma liderança capaz de apoiar, propor, angariar esforços e sinergias e operacionalizar as iniciativas acordadas, com o protagonismo de todos. É nossa convicção que a abordagem a que procedemos nesta investigação, se traduzirá num acréscimo de conhecimento, numa área relativamente pouco estudada a nível nacional, resultando novos discursos, novos atores locais e novas formas educativas formais e não formais, que coloquem a governação local perante novos desafios e que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

As Cidades Educadoras entendem o meio urbano como um espaço multidimensional de convivência e de relações baseadas no respeito, no tratamento positivo da diferença, na informação e na participação. Nesta tese pretende-se interrogar os diretores e representantes das instituições de ensino formal e informal, assim como os atores autárquicos, para conhecermos o trabalho desenvolvido, e identificar os aspetos em que existe convergência ou divergência, assumindo como marco de referência os princípios expressos na Carta das Cidades Educadoras. Reclama-se uma preparação adequada aos problemas provenientes de uma sociedade em mudança e complexa. Proclama-se uma educação fora dos muros da escola, apelando a uma aprendizagem da cidadania, que fomente o diálogo, a partilha, atitudes críticas e reflexivas, o associativismo, entre outros valores necessários ao crescimento e desenvolvimento local.

Tanto o desenvolvimento rural como o urbano, deve ser reconhecido politicamente como parte integrante do desenvolvimento territorial ou regional, exigindo-se assim, uma abordagem integrada ao desenvolvimento regional, através de uma coordenação mais forte das várias políticas europeias e nacionais. O território do futuro parte do princípio de que a sustentabilidade é um processo que evolui e depende da alteração das condições sociais, ambientais e económicas, devendo ser criadas as condições para o aumento sustentado de competitividade dos cidadãos, das empresas e outras organizações, quer de carácter público, quer privado.

1.1 Contextualização do trabalho de investigação

O nosso estudo de caso que recaiu no Município de Leiria, está estruturado em duas fases distintas. Na primeira fase, de carácter exploratório, pretendeu-se conhecer o trabalho desenvolvido em cada pelouro e o modo como as práticas e as metas, convergiam para os princípios definidos na Carta das Cidades Educadoras. Ainda nesta fase, realizaram-se consultas, pesquisa de documentos relativos ao desenvolvimento do MCE ao longo dos anos, assim como de outros documentos considerados pertinentes e que foi acompanhada em paralelo com o questionamento informal dos técnicos da educação, da cultura, do ordenamento do território, do desenvolvimento económico e social e do ambiente, a fim de melhor compreender o funcionamento de cada setor autárquico e a respetiva articulação com o projeto.

Na segunda fase do trabalho, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas a todos os diretores dos oito Agrupamentos do concelho de Leiria e das duas escolas não agrupadas; quatro diretores das escolas privadas, do ensino básico e secundário; dois presidentes das escolas do ensino superior público e privado; quatro presidentes de escolas profissionais e artísticas; dois presidentes de associações industriais e comerciais; uma presidente de uma IPSS. Para o efeito, foi elaborado um guião que incluiu os seguintes temas, os quais se desdobram depois em várias questões: *Perceção do Movimento Cidades Educadoras; Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola; Relação de proximidade entre o Agrupamento/Escola e o Município; Sugestões de melhoria para as relações entre ambas as Instituições*. A informação recolhida através da entrevista foi ainda completada com informação disponível nos *sites* das escolas, nomeadamente através da análise dos Projetos Educativos de Escola e dos Relatórios de Avaliação Externa. Ainda nesta fase, procedeu-se a entrevistas semiestruturadas a uma amostra de vereadores.

Para poder responder às necessidades locais e concomitantemente contribuir para o seu desenvolvimento, os agentes educativos terão de se sentir capazes de lidar com um público cada vez mais heterogéneo, exigente e com diferentes aspirações. É de extrema importância conhecer a importância deste Movimento, na dinamização do

desenvolvimento local do Município de Leiria, assegurando desde logo, o desenvolvimento social e a sustentabilidade.

Uma vez que o estudo está centrado no Município de Leiria procurou-se realizar um trabalho de proximidade com os atores autárquicos e as instituições educativas, assim como outros elementos da sociedade local. No presente, instrumentos como por exemplo o Projeto Educativo Municipal e os Projetos Educativos de Escola, são elementos importantes para o estabelecer de uma rede de inter-relações forte e profícua.

1.2 Problemática e questões de investigação

Depois de termos delineados os elementos fundamentais acerca do assunto escolhido, abordaremos agora as questões colocadas, assim como o problema da presente investigação. Atualmente constatamos a existência de uma série de projetos de desenvolvimento local, muitos com características semelhantes, mas sem que haja um trabalho de monitorização, que possibilite a avaliação do seu impacto. Ao tomarmos conhecimento de um projeto existente desde 2005 neste concelho, praticamente esquecido, ligado ao desenvolvimento local e à Educação, e com potencial nesta região, não hesitamos em avançar com esta temática.

Por outro lado, a investigadora a exercer funções como docente há três décadas nesta região, quer no ensino secundário, quer no ensino superior, com experiência na dinamização e coordenação de projetos de âmbito local, nomeadamente, empreendedorismo, associativismo, coordenadora de cursos profissionais, de cursos superiores e como economista, abraçou este projeto com entusiasmo, considerando-o uma continuidade na sua carreira profissional e académica. Foi a partir de um olhar atento a este concelho, assim como a outros que aderiram ao MCE, que delineamos as principais questões que constituem o problema em estudo:

Quais as implicações da adesão do Município de Leiria ao Movimento das Cidades Educadoras no domínio de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável com expressão à escala local?

Depois de formulado o problema central da tese de doutoramento, cabe definir os seus objetivos, de forma a balizar as temáticas objeto de estudo. Assim, consideramos dois grandes objetivos: i) identificar a uma escala local, nacional e internacional as ações desenvolvidas por todos os municípios aderentes ao Movimento, assim como as estratégias e obstáculos encontrados; ii) conhecer com uma maior profundidade o impacto deste Movimento no desenvolvimento local do Município de Leiria. Estes dois objetivos foram operacionalizados através de três questões de investigação:

- i) Quais as práticas efetivas do Município de Leiria no que respeita ao Movimento Cidades Educadoras?
- ii) Quais as expectativas de diversos agentes locais relativamente ao Movimento Cidades Educadoras?
- iii) Quais as perceções dos distintos intervenientes sobre as limitações e obstáculos encontrados na implementação do Movimento Cidades Educadoras?

Tendo em vista os objetivos e a metodologia traçada, e através da investigação bibliográfica adequada, procurou-se organizar o trabalho em três partes fundamentais.

Numa primeira parte do trabalho procedeu-se à revisão da literatura. Assim, partimos de uma pesquisa bibliográfica preliminar, onde os conceitos de “sustentabilidade” e de “Desenvolvimento Sustentável”, se alicerçarão no computo deste projeto. Paralelamente, abordaremos a conceção e evolução histórica das cidades, assim como os fatores subjacentes ao seu desenvolvimento, nomeadamente os projetos e/ou movimentos aderentes e tipos de governança.

Numa segunda parte do trabalho, pretendemos falar das práticas desenvolvidas por todos os municípios aderentes ao referido movimento, através de uma análise comparativa de domínios prioritários de intervenção. Assim, se poderá conhecer o rigor e as limitações na aplicabilidade deste Movimento, assim como as tendências face a um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável, a nível local. A notoriedade destes municípios, face aos não aderentes, poderá ser uma questão de destaque e de complementaridade desta análise, identificando o verdadeiro significado do termo

“Cidade Educadora”. Para além disso, após uma pesquisa bibliográfica serão abordados outros projetos desenvolvidos em domínios afins, quer a nível nacional, quer a nível internacional, de forma a confrontar os mesmos com o desenvolvimento local.

Por sua vez, o trabalho empírico está estruturado em duas partes. Numa primeira parte, com carácter exploratório, são analisados dois documentos que são a base do MCE: a Carta de Princípios e a Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável. Daqui foram criadas seis categorias, seguindo a técnica de análise de conteúdo. Ainda nesta fase, procedeu-se à entrevista de uma amostra de vereadores, dada a necessidade em recolher alguns elementos necessários à fase seguinte do trabalho de campo, nomeadamente o desenvolvimento do guião da entrevista.

A segunda fase do estudo empírico recairá sobre o Município de Leiria, com uma maior profundidade, que permite comparar e tirar conclusões de carácter mais específico. A metodologia deste projeto é baseada num estudo interpretativo, inserido no paradigma qualitativo. As técnicas utilizadas consistem numa entrevista semiestruturada, a amostras que estejam particularmente envolvidas neste projeto. Proceder-se-á à recolha de dados através da técnica de análise de conteúdo, onde se constata a importância deste projeto para o desenvolvimento local. Finalmente, procurámos, com a investigação, abrir caminho para outros estudos nesta área, os quais possam contribuir para reforçar a importância deste projeto como fator de desenvolvimento local sustentável.

Ao longo desta pesquisa, admite-se que os diretores e representantes da nossa amostra, na sua prática de liderança, se revelem capazes de aproximar a sua oferta formativa, os seus projetos de escola das necessidades locais de forma a que tenham um forte reconhecimento no desenvolvimento local. Procuramos a origem e o tipo destes projetos para assim os podermos comparar com o desejável. Do mesmo modo, procuramos conhecer o trabalho de proximidade do Município a estas instituições e vice-versa, pois tratando-se de um projeto ambicioso e partilhado, só faz sentido a sua existência com uma colaboração também partilhada do conhecimento. Procuramos saber da relação dos atores autárquicos com estas instituições e também da sua sensibilidade ao MCE. Reconhecemos que há um longo caminho a percorrer, mas que estão a ser dados os primeiros passos, que se iniciaram com a implementação do Projeto

Educativo Municipal. Resta acompanhar todo este processo exigindo-se, para tal, a monitorização das práticas a ele inerentes. A investigação e a opção pelo tema em análise resultaram essencialmente de seis premissas (Opção por estratégias de conservação; Preocupação com a equidade intra e intergeracional; Adesão ao princípio da precaução; Adoção do “*Triple Bottom Line*”; Valorização do pensamento sistémico; Integração da dimensão cultural, como fator imprescindível de desenvolvimento), ligadas ao MCE enquanto desenvolvimento local.

1.3 Organização geral da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos.

- *Capítulo 2* - corresponde ao quadro de referência teórico que orientou a investigação. Este capítulo está estruturado em cinco secções.

A secção 2.1 aborda os diferentes *conceitos de cidade*. Não há um conceito universal de cidade, mas sim vários conceitos que acompanharam cada época, por isso é necessário contextualizá-los em termos históricos, económicos, políticos e sociais.

Na secção 2.2 faz-se uma abordagem à *evolução histórica das cidades*, desde as suas origens até à atualidade, para melhor entendermos o sentido dado a cada tipo de cidade, já que, muitas das vezes está relacionado com as suas origens e com a génese da própria identidade.

A secção 2.3 diz respeito ao processo de *urbanismo e aos fatores relativos ao crescimento das cidades e das próprias mudanças*. A análise do crescimento da cidade e do sistema urbano, através do ordenamento do território e do planeamento urbanístico, são os temas abordados nesta parte do trabalho. O termo urbanismo, é visto como uma ação económica, social e política e tem como principal objetivo a transformação do espaço e da sua rentabilização. Logo, as cidades são vistas como impulsionadoras da economia, como espaços de inovação, de criatividade, de cultura, de progresso social,

de capital humano, de investimento económico e de capital, de competitividade, de cooperação e cidadania, assumindo a Educação, um papel preponderante neste processo.

A última secção deste capítulo, 2.4, diz respeito ao processo de *governança local, através do planeamento urbanístico e da resiliência*. O processo de governança local tem despertado cada vez mais interesse junto dos dirigentes locais e associativos e da comunidade em geral, com o objetivo de se conquistar territórios “saudáveis” e “desenvolvidos”. Para isso, é defendida a criação de redes de cooperação que contribuam para aproximar as comunidades e para a inclusão de grupos mais desfavorecidos, através da implementação de políticas sociais; a participação de atores locais em projetos e iniciativas locais; o fortalecimento das lideranças através da melhoria das competências dos seus líderes.

Reforçamos a importância do conceito de governança, como modo de governar de forma mais corporativa e menos hierárquica. Em redor da sustentabilidade, surgem discursos divergentes, nomeadamente quando se estuda a cidade compacta e a cidade dispersa. O conceito de resiliência, inserido nesta temática, é marcado por uma forte instabilidade e turbulência e funciona como teste à mudança.

- *Capítulo 3 - diz respeito à educação, sustentabilidade e desenvolvimento local e está estruturado em seis secções.*

A secção 1 trata dos conceitos e debates em redor da sustentabilidade e do Desenvolvimento Sustentável (DS). As questões ambientais e o próprio conceito de DS foi compreendido e discutido em todo o mundo, mas as práticas ficam aquém do desejável. São referenciadas as conferências/cimeiras internacionais desenvolvidas em torno desta temática, ao longo dos anos e de formalismos legais que daí advieram. Nesta sequência, os governos locais são sensibilizados para a definição de políticas específicas, de forma a solucionar os problemas locais e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Como exemplos destas iniciativas identificamos a Agenda 21Local e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

A secção 2, trata da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)*. Neste tópico, a educação tomou lugar de destaque como forma de alcançar o DS e,

concomitantemente, o desenvolvimento local. A EDS passou deste modo, a fazer parte das práticas educativas, em todos os níveis de educação, formal e informal e, particularmente, no ensino superior. A EDS não se direciona apenas para o ambiente, mas também para a vertente sociocultural e às perceções das comunidades sobre as problemáticas que estão associadas ao conceito de DS.

Na secção 3, são abordados o DS e a Agenda 21 Local. A Agenda 21 Local tem-se revelado como um instrumento eficiente para alcançar o DS. Representa um modelo de governação mais eficiente nas organizações locais e direcionado para sociedades cada vez mais sustentáveis que procuram conciliar a proteção ambiental com a justiça social e a eficiência económica. De uma maneira geral, as políticas municipais têm incorporado os pilares do conceito de sustentabilidade (económica, social, ambiental e institucional), para além de seguirem as linhas orientadoras da Comissão Europeia. Relativamente à avaliação global dos processos de A21L, e numa escala a nível internacional, constatamos uma grande diversidade de interpretações, de programas e de objetivos. As críticas persistem, mas estão mais relacionadas com o seu carácter genérico e com as dificuldades de implementação prática. No nosso país, a implementação de processos de A21L é incipiente, acrescentando a este facto inúmeros obstáculos encontrados, desde a inércia da Administração Central à Local e dos próprios cidadãos. Destacamos também a importância da A21E-Agenda 21 Escolar, que é específica da comunidade escolar, cabendo às escolas, um papel fundamental na sua implementação e dinamização junto da comunidade educativa. Possibilita ainda, a participação em debates, o tomar de decisões, a apresentação de propostas de ação ajustadas à resolução de problemas e, por último, o processo relativo à monitorização das práticas.

A secção 4, trata do estudo das *idades como contextos educativos, onde o processo de centralização e descentralização* tomam lugar de destaque. Nesta secção é feita uma abordagem ao sistema educativo português ao longo dos últimos anos e às sucessivas mudanças, particularmente na questão da transferência de competências para a Administração Local. Como podemos constatar nesta secção, o municipalismo foi cíclico no nosso país atendendo, por um lado às alterações do sistema político e por outro, à própria estrutura da sociedade. Como é visível neste estudo, a atuação do Estado na educação em Portugal nas últimas décadas tem sido lenta e contribuído para vários cenários de descentralização e de privatização do ensino público. Acabou por

seguir a tendência verificada em certos países europeus ao aprofundar os princípios de democracia e descentralização consagrados na Constituição.

A secção cinco, está dividida em nove subsecções que exemplificam *movimentos e dinâmicas de intervenção nas cidades*. Assim, se apresentam as temáticas relativas a cada subsecção: Cidades Inteligentes/ *Smart cities*; Cidades Criativas; Cidades Saudáveis; Cidades pela Retoma; *Garden City Movement*; *Ecovillages* e *Eco Towns*; *News Towns*; *Slow Cities*; *Green Cities*.

Muitos destes movimentos e dinâmicas têm muitos fatores em comum com o projeto do nosso estudo (MCE), nomeadamente a vertente ambiental e a social. Procurámos caracterizar cada movimento, desde a sua origem histórica aos objetivos a que se prestam alcançar. Ainda assim, sempre que possível, apresentamos a sua proliferação a nível geográfico e mundial.

Por último, a secção 6 diz respeito às *Cidades Educadoras*. Neste tópico, pretendemos fazer uma abordagem ao MCE, desde as suas origens, conceitos, objetivos, princípios, estrutura e sua importância face ao desenvolvimento local.

- Capítulo IV - é totalmente dedicado a aspetos metodológicos do processo de investigação.

Começamos por expor as opções metodológicas deste trabalho. Passamos, posteriormente a caracterizar as diferentes fases de investigação. Seguidamente, abordamos questões relativas às técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a análise de conteúdo e as entrevistas. Passamos a descrever os critérios de constituição das amostras. Terminamos, abordando os critérios de validade do estudo.

- Capítulo V - sendo o mais extenso, diz respeito à análise e discussão dos resultados. Optámos por considerar quatro fases distintas.

A primeira fase refere-se à “análise documental (I)” e entrevista exploratória. Nesta fase, procede-se à análise da Carta de Princípios MCE, da Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável. Por último, realizam-se entrevistas a uma amostra de vereadores.

A segunda fase diz respeito à “análise documental (II)”, onde se procede à análise dos Boletins da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) e de outros documentos.

A terceira fase trata de entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas foram dirigidas a diretores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, presidentes de instituições de ensino superior, de associações comerciais e industriais e de outras instituições.

A quarta e última fase diz respeito à triangulação dos dados das fases II e III.

➤ Capítulo VI - correspondente às considerações finais.

Faz-se uma síntese dos resultados obtidos, procurando dar resposta às questões de investigação formuladas no presente capítulo e mencionando as principais implicações do estudo para o desenvolvimento local. Neste último capítulo, referimos, ainda, as limitações do estudo, para além de se sugerirem algumas linhas de investigação futuras.

A tese termina com o elenco de referências bibliográficas citadas ao longo do trabalho, para além da inclusão de apêndices e anexos que serviram de suporte ao processo de investigação.

CAPÍTULO II

2. CAPÍTULO II - CIDADES PARA O SÉCULO XXI

Iniciamos este capítulo com uma perspectiva histórica sobre as cidades, já que o nosso objeto de estudo recai numa cidade que tem a sua história, as suas especificidades e que pretende adotar projetos/movimentos que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos seus cidadãos. Quando levamos a cabo um trabalho de desenvolvimento local², mais particularmente, no Concelho de Leiria, faz todo o sentido conhecer as origens e a evolução de outras cidades, para melhor enquadrarmos a problemática que nos diz respeito - *desenvolvimento local, através do Movimento Cidades Educadoras*. Este movimento visa antes de mais, dar visibilidade ao problema que a maioria das cidades, nas últimas décadas, tem vivenciado a nível ambiental, social e económico, muitos desses problemas relacionados com o estilo de vida e com padrões de consumo insustentáveis. Como movimento internacional tem por base a educação e a partilha de conhecimentos numa perspectiva local e cidadina. Assim, o grande objetivo deste capítulo é enquadrar e contextualizar ao longo da história das cidades, desde a sua conceção até à atualidade, os fatores de crescimento e de mudança.

Este capítulo serve de ponte para o capítulo três, onde analisamos a educação e a sustentabilidade e a sua importância para o desenvolvimento local. A educação é considerada como um processo de crescimento e de transformação que permite a todas as pessoas obterem mais formação e informação, e, concomitantemente, serem mais livres e mais solidárias. A escola desempenha um papel fundamental no processo de articulação entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes, destacando-se o papel dos alunos que, através de iniciativas mais conscientes e humanizadas, se caminha para uma sociedade mais justa e equitativa.

Tanto o desenvolvimento rural como o urbano deve ser reconhecido politicamente como parte integrante do desenvolvimento territorial ou regional,

²Segundo Amaro (2003), o desenvolvimento local é definido como o “processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas”.

exigindo-se assim, uma abordagem integrada ao desenvolvimento regional, através de uma coordenação mais forte das várias políticas europeias e nacionais. O território do futuro parte do princípio de que a sustentabilidade é um processo que evolui e depende da alteração das condições sociais, ambientais e económicas, devendo ser criadas as condições para o aumento sustentado de competitividade dos cidadãos, das empresas e outras organizações, quer de carácter privado, quer público.

Como primeiro tópico, trabalhamos o *conceito de cidade*, perante o qual tivemos dificuldades em encontrar um conceito universal, mas sim vários conceitos que acompanharam toda uma época marcante, em termos históricos, económicos e sociais.

No segundo tópico, abordamos *a evolução histórica, desde as suas origens até à atualidade* para melhor percebermos o sentido dado a cada tipo de cidade, que muitas vezes está relacionado com as suas origens e todo o processo de identidade.

O terceiro tópico, trata do *urbanismo e crescimento das cidades: fatores e mudanças*. Consideramos pertinente esta análise, já que o nosso objetivo é testar as condicionantes não só em termos de crescimento das cidades, mas também de desenvolvimento.

Por último, trataremos da *governança local: planeamento urbanístico e resiliência*. Mais uma vez, a forma de organizar/planear uma cidade, deve ter em conta os problemas encontrados e a solução mais estratégica, para que os seus habitantes possam desfrutar de uma melhor qualidade de vida. Assim, serão abordadas várias teorias neste capítulo e que se relacionam com o conceito de *cidade compacta, resiliência, governança, descentralização das políticas públicas*, entre outras, de forma a alcançar o desenvolvimento local sustentável.

2.1 A cidade: conceitos, evolução histórica e dinâmicas de desenvolvimento local

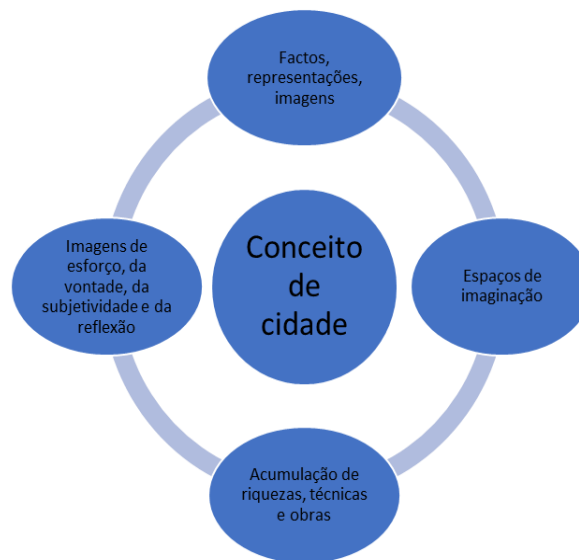
Este tópico aborda os diferentes conceitos de cidade, contextualizados no tempo, na relação com a comunidade, na dimensão e na diversidade. Como parte integrante do crescimento das cidades são identificados os fatores e perspectivas daí resultantes. Do mesmo modo, a governação local toma lugar de destaque, essencialmente na forma de planeamento e de resiliência.

A educação é destacada neste trabalho, como o grande impulsionador do desenvolvimento local. É dessa constatação e problemática que trata o nosso estudo. Pretendemos abordar neste ponto, os diversos conceitos de cidade, verificando grande dificuldade na definição de um conceito universal. Os conceitos são muitos e fazem parte do momento histórico e dos ideais defendidos por diferentes historiadores/investigadores. Os tempos mudam, a cidade muda e a sociedade é causa e efeito dessas mesmas mudanças. Daí não encontrarmos um conceito único, mas uma diversidade e ajustáveis a cada época.

2.2 Análises de conceitos

Há imensas formas de definir uma cidade, assim como múltiplas teorias para identificar as suas origens (fig.2.1).

Figura 2.1 - As teorias subjacentes ao conceito de cidade.



A conceção da cidade foi pensada pelos filósofos e inspirada pelas suas obras, quando estes conduziram a vida urbana para o terreno da linguagem e do conceito, dando origem a opiniões, juízos e obras diversas. O conceito de cidade, teoricamente, é constituído de factos, de representações e de imagens inerentes à cidade antiga (pré-industrial e pré-capitalista), permanecendo em processo de transformação e reestruturação. Segundo Lefebvre (1901-1991) (1970) este conceito poderá reduzir-se e/ou manter-se. Também para Gomes (2008) as cidades não são apenas espaços materiais ou vividos, são também espaços de imaginação e de representação. O autor justifica esta afirmação, pelo facto de diversos planeadores urbanos, conceberam o aspeto físico das cidades e toda a sua orgânica, em planos e ambientes construídos. Como as cidades são representadas em diferentes formas artísticas, estas representações por sua vez, dão origem aos seus efeitos sobre os lugares.

Porém, devemos ver a cidade para além da expressão física dos seus edifícios, especialmente quando a vida social, sensorial e emotiva têm um elevado destaque na

sua concepção. São centros de vida social e política onde se acumulam não só as riquezas, mas os conhecimentos, as técnicas e as obras (Lefebvre, 1970). Assim, a cidade pode corresponder ainda, ao somatório de intervenções contínuas de múltiplas gerações (Carvalho, 2003), podendo também ser definida, em termos sociológicos “como um agregado relativamente extenso, denso e estável de indivíduos socialmente heterogêneos” (Fortuna, 1997: 50). Isto é, a cidade não pode ser pensada de forma separada da sociedade. Os seus resultados são passivos da globalidade social ou das suas alterações, assim como pode depender das relações imediatas e diretas entre os indivíduos (Lefebvre, 1970). Segundo este autor, a cidade situa-se entre dois caminhos, “o mais atual”, proveniente das relações dos indivíduos em grupos, nomeadamente nas relações familiares, e o caminho “mais longínquo”, caracterizado por uma sociedade mais abrangente e mais ou menos organizada e estruturada em que desempenham função central nas instituições, como o Estado e a Igreja.

O conceito de cidade também é reforçado pela relação entre “obra” e “produto” aproximando-se a cidade mais da obra de arte, do que de um simples produto material (Lefebvre, 1970). Como fatores determinantes da transformação das cidades Lefebvre (*ibid.*) para além de processos de crescimento e desenvolvimento a nível global, destacam-se ainda, as alterações profundas no modo de produção, nas relações estabelecidas entre o campo e a cidade e nas relações de classe e de propriedade. A separação da cidade e do campo deu-se com o desenvolvimento da técnica e da divisão do trabalho quando o trabalho intelectual passou a ter o seu lugar na cidade.

A relação cidade-campo tem apresentado grandes diferenciações, quer em termos de época, quer em termos do modo de produção. A cidade foi durante muito tempo um lugar onde se vivia de forma diferente da do campo. Foi considerada como um espaço privilegiado de criação, de estabelecimento de centralidades, de combinação e transformação de relações sociais. O essencial do urbano seria a centralidade, quer de poderes, quer económica. O campo transportaria em si as imagens da natureza, do ser e do original, onde a produção e as obras tinham lugar de destaque (Lefebvre, 1970). Este conceito de cidade vai para além de um simples aglomerado de casas ou de indivíduos sendo, também, o lugar onde convergem os fluxos, quer materiais, quer imateriais e quer humanos. A dimensão, a densidade e a diversidade, também fazem parte da

constituição da cidade e da sua vitalidade³. Esta familiariza-se com as imagens do esforço, da vontade, da subjetividade e da reflexão, sempre com interligação às atividades reais, dando origem ao surgimento de grandes simbolismos (Lefebvre, 1970). A cidade pode também ser considerada como uma “escola”, onde através da análise de comportamentos se aprende o que se faz e o que não se faz, atendendo sempre às características de cada pessoa (Lacaze, 1998). É esta relação da cidade com a educação e com os seus interlocutores que pretendemos aferir em termos de fator contributivo para o desenvolvimento local.

Ainda assim, a cidade foi analisada ao longo dos tempos, segundo autores clássicos como por exemplo, Marx (1818-1883), Engels (1820-1895), Weber (1864-1920) e Durkheim (1858-1917). A explicação da cidade dada por estes clássicos, apresentou perspectivas diferenciadas, alicerçada numa cidade capitalista, momento em que se situa a obra dos mesmos. A orientação política destes autores estava vinculada aos interesses do proletariado e à emancipação social, no caso de Marx e Engels, contrariamente às obras de Durkheim e Weber, que se direcionavam para a preservação dos interesses da burguesia.

O crescimento das cidades deu origem às grandes metrópoles. Os laços de vizinhança deixaram de existir tal como eram concebidos e a afluência de estrangeiros/imigrantes é bastante notória. Multiplicam-se as culturas e a identidade quase que é posta em causa. O acelerado processo de globalização associado às novas tecnologias de comunicação e informação, contribuem para alterar o conceito tradicional de cidade. Consequentemente, surgem imensos projetos e movimentos, uns com origem nacional, outros internacional que ao serem implementados, intitulam as cidades de acordo com a sua finalidade (*smart cities*, cidades criativas, cidades educadoras, cidades saudáveis, etc.)⁴. Resta-nos refletir sobre a veracidade da titularidade destas cidades quando, por exemplo, as comparamos com outras que não aderiram a estes projetos. E qual o valor acrescentado que advém destas iniciativas quando nem sempre se monitorizam as práticas inerentes às mesmas? Dentro deste

³ Uma cidade implica economias de escala, sendo que, os seus efeitos crescem à medida que aumenta a dimensão populacional da cidade. Os efeitos de gama ou variedade aumentam com o crescimento da heterogeneidade ou diversidade da população e atividades (Rodrigues, 2010).




⁴ Este tipo de cidades é abordado no capítulo três do nosso trabalho.

ponto de vista, torna-se cada vez mais difícil definir um conceito de cidade universal. Cada cidade tem as suas especificidades, a sua identidade, as suas mutações, a sua congregação a todo um processo globalizador e globalizado. Mas há um fator comum a todas elas que é a educação, não particularmente, a educação centrada nas escolas, mas fora dos muros das escolas.

2.3 Evolução histórica da cidade

Neste tópico dedicamos a nossa atenção ao processo histórico e evolutivo das cidades até à atualidade, para melhor contextualizarmos os fatores e perspetivas abordados no ponto seguinte. Também nesta parte do trabalho, existem muitos estudos e marcos históricos na vida das cidades sem datas precisas relativamente à sua conceção. Consideramos três épocas marcantes na história das cidades: pré-Revolução Industrial, pós-Revolução Industrial (até finais século XX) e contemporânea. Como atributos, classificaríamos por “Cidade Rural e Comercial”, “Cidade Industrial” e “Cidade Digital” (fig.2.2).

Figura 2.2 - Evolução da cidade ao longo dos tempos.

<ul style="list-style-type: none"> • Período Neolítico (9000 a 7000 a.C.) (Jericó; Catal Huyuk) 		Cidade rural e comercial
<ul style="list-style-type: none"> • Cidades junto às margens dos rios (Nilo, no Egipto, Tigre e Eufrates, na Mesopotâmia; Indo) (3500 a 2500 a.C.) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Cidades Gregas, Romanas (séc.VII a.C.) e Islâmicas 		
<ul style="list-style-type: none"> • Cidade Medieval 		
<ul style="list-style-type: none"> • Cidade do Renascimento 		
<ul style="list-style-type: none"> • Cidade do período Barroco 		
		Cidade Industrial
		Cidade Digital

A génese da cidade está relacionada com o modo de produção agrícola. A produção de alimentos oriundos da terra e o desenvolvimento de novas técnicas para

melhorar a produtividade do solo, originou um maior crescimento populacional. A união das pequenas comunidades e aldeias levou à construção de sistemas de irrigação para um melhor aproveitamento das margens férteis dos rios. Por sua vez, esta junção de aldeias contribuiu para a formação de cidades. Daí que as primeiras cidades se tenham formado junto dos grandes rios, dado que a água era imprescindível à agricultura e consequentemente, à sobrevivência dos povos.

As cidades consideradas mais antigas do mundo, dizem respeito ao período Neolítico, mais concretamente entre os anos 9.000 e 7.000 a.C., cujo momento histórico se refere à passagem das sociedades de caçadores para sociedades sedentárias e agrícolas. Foi ainda neste período que, para além da sedentarização dos povos, surgiu a domesticação de plantas e de animais e a invenção da cerâmica. Nesta sequência, pensa-se atualmente, que as duas cidades mais antigas do mundo sejam Jericó (fig.2.3), na Palestina e Catal Huyuk (fig.2.4), na Anatólia, Turquia.

Figura 2.3 - Cidade de Jericó.



Fonte:<http://blog.cancaonova.com/analucia/files/2012/06/Muralhas-de-Jeric%C3%B3.jpg>.

Estas primeiras cidades, apesar da sua dimensão atual se reportar a pequenas cidades ou a grandes vilas, foram um marco importante na história da urbanização e do urbanismo. Por volta de 7.000 a.C., novas populações, consideradas tecnologicamente mais evoluídas, fixaram-se na cidade, o que contribuiu para a construção de casas maiores, retangulares e agrupadas em redor de pátios e à construção de muralhas defensivas. Neste período foi notório o desenvolvimento de sistemas de irrigação e de

cultivo e a intensificação de redes comerciais estabelecidas com outros povos. Estima-se que a cidade de Jericó tenha sido abandonada por volta de 1.500 a.C. Contrariamente a Jericó, a cidade de Catal Huyuk só foi descoberta em finais da década de 50, na Turquia, as escavações iniciaram-se em 1961. Atendendo às características reveladas, nomeadamente, à sua grandeza e densidade ocupacional (cerca de 6 000 habitantes) à arte e pinturas encontradas, tornaram-na muito famosa. Esta cidade é considerada também uma das cidades mais antigas do mundo, com aproximadamente 7.000 a.C., em pleno período Neolítico. Contrariamente à cidade de Jericó, esta não era cercada por muralhas, revelando o caráter pacífico da população que lá habitava. Esta cidade assim como a de Jericó permite explorar os primórdios do desenvolvimento urbano e da cultura urbana, como um modo de vida novo que era praticamente desconhecido.⁵

Figura 2.4 - Ruínas de Catal Huyuk – Anatólia – Ásia Menor.



Fonte: <http://asoutrasalmas.blogspot.pt/2014/02/a-ancestral-cidade.html>.

Ainda na história das primeiras cidades há aquelas que surgiram junto às margens dos grandes rios no período compreendido entre 3.500 e 3.000 a.C. Destacamos as localizadas nos vales dos rios Nilo, no Egito e Tigre e Eufrates, na Mesopotâmia (fig.2.5). Aproximadamente 2.500 a.C., no vale do rio Indo, na Índia e por

⁵ Consultar: <http://www.estudoprevio.net/artigos/40/dossier-o-espaco-publico-flavio-barbini-a-agora-e-o-forum>.

volta de 1.500 a.C., na China (Sgarbi & Chisté, 2015)⁶. O facto dessas cidades se localizarem entre o rio e o deserto, contribuiu para que as mesmas se desenvolvessem de forma concentrada⁷. As primeiras cidades que surgiram junto às margens dos rios apresentavam duas características básicas, a divisão social do trabalho e a centralização política. Os próprios cidadãos eram classificados de acordo com a função desempenhada, nomeadamente, os escribas, os sacerdotes, os artesãos, os mercadores, os camponeses, os escravos e os estrangeiros. Daqui surgiram desigualdades de riqueza entre os respetivos cidadãos, levando à necessidade de criar leis e formas de fazer cumprir as mesmas. Nas aldeias, quem liderava o grupo eram os mais velhos e os sábios o que deu lugar ao governo de um só homem, considerado o administrador do templo. Consequentemente, surgiu a Cidade-Estado definida como uma organização de pessoas com autoridade total sobre a população. Os poderes permitiam-lhes criar e cobrar impostos, fazer as leis, organizar o sistema de defesa e julgar os crimes. A maioria da população da cidade trabalhava na agricultura e na criação de animais o que deu origem à evolução de processos e ao excedente de produção. Por sua vez, estes excedentes eram trocados por outros povos, dando assim origem, ao comércio⁸.

⁶ Os arqueólogos acreditavam nesta tese, do surgimento das cidades junto às margens dos rios. No entanto, existem outros arqueólogos que defendem outra teoria, de que o aparecimento das primeiras cidades ocorreu nas zonas montanhosas que delimitavam uma área fértil, nas vertentes das montanhas do Iraque, de Irão, de Israel, da Jordânia e da Síria.

⁷ Já nas cidades europeias, houve um desenvolvimento de forma mais disperso, pelo facto de existir uma geomorfologia distinta.

⁸ Da especialização do trabalho, surgiram as inovações técnicas, nomeadamente a confeção de tecidos e a cerâmica, que eram produtos fáceis de comercializar.

Figura 2.5 - Cidade de Mesopotâmia – Hasankeyf.



Fonte: <https://www.google.pt/search?q=cidade+mesopotamia+antiga&tbm=isch&tbs=rimg> (...).

Para Platão (c.370 a.C.) a cidade nasce da necessidade que os homens tinham em associar-se, porque através de ajuda mútua conseguiam solucionar alguns problemas do quotidiano, surgindo daqui também uma ideia de associação política. Procurava-se constituir uma cidade perfeita, onde imperasse a harmonia e os indivíduos reconhecessem a sua função enquanto membros da cidade. O objetivo deste tipo de cidade ideal, para Platão, prendia-se com a correção de falhas da *pólis* ateniense, imperfeições essas de origem humana. Para alcançar a perfeição, eram exigidas qualidades, onde o rigor educacional superava o rigor de comportamento, tais como, a sabedoria, a coragem, a temperança e a justiça⁹. A *pólis* era o modelo das cidades antigas da Grécia, desde o período arcaico até ao período clássico e que perdeu importância a partir do domínio romano. As *poleis* significavam o modo de vida urbano que foi a base da civilização ocidental e particularmente da constituição da cultura grega. O facto da *pólis* ter nascido entre o povo grego como resultado do relevo montanhoso da Grécia que impedia as comunicações entre os povos, assim como o seu isolamento, originou este tipo de organização política.

⁹ A justiça fazia parte da essência de cada cidadão, em que todos, independentemente do seu estatuto, deveriam ser compreendidos dentro do seu espaço e do grupo como iguais. Para ser justo, precisava de ser sábio, moderado e corajoso. A educação correta dos homens caminharia, para a cidade ideal, levando o cidadão à excelência, e consequentemente a cidade. Nesta perspectiva, a cidade nascia do homem.

Figura 2.6 – Acrópole de Atenas, uma típica polis grega.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%B3lis#/media/File:Attica_06-13_Athens_50_View_from_Philopappos_-_Acropolis_Hill.jpg.

Estas cidades gregas eram constituídas por duas partes, uma rural (*knora*) e outra urbana, separadas através de uma muralha a fim de se protegerem contra-ataques por parte de outras cidades. A *pólis* grega que surgiu, entre o fim do período Homérico e o início do período Arcaico, como processo de criação e modelo de outras cidades foi considerada um dos mais importantes fatores de desenvolvimento da Grécia Antiga¹⁰. Representava um pequeno território localizado geograficamente no ponto mais elevado da região, geralmente protegido por uma fortaleza e com características muito semelhantes a uma cidade (fig.2.6). As cidades surgiram já nas primeiras comunidades urbanas da Mesopotâmia e, conforme o seu crescimento, podiam constituir nações ou impérios. Possuíam um elevado nível de independência, onde os seus cidadãos discutiam e elaboravam as leis relativas à cidade. Porém, as áreas rurais e urbanas eram inseparáveis, sendo a agricultura a base da economia da cidade.

De acordo com Aristóteles (384-322 a.C.) a construção do conceito de cidade está enraizada na ideia de família. É a associação de seres, com diversas posições e funções, que cria a família e a cidade. Contrariamente aos espaços anteriores de poder religioso ou monárquico, onde se selecionavam os residentes como forma de garantir a perpetuação do poder surgiu a *Ágora*, como espaço aberto a todos os cidadãos, mesmo

¹⁰ No período designado Homérico, houve a criação de diversas comunidades gentílicas. Estas comunidades caracterizavam-se como pequenas unidades agrícolas, mas autossuficientes, cujas riquezas produzidas, provinham de forma coletiva. Posteriormente, com o crescimento da população, verificou-se um desajustamento face à produção agrícola, devido à carência de terras, entre outros recursos mais avançados. Consequentemente deu-se o desfecho da organização coletiva até então estabelecida, passando a surgir uma nova configuração na sociedade.

para os que não viviam nas cidades. Era o local onde os reis ou chefes da aristocracia prestavam informações e decisões junto do povo, para além de ser o local das principais trocas comerciais. Na cidade antiga, grega e romana, a *Ágora* e o fórum eram o local onde figurava a praça, espaço central (Gonçalves, 2006).

Quando comparamos cidades gregas e romanas encontramos grandes diferenças entre si, como podemos observar nas fig.2.7 e 2.8.

Figura 2.7 - A Cidade na Grécia.



Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/grciaeroma-130910203447-phpapp01/95/grcia-e-roma-prof-thays-zenkner-14-638.jpg?cb=1378846620>

Figura 2.8 - Cidade Romana.



Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/grciaeroma-130910203447-phpapp01/95/grcia-e-roma-prof-thays-zenkner-58-638.jpg?cb=1378846620>.

No entanto, em termos urbanísticos, as cidades do Império Romano inspiraram-se tecnicamente nas cidades gregas, podendo oferecer aos seus habitantes melhores condições físicas, nomeadamente, esgotos, aquedutos, água corrente, balneários, pavimentos, mercados, serviço de incêndios, entre outros. Na Grécia, a participação de estrangeiros nas cidades era imensa, no entanto os direitos eram restritos aos seus cidadãos que representavam uma minoria populacional. O desenvolvimento da democracia nas cidades-estado da Grécia originou novos elementos urbanísticos que revelaram uma maior participação do povo pelos interesses das comunidades. Daqui, surgiram na cidade vários edifícios direcionados para o bem público, situados em redor da praça pública, onde se encontrava o mercado passando a fazer parte do verdadeiro centro político da cidade (Goitia, 2006). O ambiente filosófico, que persistiu na Grécia,

legou ao mundo o aparecimento da conceção da teoria e da organização racional da cidade, de forma a colmatar as lacunas provenientes do crescimento da cidade natural (cidade que se desenvolveu naturalmente, sem qualquer forma de planeamento, com ruas muito estreitas, que dificultavam a mobilidade e o fluxo de pessoas) (Goitia, 2006).¹¹ A arquitetura e o processo urbanístico romano estavam intimamente ligados ao desenvolvimento político e militar do império. Os romanos eram considerados um povo muito prático e organizado (Goitia, 2006) e mais liberal que derrubava velhas muralhas e construía novas cidades sem quaisquer muralhas internas.

Destacamos também as cidades islâmicas que se caracterizavam pela sua semelhança, desde o Atlântico ao Golfo Persa, o que era difícil encontrar noutras culturas. Era uma cidade funcional, de carácter organizacional simples e tosco, com ausência de locais para as assembleias de cidadãos, de teatros e circos, estádios, anfiteatros, entre outras estruturas. A cidade muçulmana pela sua simplicidade de estrutura funcional tinha um aspeto mais indiferenciado relativamente ao da cidade clássica e da cidade moderna (Goitia, 2006). Era uma cidade de muros, sem fachadas, muito virada para o seu interior e bastante compacta (Carvalho, 2003), veja-se como exemplo a fig. 2.9¹². Com a queda gradual do Império Romano (395-476 d.C.), o mundo ocidental foi mudando a sua estrutura, acabando por desaparecer muitas das antigas *civitas* romanas.

¹¹ O homem que conseguiu esta tarefa, foi Hipódamo (498-408 a.C.), um grego natural de Mileto, considerado o primeiro urbanista que procurou usar um critério rigoroso. Aristóteles deu-lhe o mérito de nos ter legado a teoria e a prática, de uma organização lógica da cidade (Goitia, 2006).

¹² A cidade de Palmira localizada abriga ruínas de uma cidade que foi um dos centros culturais mais importantes do mundo e foi declarada Património Histórico da Humanidade pela Unesco, em maio de 2015.

Figura 2.9 - Cidade de Palmira do Estado Islâmico.



Fonte: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160327_palmira_retomada_tg.

Em termos europeus, a Idade Média europeia nasceu de uma sociedade agrária rudimentar, como base da sua economia e do seu desenvolvimento subsequente. O feudalismo, como regime senhorial e de base essencialmente agrária, instalou-se em toda a Europa. A cidade medieval caracterizava-se por uma enorme multifuncionalidade e acentuada diversidade cultural. As instituições políticas e associativas, jurídicas e burocráticas administrativas, eram relativamente autónomas (Fortuna, 1995, 2001)¹³. O desenvolvimento do comércio nos séculos XI e XII contribuiu para o aparecimento da sociedade burguesa, constituída por mercadores viajantes e outros residentes com fixação permanente¹⁴. Consequentemente, o negócio nas cidades, impulsionou a prática de todos os ofícios, atraindo um número cada vez maior de pessoas do meio rural, que encontravam nas cidades condições de vida por vezes mais favoráveis que no campo.

¹³ A cidade medieval surgiu no início do século XI, representando o grande desenvolvimento, particularmente nos séculos XII e XIII (Fortuna, 1995, 2001).

¹⁴ A expansão comercial começou por se manifestar em Itália e nos Países Baixos e foi nestes países, onde a vida urbana se afirmou mais rápida e mais vigorosa (Pirenne, 1989).

Figura 2.10 - Cidade Medieval.



Fonte: <https://s-mediacacheak0.pinimg.com/originals/38/2a/3a/382a3a1c511cc5113c8a962185b99a3b.jpg>.

O desenvolvimento jurídico da cidade medieval, através de franquias, foros, forais entre outros instrumentos legais, contribuiu também para a sua expansão¹⁵ (fig.2.10). Foram criadas leis excepcionais, diferentes das que existiram nos distritos rurais, adquirindo personalidade jurídica própria e independente (Goitia, 2006)¹⁶. As formas de atividade económica, a organização social e a própria organização das cidades, não cessaram de se modificar, atendendo às invenções técnicas e ao progresso das ideias sociais, culturais e políticas. Segundo Pirenne (1989) a dinâmica urbana no período medieval dependeu das relações mercantis, o que fez realçar, o poder da cidade e a sua independência política. Por sua vez, Weber (1864-1920) não limitou apenas a sua atenção à cidade ocidental (europeia), alargando-a às cidades orientais. A análise de Weber é muito mais ampla, definida não só pela intensificação e multiplicação das relações sociais, mas pela crescente autonomia da esfera urbana (Fortuna, 2001).

Segundo Goitia (2006) a atividade urbanística do período do Renascimento, durante o século XV e XVI, consistia maioritariamente, em alterações ligeiras das

¹⁵ Nesta sequência, o município foi constituído em Espanha, considerada uma das instituições mais vantajosas e democráticas da Idade Média.

¹⁶ As cidades medievais existentes no território nacional apresentavam planta irregular, cuja evolução partiu das aldeias ou de núcleos militares, onde implementaram o comércio. A planta das cidades era regular/ortogonal, pelo facto das ruas se cruzarem em ângulo reto. Existem ainda no território nacional, cidades medievais de génese romana.

velhas cidades. Também a abertura de algumas ruas novas, a criação de edifícios solenes e uniformes e novas praças regulares ou quase regulares, ou uma estátua para homenagem a um rei ou um príncipe, por exemplo, eram os empreendimentos urbanos mais sustentados, cuja continuidade foi dada pelo período barroco. Este autor considera ainda que a maioria das ideias urbanísticas do Renascimento, não passaram da teoria, utopia ou exercício intelectual, particularmente nos países de origem Europeia. A sua concretização verificou-se nos Estados Unidos da América, depois da sua independência.

A transição do período renascentista para o barroco, caracteriza-se pela importância dada às cidades, especialmente, as das capitais de Estados e as ligadas ao grande comércio, nomeadamente, as portuárias. Estas passaram a representar as capitais políticas e as fontes do poder económico do Estado Barroco (Goitia, 2006; Carvalho, 2003)¹⁷. A cidade Barroca, como inspiradora dos estudos teóricos do Renascimento era detentora de um poder local municipal fortalecido, uma vida mercantil livre e um artesanato corporativo bem estruturado (Goitia, 2006). O Barroco caracteriza-se por realizações planificadas, e não por planos ideais e imaginários, herdando do Renascimento (e dos clássicos) o mesmo conceito de harmonia, associado à forma geométrica (fig.2.11). Para além da novidade da perspetiva, é implementada a regulamentação urbanística¹⁸(Carvalho, 2003).

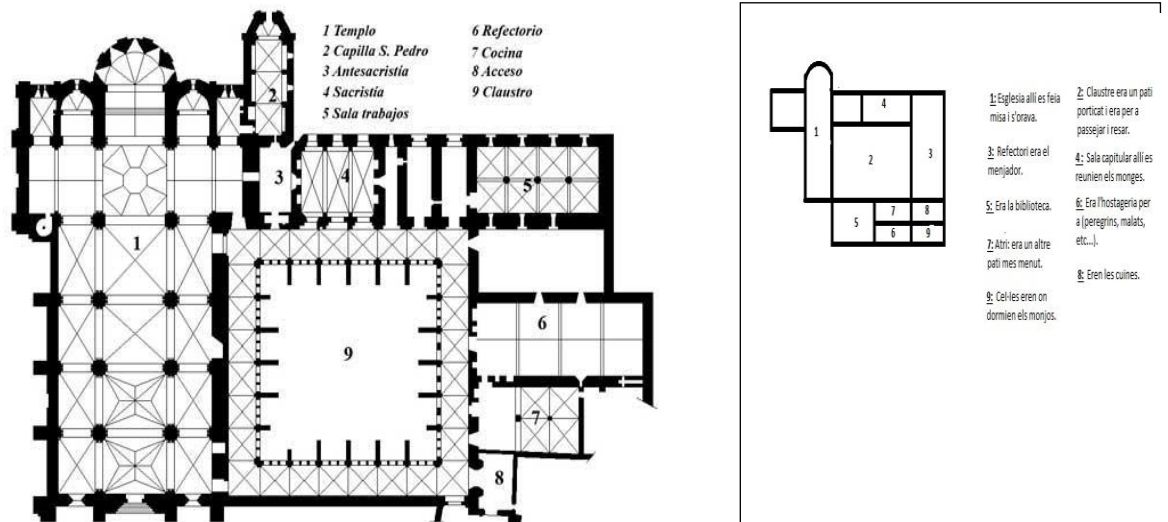
A gestão das instituições estatais não foi tarefa fácil para o Estado, exigindo a delegação de autoridade e a criação de um instrumento burocrático impessoal (Goitia, 2006). A cidade Barroca ficou ainda marcada pela abertura de grandes vias de circulação (avenidas) e convergentes para um centro (praça), cujo significado político era bastante evidente. Os progressos técnicos na mobilidade intraurbana foram notórios, assim como a passagem do comércio para espaços fechados e reservados. O esvaziamento das praças medievais originou espaços novos, nomeadamente, a rua e os portos fluviais e marítimos que recebiam o comércio de zonas mais ou menos

¹⁷ No início do século XVII, catorze das cidades europeias, ultrapassaram os 100.000 habitantes, nomeadamente, Lisboa (Carvalho, 2003).

¹⁸ Na Europa, destacam-se como seguidores, primeiro Holanda e depois, Inglaterra. Em Portugal, identificaram-se as intervenções pombalinas, na segunda metade do século XVIII (Lisboa, Vila Real de Santo António e Porto) (Carvalho, 2003).

longínquas, sendo reforçados aquando do processo de colonização pelos europeus (a partir do século XVI) (Gonçalves, 2006).

Figura 2.11 - Planta de um mosteiro.



Fonte: http://www.lafronteradelduero.com/Imagenes/valbuena_de_duero/planta.jpg

A evolução do comércio contribuiu para o surgimento de cidades urbanas que emergiram rapidamente a partir da Revolução Industrial. Grande aglomerado de pessoas abandonaram os campos em direção a novas oportunidades de emprego e de vida. Os locais em redor das indústrias passaram a ser ocupados pelas pessoas que ali trabalhavam. Desenharam-se novos espaços e criaram-se assim as pequenas cidades. Conforme ia evoluindo o processo de industrialização, as cidades foram adquirindo novas configurações. Muitas cidades apareceram a partir dos burgos que eram conjuntos de habitações fortificadas onde os burgueses residiam (Sgarbi & Chisté, 2015)¹⁹.

¹⁹ Nos séculos XIV e XV a Europa passou por um importante processo de êxodo rural. Começaram a surgir novas profissões e oportunidades de trabalho. As moedas de ouro e prata começaram a circular com maior intensidade, dando origem ao surgimento de cambistas. Surgiram os banqueiros, a fim de garantir e proteger as fortunas dos prósperos burgueses. Começaram a ser utilizados cheques, cartas e outras modalidades financeiras. Com a produção dirigida para o mercado, originando as trocas monetárias, a organização empresarial, o incentivo ao lucro, as várias fases da Revolução Industrial deram origem ao capitalismo (Sgarbi & Chisté, 2015).

Surge assim a cidade industrial, que provém de uma série de acontecimentos inerentes à Revolução Industrial, assim como ao progresso na agricultura, dos meios de transporte e comunicação, das conceções económicas e sociais (Goitia, 2006)²⁰. Cresceram as cidades que tinham junto de si um porto que impulsionou o comércio, funcionando como centro das principais vias marítimas e terrestres. Do mesmo modo, cresceram as cidades de origem mineira, localizadas próximas das jazidas, assim como as grandes capitais do período Barroco, que abrangiam um aglomerado de pessoas de extrema pobreza, cuja mão-de-obra interessava aos fabricantes. A maioria das pessoas passou a viver em bairros com reduzidas condições sanitárias, perto das fábricas, originando expansões urbanas não planeadas²¹. Estas cidades tinham a vantagem de gerir as relações com o poder político central, com as instituições bancárias e com as bolsas de comércio (Goitia, 2006).

Podemos afirmar que a Revolução Industrial contribuiu para a última e grande mudança das cidades, resultante dos progressos científicos e técnicos realizados a partir de meados do século XVIII (Harquel, 1990). Segundo Goitia (2006) o grande desenvolvimento das cidades e os modos de vida urbana caracterizam bem a nossa civilização contemporânea. Este facto não é recente, advém de todo um processo histórico.

²⁰ O desenvolvimento dos transportes, com repercussões na vida económica e social, contribuiu para o crescimento horizontal das cidades, contrariamente a outros artifícios técnicos e mecânicos, que influenciaram o seu crescimento na vertical (Gonçalves, 2006).

²¹ O forte crescimento demográfico nas cidades, deu-se em primeiro lugar, em Inglaterra, depois em França e Alemanha. A partir de 1850, a população urbana crescia dez vezes mais, enquanto que a população mundial quadruplicava. Este aumento populacional, também se deveu à diminuição da taxa de mortalidade.

Figura 2.12 - Cidade Industrial de Inglaterra (Séc.XIX).



Fonte: [https://www.google.pt/search?q=primeiras+cidades+industriais+inglaterra&tbn \(...\)](https://www.google.pt/search?q=primeiras+cidades+industriais+inglaterra&tbn (...)

Na década de trinta, do século XIX, as cidades industriais apresentaram um processo de desindustrialização, devido à cessação de indústrias manufatureiras em muitos espaços urbanos. As cidades continuaram a crescer, para fora de si próprias, em todas as direções, originando a separação espacial das suas funções. Surgiu assim, ao lado do centro urbano da cidade, um centro de comércio urbano, distinto do primeiro e, geralmente, situado nas margens da cidade antiga. Permaneceram no centro da cidade, as funções administrativas e algum comércio, particularmente, de setores mais tradicionais, tais como, os grupos sociais mais vulneráveis e as velhas elites. Os setores produtivos foram deslocados para as periferias - parecendo contrariar a relação entre cidades e indústria - assim como, parte das classes médias e das elites recém-constituídas. Este processo, no fim do século XIX, deu origem, em parte na Europa, nos EUA e no Canadá, ao surgimento de novas ideologias de preservação e conservação urbanas, surgindo o novo conceito de património e de novas políticas de regulação socioeconómica e de ordenamento do território das cidades (Fortuna, 1995).

Segundo Fortuna (2008), existem três momentos do pensamento sobre a cidade. Um primeiro momento, trata da relação cidade-comunidade, através de políticas de prevenção urbana ou de crítica *ex-ante*. O surgimento da “metrópole industrial” contribuiu para uma ideologia anti cidade. Em finais do século XIX, apareceram imensos projetos, ideologias, políticas urbanas e, posteriormente, debates, como forma

de prevenir o forte crescimento urbano que se adivinhava. O segundo período de análise (primeira metade do século XX) coincidiu com o período de entre guerras, que defendia a racionalização urbana e o ordenamento da cidade moderna. No terceiro momento, apareceu uma nova mudança sobre a relação cidade-comunidade. A reflexão europeia sobre a cidade voltou a ser reforçada, durante os anos sessenta e setenta, onde a teorização da cidade e do urbano se tornaram dominantes, muito particularmente, a partir do trabalho de Lefebvre (1970).

Para Lefebvre (1970), que considerou o nascimento da cidade anterior ao processo de industrialização, apresentou três tipos de cidades: a cidade oriental (modo produção asiático), a cidade antiga (grega e romana, relacionada com a posse de escravos) e, por último, a cidade medieval (relações feudais e em luta contra a feudalidade fundiária). As duas primeiras foram particularmente políticas, sendo que, a medieval, para além da sua caracterização política, também foi comercial, artesanal e bancária. Segundo o modo de produção da cidade oriental, o poder do Estado recaía sobre a cidade e, paralelamente era gerida uma vasta zona agrária. No ocidente, a cidade medieval, com o predomínio da agricultura, tinha lugar o comércio e a luta de classes, entre a burguesia nascente e a feudalidade territorial. Ainda no ocidente, mais propriamente na América do Norte apareceu a cidade capitalista, comercial e industrial. As divergências não se verificaram apenas entre as formações urbanas, mas também, entre as relações sociais mais gerais e imediatas dos indivíduos e dos grupos (Lefebvre, 1970).

O processo de urbanização atual foi criticado por Lefebvre (1970), dada a predominância do modo de produção capitalista, sendo a cidade vista mais como um produto e/ou um valor de troca. Segundo este autor, a cidade é identificada como uma “projeção da sociedade sobre o terreno” (p.66), sendo esta bastante contestada, dada a sua insuficiência de análise, já que exclui algumas diferenças atuais, tais como, a divisão do trabalho nas cidades e as suas relações persistentes. Daqui resultou uma outra definição, “a cidade como conjunto das diferenças entre as cidades” (p.66), mas ainda insuficiente, pelo facto de atender mais à especificidade da cidade, do que à sua generalidade, nomeadamente, “os modos de viver a cidade” (p.66).

Por tudo isto, ficou o legado de grandes impérios que competiam entre si para conseguir a supremacia política. Os poucos vestígios destas cidades são representados

pela forma de enormes monumentos religiosos e fúnebres, entre alguns palácios de monarcas santificados. A cidade antiga, com uma construção muito pobre, era formada no seu conjunto, por um retângulo fechado, abrangido por taipais e protegido por um fosso. Contrariamente destacaram-se os numerosos restos de grandes construções religiosas, que originaram autênticas cidades templos, com avenidas monumentais, praças gigantescas, testemunho da vida de reis, nobres e sacerdotes, em Mênfis, Tebas e Tell-Amarna (Goitia, 2006)²².

Consideramos também pertinentes as análises feitas por Engels (1820-1895) e Marx (1818-1883). Estes consideraram a cidade industrial como um produto direto do capitalismo industrial e, conseqüentemente, uma visão de “cidade de luta de classes”. Segundo estes autores, a cidade ocidental moderna representou o local de produção e reprodução do capital, produto da sociedade capitalista, expressando a miséria e a degradação da classe operária. Segundo Marx e Engels, foi a crescente divisão do trabalho, a expansão do comércio e as formas de propriedade, que transformaram a cidade em cidade capitalista

Engels e Marx opuseram-se à ótica de Weber (1864-1920), que concebeu a cidade como “tipo ideal”, com uma visão mais abrangente. Weber interessou-se em explicar a origem e o desenvolvimento do capitalismo moderno e a racionalidade, destacando o papel que a cidade tem na emergência desses processos. Weber não estudou propriamente as cidades, mas sim as suas funções, designando-as por “urbanismo pleno”²³. A cidade é uma estrutura que reproduz a ideologia. Este autor defendeu a “abolição da propriedade da terra e a aplicação do seu rendimento para fins

²² O crescimento das antigas vilas deu lugar a cidades que exigiam uma maior organização. Foram assim, criados sistemas governamentais, com responsabilidade pelo fornecimento de serviços, tais como, a construção de estruturas, a organização do comércio e de espaços de entretenimento populares, a criação de leis e a defesa da cidade contra possíveis inimigos. As elites, geralmente governavam as cidades, em nome do chefe de Estado do império a si inerente. Os administradores da cidade cobravam impostos aos habitantes da classe trabalhadora da cidade, com o objetivo de financiar os seus programas. Contrariamente a muitas cidades, algumas possuíam uma forma de governo relativamente democrática, como Atenas e a outras Cidades-Estados associadas, podendo todas as pessoas do sexo masculino, não estrangeiros e não escravos, estabelecer políticas e regras do governo da cidade. Numa fase inicial, as vilas neolíticas e pequenas cidades estavam dependentes da agricultura, mas devido a novos e melhores métodos de cultivo e criação de animais, muitas pessoas abandonaram os campos, passando a trabalhar nas cidades, tornando-se artesãos e comerciantes dos produtos fabricados e de serviços.

²³ Relativamente às cidades ocidentais, Weber identificou algumas em termos históricos e de funções, nomeadamente, “a cidade comercial”, “a cidade de consumo”, “a cidade do príncipe”, “a cidade produtora”.

públicos, a abolição de todos os direitos de herança, a centralização dos meios de comunicação e transporte nas posses do Estado, a expansão de fábricas de propriedade do Estado, melhorias do solo, educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas, a redução gradual de distinção entre cidade e campo (...). Contrariamente a Weber, Marx criticou o caráter mercantil da cidade. Considerou que o mesmo permitiu o capitalismo industrial e a luta de classes. Enquanto Weber distinguiu os habitantes das organizações políticas administrativas, para Marx existiram classes distintas, sendo que a classe dominante se apoderou das organizações políticas.

Não podemos deixar de referir o contributo de Simmel (1858-1918) em relação às cidades, que apesar de ter escrito pouco sobre esta temática, marcou profundamente a sociologia urbana, que foi posta em prática posteriormente. Os ensaios mais relevantes neste domínio prendiam-se com “a metrópole e a vida do espírito” (1903); “a sociologia do espaço” (1903); “porta e ponte” (1909). O pensamento deste autor era um misto de sociologia e psicologia, com uma abordagem direcionada para as vivências dos seus habitantes da cidade, as suas representações mentais, perceções em contexto urbano, entre outros. Confrontou as grandes cidades com as pequenas cidades e defendeu o individualismo, a reserva mental/anonimato e o espírito calculista nas grandes cidades. Não se consegue averiguar se foi Weber que influenciou Simmel ou vice-versa. Como contemporâneos e a residiram ambos em Berlim na mesma época, provavelmente houve partilha de ideias. Quer um, quer outro, elegeram a cidade como a “fonte” do dinheiro, da economia monetária e da racionalidade económica.

Para Durkheim (1858-1917), a cidade era vista como uma organização social complexa, perante a qual, a divisão do trabalho alcançou o máximo de diferenciação, proveniente da combinação de volume, densidade material e moral. O rápido processo de industrialização impediu uma organização adequada à divisão do trabalho social, que arrastou situações de conflito e de desigualdades, que só seriam ultrapassadas através de regras jurídicas comuns a todos, e que reforçassem a importância da consciência coletiva das sociedades tradicionais,

Em finais da década de 1960, a Escola de Chicago analisou a cidade fazendo uso de uma perspectiva crítica. A cidade passou a ser compreendida como espaço socialmente produzido, assumindo diferentes configurações, atendendo aos diversos modos de organização socioeconómica e de controlo político. Também alguns teóricos

franceses, como Castells (1977), Ledrut (1976) e Lefebvre (1970), desenvolveram uma perspetiva sobre a cidade, de inspiração marxista. A cidade passou a ser pensada pela interação entre as relações de produção, consumo, troca e poder, configurando-se num novo enfoque relativo da cidade, o qual fez emergir novas questões de investigação. Para a Escola de Chicago (onde nasceu a Ecologia Urbana), a cidade era vista como um “laboratório social”²⁴. Pretendiam-se soluções concretas para uma cidade “caótica”, marcada pelo intenso processo de industrialização e de urbanização, que se registou na passagem do século XIX para o XX. Como autor de destaque desta escola, Wirth (1897-1952), que esteve ligado à vertente culturalista, defendeu a cidade para além dos limites físicos, através da propagação do estilo de vida urbano ²⁵.

O conceito de Ecologia Urbana está bastante presente na atualidade, devido aos problemas ambientais que se fazem sentir nos grandes centros urbanos e pela defesa do seu desenvolvimento sustentável. Como conceito, é uma variante da Ecologia, que estuda as relações entre os habitantes de uma área urbana e as suas interações com o ambiente, de forma a contribuir para a melhoria das condições de vida dos cidadãos²⁶. Como podemos verificar ao longo deste estudo, a grande prioridade dos municípios aderentes ao MCE é promover políticas que incentivem a preservação do meio ambiente. São muitas as experiências e projetos dinamizados pela maioria dos municípios, sendo que, na sua maioria se dirigem às crianças e aos jovens (1.º ciclo e ensino básico)²⁷. Os autarcas, professores, educadores e representantes de instituições

²⁴ A Ecologia Urbana procurava entender os sistemas naturais dentro das áreas urbanas, nomeadamente, as plantas, animais e seres humanos.

²⁵ Já Castells (1977) criticou Wirth, por considerar que não há uma cultura própria de cidade, mas sim, uma cultura da sociedade capitalista.

²⁶ A Ecologia também está relacionada com outras áreas, tais como, a Arquitetura, Antropologia, Geografia, Sociologia, entre outras.

²⁷ ” Hortas Escolares- Escola com Vida”; “No presente é que se constrói o futuro... Protegendo o Ambiente”; “TENS ATITUDE?” Projeto de Separação de Resíduos nas Escolas do Concelho do Barreiro”; “Ao Projeto OAU! (Recolha de óleos alimentares usados no concelho do Barreiro)”; “A reutilização dos resíduos orgânicos domésticos”; “Programa Eco Escolas / Bandeira Verde”; “Projeto de Sensibilização e educação ambiental, no Parque Botânico e Zoológico do Rebentão”; “Cidade Sustentável, Cidade Saudável”; “Percurso ambientais de Évora - quando a cidade chega ao campo”; “Horta Comunitária em Escola Básica de 1.º Ciclo”; “Projeto “Nós Propomos! Cidadania, Sustentabilidade e Inovação na Educação Geográfica””; “Pintar a Cinza de Verde”; “Atividade de Limpeza Costeira da Orla Costeira e Subaquática”; “Leiria, Eco Cidade”; “Um Pequeno Mundo Rural em Lisboa”; “Projeto Ecos”; “Workshop sobre Vermicompostagem”; “ Município de Loulé promove Boas Práticas de Gestão de Resíduos”; “A estratégia de sustentabilidade do Concelho de Loulé”; “Laboratório Pingote: a experimentar as crianças vão preservar e poupar a água”; “Ano Internacional das Florestas.

de educação, revelam grande sensibilidade perante esta temática e pela necessidade de atingir um equilíbrio entre a cidade e a natureza, conseqüentemente, pela melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Regressando à “cidade moderna”, este tipo de cidade adotou as recomendações da Carta de Atenas (1933), devendo a forma seguir a função²⁸.

Figura 2.13 - Modelo de Cidade Moderna.



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/276Oin3lWzo/maxresdefault.jpg>.

A Carta de Atenas tratava as cidades sob o ponto de vista arquitetónico, procurando responder aos problemas urbanísticos causados pelo rápido crescimento das cidades. Este documento analisava de um modo geral, o estado crítico das cidades, propondo sugestões de melhoria da estrutura urbana. A Nova Carta de Atenas foi adotada em 1988, na sequência da Conferência Internacional, dinamizada pelo Conselho Europeu de Urbanistas. Ficou estabelecido, um conjunto de preocupações, desafios e

Floresta para Todos. Palmela celebra o Ano Internacional das Florestas”; “Educação Ambiental pela Arte”; “Município de Paredes transforma resíduos da madeira em briquetes; “Educar, Descobrimo a Natureza”; “Educar para o Ambiente: mais que um desafio uma missão”; “Crianças Promovem o Ambiente e a Cidadania em Rio Maior”; “Educação Ambiental”; “Ciclo dos Resíduos”; “Agenda do Ambiente”; “Flora autóctone – Uma riqueza a ajudar e a preservar!”; “Projeto “Biodiversidade é... em Silves”; “Torres Novas: 1.ª Feira do Ambiente de Torres Novas; “Recursos Naturais para a Sustentabilidade”; “Férias Desportivas com a Biodiversidade Verão’10” (jovens); “Escola + Verde”

²⁸ No seguimento da Carta de Atenas, foram analisadas 33 cidades, assim como os seus problemas, destacando-se a necessidade de lhes atribuir ordem e funcionalidade, a fim de lhe garantir a sua sobrevivência.

objetivos, incidentes no mundo urbano europeu, nomeadamente, a preocupação com as necessidades da vida social de todas as idades, em termos de conceção, uso e localização dos espaços públicos, assim como, com a defesa de coerência ambiental (Gonçalves, 2006)²⁹.

Sassen (2004) ao abordar o conceito de “cidade global”, reflete sobre o papel das cidades e das redes estabelecidas no mundo contemporâneo. Alerta para o impacto que o fluxo de informações e de capital tem sobre as cidades. Toda a riqueza conseguida está intimamente relacionada com empresas especializadas, que por sua vez facilitam esses mesmos fluxos (instituições financeiras, empresas de consultoria, empresas de contabilidade, escritórios de advocacia e organizações de media). Apresenta três tendências principais das cidades globais: concentração de riqueza nas mãos dos proprietários, parceiros e profissionais associados às empresas; desconexão crescente entre a cidade e a região; crescimento de grande aglomerado populacional marginalizado. Sassen (2004) critica este tipo de cidade global, pelo facto de contribuir mais para alargar o fosso entre uma elite relativamente pequena e uma população marginalizada, do que para aumentar o crescimento económico e o bem-estar da população.

Como constatamos, há muitas teorias e formas de analisar as cidades ao longo dos tempos, devendo-se em parte, aos grandes ideais e fundamentalismos de cada autor/investigador e das suas influências, para além da época específica, que foi marcada pelas vertentes económica, social, demográfica e política.

²⁹ Destacam-se como medidas e intervenções a adotar pelos urbanistas: desafiar a arte urbana e a composição urbana, de modo a proteger e valorizar as praças, ruas, caminhos pedonais, entre outros percursos; possibilitar as transformações necessárias a fim de estabelecer contactos entre pessoas, multiplicando os espaços de paragem e lazer; proteger o património natural e cultural, assim como, da extensão de espaços abertos urbanos em conformidade com as regras urbanísticas. Já em 2008 iniciaram as candidaturas ao Prémio Capital Verde da Europa em 2010. Os objetivos principais desta iniciativa consistem em diferenciar as cidades com um historial definido em relação aos padrões ambientais elevados; incentivar as cidades a assumirem metas ambiciosas em termos de um futuro melhor em termos ambientais e de desenvolvimento sustentável; proporcionar um modelo de inspiração para outras cidades e desenvolver as melhores práticas e experiências nas restantes cidades europeias.

2.4 Urbanismo e crescimento das cidades: fatores e mudanças

A análise do crescimento da cidade e do sistema urbano, através do ordenamento do território e do planeamento urbanístico, são os temas abordados nesta parte do trabalho. O crescimento nem sempre foi sinónimo de desenvolvimento. Como podemos constatar ao longo deste estudo, uma das grandes preocupações atuais das cidades prende-se com o problema ambiental que arrasta consigo outros problemas devido ao forte crescimento populacional. As cidades cresceram, mas os problemas que daí advieram, também cresceram. E é esta uma das grandes preocupações com que nos debatemos diariamente, por vezes sem entendimentos, mas como havemos de constatar ao longo deste trabalho, a educação, mais uma vez, faz parte da solução. A relação entre a forma urbana e a sustentabilidade é atualmente uma das questões mais debatidas na agenda ambiental internacional, nomeadamente a forma como as cidades devem ser desenvolvidas no futuro, quer em termos da gestão de recursos naturais, quer em termos da sustentabilidade económica e social (Williams *et al.*, 2005). O termo *urbanismo*, como ação económica, social e política, pode responder a estes problemas, já que tem como objetivo essencial, a transformação do espaço e a sua rentabilização, a melhoria do mesmo em termos estéticos e da qualidade de vida dos seus habitantes³⁰.

Em termos da realidade urbana podemos considerar três períodos distintos. Um primeiro período que coincidiu com o processo de industrialização, o qual destorceu a realidade urbana previamente existente, em que o social urbano foi dificultado pelo económico industrial. No segundo período, verificou-se a expansão da urbanização. Por último, foi num terceiro período, a realidade urbana e, conseqüentemente, a reflexão urbanística que se sucedeu a um urbanismo sem reflexão. A reflexão urbanística não consta de uma orientação única, mas sim, de múltiplas tendências demonstradas por um racionalismo operativo³¹.

³⁰ O urbanismo enquanto disciplina, surgiu no final do século XIX, no período posterior à revolução industrial, devido ao êxodo rural e à fixação da população nos centros urbanos quando procuravam melhores condições de vida.

³¹ Lefebvre (1970) distingue três tipos de urbanismo, “o urbanismo dos homens de boa vontade”, cujas reflexões e projetos conduzem a uma determinada filosofia; “o urbanismo dos administradores ligados ao

Quanto ao processo de urbanização, este teve o seu maior impacto, a partir da Revolução Industrial, na passagem do século XVIII para o século XIX. Até 1850 nenhum país apresentava uma população urbana superior à rural, sendo o Reino Unido, a primeira nação a atingir esse limite. Durante os séculos XIX e XX, os processos de urbanização e industrialização, estiveram praticamente associados, sendo que, a urbanização acompanhou o processo de industrialização. Na segunda metade do século XIX, a política da não intervenção do Estado, tinha chegado ao fim. Os poderes políticos procederam a reformas sociais, incitaram a investigações nos domínios da habitação, da higiene, dos salários e das condições de trabalho, das instituições penais, da reabilitação e da educação. As pesquisas foram entregues às universidades a fim de se conhecerem os aspetos da desorganização e da conflitualidade social. Esta colaboração com as universidades, nomeadamente com os departamentos/faculdades de Geografia, Sociologia e Arquitetura onde, surgiram pesquisas empíricas (Donne, 1979).

A partir do pós-guerra, a grande cidade - cidade metrópole - passou a fazer parte do modelo territorial dominante, que contribuiu para o sucesso do modelo Fordista - Keynesiano. Este modelo fomentou o crescimento dos serviços nas economias, dando origem à “terciarização” da economia e da cidade, assim como, ao crescimento das classes médias³². A partir da década de 1970, verificaram-se alterações no processo urbano, devido à reestruturação económica do modelo de crescimento Fordista - Kenesiano, nomeadamente, a deslocalização de atividades económicas específicas dos setores industriais para cidades periféricas, pequenas e médias cidades, no restante território. Consequentemente, registou-se um forte declínio urbano das cidades que até essa fase se assumiam como metrópoles (Rodrigues, 2010).

Ainda durante o século passado, paralelamente ao crescimento das grandes capitais da indústria e do comércio, apareceram os especuladores, que originaram grandes fortunas, sendo os terrenos de lavoura transformados em terrenos habitacionais (Goitia, 2006). O contínuo aumento da população mundial e da procura de melhores condições de vida no último século causou uma expansão urbana desordenada,

setor público”, com pretensões científicas; “o urbanismo dos promotores”, mais direcionado para o mercado e, consequentemente para a obtenção do lucro.

³² A estrutura da cidade metrópole, parte de uma cidade centro, que engloba as atividades que lideram a economia, a indústria primeiro, seguindo-se os serviços e, por último, as periferias com caráter residencial ou de atividades que complementem a economia liderada pela cidade centro.

prejudicando o patrimônio histórico, ambiental e paisagístico, agravando assim, a qualidade de vida dos seus habitantes. A Revolução Industrial, que esteve na base deste problema, assentava nos princípios do utilitarismo e na estratégia do *laissez faire*. Houve um despertar de interesse pelo aumento da riqueza dos indivíduos e das nações, cujas consequências materiais daí resultantes, prejudicaram a forma e o desenvolvimento das próprias cidades. As grandes mudanças estruturais, que conduziram a alterações dos padrões de crescimento, requerem formas de planejamento e concepção dinâmicos³³.

Ao longo dos últimos trinta anos, o número de pessoas que vivem em cidades, nos países em desenvolvimento, tem crescido em mais de duzentos pontos percentuais³⁴. A elevada migração urbana, as altas taxas de natalidade e de desemprego, o aumento da criminalidade, a incapacidade de resposta dos serviços de saúde e da educação a esta nova realidade, a falta de infraestruturas, têm deteriorado o verdadeiro papel das cidades. Os índices de poluição apresentados em algumas megacidades são bastante elevados, sendo que, as condições de saúde em muitas cidades, mesmo as de países mais prósperos, estão frequentemente muito abaixo dos padrões desejáveis (Kinga, 2010).

O crescimento das cidades, associado ao crescimento económico e global, tem despertado interesse aos economistas e tem sido também alvo de críticas. Por exemplo, quando se afirma que as cidades de diferentes tamanhos crescem a taxas semelhantes,

³³ Na sequência da Carta de Atenas, em 1942, foram publicados dez princípios redigidos em 1933, no Congresso Internacional da Arquitetura Moderna, em Atenas, sendo definidas as principais funções do urbanismo. Os objetivos definidos neste documento, prendiam-se com a legislação relativa à ocupação do solo e à organização da circulação.

³⁴ Segundo a previsão das Nações Unidas, em 2030, mais de 60% da população mundial viverá em cidades (UNCHS, 2001). Brundtland tinha previsto que até o ano 2000 quase metade da população mundial viveria em áreas urbanas (WCED, 1987, p.235). Esta previsão não se afastou da realidade, já que em 1995 pouco mais de 45% da população vivia em áreas urbanas, representando cerca de 2,6 bilhões de pessoas, das quais mais de um bilhão viviam em grandes cidades de três quartos de um milhão de pessoas ou mais (World Resources Institute, WRI, 1995). As populações urbanas não estão distribuídas uniformemente, nem as cidades estão na mesma fase de desenvolvimento. Assim, mais de 70% das populações de nações economicamente avançadas na América do Norte, Europa e Oceânia vivem em cidades, e representam apenas cerca de 28% dos moradores urbanos em todo o mundo. Nestas cidades as taxas de crescimento são geralmente lentas ou encontram-se em declínio. Já nos países em desenvolvimento, pouco menos de 1,9 bilhão vivem em áreas urbanas, sendo que, a taxa de crescimento dentro e migração para as cidades é alta (Jenks *et al.*, 2005).

sendo o comportamento de uma cidade dinâmico, baseado em séries temporais, cujo tamanho é determinado pelo seu passado. Do mesmo modo, o crescimento das cidades pode dever-se à sua capacidade para criar emprego e, como resultado de choques de produtividade (Sharma, 2003). Segundo Henderson & Wang (2007) as cidades maiores são as mais beneficiadas com os avanços tecnológicos, que conduzem a maiores níveis de democratização e, conseqüentemente, a uma maior competição perante as cidades menores.

A concentração urbana é expressivamente afetada por uma vasta gama de variáveis políticas, nomeadamente, a democratização, o federalismo e a sua estrutura económica. São ainda consideradas determinantes da taxa de urbanização, as políticas governamentais relativas a investimentos em infraestruturas, políticas de defesa comercial e controlo de preços (Davis & Henderson, 2003). A atratividade de um local pelos agentes económicos individuais, também depende da distribuição da população, ou seja, da sua distância média de outros agentes. Neste caso concreto, as variáveis económicas são consideradas de forma indireta (Page, 1999). Segundo DiPasquale & Glaeser (1999), os indivíduos que têm casa própria investem mais no seu ambiente local, quer em sistema de voluntariado, quer na criação de organizações/associações, e familiarizam-se mais com o governo e a política local, pois é ali que têm o seu investimento, o seu espaço. Os moradores em apartamentos estão menos envolvidos na política local, presumivelmente, porque estão menos relacionados com a infraestrutura política e com o espaço que os rodeia. O crime da rua também é mais comum, em redor de grandes edifícios de apartamentos e também ocorre porque há menos conexão entre as pessoas que vivem em apartamentos e as ruas circundantes, exigindo-se assim, a implementação de políticas sociais (Glaeser & Sacerdote, 2000).

Paradoxalmente, hoje, verifica-se em muitas cidades a saída da população dos centros históricos para as zonas mais periféricas, onde procura outras condições habitacionais, casas de maior dimensão e apetrechadas com espaços de lazer. O crescimento das zonas periféricas é acompanhado também pelo surgimento de grandes superfícies comerciais que atraem muita população e que põem em causa o comércio tradicional ³⁵.

³⁵ Este é um problema notório na cidade do nosso estudo de caso (Leiria), que a autarquia em simultâneo com as associações comerciais e industriais e outros parceiros, estudam a forma de requalificar o centro

Os centros das cidades detêm um valor simbólico de representação/identidade, quer para o interior, quer para o exterior e os centros tradicionais deverão ser qualificados, através da especialização das suas atividades terciárias. As novas centralidades e as grandes superfícies deverão ser planeadas e articuladas com a sua envolvente, tendo em conta o fator qualidade (Carvalho, 2003).

Por outro lado, a deslocalização da população e do emprego, das cidades para o exterior de zonas urbanas centrais, em muitas partes do mundo desenvolvido, levantam a questão se esse facto deve ser entendido como “prova de declínio das cidades ou como sinal do prosseguimento da sua expansão para novas áreas” (Savage & Warde, 2002, p.39)³⁶. Contrariamente, nos países menos desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento emergiram as maiores concentrações urbanas do planeta.

Ao longo da história, e mesmo na atualidade, as cidades foram sempre objetos de entendimento valorativos contraditórios. Para alguns, o acelerado processo de urbanização é considerado uma tragédia ecológica, e para outros uma tragédia social. Em termos económicos, as cidades, particularmente, as grandes metrópoles têm sido o motor do crescimento económico, desde o acesso à educação, saúde, entre outros serviços sociais³⁷. Atualmente, as vantagens de grandes concentrações são defendidas em termos de eficiência energética, proteção dos solos e paisagens, assim como dos sistemas de saneamento básico (Gaspar, 2005).

Apesar das consecutivas críticas e discussões sobre a evolução das cidades, a dimensão, a densidade e a diversidade são parte integrante da sua constituição, assim

histórico, assim como, a definição de estratégias atrativas para o público em geral, conforme iremos apresentar neste estudo.

³⁶ Segundo estes autores, dada a diversidade crescente das cidades contemporâneas, e a dificuldade em adotar um padrão de evolução comum a todas, destacam cinco tipos urbanos fundamentais: “cidades do terceiro mundo”, “cidades globais”, “cidades industriais em declínio”, “novas áreas industriais” e “cidades socialistas”. As cidades do terceiro mundo, com caráter heterogéneo, apresentam uma série de características específicas, nomeadamente, a sua sobre urbanização, a dualidade, entre grupos sociais, cidade e o campo, e economia formal e informal. Cidades globais, são grandes cidades, que estão dependentes de forma acentuada, de serviços financeiros internacionais, gerando grandes riquezas. As antigas cidades industriais, que se encontram em declínio, apresentam elevados índices de desemprego, situações precárias de habitação, entre outros. As novas áreas industriais, têm despertado recentemente interesse, apresentando novos desenvolvimentos urbanos, muitos deles, em redor de centros de vizinhança e dos principais eixos de transporte. As cidades socialistas, apresentam uma evolução diferente do mundo capitalista, com um crescimento mais lento (pp.40-41).

³⁷ O mesmo não se verifica em países menos desenvolvidos, dada a ineficácia das políticas redistributivas.

como da sua vitalidade (Rodrigues, 2010)³⁸. Relativamente ao desenvolvimento urbano não há um padrão uniforme do mesmo, apesar de algumas regularidades. As cidades evoluem em todas as escalas, local, regional e nacional, predominando a existência de ciclos, não lineares dos processos de crescimento urbano (Rodrigues, 2010).

As teorias que revelam a instabilidade das condições urbanas, assim como as razões pelas quais, as cidades “nascem” e “decaem” e “decaem” e “nascem” devem-se à dinâmica da economia do mundo capitalista; aos ciclos de investimento e de desinvestimento do meio edificado; às formas de reorganização de atividades empresariais; e, às forças de inovação da produção. Já as teorias sobre o desenvolvimento desigual carecem de uma análise adicional e aprofundada dos processos sociais, culturais e políticos que constituem as cidades (Savage & Warde, 2002, pp.63-64).

Hoje, as cidades são vistas como impulsionadoras da economia, como espaços de inovação, de criatividade, de cultura, de progresso social, de capital humano, de investimento económico e de capital, de competitividade, de cooperação e cidadania, tendo a Educação um papel preponderante neste processo. Sendo um lugar privilegiado de localização da produção e do consumo, promovem condições que facilitam a especialização na produção e distribuição de bens e serviços. Como representantes de grandes concentrações geográficas da atividade económica e da população trazem benefícios para as empresas, como a escolha diversificada de bens e fornecedores; o fluxo superior de ideias e informações, resultando em maior criatividade e inovação; competição e colaboração, criando uma dinâmica de autorreforço e, conseqüentemente, crescimento. Os consumidores têm benefícios exclusivos, nomeadamente, negócios, turismo interno e a atração de talentos (Turok & Mykhnenko, 2008).

Apesar da formação e crescimento das cidades se dever, essencialmente, ao crescimento da sua população, as mudanças tecnológicas, demográficas, políticas e institucionais, as condições de vida continuam a ser um dos fatores determinantes do sucesso ou fracasso urbano. E, apesar da literatura existente mostrar que existe uma relação forte entre a disponibilidade do espaço físico, o uso e a qualidade de vida, nem sempre os resultados são tão coincidentes, podendo haver outros fatores a considerar,

³⁸ Do mesmo modo, Wirth (1938) considerou estas três variáveis, como fundamentais para a definição da cidade moderna e industrial do século XX.

tais como, as questões sociais e comportamentais mais amplas (Lopes & Camanho, 2013).

A qualidade de vida urbana é a forma mais eficaz de medir a competitividade urbana, sendo considerada como elemento essencial e não um luxo (Livro Verde - Comissão Europeia, 1990). A qualidade de vida não deve considerar apenas o acesso a elementos básicos, mas outros que possibilitem uma maior interação com a comunidade em geral, a participação cívica e a proximidade com a família e amigos (Lopes & Camanho, 2013). Exige-se que as cidades se tornem socialmente inclusivas, economicamente produtivas, ambientalmente sustentáveis, seguras e resilientes às mudanças climáticas e outros riscos. Para isso, deverá ser desenvolvida uma governança mais participativa, responsabilizadora e efetiva e que preste apoio às transformações urbanas rápidas e igualitárias (Meta 7- *A Global Initiative for the United Nations*, junho, 2013).

A criatividade faz parte integrante da afirmação das cidades e das respectivas sociedades, considerada nos seus distintos domínios, a nível, cultural, intelectual, tecnológica, social e organizacional. Por outro lado, a diversidade em todas as atividades económicas é mais propícia à inovação do que a especialização (Feldman & Audretsch, 1998). A educação deve ser considerada como um elemento fulcral no crescimento democrático e no desenvolvimento económico e social da cidadania de um território. A relação entre a escola e o espaço urbano deve ser cada vez mais próxima, a fim de conseguirmos um território coeso e sustentável. Segundo a teoria de Glaeser (1999), as competências adquiridas pelos indivíduos, proveem da sua interação, sendo que, as áreas urbanas densas aumentam a velocidade dessas interações. Assim, a urbanização cresce com os retornos dos aumentos de competências, e do nível de saúde na economia³⁹. As sociedades abertas, com substancial mobilidade de trabalho em todos os setores, contribuem para uma maior disseminação de ideias e de crescimento das cidades (Glaeser; Kallal; Scheinkman; Shleifer, 1991).

A cidade atual está relacionada com o conceito de economia, do conhecimento, da educação. A educação é um fator de extrema importância para o crescimento, mais

³⁹ Já Alfred Marshall argumentava que as aglomerações industriais existem em parte, devido à aprendizagem dos indivíduos uns com os outros, quando estes vivem e trabalham nas proximidades (*Principles of Economics*, 1890).

propriamente pela influência sobre o crescimento da tecnologia (Glaeser; Scheinkman; Shleifer, 1995). A interligação da criatividade, do conhecimento e das infraestruturas físicas, tem despertado para o conceito de cidade inteligente. As cidades deverão promover e mobilizar diversos recursos, quer materiais, quer financeiros e humanos, para competir em contexto de globalização. Como resultado da massificação e da estetização dos consumos, dá-se a “colonização do espaço público urbano” (Fortuna, 2002), fazendo depender da lógica do mercado o planeamento urbano e as imagens promocionais das cidades.

A cidade na atualidade reveste-se, ainda, de várias características: poliforme e policêntrica; fragmentada e dispersa; com contínuos edificados e com espaços desperdiçados (Carvalho, 2003: p.505). O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, assim como dos transportes, têm contribuído para uma maior complexidade da realidade urbana e da vida quotidiana dos habitantes das cidades. Os estilos de vida dos indivíduos têm-se alterado, como resultado de uma maior autonomia e poder de decisão, na presença de um leque alargado de escolhas, em termos de gestão e planeamento da vida quotidiana (Rodrigues, 2010). O modo de vida urbano, muitas das vezes, expande-se para além dos limites físicos da própria cidade (Fortuna, 2001). Segundo Rodrigues (2010), a reestruturação urbana atual caminha para uma diversidade de modelos de cidade e não, para um modelo uniforme.

A urbanização não se refere unicamente ao processo através do qual as pessoas são atraídas a um lugar chamado cidade, mas também à ênfase cumulativa das características particulares do modo de vida, proveniente do crescimento e das influências da cidade (Fortuna, 2001). O *direito à cidade* vai para além do seu acesso e localização na mesma. Permite garantir ao seu cidadão, o usufruto dos equipamentos, serviços e direitos oferecidos pela cidade, nomeadamente, práticas de cidadania política e cultural (Fortuna & Leite, 2009).

2.5 Governação local: planeamento urbanístico e resiliência

A governação local como fator de desenvolvimento local tem despertado cada vez mais interesse junto dos dirigentes locais e associativos e da comunidade em geral. Luta-se por territórios “saudáveis” e “desenvolvidos”, que dependem essencialmente das estratégias de planeamento e ordenamento do território⁴⁰.

Hoje, as cidades têm uma responsabilidade acrescida, na defesa de um modelo de crescimento e desenvolvimento local, preservando a sua identidade e tornando-as mais atrativas. É-lhes atribuída a administração de bens próprios, o desenvolvimento da área de abastecimento público, a salubridade pública e o saneamento básico, rede de comunicações, saúde, educação, cultura, desporto, recreio, qualidade de vida, defesa do meio ambiente e proteção civil. Devem ainda, atrair investimentos, participar ativamente em fóruns mundiais, entre outros que possam surgir, mesmo que não estejam previstos na lei, mas que vão ao encontro do desenvolvimento das populações e satisfação das suas necessidades. Daí o surgimento de cada vez mais movimentos e projetos a nível nacional e internacional⁴¹.

A qualidade de vida dos cidadãos, os critérios de equidade entre as populações atuais e futuras, a equidade inter-regional, para além de incluir as dimensões económicas e éticas do bem-estar humano, são também consideradas (Henriques, 2003). Já o art.º 3.º da Carta das Cidades Educadoras define que “A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes”. As cidades estão a adquirir cada vez mais um forte protagonismo, quer na vida política, quer económica, social, cultural e nos meios de comunicação. Têm um papel fundamental na educação, devendo procurar recursos para interessar e

⁴⁰ De referir a estratégia 2020-2020 que vai dar aos países da Europa “menos coesos”, tais como Portugal, a oportunidade de alcançarem a mobilidade urbana sustentável, a regeneração física, económica e social das comunidades mais necessitadas e contribuir para a melhoria da capacidade de investigação e inovação. http://ec.europa.eu/regional_policy/en/policy/themes/urban-development/ [24 de novembro de 2015].

⁴¹ Vão ser apresentados no capítulo III do trabalho.

informar o público e sensibilizar o mesmo para as práticas de uma boa cidadania. Os problemas das cidades de hoje não se devem unicamente ao desenvolvimento tecnológico excessivo, mas também à aplicação de práticas menos corretas e insustentáveis. A luta por cidades sustentáveis requer mudanças fundamentais no comportamento humano, na prática do poder público, no comércio, na arquitetura e no planeamento urbano⁴².

O planeamento de uma cidade “sustentável” deve ter em conta, no ordenamento do território, a existência de espaços para a vida coletiva, a melhoria de infraestruturas, da recolha de resíduos, da gestão energética e da promoção da utilização de transporte público. O alcance deste objetivo depende da motivação dos cidadãos, assim como, da inclusão no planeamento urbano, da ecologia urbana, da economia e da sociologia⁴³. A ecologia urbana, tendo como área integrante os estudos ambientais, certifica se os sistemas naturais dentro das áreas urbanas são afetados pela poluição, urbanização, entre outras formas de pressão. É uma área extremamente importante, pelo facto dos seus estudos e aplicações contribuírem para a melhoria das condições de vida nos centros urbanos e, concomitantemente, para o alcance do desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento sustentável e seu planeamento aplicado às cidades é um conceito muito mais abrangente do que a proteção ambiental, propriamente dita⁴⁴. A qualidade do ambiente urbano define a qualidade de vida para os cidadãos, em termos de saúde e de bem-estar. Apesar de, na era moderna, as cidades terem sido a fonte de graves ameaças para a saúde pública, têm sido, também, a origem de muitas inovações

⁴² O projeto “Cidades Sustentáveis” foi instituído pela Comissão Europeia em 1991, na sequência da publicação do «Livro Verde» sobre o ambiente urbano. No ano 1993, em cooperação com a Comissão Europeia, o Grupo de Peritos iniciou a primeira fase do projeto “Cidades Educadoras”, para o período de 1993 a 1996. Este projeto tinha como finalidades, contribuir para o desenvolvimento de ideias relativas à sustentabilidade em ambientes urbanos europeus, promover uma vasta troca de experiências, divulgar as melhores práticas em matéria de sustentabilidade a nível local e enunciar recomendações para influenciar as políticas da União Europeia e dos Estados membros, nos domínios regional e local, nos termos da resolução do Conselho de 1991 (Relatório Cidades Europeias Sustentáveis, Comissão Europeia, 1996).

⁴³ Os sistemas de ordenamento do território são considerados pela UE, como um dos mecanismos essenciais para se caminhar para o Desenvolvimento Sustentável. A política urbana foi inicialmente fundada sobre as iniciativas comunitárias URBAN. A partir de 2007, a UE reforçou a dimensão urbana das suas políticas e delineou objetivos mais amplos no domínio da coesão, com particular atenção para a promoção do crescimento económico, coesão social e sustentabilidade ambiental.

⁴⁴ A cidade deixou assim, de ser considerada apenas como um espaço construído, para passar a ser analisado como um ecossistema, ou seja, uma unidade coerente constituída em redor de uma ou mais cidades, antigas ou recentes (Lefebvre, 1970).

nesse domínio (Galea & Freudenberg, 2005). Segundo Fortuna (2002), é necessário tornar as nossas cidades mais criativas e culturais e socialmente sustentáveis, em que a construção da cidade do futuro se aproxime de uma cidade nova. Para além da criatividade e inovação, hoje defende-se o tipo de “Cidades Analíticas”, que vão para além da ideia de “Cidades Inteligentes”, que procuram o caminho para cidades felizes⁴⁵.

Muitos debates e muitos conceitos e ideias emergentes sobre a sustentabilidade das cidades e muito em particular, a questão ambiental, têm contribuído para o aparecimento de projetos e de dinâmicas, mas sem que tenhamos alcançado o desejável. Como afirmou Igor Calzada, investigador sénior e professor de “Urban transformations” na Universidade de Oxford, num congresso sobre “*Smart Cities*” (16/12/2016): “mais do que cidades inteligentes, precisamos de governos e cidadãos inteligentes”. Conforme referido neste congresso, “a tecnologia entrou a uma velocidade quase incontrolável na vida das cidades, colocam-se sensores, automatizam-se serviços, procura-se a eficiência energética, reorganiza-se a mobilidade, criam-se e instalam-se aplicações para gerir o dia-a-dia, as cidades estão “mais inteligentes”. Mas será este o desafio que se impõe?”⁴⁶. Igor Calzada reforçou a necessidade de uma “transição” e/ou rutura perante “soluções pré-fabricadas, à utilização de ferramentas tecnológicas de forma indiscriminada, e às consequências que as eventuais tendências universais, tantas vezes desajustadas a nível local e regional, podem trazer”. Segundo este investigador, devemos implementar “estratégias translocais, capazes de conectar cidadãos (talentos) em regiões remotas (*smart*)”. As soluções também se devem direcionar mais para o conceito de cidade região, do que para o conceito de “Estado”. Para isso, é importante a interdisciplinaridade, a participação e a envolvência dos *stakeholders* regionais. É também esta dinâmica que é defendida pelo MCE, enquanto estudo caso apresentado no capítulo quatro.

Apesar das questões ambientais (poluição) serem o problema “emergente” das cidades, dado que albergam mais de metade da população e onde são consumidos mais recursos, as questões ligadas à saúde e bem-estar superam as ambientais. A “educação

⁴⁵ Retirado do Diário de Leiria, p. 15, de 20 de março de 2015.

⁴⁶ Este congresso decorreu em Bragança, cidade do interior de Portugal que devido ao *Smart Travel* e às estratégias de desenvolvimento local, está posicionada no ranking das quatro cidades mais inteligentes de Portugal.

não formal e informal” é priorizada em termos de “governança local”⁴⁷. Já o preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (2004) afirma que “A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes”.

Paralelamente ao elevado crescimento e desenvolvimento das cidades, deparamo-nos com cenários de criminalidade, pobreza, desemprego, exclusão social, habitação inadequada, prostituição, entre outros, que carecem de soluções urgentes de governança. Não verificamos grandes práticas direcionadas a esta “franja populacional”. Também sabemos que a situação financeira dos municípios não tem sido a mais propícia a práticas de desenvolvimento local. Cada município tem as suas especificidades e “fragilidades”, o que impede a adoção de medidas “estandardizadas”, e de um modelo de desenvolvimento “universal” que possam solucionar os problemas das cidades. Basta pensar que o crescimento urbano foi manifestado por duas principais tendências. Uma, onde se registava a dispersão urbana, com desenvolvimento de espaços de baixa densidade e outra, pela intensificação de usos de solo urbano (cidade compacta)⁴⁸. Não obstante, a sustentabilidade, vitalidade e competitividade são grandes princípios que devem fazer parte da agenda do planeamento e desenvolvimento urbano para o século XXI.

No que se refere ainda, à qualidade de vida dos cidadãos, o fator “mobilidade urbana” parece estar um pouco esquecido, especialmente nas grandes cidades onde o problema é mais notório. Para além do ruído e da qualidade do ar provocado pelo trânsito intenso, o fator “tempo”, gasto na deslocação para o emprego e o *stress* a ele associado, deveria ser tomado mais em conta⁴⁹. Pela interpretação do art.º 8.º, da Carta

⁴⁷ Contudo, não nos podemos esquecer que a “sustentabilidade urbana”, deve ter em conta os princípios não só ambientais, mas sociais e económicos.

⁴⁸ Temos como exemplo, os EUA para a primeira tendência, que argumentavam que a dispersão do emprego e da habitação trazia uma diminuição das deslocações. No entanto foi constatado que essa dispersão implicava um maior consumo de energia devido ao uso do automóvel. Na Europa foi defendida a cidade compacta, pelo facto de altas densidades possibilitarem a redução do consumo de energia e das emissões poluentes.

⁴⁹ Lisboa foi considerada a cidade da Península Ibérica com pior trânsito, em termos percentuais. O Porto está um pouco melhor, e encontra-se ao mesmo nível que Madrid. Estes resultados foram transmitidos pela *Tom Tom* que revelam que, em média, os lisboetas gastam mais 35 minutos do seu tempo, por dia em deslocações e os portuenses, 27 minutos. Contabilizando as horas perdidas no trânsito, totais por ano, em

das Cidades Educadoras (2004), “o ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e de uma maior aproximação à natureza (...)”. Deste modo, podemos falar de gestão sustentável do território como “processo de aprendizagem”, através do qual, a partilha de experiências, por parte da comunidade local e de mecanismos educativos inovadores, são elementos essenciais. Deverá ainda reforçar o bem-estar da população, promover a igualdade e integração social e procurar solucionar os problemas das cidades e identificar os por elas causados, evitando transferir os mesmos para gerações futuras⁵⁰.

Os conceitos de “cidadania” e de “identidade” também tomam lugar de destaque nesta abordagem. As cidades como locais de atividades e funções bastante diversificadas, a prática de uma cidadania ativa e de uma vida urbana intensa, contribuem para uma melhor identidade cívica. É o lugar propício ao desenvolvimento do ser humano, quer material, quer culturalmente. Aí são refletidos os valores e os compromissos da sociedade que acolhem. Logo, o seu sucesso depende dos seus habitantes, do poder público e do empenho que ambos dão à criação e manutenção de um ambiente urbano e humano⁵¹.

A participação dos atores locais nos projetos e iniciativas locais é cada vez mais relevante para a consolidação do poder local e da cidadania. A criação de redes de cooperação e parcerias têm o dom de aproximar as comunidades e de apoiar os grupos mais desfavorecidos, através da implementação de políticas sociais. A cidade moderna exige o desenvolvimento de uma nova forma de cidadania, assim como, o fortalecimento da participação do cidadão e das lideranças. Paralelamente exige-se aos dirigentes a aquisição de novas competências e estilos de liderança que se ajustem a esta

Lisboa, registam-se 136 horas e no Porto, 104 horas. Em termos de ranking, Lisboa está em 44.º e o Porto em 155.º (dados de 2015). <https://www.noticiasao minuto.com/pais/570315>, consultado a 12 de abril de 2016.

⁵⁰ O processo de sustentabilidade tem levado à necessidade de novos conceitos de planeamento urbano, a fim de satisfazer as necessidades humanas e sociais das comunidades. O planeamento urbano no nosso país, normalmente, acompanha o ciclo de quatro anos (eleições autárquicas). Apesar de todas as mudanças que possam daí advir, destacamos o planeamento estratégico, como processo contínuo e flexível, gerador de mudanças para as cidades. Do mesmo modo, a sustentabilidade é um processo que evolui e também depende da alteração das condições sociais, ambientais e económicas, com repercussões no território.

⁵¹ Estes conceitos apesar de não serem priorizados pelos municípios do nosso estudo, já começam a ter alguma representatividade nalguns municípios, especialmente os que apresentam um maior aglomerado populacional. As conclusões nos darão conta de mais pormenores sobre estes conceitos.

nova realidade (Lefebvre, 1970). É desta prática de partilha e do conhecimento que recai a essência do Movimento das Cidades Educadoras.

Reforçamos a importância do conceito de governança, como modo de governar de forma mais corporativa e menos hierárquica, tendo em consideração a participação da sociedade civil em geral, através de redes públicas e privadas. Daí que possamos ver as cidades, como atores sociais complexos e de múltiplas dimensões, devido à sua articulação entre administrações públicas, agentes económicos públicos e privados, organizações sociais e cívicas e entre outros setores profissionais. Daqui, surge o conceito de governança democrática, cujo desenvolvimento económico e tecnológico, se desenrola em função dos valores de equidade social, coesão territorial, sustentabilidade e ética⁵². A governança como mecanismo de gestão governamental gere as relações entre os diferentes atores, a fim de tomar decisões sobre a cidade, mesmo tratando-se de projetos com carácter mais complexo (Esteve, 2009). Este tipo de gestão, nem sempre é fácil de implementar, dada a envolvimento do público de forma ativa, já que, o atual modelo de governação ainda se mantém fortemente hierarquizado e limitativo, relativamente à participação e envolvimento nas tomadas de decisão da vida pública (Ferreira, 2013).

Da necessidade de um planeamento sustentável adaptado às cidades, nasceu nas últimas décadas a “cidade compacta”. As cidades são vistas como os principais responsáveis da insustentabilidade e os argumentos são praticamente teóricos, sendo que a defesa pela cidade compacta ainda continua incerta.

⁵² O conceito de Governança tem sido divulgado na Europa, particularmente, depois da publicação do livro Branco sobre a Governança Europeia, elaborado pela Comissão Europeia e dirigido por J. Vignon, em 2001.

Figura 2.14 - Modelo de cidade compacta.



Fonte: <http://www.citi.io/2015/02/09/quality-of-life-improves-in-compact-cities/>

A cidade compacta não é considerada um “modelo urbano”, mas faz parte de modelos de cidades centralizadas/concentradas. Tem como objetivo adquirir a forma urbana sustentável. Neste tipo de cidade reside a intensificação de uso de solo urbano, contrariamente ao modelo de “dispersão urbana”, com desenvolvimento de espaços de baixa densidade. Apesar deste tipo de cidade continuar a ser um elemento chave de desenho urbano para a sustentabilidade, é necessário que o desenho urbano e da paisagem estejam interligados.

O tipo de cidade compacta tem como características densidades elevadas, distribuição de funcionalidades muito próximas e uso de solo diversificado, que pode trazer maiores benefícios ecológicos, através de um planeamento integrado e da gestão racional de recursos energéticos. Para além das questões de proteção ambiental, pode trazer benefícios económicos, em termos de redução dos custos coletivos em infraestruturas e equipamentos (Madureira, 2009). Possibilita ainda, um melhor controlo e coordenação do espaço. A manutenção dos espaços verdes e a qualidade dos espaços públicos contribui para o aumento da qualidade de vida das populações, quer pela promoção da saúde pública, quer pelo aumento da interação social. No entanto, segundo Frey (2004), a introdução de mais espaços verdes possibilita a redução da densidade global da cidade, mas a difusão da cidade atual pode ser adaptada para uma forma mais

sustentável, aumentando a densidade, a concentração e a compactação dos desenvolvimentos periféricos⁵³.

Apesar dos benefícios apresentados pela cidade compacta, teoricamente, há alguma discussão na sua análise. Por exemplo, segundo Pinho (2012) e Williams *et al.*, (2005), a excessiva compactidade poderá prejudicar a qualidade de vida urbana, devido ao congestionamento causado e à sobreocupação de espaços, equipamentos e serviços, quer em termos de incêndios, inundações, entre outras catástrofes naturais, quer em termos de impermeabilização excessiva dos solos, que afetará a biodiversidade. Ou seja, a teoria sugere resultados benéficos, mas apesar da defesa e debate em seu redor, perduram muitas questões, não sendo claro que seja o melhor caminho a seguir. A complexidade e a incerteza em vigor, significam que deve ser aplicado o “princípio da precaução” relativamente ao desenvolvimento de formas urbanas mais compactas. (Williams *et al.*, 2005).

Ainda nesta sequência, para Burton *et al.* (2005), a “cidade compacta” reveste-se também de elevada complexidade, dependendo assim da relação entre a forma/estrutura e a localização da própria intensificação, a extensão da intensificação, a forma de gestão, a política e todo o contexto sociopolítico e económico. Existem outras opções que podem ser aparentemente mais eficazes, e que foram referidas ao longo deste capítulo, nomeadamente, a educação, a cooperação, as parcerias, a discussão e o debate, entre outros.

Ainda nesta sequência, segundo Neuman (2005), há um paradoxo relativamente ao conceito de cidade compacta. Por um lado, uma cidade para ser sustentável, a sua população e funções devem estar concentradas em densidades mais elevadas. Contrariamente, uma cidade para que seja habitável, a população e as suas funções

⁵³ A cidade compacta, aproxima-se claramente da cidade europeia, proveniente da revolução industrial do século XIX, organizada sobre quarteirões de média dimensão, com edifícios sucessivos e numa implantação perimétrica contínua, permitindo a obtenção de densidades relativamente elevadas, em que a altura dos edifícios se aproximava da largura das respetivas ruas (Pinho, 2012). As cidades compactas, que maioritariamente são europeias e históricas, têm representado um pólo de atração, não apenas para arquitetos, planeadores e designers urbanos, mas para inúmeros turistas que têm interesse em conhecer e experienciar a vitalidade e variedades da vida urbana deste tipo de cidades (Williams, 2005).

devem estar dispersas em densidades mais baixas. Outras pessoas preferem a vegetação, boas escolas, ruas tranquilas e largas, com baixa densidade residencial. E essas qualidades são vistas em cidades mais densas, tais como Amsterdão, Barcelona, Praga, entre outras⁵⁴. O desenvolvimento rural, assim como o urbano, deve ser reconhecido politicamente como parte integrante do desenvolvimento territorial ou regional, onde se exige uma abordagem integrada ao desenvolvimento regional, através de uma coordenação mais forte das várias políticas europeias e nacionais. Para que se possam concretizar estes objetivos, é necessária vontade política e investimento intelectual, em metodologias de avaliação de impactos (Baleiras, 2010). No entanto, a monitorização das práticas desenvolvidas está longe de ser alcançada. É um problema que vai ser relatado como parte final do nosso trabalho.

Podemos assim afirmar que a relação entre sustentabilidade e forma urbana continua a ser complexa, sendo que, a forma urbana desejável não pode ser somente determinada com base em premissas energéticas e ambientais, devendo ponderar-se questões como custos públicos e privados, interação social e técnica ou exequibilidade política e económica. A ideia da existência de um modelo único e universal, como solução capaz de ser implementado em qualquer cidade, não pode ser considerado (Madureira, 2009). É preciso repensar as cidades e redefinir tipologias, existindo soluções adequadas a cada situação específica.

Destacamos ainda, como processo essencial para o desenvolvimento local e para uma efetiva governança local, o processo de “descentralização” (Batista, 2016). Ainda segundo Batista, 2016:

A governança apoia-se em processos participativos de decisão, implementação e controlo das intervenções públicas, que envolvem os diversos cidadãos, promovendo a dinâmica das comunidades locais e aumentando a sustentabilidade das políticas públicas.

A descentralização das políticas públicas deve ter presente a “inovação”, mais particularmente, a especialização do tecido produtivo, do empreendedorismo e do estabelecimento de parcerias (Batista, 2016). Este autor considera ainda que os concelhos com reduzido poder de compra e menor autonomia financeira, apresentam

⁵⁴ Segundo Neuman (2005), a maioria dos observadores afirma que uma cidade compacta é mais sustentável (Echenique & São, 2001; Jenks & Burgess, 2000; Newman & Kenworthy, 1999).

menores indicadores de governança e menores despesas com o ambiente. Perante este facto, não existe uma evidente correlação entre descentralização e desenvolvimento sustentável. Contrariamente, são os concelhos mais autónomos financeiramente, que revelam melhores indicadores de boa governança e de proteção ambiental. Assim, as vantagens da descentralização das políticas de inovação dependem do potencial da região e dos governos, ou seja, da forma como o processo foi adotado e da própria estrutura de descentralização. Como tal, a descentralização é complexa e não garante que haja desenvolvimento, pois depende da integração da atuação pública, da intervenção da sociedade civil, e dos grupos sociais e das empresas (Batista, 2016).

O conceito de resiliência também faz parte das novas formas de planeamento e de gestão das cidades, mas também em estudos rurais. Numa primeira fase, quando descrevia a capacidade de uma cidade ultrapassar catástrofes naturais e mais recentemente, tem-se associado ao planeamento de cidades sustentáveis. Na sequência do relatório “Povos Resilientes Planeta Resiliente-um futuro digno de escolha” (ONU, 2012), alerta para os riscos e as incertezas que devem fazer parte integrante do planeamento de uma cidade. Assim, para que uma cidade se torne sustentável, deve ser resiliente, ou seja, deve desenvolver capacidades adaptativas. É oriundo da Ecologia e da Física e deve-se ao cientista Holling (1973), aquando da publicação do artigo subordinado ao tema “Resilience and stability of ecological systems”. Definiu este conceito como a “persistência de relações num sistema; uma medida da capacidade dos sistemas em absorver alterações das suas variáveis de estado, das suas variáveis determinantes e dos seus parâmetros, continuando a perdurar no tempo”.

Atualmente há uma grande variedade de definições em redor do conceito de resiliência, resultantes de um extenso corpo de disciplinas, sendo que, todas as noções derivam, na sua essência de um suporte teórico inspirado na teoria de sistemas e na teoria da complexidade. Segundo Folke (2006), o conceito de resiliência provem da gestão da capacidade dos sistemas socio-ecológicos se adaptarem à mudança, entre outras alterações. A resiliência é um tema extremamente importante, num contexto global, marcado por uma forte instabilidade e turbulência. Como a maioria das empresas que prestam serviços são de propriedade privada ou corporativa e são altamente competitivos, há uma tendência para que as cidades se tornem cada vez mais vulneráveis, perante três tipos de desastres: tecnológicos, naturais e intencionais. Logo,

a intervenção a nível político é fundamental, preservando a vida social e económica de pessoas em todos os lugares (Branscomb, 2006). As regiões resilientes são regiões menos vulneráveis e mais preparadas para enfrentar a mudança, perante a complexidade, as crises, entre outras perturbações, podendo assim, ser mais sustentáveis no longo prazo. Depois da crise de 2008, o conceito de resiliência passou a ter lugar de destaque na gestão do território (Gunduz, *et al.*, 2016)

A resiliência poderá ter uma das respostas para a mudança climática, dependendo da forma física de uma cidade, das infraestruturas e tecnologia, da sua população e, particularmente, da governação a vários níveis (relacionamento humano e comunitário, capacidade de inovação e nível de inclusão de grupos marginalizados dentro da economia). O grande desafio prende-se com a aprendizagem organizacional, ensinando os cidadãos e profissionais, a tornarem-se mais reflexivos nas suas ações (Dieleman, 2013).

A pesquisa sobre resiliência socio-ecológica ainda está em fase exploratória e os avanços recentes incluem a compreensão dos processos sociais, que evoluem a partir da observação e através de uma dinâmica não linear (Folke, 2006). Uma cidade resiliente é um fenómeno complexo, multidisciplinar, direccionado para um único ou reduzido número de fatores, cujas conclusões são parciais ou imprecisas (Jabareen, 2013). A resiliência funcionará mais como um teste à capacidade de adaptação à mudança, do que à sua resistência. Este processo tem estado em perda contínua, devido à redução de biodiversidade em espaço urbano, nomeadamente, a segmentação dos *habitats*, a homogeneização da constituição das espécies, a mudança dos sistemas hidrológicos urbanos, dos fluxos energéticos e dos ciclos de nutrientes (Pinho, 2012).

Em jeito de conclusão, o desenvolvimento urbano deve ser acompanhado de uma transformação social, económica e física das cidades. Não há consenso entre a estrutura urbana e a sustentabilidade, a não ser que esteja associada a variações de comportamento e estilos de vida. A qualidade de vida pode ser uma das soluções para a forma urbana sustentável. As mudanças desejadas no estilo de vida serão uma questão de educação, capacitação e persuasão (Jenks *et al.*, 2005). A inovação, a criatividade, a educação e a cultura são desafios da expansão urbana sustentável e coesa, que devem fazer parte integrante das políticas de desenvolvimento local. Como pudemos constatar ao longo do trabalho, há grande preocupação nesse sentido. E o município, enquanto

instituição pública de maior proximidade com as populações, tem todas as condições para estabelecer estratégias de cooperação a nível local, mobilizar recursos entre outras iniciativas de carácter privado ou público. Para além disso, tem ao seu dispor uma série de políticas nacionais e europeias que se podem ajustar às necessidades e especificidades de cada território e que contribuam para o seu desenvolvimento.

Têm-se efetuado muitas conferências, muitos projetos, muitas iniciativas sobre a temática das cidades sustentáveis a fim de se disseminar o conhecimento. Para além disso, destacamos a importância da Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável (SDSN) lançada pela ONU, com o objetivo de apoiar na resolução de problemas a nível local, nacional e global. Para a sua consecução, devem-se envolver as comunidades académica e científica para que se possam desenvolver e implementar soluções práticas. Mais uma vez a educação, a discussão e o debate são essenciais para alcançarmos a sustentabilidade inter e intrageracional. Como pudemos constatar, são muitos os fatores que contribuem para o crescimento e desenvolvimento local, assim como os que o condicionam. Esses fatores são meramente, sociais, económicos e políticos e estão associados a um marco histórico, que tem trazido grandes transformações para as cidades.

CAPÍTULO III

3. CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO, SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO LOCAL

As cidades são espaços problemáticos, mas também desafiadores de oportunidades. O elevado crescimento populacional das cidades e o que se perspectiva, tendo em consideração as desigualdades, a exclusão social, assim como as questões ambientais, são preocupações crescentes. Associados a estes factos, têm surgido, cada vez mais, estudos, debates e teorias em redor do conceito de “Desenvolvimento Sustentável” (DS). A sustentabilidade, vitalidade e competitividade são alguns dos princípios orientadores do planeamento e desenvolvimento urbano para este século (Frazão *et al.*, 2014). Assim, o planeamento de uma cidade “sustentável” deve ter em conta, o ordenamento do território, a existência de espaços verdes, a melhoria de infraestruturas, a recolha de resíduos e prática de reciclagem, a gestão energética, a sensibilização para utilização do transporte público, entre outros aspetos (Frazão *et al.*, 2014).

O conceito de “sustentabilidade” fundamenta-se nas dimensões económica, social e ambiental, de forma a garantir a eficiência económica, a equidade social e a sustentabilidade ambiental. A educação, a cidadania, a criatividade e a inovação são essenciais para promover a qualidade de vida dos habitantes de uma cidade. Por sua vez, a cultura é fator de atratividade das cidades, a qual tem dado origem a modelos de organização social, de revitalização e de preservação da identidade. Daqui têm surgido vários conceitos de cidade, associados a projetos de desenvolvimento que serão abordados neste trabalho, onde a educação assume lugar de destaque.

Atualmente a relação entre cidade e educação está mais próxima e pode ser perspectivada a partir de diferentes conceções, como afirma Jaume Trilla (1993): “escola cidade”, “cidade escola” e “cidade educativa”. A educação - formal e informal - tem a capacidade de mudar mentalidades e comportamentos na sociedade e de as fazer caminhar para o DS e concomitantemente para o desenvolvimento local. Por tudo isto, é imprescindível desenvolver a capacidade organizacional e de liderança junto dos decisores/gestores locais, regionais e nacionais, assim como a promoção de dinâmicas

culturais e outras que possam produzir efeitos económicos e de renovação urbana relevantes e sustentáveis.

O alcançar de formas de DS passa pela implementação de estratégias que possam solucionar os problemas locais e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Neste contexto, os municípios assumem particular importância, porque estes têm uma perspetiva global da cidade, conhecem o seu eleitorado, as especificidades da região (forças e fraquezas) contrariamente a outras instituições locais que têm apenas uma visão setorial. Por tudo isto, “a cidade começa a ser encarada como um agente de educação informal, dadas as suas dinâmicas institucionais e a forte rede de relações humanas instituídas e facilitadoras de um processo de comunicação, gerador de criatividade e de aquisição de informação” (Frazão *et al.*, 2014).

As cidades, em todo o mundo, investem cada vez mais em projetos estratégicos de desenvolvimento local, como exemplo, a Agenda 21 Local e Escolar, entre outros assuntos abordados neste capítulo. Mais recentemente, o *Global Action Programme (GAP)* em EDS dá seguimento aos compromissos assumidos durante a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Por sua vez, os *Sustainable Development Goals (SDGs)* em que as Nações Unidas definem as metas para os próximos 15 anos, incluem a EDS como um dos objetivos.

Este terceiro capítulo é dividido em secções. Nessas secções (títulos e subtítulos) apresentamos, caracterizamos e contextualizamos, a *Educação, Sustentabilidade e Desenvolvimento Local*. Assim na primeira secção trabalhamos a análise de conceitos e debates relativos à *Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável*; na segunda secção abordamos a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* e relacionamos os diferentes conceitos; na terceira secção analisamos o *Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 21 Local*; na quarta secção são abordadas as *Cidades como contextos educativos: centralização e descentralização da Educação* ; na quinta secção, são abordados os *Movimentos e dinâmicas de intervenção nas cidades para além do Movimento das Cidades Educadoras*. São ainda descritos neste ponto, as *Cidades Inteligentes/Smart cities; Cidades Criativas; Cidades Saudáveis; Cidades pela Retoma; Garden City Movement; Ecovillages e Eco Towns; New Towns; Slow Cities*; e, *Green Cities*. Por último, a sexta secção, aborda as *Cidades Educadoras*, desde a sua história, objetivos e dinamismo ao longo dos anos.

3.1 Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável: conceitos e debates

Propomos abordar neste capítulo os vários significados que têm vindo a ser atribuídos aos conceitos de “sustentabilidade” e “Desenvolvimento Sustentável”. A origem do conceito de DS teve o seu início a partir de 1960, quando o dinamismo da economia interferiu na sociedade e no meio ambiente, e fez emergir nas nações mais desenvolvidas uma análise crítica profunda e muito marcada pelos problemas ambientais⁵⁵.

Um novo passo, deu-se em 1969, com o surgimento da NEPA (*National Environmental Policy Act*)⁵⁶ (Amador & Oliveira, 2013). No entanto, não podemos deixar de referir uma série de eventos a nível internacional, desde 1864 até à atualidade, que marcaram o(s) significado(s) do conceito de DS, particularmente, nas últimas décadas, as várias conferências internacionais da ONU (tab.3.1).

⁵⁵ Assim, o associado crescimento económico trouxe grandes desequilíbrios que podemos considerar como um paradoxo, por um lado, uma riqueza como nunca existiu e por outro, a crescente miséria humana e a conseqüente degradação ambiental. Foi nesta sequência, que surgiu a ideia de DS, que procurava conciliar o desenvolvimento económico com estas duas constatações, para pôr fim à pobreza no mundo e lutar pela preservação ambiental.

⁵⁶ A lei foi assinada pelo presidente Richard Nixon em 1 de janeiro de 1970, NEPA. As décadas de negligência ambiental levaram à criação desta lei para promover o bem-estar da sociedade. Lutava-se à época pelo equilíbrio entre o homem e a natureza, respeitando as gerações presentes e as futuras de americanos. O Congresso Americano reconheceu que a maioria das atividades federais afetavam o meio ambiente.

Tabela 3.1 - Principais cimeiras internacionais, encontros, conferências e resoluções ao longo dos tempos do Desenvolvimento Sustentável.

Data	Designação do evento e localidade	Observações
1864	Lançamento do livro “O Homem e a Natureza” por Georges Perkins Marsh - EUA.	Estudo sobre os recursos naturais que estavam a ser esgotados pelo homem no planeta terra. Constituiu um trabalho inicial sobre ecologia e contribuiu para a criação do Parque Adirondack.
1869	Ernst Haeckel, propõe o vocábulo “ecologia” para os estudos das relações entre as espécies e seu ambiente – Alemanha.	A palavra ecologia foi originalmente empregado pelo zoólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919) em sua obra “Generelle Morphologie der Organismen”.
1872	Foi criado o primeiro parque nacional do mundo “Yellowstone” - EUA.	
1947	Funda-se a UICN- União Internacional para a Conservação da Natureza - Suíça.	
1948	Conferência Internacional de Fontainbleau. Foi criada a “União Internacional para a Conservação da Natureza” - França.	A UICN, decorreu da Conferência Internacional Fontainbleau, em França, em 1948, com o apoio da UNESCO. Tinha como objetivo, sensibilizar a sociedade mundial para a conservação da biodiversidade e da natureza.
1951	“Estudo da Proteção da Natureza no Mundo” - UICN.	
1962	Publicação da “Primavera Silenciosa” por Rachel Carlson - Brasil.	Despertou a consciência ambiental planetária.
1965	É utilizada a expressão “Educação Ambiental” (<i>Environmental Education</i>) na “Conferência de Educação” da Universidade de Keele, Grã-Bretanha.	
1966	Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos - Assembleia Geral da ONU.	
1968	Fundação do Clube de Roma.	
1968	Manifestações de Maio de 68 em França.	
1972	Publicação do Relatório “Os Limites do Crescimento” - Clube de Roma.	
1972	“Conferência de Estocolmo (1972)” - Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente Humano - Estocolmo/Suécia. “PNUMA-Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente” - foi definido o conceito de “Ecodesenvolvimento”.	Foi o primeiro grande encontro internacional que discutiu a problemática ambiental em todos os níveis. Reuniram 113 países com representantes de diversas nações para discutir os problemas ambientais.
1973	Registo Mundial de Programas em Educação Ambiental - EUA.	
1974	Seminário de Educação Ambiental onde se reconhece a Educação Ambiental como educação integral e permanente - Jammi/Finlândia.	Foram fixados os princípios de Educação Ambiental.
1974	“1.º Congresso Internacional de Ecologia” - Holanda.	Apelou-se à redução da camada de ozono.
1975	“Conferência de Belgrado (1975)” sobre “Educação Ambiental” - Carta de Belgrado estabelece as metas e os princípios da Educação Ambiental. Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA.	Organizado pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUMA), no seguimento das recomendações da Conferência de Estocolmo. Desse encontro saiu a “Carta de Belgrado”, documento concetual de referência no âmbito da educação ambiental.
1976	Reunião Subregional de Educação Ambiental para o ensino Secundário - Chosica Peru. As questões ambientais na América Latina estão ligadas às necessidades de sobrevivência e aos direitos humanos.	
1976	1.ª Organização Social “ <i>The International Society for Environmental Education</i> ” - Onio/ EUA.	
1976	Congresso de Educação Ambiental - Brasarville - África.	A pobreza é reconhecida como o maior problema ambiental.
1977	“Conferência de Tbilisi na Geórgia, 1977” - “1.ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, organizada pela UNESCO em colaboração com o “Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente”.	Estabelece os princípios orientadores da Educação Ambiental e remarca seu caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador. Fortemente inspirada pela Carta de Belgrado e exclusivamente centrada na temática da Educação Ambiental. Este evento contribuiu decisivamente para o Programa Internacional de Educação Ambiental.
1977	O meio ambiente foi reconhecido não apenas como meio físico biótico, mas também como meio social e cultural -Tblisi - Geórgia.	Os problemas ambientais foram relacionados com os modelos de desenvolvimento adotados pelo ser humano.
1979	“Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina” - San José/Costa Rica.	
1980	“Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental, para Europa e América do Norte”.	Assinala a importância do intercâmbio de informações e experiências.
1980	“Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes” - Manama/Bahreim.	Organizado pela UNESCO/PNUMA.
1980	Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental - Nova Delhi/Índia.	
1984	1.ª Conferência sobre o meio ambiente com o objetivo de definir formas de colocar em prática o conceito de DS - Versalhes/França.	

1987	Divulgação do Relatório <i>Nosso Futuro Comum</i> , conhecido como “Relatório de Brundtland”.	
1987	“Congresso Internacional da UNESCO - PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental” - Moscovo.	Realiza a avaliação dos avanços desde Tbilisi; reafirma os princípios de Educação Ambiental e assinala a importância e necessidade da pesquisa, e da formação em Educação Ambiental.
1988	“Declaração de Caracas”. ORPAL - PNUMA, sobre Gestão Ambiental na América.	Denuncia a necessidade de mudar o modelo de desenvolvimento.
1988	A Organização Meteorológica Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, estabeleceram o <i>Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)</i> .	
1989	Primeiro Seminário sobre materiais para a Educação Ambiental. ORLEAC - UNESCO - PIEA – Santiago/Chile.	
1989	Declaração de HAIA, preparatório da RIO 92.	Destaca a importância da cooperação internacional nas questões ambientais.
1990	“Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” - Jomtien/Tailândia.	Destaca o conceito de “Analfabetismo Ambiental”.
1990	A ONU declarou o “Ano Internacional do Meio Ambiente”.	Foram geradas discussões ambientais em todo o mundo.
1991	Reuniões preparatórias da Rio 92.	
1992	“Eco-92 - 1992” - Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, UNCED, Rio/92 - Rio de Janeiro/Brasil. Eventos paralelos que criaram: “Agenda XXI”; “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”; Aprovação da “Carta da Terra” (mudanças de atitudes, valores e estilos de vida); Fórum das ONG’s - compromissos da sociedade civil com a Educação Ambiental e o Meio Ambiente.	Foi a segunda grande reunião das Nações Unidas sobre o meio ambiente e reuniu 178 países. Resultaram importantes resoluções tais como: a “Convenção sobre Mudanças Climáticas”; a “Convenção sobre a Diversidade Biológica”; a “Declaração do Rio”; a “Declaração sobre Florestas” e a “Agenda XXI”.
1992	“I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: uma estratégia para o futuro” - Guadalajara/ México.	
1993	“Congresso Sul-americano continuidade Eco/92” - Argentina 1993 Conferência dos Direitos Humanos - Viena/Áustria.	
1994	“Conferência Mundial da População” - Cairo/Egipto.	
1994	“I Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental” - Guadalajara, México.	
1994	“V Programa Ação Ambiente da União Europeia”.	Apresentação da nova estratégia da UE em matéria de ambiente e as ações a serem tomadas para alcançar um desenvolvimento sustentável para o período 1992-2000.
1994	“1.ª Conferência sobre Cidades Europeias Sustentáveis” - Aalborg- Dinamarca	Daqui, surgiu a Carta de Aalborg.
1995	Conferência para o Desenvolvimento Social - Copenhaga/Dinamarca.	Criação de um ambiente económico-político-social-cultural e jurídico que permita o desenvolvimento social.
1995	Conferência Mundial da Mulher - Pequim.	
1995	Conferência Mundial do Clima - Berlim.	
1996	Conferência Habitat II - Istambul.	
1996	Segunda Conferência sobre Cidades Europeias Sustentáveis. Plano de Ação de Lisboa: da Carta à ação - Lisboa.	
1996	3.ª Conferência das Nações Unidas sobre as Alterações Climáticas, em Quioto, onde se estabelece o Protocolo de Quioto - Quioto.	
1997	II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: em busca das marcas de Tbilisi” - Guadalajara/ México.	
1997	Conferência sobre Educação Ambiental - Nova Delhi.	
1997	Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade - Thessaloniki/Grécia.	
1999	Lançamento da revista “Tópicos em Educação Ambiental - México.	
2000	Terceira Conferência Europeia sobre Cidades Sustentáveis - Hanôver/Alemanha.	
2000	III Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: povos e caminhos para o Desenvolvimento Sustentável” - Caracas/ Venezuela.	
2002	“Conferência de Joanesburgo (2002) - (Rio+10)” - Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável - Joanesburgo.	Foi reafirmado o desenvolvimento sustentável como o elemento central da agenda internacional. Foi dado novo impulso à ação mundial para combater a pobreza assim como a proteção do ambiente.
2002	Resolução n.º 254, que declarou o ano 2005 como o início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A Unesco tomou a responsabilidade pela implementação desta iniciativa.	Assembleia Geral das Nações Unidas 57.ª sessão.
2002	Conferência de Joanesburgo (2002) - (Rio+10).	Reavaliar e implementar as conclusões e diretrizes acordadas na conferência Rio-92. Aprovou as diretrizes para alcançar um desenvolvimento sustentável.
2003	IV Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: um mundo melhor é possível” - Havana, Cuba.	
2003	Elaboração do plano de implementação do PLACEA, de modo articulado com a Iniciativa Latino-americana e Caribenha para	

	o Desenvolvimento Sustentável - América Latina e Caribe.	
2003	Foi criado em Portugal, durante as XII Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental da ASPEA, a Associação Portuguesa de Educação Ambiental, a Rede Lusófona de Educação Ambiental, reunindo educadores ambientais brasileiros, portugueses e outras nacionalidades de língua portuguesa.	
2004	7.ª Conferência da Convenção para a Diversidade Biológica - Kuala Lumpur/Malásia.	
2004	Conferência Aalborg +10 - Inspiração para o futuro. Apelo a todos os governos locais e regionais da Europa para participar na assinatura do compromisso de Aalborg e fazerem parte da Campanha Europeia das Cidades Sustentáveis e Cidades.	
2006	Comunicação da Comissão (11 de janeiro de 2006), relativa a uma estratégia temática sobre ambiente urbano. A UE estabelece medidas de cooperação e orientações junto dos Estados Membros com o objetivo de contribuir para uma melhor qualidade de vida através de uma abordagem integrada e centrada nas zonas urbanas e para tornar possível um elevado nível de qualidade de vida e bem-estar social para os cidadãos, proporcionando um ambiente em que níveis da poluição não têm efeitos adversos sobre a saúde humana e o ambiente assim como promover o desenvolvimento urbano sustentável.	
2006	V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental” - Joinville, Brasil.	
2007	Carta de Leipzig sobre as cidades europeias sustentáveis.	
2007	Cimeira de Bali, com o intuito de criar um sucessor do Protocolo de Quioto, com metas mais ambiciosas e mais exigente no que diz respeito às alterações climáticas.	
2009	Declaração de Gaia, que implanta o Condomínio da Terra no I Fórum Internacional do Condomínio da Terra.	
2012	“Rio+20 (2012)” - Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS) - Rio de Janeiro/Brasil.	Principal objetivo, pretendia renovar o compromisso político sobre desenvolvimento sustentável.
2016	Acordo de Paris.	Documento aprovado na Conferência do Clima entra em vigor até 2020 e, a cada cinco anos, os países deverão rever suas contribuições para o combate à mudança climática. A comunidade internacional se comprometeu a limitar a subida da temperatura "bem abaixo dos 2°C" e a "continuar os esforços para limitar o aumento da temperatura a 1,5°C". Dos 195 países, 186 anunciaram medidas para sustar ou reduzir as emissões de gases de efeito estufa até 2025/2030. Porém, mesmo se forem respeitadas, a elevação da temperatura poderia chegar a 3°C.
2016	“Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável” (resolução da ONU a 1/01/2016) constituída por 17 objetivos, desdobrados em 169 metas, que foi aprovada pelos líderes mundiais, a 25 de setembro de 2015, numa cimeira memorável na sede da ONU, em Nova Iorque (EUA).	

Dos setenta e um eventos a nível internacional apresentados no quadro anterior, a maioria verificou-se nos anos noventa e dois mil, distribuídos maioritariamente pelo Continente Americano e Continente Europeu. As questões ambientais e o próprio conceito de DS foi compreendido e discutido em todo o mundo, mas as práticas ficam aquém do desejável. Atendendo a este facto, é importante que os governos definam políticas específicas de forma democrática, mas a envolvimento dos cidadãos nas práticas, é imprescindível para a consolidação do poder local e da cidadania. Como exemplo, a criação de redes de cooperação e parcerias, que aproximam as comunidades e apoiam os grupos mais desfavorecidos, através da implementação de políticas sociais (Frazão *et al.*, 2014).

O termo “desenvolvimento”, assim como os termos "sustentável" e "sustentabilidade" continuam a ter interpretações muito variáveis de acordo com os domínios científicos em que estejam enquadrados. Por exemplo, o conceito de “sustentabilidade” pode representar o resultado da produção de bens com menor impacto ambiental, que preserva os recursos naturais, face a gerações futuras, podendo

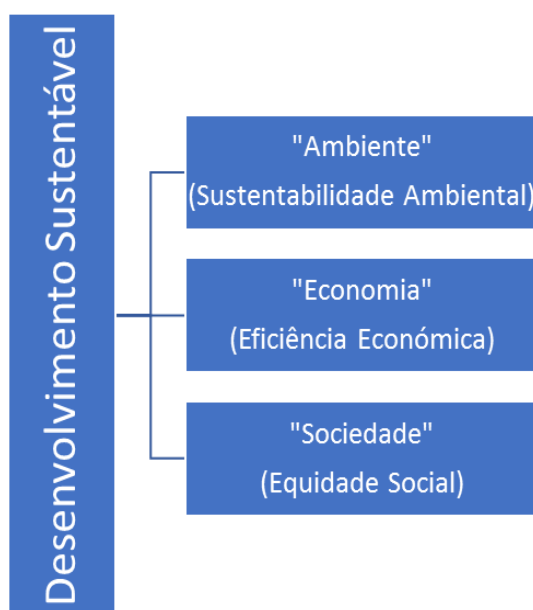
ser definido através do *stock* e da composição do capital natural (Mikhailova, 2004). Do mesmo modo, pode definir-se, como “a prestação de serviços e benefícios para o aumento do bem-estar, sem causar um declínio no stock de capital *per capita*” (Göncz *et al.*, 2006).

Uma outra interpretação apresentada identifica a sustentabilidade como o objetivo final, ou seja, um estado sustentável e o DS, como “o caminho seguido para o alcançar” (Amador & Oliveira, 2013; Harding, 2006). A sustentabilidade, só pode ser avaliada após o evento, sendo que, muitos dos elementos de definições de sustentabilidade, são previsões de características inerentes ao processo de sustentabilidade, não fazendo parte integrante de uma definição. É um conceito que não pode significar um tempo de vida infinito, mas sim, um tempo de vida que seja consistente, com o do sistema integrante, escala de tempo e espaço (Costanza & Patten, 1995). Também pode ser definido como um pré-requisito para alcançar um objetivo, mas pode variar de contexto para contexto (Kajikawa *et al.*, 2007). Estes termos, deverão ser aplicados, quando simultaneamente se verifique a equidade no acesso aos bens e serviços, a eficiência da produção e da utilização dos recursos naturais e humanos, e a garantia da continuidade de recursos ambientais (Fernandes, 2011).

Para além disso, a sustentabilidade tem por base, um processo de mudança das diferentes políticas e o caminhar para um desenvolvimento económico, social e ecologicamente sustentáveis (Göncz *et al.*, 2006). É necessário que a exploração dos recursos, a aplicação dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as mudanças institucionais, estejam em coerência, quer com o futuro, quer com as necessidades presentes, embora a complexidade destas inter-relações dificultem o processo em si (Marcinkowski, 2010). O DS envolve no seu conceito, as dimensões económica, social e ambiental, assim como a sua continuidade e equilíbrio entre as mesmas. Sustentabilidade é, portanto, uma interação equilibrada destes três conceitos (*Triple Bottom Line*)⁵⁷, baseando-se na inter-relação da tripla dimensão da sustentabilidade (fig. 3.1).

⁵⁷ Elkington (1994) foi o criador do *Triple Bottom Line*.

Figura 3.1 - Dimensões do Desenvolvimento Sustentável.



Estes três elementos da sustentabilidade são geradores de controvérsia, já que as metas expressas ou implícitas são multidimensionais, o que dificulta o equilíbrio entre os objetivos e o sucesso ou o fracasso. As três áreas são vistas como um sistema, com a impossibilidade de se analisarem de uma só vez e o DS só é possível se os sistemas de componentes, bem como o sistema global forem viáveis (Harris, 2000).

Como fatores de desenvolvimento no domínio da sustentabilidade, destacamos a tecnologia e a cultura. A tecnologia apresenta dificuldade de previsão no longo prazo. A dimensão cultural é implementada através de um sistema de valores, princípios e crenças básicas do local e/ou regional (Göncz *et al.*, 2006). O DS requer ainda, a envolvimento de diversas partes interessadas e respetivas perspectivas, a fim de conciliar valores diferentes e por vezes opostos, em direção a uma nova síntese e posterior coordenação. Muitas das vezes podem alcançar, simultaneamente, valores múltiplos e até mesmo de forma sinérgica (Kates, Parris & Leiserowitz, 2005). O DS pode ainda ser concebido como uma proposta, perspectivada numa modernidade ética, que exige um conjunto de conhecimentos e de habilidades de ação, baseados em processos tecnicamente viáveis e eticamente desejáveis (Bartholo & Bursztyn, 2001). Assim, a compreensão do significado que determinado autor ou instituição atribui à expressão, só é perceptível quando o termo é analisado no contexto de um discurso, devendo ser visto

como um conceito integrador de diversas vertentes (Ciegis, Ramanauskiene & Martinkus, 2015).

A polissemia da expressão DS tem conduzido a grandes discussões⁵⁸, para além de colocar em causa a própria credibilidade do conceito (Bolis, Morioka & Znelwar, 2014). Por outro lado, as diferentes preocupações e desejos, de cada parte interessada e a divergência de opiniões, também torna o conceito mais complexo. Como já referimos as definições iniciais eram centradas em questões ambientais, alargando-se posteriormente ao desenvolvimento económico e social (Amador & Oliveira, 2013). Segundo Amador e Oliveira (2013), a sustentabilidade deve ser entendida como o “objetivo de um processo” identificado como “Desenvolvimento Sustentável”. A designação de uma sociedade sustentável só deve ser considerada, quando é alcançada a sustentabilidade através do Desenvolvimento Sustentável. Este conceito diferencia-se da sustentabilidade dado que a mudança é requerida no seio da sociedade que o pretende fazer. Logo, os conceitos de “sustentabilidade” e de “Desenvolvimento Sustentável” não podem ser definidos de forma precisa. Segundo Baumgartner (2011) o DS apresenta também uma dimensão dinâmica e objetiva em termos de mudança das nossas sociedades e de passagem do “insustentável” para o “sustentável”.

Na opinião de Ramos e Caeiro (2010), o conceito de DS considera objetivos, conteúdos e desejos diferenciados que o tornam mais complexo. Destacam a importância da quantificação da sustentabilidade/indicadores, expressa em relatórios de sustentabilidade. Segundo Harris (2000), o verdadeiro conceito de sustentabilidade representa uma grande mudança das tecnologias, assim como, da organização da produção. Este autor considera-o também um conceito vago e que não se deve limitar apenas à preservação dos recursos naturais, mas à garantia da igualdade de oportunidades de todos os cidadãos e a um crescimento harmonioso dos setores produtivos, entre outros. Para se compreenderem e solucionarem os problemas de sustentabilidade, segundo este autor, são exigidos quatro aspetos centrais: rigor, relevância, aspetos normativos e dinâmicos. No entanto, o rigor da ciência da sustentabilidade com as questões normativas, exige um consenso sobre “o que deve ser sustentado” e sobre “como sustentar alguma coisa”. Perante este facto, é exigida a

⁵⁸ Apesar da essência do conceito ser suficientemente clara e a sua interpretação exata (Ciegis, Ramanauskiene & Martinkus, 2015).

integração das partes interessadas, assim como a realização de investigações numa perspectiva transdisciplinar.

Em termos formais, o conceito de DS foi adotado durante a primeira conferência Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED) em 1992. A Comissão daí instituída elaborou o Relatório de Brundtland (1987). Neste relatório surgiu a definição de DS mais conhecida e citada nos mais diversos trabalhos e relatórios, como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades” (WCED 1987:43)”⁵⁹. Este relatório apresentou ainda uma lista de medidas a serem tomadas por cada Estado, assim:

- Limitar o crescimento populacional;
- Garantir a alimentação a longo prazo;
- Reduzir o consumo de energia e promover o desenvolvimento de tecnologias que admitem o uso de fontes energéticas renováveis;
- Preservar a biodiversidade e dos ecossistemas;
- Aumentar a produção industrial nos países não-industrializados com recurso a tecnologias ecologicamente adaptadas;
- Controlar a urbanização selvagem e a relação entre campo e cidade;
- Satisfazer as necessidades das populações;

A nível internacional, foram definidas as seguintes metas a serem realizadas, tendo como agentes as diversas instituições internacionais:

- As organizações devem adotar a estratégia de DS;

⁵⁹ O Relatório Brundtland foi publicado três anos depois de audiências com líderes de governo e com o público em geral, sobre questões relacionadas com o meio ambiente e com o desenvolvimento. Pretendia-se com este documento, destacar a incompatibilidade entre o DS e os padrões de produção e consumo. Não se pretendia a estagnação do crescimento económico, mas sim harmonizar o mesmo com as questões ambientais e sociais.

- A comunidade internacional deve proteger os ecossistemas supranacionais como a biodiversidade, os oceanos, o espaço e os ecossistemas;
- As guerras devem ser eliminadas;
- A ONU deve implementar um programa de DS.

O debate teórico sobre o conceito de DS pode ainda ser interpretado de diversas formas, nomeadamente do ponto de vista “conceitual”, “contextual”, “académico” e “geopolítico” (Ciegis, Ramanauskiene & Martinkus, 2015). É um conceito que necessita de maior aprofundamento científico de forma a permitir fundamentar as tomadas de decisão (Bolis, Morioka & Znelwar, 2014). O seu significado para alguns autores, pode resumir-se a um crescimento económico acompanhado pelo uso racional de recursos naturais e de tecnologias mais eficientes e menos poluentes. É neste dinamismo existente entre a atividade económica e o impacto que tem sobre o ambiente natural, que reside a maior parte das vezes, a preocupação central da sustentabilidade (Amador & Oliveira, 2013).

Mas nem todas as relações identificadas em termos de sustentabilidade demonstram a mesma importância e o mesmo significado relativamente aos instrumentos estratégicos utilizados no desenvolvimento sustentável a nível regional, dado que exige uma estrutura hierárquica lógica e coerente (Ciegis, Ramanauskiene & Martinkus, 2015). Para outros autores, o conceito pode ser visto como um movimento social (Kates *et al.*, 2005), contribuindo assim, para erradicar a pobreza e melhorar a qualidade de vida da humanidade e ao mesmo tempo garantir a preservação dos recursos naturais (Mikhailova, 2004; Kuhlman & Farrington, 2010). As preocupações ambientais são importantes (Duran & Gogan, 2015), mas o argumento básico do bem-estar, deve ser analisado no contexto de equidade intergeracional (Kuhlman & Farrington, 2010).

Ao analisarmos o desenvolvimento e a sustentabilidade como um processo evolutivo, o mais importante não é o seu resultado, mas sim os fatores condicionantes da evolução da sociedade, quer em termos do direito formal ao exercício da liberdade, quer em termos de condições materiais. A sustentabilidade requer um processo de aprendizagem social, largamente difuso, que proteja soluções sustentáveis e que desenvolva as condições necessárias à sua consecução (Manzini, 2008). Apresenta-se

como um trajeto progressivo, em direção a um crescimento económico mais equilibrado, equidade social e proteção do meio ambiente. No entanto, ainda há discordância sobre a forma de resolver as desigualdades inter e intraintrações (Freyman, 2012).

Em termos históricos, podemos afirmar que o conceito de “sustentabilidade” surgiu muito antes do conceito de DS. Na década de 1950⁶⁰ a economia mundial cresceu substancialmente, sobretudo nos países industrializados. Entre 1950 e 1970 a produção mundial de manufaturados quadruplicou e o comércio mundial associado, aumentou cerca de dez vezes⁶¹. Face a este cenário de prosperidade económica, as disparidades entre as economias industrializadas/desenvolvidas e as economias não industrializadas intensificaram-se. As diferenças existentes entre os níveis de desenvolvimento entre países levaram à discussão do desenvolvimento. Houve necessidade de compreender a diferença entre o “quantitativo” e o “qualitativo” numa economia, ou seja, os conceitos de “crescimento” e de “desenvolvimento económico”. A teoria em redor do conceito de “desenvolvimento económico” começou a reportar-se à melhoria das necessidades básicas do ser humano⁶². A partir dos anos setenta, o desequilíbrio manifestado, entre a evolução das necessidades humanas e a disponibilidade de recursos naturais, despertou para o conceito de DS (Shrivastava & Berger, 2010). Tornou-se assim, um conceito socialmente construído, a partir do momento em que se contrapôs à exploração ilimitada de recursos naturais, causada pelo crescimento económico daquele período, e fundamentalmente pelo elevado crescimento da população humana.

A crítica ao modelo de desenvolvimento, com impactos no meio ambiente, contribuiu para o aparecimento de movimentos sociais que se opuseram ao forte crescimento económico sem a respetiva harmonia na preservação do ambiente natural⁶³.

⁶⁰ O período pós-guerra (2.ª Guerra Mundial) levou ao crescimento acelerado, especialmente dos países que estavam no centro do conflito e em países da periferia trouxe efeitos negativos para o meio ambiente.

⁶¹ Já em 1970 a crise energética/petrolífera trouxe uma série de preocupações com a preservação dos recursos naturais de uso comum, causando mais críticas ao modelo de desenvolvimento económico daquela época.

⁶² A partir de 1990, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) passou a incluir as componentes, rendimento, longevidade e educação que definem as características essenciais para alcançar o desenvolvimento.

⁶³ De referir, a iniciativa de preservação dos recursos naturais do planeta, defendida através de um relatório intitulado “Limites do Crescimento” e elaborado pelo Clube de Roma (entidade constituída por intelectuais e empresários). A partir deste documento, foram colocadas questões relativas ao controlo do

Como exemplo de estudo, destacamos a obra de Meadows sobre “Os limites do Crescimento” (Meadows *et al.*, 1972) que também questionou a possibilidade de crescimento ilimitado da produção e do consumo de bens.

Em redor destas preocupações, foi realizada a reunião de Founex, em 1971, na Suíça, de onde saiu um documento elaborado por especialistas de todo o mundo, que aborda as condições ambientais naturais e humanas da Terra. Seguidamente realizou-se a primeira conferência internacional em Estocolmo (1972), dedicada exclusivamente às questões ambientais. Conforme se pode ler na *Declaração de Estocolmo*, n.º 5:

o crescimento natural da população coloca continuamente, problemas relativos à preservação do meio ambiente, e devem-se adotar as normas e medidas apropriadas para enfrentar esses problemas.

A partir daqui foi criada a Organização das Nações Unidas para o Ambiente (PNUMA), que sensibilizou as nações para a melhoria da qualidade de vida dos seus povos, sem comprometer as gerações futuras. Porém, durante esta conferência, instalou-se a polémica entre os países pobres que defenderam o crescimento a qualquer preço, mesmo pondo em risco a própria natureza, e os países ricos que propuseram uma política de “crescimento zero”, acrescida à necessidade da preservação do meio ambiente⁶⁴. Estudos realizados, e posteriormente publicados no referido livro, demonstravam que, caso não houvesse a mudança do modelo económico e demográfico, “as sociedades estariam sujeitas a um brusco declínio da capacidade industrial e da população.”

Em 1973, em reunião do Conselho Administrativo do PNUMA, o seu Diretor Executivo, Maurice Strong, apresentou uma proposta intermédia, com o nome de “ecodesenvolvimento”. Este conceito de “ecodesenvolvimento”, direcionou-se para um estilo de desenvolvimento adaptado às áreas rurais do Terceiro Mundo tendo como

crescimento populacional e industrial, à insuficiência da produção de alimentos e o esgotamento de recursos naturais. Surge assim, o conceito de ecodesenvolvimento, que mais tarde deu origem ao conceito de DS.

⁶⁴ Os países do Norte mostraram-se preocupados com a deterioração do ambiente e o rápido esgotamento dos recursos do planeta. Reconheceram que o maior perigo derivava da divisão do mundo entre ricos e pobres. Para os países do Sul, o principal problema prendia-se com o desenvolvimento da sua economia, sendo que, os problemas ambientais eram da exclusiva responsabilidade dos países ricos. Consideraram ainda, que esta Convenção serviu apenas para solucionar os problemas ambientais dos países do Norte. Na sequência desta convenção, o dia 5 de junho de cada ano foi proclamado como o “Dia Mundial do Ambiente”. Assim, foi criado o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Ambiente), com o objetivo de promover conhecimentos ambientais junto da comunidade internacional.

ponto de partida a preservação dos respetivos recursos locais⁶⁵. Na década de oitenta, este conceito foi ampliado por Ignacy Sachs, passando a estar suportado em três pilares: eficiência económica, justiça social e prudência ecológica. Ignacy Sachs aconselhou o pluralismo tecnológico, que abrangia a tecnologia tradicional, a mão-de-obra intensiva e o capital intensivo (Layrargues, 1997)⁶⁶. Na Segunda Sessão do Programa Ambiental das Nações Unidas (UNEP), em 1975, foi finalmente formulada a definição de DS.

No ano de 1980, foi reconhecida a importância de um desenvolvimento sustentável, pela IUCN (*International Union for the Conservation of Natural Resources, World Conservation Strategy*), como estratégia de resolução para problemas ambientais que, através de esforços de longo prazo e da integração de objetivos ambientais e de desenvolvimento, contribuiu para a melhoria da qualidade de vida humana. Em 1983, a Assembleia Geral da ONU criou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que passou a ser conhecido mais tarde pela Comissão Brundtland, a qual produziu o Relatório Brundtland (1987) intitulado “*Our Common Future*”. Segundo Ciegis, *et al.* (2015) a definição que saiu deste relatório é a que expressa melhor a ideia de desenvolvimento sustentável.

Retomando o conceito de DS este foi reafirmado pela Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável - Cimeira da Terra - realizada em 1992, no Rio de Janeiro, contribuindo para a formulação do documento Agenda 21, onde surgiu, pela primeira vez, o conceito de ecoeficiência, ou seja, “a necessidade de as empresas se tornarem eficientes em termos económicos e ecológicos”. A sua implementação, numa fase inicial, assentou em duas dimensões fundamentais: o desenvolvimento económico e a proteção do ambiente. Posteriormente à Cimeira Social de Copenhaga, realizada em

⁶⁵ A aplicação desta teoria nas regiões rurais de África, Ásia e América Latina, contribuiu para a extração desmedida de recursos naturais, com destino ao pagamento da dívida externa e desenvolvimento industrial da Europa (Layrargues, 1997).

⁶⁶ Enquanto o codesenvolvimento priorizou a criação de tecnologias endógenas e alertou para o perigo da crença ilimitada na tecnologia moderna, colocando limites à livre atuação do mercado, o Desenvolvimento Sustentável defendeu o potencial da tecnologia moderna, propondo a transferência de tecnologia como forma de apoiar o Terceiro Mundo e afirmou que a solução da crise ambiental se instalaria através do mercado total na economia das sociedades modernas (Layrargues, 1997). As divergências entre os dois conceitos residiram essencialmente, nas vertentes, política e técnicas de produção. Em termos políticos, foram considerados como elementos fundamentais, a qualidade do meio ambiente e as diferenças sociais. Na vertente técnica de produção, recaiu no progresso técnico e no seu papel em relação à pressão sobre os recursos naturais. No entanto, entre os dois conceitos, houve consenso em alguns aspetos essenciais, nomeadamente, na visão de longo prazo e na preocupação com o ambiente e bem-estar social, assim como na solidariedade com as gerações futuras (Filho, 2008).

1995, foi integrada a vertente social, como terceiro pilar do conceito de DS. Esta apelou à forma de governação das instituições e dos sistemas legislativos, nos seus diversos níveis, e para o quadro de participação dos grupos de interesse e da sociedade civil, considerados como parceiros fundamentais, na promoção dos objetivos do DS.

Num período posterior, em sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova Iorque, em 1997, foi avaliado o cumprimento dos compromissos assumidos na Cimeira da Terra (Rio + 5) pelos vários Estados, surgindo o compromisso de delinear estratégias nacionais de DS e de reforçar as parcerias de base com vista à definição de estratégias regionais, o que por sua vez conduziu à dinamização da Cimeira Mundial sobre o DS em Joanesburgo, em 2002⁶⁷. Destacamos ainda a importância da Declaração do Milénio, emanada das Nações Unidas, em setembro de 2000 onde se reafirma a responsabilidade coletiva, de apoiar os princípios da dignidade humana, da igualdade e equidade a nível global, definindo metas concretas, capazes para inverter a tendência da degradação do planeta.

Em 2002 foi realizada a Conferência (Rio + 10) em Joanesburgo, que aprovou as diretrizes para alcançar o DS. Dez anos mais tarde, em 2012, foi realizada a conferência Rio+20 na cidade de Rio de Janeiro que marcou os vinte anos de conferências das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Esta conferência contribuiu para definir a agenda do DS para as próximas décadas. Foi renovado o compromisso político com o DS através da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas.

Ainda no âmbito do DS, destacamos o Terceiro Fórum Mundial da UNESCO sobre Cultura e Indústrias Culturais - Cultura, Criatividade e Desenvolvimento Sustentável - que se realizou na cidade de Florença em 2014. Foram definidos os princípios fundamentais para a elaboração da agenda de desenvolvimento pós 2015⁶⁸.

⁶⁷ Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável, ENDS - 2005 - 2015.

⁶⁸ Foram oito os princípios destacados: A integração plena da cultura nas políticas e estratégias de DS a nível internacional, regional, nacional e local; Perante um desenvolvimento económico e social inclusivo, os sistemas de governança da cultura e da criatividade devem responder às exigências e às necessidades das populações; As áreas urbanas e rurais são laboratórios do DS; O potencial criativo é equitativamente distribuído no mundo, mas não pode ser plenamente expresso por todos; Uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, requer o investimento simultâneo na cultura e na criatividade para todos; O potencial das indústrias culturais como parte integrante da economia criativa deve ser orientado de forma a estimular a inovação orientada para o crescimento económico, o pleno emprego produtivo e a criação de empregos dignos para todos; Com o

Em 2015, realizou-se a Conferência do Clima da ONU (COP-21) em Paris. Depois destas cimeiras os problemas de desenvolvimento, particularmente o do ambiente, persistiram e houve um despertar para uma dimensão mais global. Como desafios à sustentabilidade pretendida para o desenvolvimento foram apresentados temas globais, como a erradicação da pobreza, a promoção do desenvolvimento social, da saúde e de uma gestão mais racional dos recursos naturais; a promoção de padrões de produção e consumo sustentáveis; a conservação e gestão sustentável dos recursos; o reforço da boa governação em diversos domínios, entre outros. O “Acordo de Paris”, que saiu desta conferência, obriga todas as nações, a partir de 2020 e não apenas os países ricos, a manter o aquecimento global abaixo dos 2°C⁶⁹. O ano 2015 marcou ainda, a definição dos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁷⁰. Refere-se a uma nova agenda de ação até 2030 (tab.3.2), baseada nos progressos e ilações retiradas dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que estiveram em vigor entre 2000 e 2015⁷¹.

objetivo de promover modelos de consumo e de produção sustentáveis, a cultura deverá ser plenamente considerada quando é abordada a questão da utilização de bens e recursos raros; Na presença de diversas fontes de inspiração e inovação são libertadas e encorajadas e expressar-se, a criatividade contribui para a criação de sociedades abertas, socialmente inclusivas e pluralistas. https://www.unescoportugal.mne.pt/images/DivEx/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Floren%C3%A7a_2014.pdf [10 de janeiro de 2017].

⁶⁹ Os países presentes (quase 200) concordaram em limitar o aquecimento global até 2°C, mas com esforços para que não passe de 1,5°C.

⁷⁰ Os ODS foram estipulados numa cimeira da ONU, em Nova Iorque (EUA).

⁷¹ O Relatório dos ODM 2015 descreve que os quinze anos de esforços para alcançar os oito objetivos definidos na Declaração do Milénio de 2000, foram bem sucedidos, apesar da existência de algumas deficiências. Registaram-se progressos mesmo nos países mais pobres. Por exemplo, foram tiradas milhões de pessoas da pobreza, empoderou mulheres e meninas, melhorou a saúde e bem-estar e foram dadas novas oportunidades para uma vida melhor.

Tabela 3.2 - Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável.

Objetivo	Descrição
1-Eradicar a pobreza	Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
2- Erradicar a fome	Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável
3- Saúde de qualidade	Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
4- Educação de qualidade	Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
5- Igualdade de género	Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas
6- Água potável e saneamento	Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos
7- Energias renováveis e acessíveis	Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos
8- Trabalho digno e crescimento económico	Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos
9- Indústria, inovação e infraestruturas	Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
10- Reduzir as desigualdades	Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países
11- Cidades e comunidades sustentáveis	Tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis
12- Produção e consumo sustentáveis	Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis
13- Ação climática	Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos
14- Proteger a vida marinha	Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
15- Proteger a vida terrestre	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- Paz, justiça e instituições eficazes	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- Parcerias para a implementação dos objetivos	Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Fonte - Adaptado do Guia sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015)

Constatamos assim, que os desafios que se colocam à definição objetiva de DS são tão heterogéneos e complexos, quanto a diversidade das sociedades humanas e ecossistemas mundiais. A clareza do conceito está longe de ser alcançado, atendendo às diferentes preocupações e opiniões das partes interessadas na consecução do DS (Amador & Oliveira, 2013). Muito do que é descrito como DS, na prática resume-se a negociações, baseadas em compromissos viáveis, direcionados para objetivos de desenvolvimento ambiental, económico e social (Kates *et al.*, (2005).

No entanto, a flexibilidade do conceito contribui para um dinamismo assente numa constante evolução, que pode ser adaptado a situações e contextos diferenciados no espaço e no tempo. Paralelamente a essa ambiguidade criativa e de abertura à reinterpretção e adaptação aos diferentes contextos sociais e ecológicos, o DS evoluiu,

no pressuposto de um conjunto básico de princípios e valores não imutáveis, inspirados na definição padrão, da Comissão Brundtland. Esta definição, apesar de ser amplamente utilizada foi alvo de críticas, dada a dificuldade e a impossibilidade de operacionalizar e implementar o termo “sustentabilidade”. É difícil desenvolver um consenso sobre as necessidades da população atual, assim como as suas capacidades (Marshall & Toffel, 2005).

O conceito de DS tem também subjacente as desigualdades sociais e ambientais e pretende manter simultaneamente, uma estrutura económica sólida. A conservação do capital natural é essencial para a produção sustentável e económica, que deve assegurar a equidade intergeracional (Harris, 2000). Como garantia do DS é necessário avaliar adequadamente o capital natural (Mikhailova, 2004). Embora o capital natural seja indispensável para a continuidade da espécie humana sobre a Terra, as tendências têm revelado uma população e consumo médio crescentes. Para manter o sistema, os decréscimos simultâneos deste mesmo capital, deram origem aos conceitos de sustentabilidade forte e fraca (Bellen, 2004). Caracterizando estes termos, a sustentabilidade forte defende a preservação de certas espécies (ou géneros), padrões mínimos de segurança para impactos na qualidade ambiental e o uso sustentável dos recursos naturais renováveis. Contrariamente, a sustentabilidade fraca, permite a substituição entre capital natural e outras formas de capital.

A sustentabilidade fraca pode ser definida como a viabilidade de um sistema socioeconómico no tempo, tendo como ponto principal a quantidade de capital, preocupando-se com a soma de dois tipos de capital: o natural e o capital “fabricado”. Este tipo de sustentabilidade considera o equilíbrio entre a atividade económica, a sociedade e a responsabilidade ambiental (Amador & Oliveira, 2013). É construída sobre o pressuposto de que as formas naturais e outros tipos de capital são essencialmente substituíveis⁷². Destaca apenas o valor total do capital social, que deve pelo menos ser mantido ou, no seu ideal, adicionado por uma questão de gerações futuras. Contrariamente, a sustentabilidade forte é um paradigma de “não substituição”, devendo respeitar os sistemas naturais que não podem ser destruídos, para não

⁷² Defende a preservação do valor do capital natural, que, por exemplo, ao tratar-se de recursos não renováveis, a extração deve ser compensada por investimentos com recursos renováveis de igual valor.

comprometerem os interesses das gerações futuras (Fiorino, 2011). Assim, como alternativa à sustentabilidade fraca, a sustentabilidade forte deve ser alcançada através de “ações de conservação do capital humano, capacitação tecnológica, recursos naturais e qualidade ambiental” (Brekke, 1997, p.91). Ou seja, deve reconhecer a interdependência das políticas económicas, ambientais e sociais (Amador & Oliveira, 2013).

Da leitura sistematizada de alguns autores de referência na análise dos conceitos de sustentabilidade e de DS, constatamos existirem conceções diferentes. Assim, enquanto o primeiro pode ser entendido como um processo, algo que está a acontecer de determinada forma, o segundo, como ideal, resulta de uma série de fatores que evidenciam os princípios da sustentabilidade numa dada sociedade. Os termos sustentabilidade e DS continuam a ser muito discutidos. Muitas das pesquisas e estudos consideram os termos sustentabilidade e DS como sinónimos, enquanto outros os diferenciam. Esta discordância de sentidos, que resulta do problema de “arbitrariedade”, pode ser identificada em três níveis diferentes: na designação do assunto a debater sobre a sustentabilidade; na caracterização da ciência da sustentabilidade; e, indiretamente, na implementação de instrumentos de avaliação (Christen & Schmidt, 2012).

A interpretação de DS depende de quem o observa, apresentando assim muitos significados, como refere Leal Filho (2011), como por exemplo, a “manutenção dos recursos naturais a longo prazo”; “o progresso aos níveis económico e social preservando os recursos naturais”; “um desenvolvimento a nível social e moral/eticamente justo e viável economicamente”; “um desenvolvimento em que os indicadores ambientais tenham a mesma significância que os indicadores económicos”. Segundo este autor, a universidade deve estar aberta a discussões sobre a sustentabilidade, especialmente, por se tratar de um ambiente educativo e não apenas produtivo, como as indústrias, entre outros setores. Através destes estabelecimentos, procura-se proporcionar novas atitudes coletivas que estão subjacentes a uma mudança de consciência, da aquisição de novos conhecimentos, de equilíbrio e de diálogo perante a sociedade. Ou seja, considera que é necessário algum trabalho de sensibilização e de técnicas de comunicação, aos níveis da precisão e exatidão (Leal Filho, 2010b). Apesar de existir um elevado número de estudos em redor do conceito de DS, há falta de indicadores capazes de medir a sustentabilidade de determinada região. Segundo a OECD (2002), a relevância dos indicadores depende das especificidades de cada país,

devendo a sua interpretação respeitar as condições ecológicas, económicas, geográficas, institucionais e sociais de cada país. Por outro lado, são propostas por esta organização algumas melhorias dos indicadores, tais como, “a qualidade e comparabilidade entre os indicadores existentes”; “uma Associação mais interligada dos objetivos e indicadores”; “a integração de mais indicadores ambientais nas políticas de DS”. A escassez de informação sistematizada associada à subjetividade da discussão sobre sustentabilidade, comprova a importância desses mesmos indicadores (Rodrigues & Rippel, 2015)⁷³. As primeiras iniciativas que revelaram a importância de indicadores de DS, partiram da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - Eco 92 (Rio de Janeiro em 1992) que deram origem à Agenda 21.

3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Neste subcapítulo pretendemos colocar em evidência o papel da educação como um dos caminhos fundamentais para alcançar o DS e, concomitantemente para o desenvolvimento local, como iremos defender mais à frente neste trabalho. A sustentabilidade como conceito influente da prática educacional tem promovido a investigação inter e transdisciplinar dentro do seu próprio discurso. A sustentabilidade passou a fazer parte integrante da educação, especialmente nas universidades que se têm interessado pelo estudo do DS desde a sua origem. Muitas universidades foram líderes no domínio do DS, mas algum trabalho nesta área tem sido desenvolvido em colaboração com as empresas e os governos (Lozano *et al.*, 2013). Segundo estes autores, as universidades deverão estabelecer parcerias com outras; promover a transdisciplinaridade; integrar o DS no seu quadro institucional; promover experiências no seu campus e “educar” os seus “educadores”⁷⁴.

Ainda a este respeito, segundo Amador & Oliveira (2013) as universidades têm possibilidades de ajudar a capacitar os seus alunos para viverem em sociedade de forma segura e sustentável, através da dinamização da educação para a sustentabilidade. Por outro lado, também são capazes de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, e incentivá-los assim como aos professores e funcionários a adotarem uma atitude positiva face à diversidade cultural. Para além disso, é opinião destes autores que a “sustentabilidade ambiental” é um bom ponto de partida para o estudo da sustentabilidade. Segundo Amador *et al.* (2015), é necessária a realização de estudos capazes de melhorar a definição de critérios e a aplicabilidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos currículos do ensino superior. Por sua vez, para Caeiro *et al.* (2013) a “participação” é considerada um pré-requisito para alcançar o DS e concomitantemente um benefício em termos de integração na cultura universitária, a fim de se caminhar para “universidades sustentáveis”. A introdução de tópicos de

⁷⁴ Na sequência do estudo elaborado por Lozano *et al.* (2013), identificaram muitos resultados positivos, mas também alguns erros que precisavam de ser retificados. Justificaram a necessidade de qualificação de pessoas na sociedade, assim como de instituições capazes de avaliar os conhecimentos, ferramentas, entre outras abordagens junto de empresas, governos e sociedade no geral, no contexto das alterações ambientais, quer ao nível local, quer global.

sustentabilidade em programas universitários, possibilita alcançar alguns objetivos, tais como: integrar as questões de DS nos domínios social, económico e ambiental; promover o desenvolvimento da Ética junto da comunidade escolar; incentivar as pessoas a preservar os recursos naturais; sensibilizar os participantes para a frequência de cursos no âmbito da sustentabilidade (Leal Filho, 2010b).

Historicamente, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) foi reconhecida na Conferência promovida pela UNESCO em Salónica (1997), através da declaração de Thessaloniko e inserida na Agenda 21(1992) onde foram formuladas políticas internacionais para o ensino. Os princípios e a consciencialização pública do valor da educação, implícitos nas conferências de cúpulas das Nações Unidas foram reconhecidos ⁷⁵ e adotados pelos governos, ONG, instituições educativas, empresas e outras entidades. Na Cimeira Mundial sobre o DS realizada em Joanesburgo (2002), na Declaração Ubuntu sobre Educação e da Ciência e Tecnologia para o DS, a educação foi reconhecida como um pilar fundamental para a implementação do DS (UNESCO *et al.*, 2002)⁷⁶. Em 2003, foi elaborada a Declaração sobre EDS⁷⁷. No ano 2005 foi apresentada a “Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável” da CEE/ONU.

Não podemos deixar de referir que a evolução da temática da EDS, numa primeira fase apresentava os três pilares do DS⁷⁸: “Ambiente/ecologia”, que apelava para a necessidade de salvaguardar a fragilidade do mundo natural, enquanto suporte natural onde se desenrolava a ação humana; a “economia”, que provavelmente é a

⁷⁵ Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 1992); Direitos Humanos (Viena, 1993); População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); Mulheres (Beijing, 1995); Desenvolvimento Social e Direitos Humanos (Istambul, 1996); 19.^a Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas (1997).

⁷⁶ A UNESCO (2002) foi a Agência do Sistema das Nações Unidas selecionada para promover os objetivos da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) junto dos Estados membros. Incentivou os governos a integrar a EDS nas estratégias educativas nacionais e nos planos de ação integrados em todos os níveis da Administração Pública.

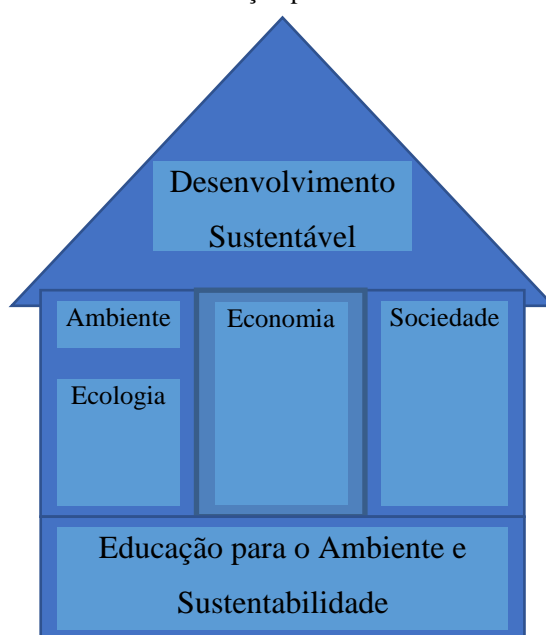
⁷⁷ Esta Declaração foi elaborada pelos Ministros do Ambiente dos países que integravam a Comissão Económica para a Europa (CEE) e pela Organização das Nações Unidas (ONU), no âmbito da Conferência Ministerial Ambiente para a Europa.

⁷⁸ Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento, em 1992.

componente que mais contribuiu para a degradação ambiental a que chegámos; as “sociedades” humanas e as suas necessidades⁷⁹.

Com a assinatura do Protocolo de Quioto (Salónica), a conferência organizada pela UNESCO e pelo governo grego intitulada *Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*, o principal avanço ideológico, contribuiu para que a educação se tornasse a base de todo o processo de DS (fig. 3.2).

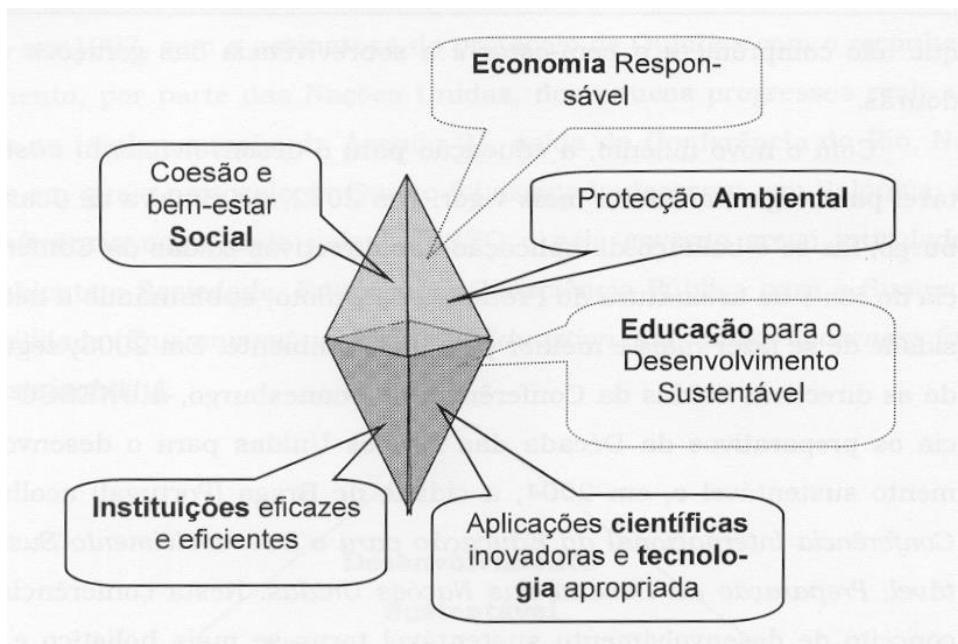
Figura 3.2 - Estrutura da Educação para o Ambiente e Sustentabilidade.



Identificámos novas dimensões da EDS no novo milénio, na sequência da Conferência Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Preparação da Década das Nações Unidas - Portugal - 2004. O conceito de DS torna-se mais holístico, envolvendo diversas dimensões (social, económica, ambiental, institucional, científica e tecnológica).

⁷⁹ Apresentamos os três modelos do DS, num workshop intitulado “Da educação formal à informal”, com a temática que debatemos: “Cidades Educadoras e desenvolvimento local - caminhos para a sustentabilidade”, no município de Azambuja, a 20 de fevereiro de 2013.

Figura 3.3 - Novo conceito de Desenvolvimento Sustentável



Modelo do DS proposto na conferência de Braga (Scoullou cit. em Figueiredo, 2005).

A UNESCO definiu quatro grandes objetivos para a DEDS (2005-2014): i) promover e melhorar a qualidade da educação neste domínio; ii) reorientar e rever os programas de ensino no que se refere a este tipo de questões; iii) reforçar a formação técnica e profissional; iv) informar e sensibilizar o público em geral, assim como os media para o conceito de DS. Pretendia-se com os objetivos da DNUEDS estimular iniciativas e abranger o maior número de entidades na consecução dos objetivos e na definição de áreas de intervenção prioritárias, através das escolas e das autarquias. Foi ainda incentivado o desenvolvimento de ações transversais que envolvessem os media, o setor privado e as ONG⁸⁰.

A EDS passou a fazer parte, em maior ou menor grau, das práticas educativas, em todos os níveis de educação, formal e não formal. Porém, neste contexto, entendemos que estamos na presença de uma mudança de paradigma que nem sempre é fácil de alcançar, para além do compromisso do indivíduo e que requer algumas mudanças em termos do sistema académico (Barth & Michelsen, 2011).

⁸⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf> [22 de março de 2016].

Mais recentemente, foram reforçados por mais uma década (2015-2024) os objetivos do DS através da Educação. Foi atribuída às universidades, uma maior envolvimento na dinamização de metas de sustentabilidade, através de disciplinas relacionadas com a EDS, estabelecimento de parcerias através de projetos interdisciplinares e internacionais entre outras iniciativas (Beynaghi *et al.*, 2016). A EDS deverá possibilitar a todos os indivíduos, o desenvolvimento pleno de conhecimentos, perspectivas, valores e habilidades necessárias à tomada de decisões, que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, quer a nível local, quer a nível global (Venkataraman, 2009).

Também são abordados nesta variante educativa os três pilares do DS, sociedade, ambiente e economia. A EDS consiste, assim, em preparar a nova geração com competências de liderança, capacidade de gestão e aquisição de conhecimentos necessários ao alcance da sustentabilidade global (Steinfeld & Mino, 2009).

É também importante conhecer a motivação e sensibilidade dos educadores na reorientação dos sistemas de ensino e verificar se as práticas desenvolvidas contribuem para a sustentabilidade. Como afirma Tilbury (2010), “mais importante do que aprender a mudar é incentivar a aprendizagem para a própria mudança”. Segundo Sánchez *et al.* (2014), é importante a existência de um plano mais abrangente aquando da implementação da EDS a nível universitário, devendo existir um elevado compromisso institucional. Assim, para além do conhecimento, das competências e valores baseados no DS, é necessária a integração de princípios e metas que envolvam os diversos níveis hierárquicos de uma instituição, não podendo limitar-se a ser uma opção de tipo *top down*. Para Sánchez *et al.* (2014), a monitorização deste processo deve ser cíclica, envolvendo fases alternadas e sucessivas de delinear de propostas, implementação, avaliação dos resultados e, por último, lançamento de novas propostas que corrijam ou atualizem anteriores opções. Para que este processo possa ter sucesso é importante que todos os participantes sejam envolvidos.

A interação entre os diversos intervenientes no sistema de ensino é relevante para a EDS (Figueiró *et al.*, 2016). Para estes autores, a EDS não se restringe apenas ao conhecimento do ambiente/tecnologias de intervenção, mas também ao conhecimento sociocultural e às perceções das comunidades sobre as problemáticas que normalmente são associadas ao conceito de DS.

Reportando-nos ao nosso país, os ministérios que tutelam a Educação e o Ambiente estabeleceram, em 1996, um protocolo de cooperação, como forma de promover a Educação Ambiental. Por sua vez, em dezembro de 2005 foi celebrado um novo protocolo de cooperação entre os diferentes ministérios para reforçar o trabalho em conjunto. Estes protocolos criaram uma rede de professores coordenadores de projetos de Educação Ambiental, com os quais se procurou difundir boas práticas junto das escolas e da sociedade em geral. Neste ponto, cabe referir, embora sem desenvolver o tema, a distinção entre os conceitos de Educação Ambiental e EDS, que não são sinónimos e relativamente aos quais seguimos a diferenciação que tem vindo a ser adotada por autores que analisaram esta distinção (Freitas, 2016).

A partir de 2006, foi elaborado o “Guião de Educação para a Sustentabilidade - Carta da Terra”. Este resultou de um trabalho conjunto proposto pela ASPEA (Associação Portuguesa de Educação Ambiental) à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para implementação na componente pedagógica e didática da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário⁸¹. Por sua vez, em 2008, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) deu início ao processo de elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), conjuntamente com diversos atores governamentais e não-governamentais.

Entre as várias instituições que têm vindo a desempenhar uma função importante no apoio à implementação da EDS, em Portugal, destacamos ainda a APA (Agência Portuguesa do Ambiente), a qual tem desenvolvido trabalhos quer a nível nacional, quer a nível internacional, nomeadamente na definição e no acompanhamento de políticas e de estratégias que promovam a cidadania e a EDS⁸². Cabe-nos ainda distinguir a ABAE (Associação Bandeira Azul Europa), Organização Não Governamental de Ambiente (ONGA), sem fins lucrativos, que tem como finalidade, a promoção da EDS e a gestão do reconhecimento de boas práticas ambientais. A ABAE, em 2009, foi reconhecida como Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), atendendo ao trabalho desenvolvido junto dos Países de Língua Oficial Portuguesa. Das iniciativas promovidas pela ABAE, destacaram-se, os programas, Eco Escolas, JRA (Jovens

⁸¹ www.rcc.gov.pt/.../ECTG-EducCidadania-2006.pdf [26 de novembro de 2015].

⁸² www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=142&sub2ref=244 [26 de novembro de 2015].

repórteres para o Ambiente) e Eco XXI⁸³. Estas iniciativas estimularam ou estimulam escolas em articulação com os municípios, com associações comerciais, industriais e culturais, empresas, entre outras organizações locais que possam funcionar como um bom “fio condutor”, no desenvolvimento de práticas sustentáveis em diversas áreas.

A Estratégia Europeia de Desenvolvimento Sustentável, reconheceu a importância dos sistemas educativos para alcançar os objetivos do DS (Nierop, 2008). Assim, propõe-se um novo olhar sobre os projetos pedagógicos promotores da sustentabilidade a vários níveis. Estes devem inevitavelmente incorporar uma dimensão ética que agregue saberes, valores, atitudes, técnicas e comportamentos que possibilitem a participação pública efetiva nas tomadas de decisão (Bartholo & Bursztyn, 2001).

Segundo Stern (2000), as mudanças comportamentais dos indivíduos podem não depender apenas dos conhecimentos que possuam, existindo um nível mais ligado às percepções que é necessário compreender, mas que torna complexo o sucesso ou não de determinadas intervenções. Assim, os programas de EDS devem ter em consideração a influência que alguns fatores pessoais e contextuais podem assumir (Arbuthnott, 2009). Para Stern (2000) há quatro variáveis causais que devem ser tidas em conta, nomeadamente, as atitudes, o contexto, as capacidades pessoais e as rotinas.

O progresso da humanidade deve ser acompanhado pelo desenvolvimento equilibrado de ambas as ciências, exatas e humanas de modo a contribuir para uma mudança nas estruturas sociais e nos estilos de vida humana. Esta perspetiva positiva é um aspeto essencial para a EDS que deve ser transmitida à geração seguinte (Arima, 2009).

Na sequência desta perspetiva de análise, a educação precisa de fornecer conhecimentos básicos, sendo importante para os alunos, que ao mesmo tempo que os adquirem também desenvolvam competências que visem intervir e solucionar problemas e contribuir para a melhoria do seu comportamento em sociedade (Arima,

⁸³http://ec.europa.eu/regional_policy/en/policy/themes/urban-development/ [23 de novembro de 2015].

2009). Assim, os países e as organizações regionais e internacionais têm vindo a desenvolver as suas próprias prioridades e prazos para implementação, de acordo com as necessidades, traduzidas em políticas e programas, selecionando os meios de informação e comunicação mais eficientes, de modo a que as mensagens abranjam todos os cidadãos (Bartholo & Bursztyn, 2001). Daí também a importância dos projetos a nível local, mais concretamente, documentos como o PME, como fator estratégico e de resolução de muitos dos problemas evidentes nas escolas e com repercussões na sociedade em geral. Como reforço a estes projetos, não podemos deixar de referir, o trabalho em rede e a partilha de boas práticas - *benchmarking* - quer a nível regional, nacional e internacional, conforme mencionado na Carta de Princípios das Cidades Educadoras.

3.3 O desenvolvimento urbano sustentável e a Agenda 21 Local

Neste tópico fazemos referência às políticas de desenvolvimento urbano sustentável, sendo atribuída particular atenção à Agenda 21 Local. Para o efeito começamos com uma contextualização do crescimento demográfico em Portugal.

Desde a segunda metade do século XIX que o crescimento foi essencialmente urbano. Destacamos o facto de nos finais do século XIX várias cidades do litoral terem sofrido um forte desenvolvimento urbano. Durante o século XX, o crescimento demográfico, foi influenciado pela emigração e migrações internas para zonas mais industrializadas, na sua maioria urbanas. Este processo retirou muitas pessoas das regiões norte e interior norte e centro do país, quer para outras zonas, quer para fora do país (Moreira, Rodrigues & Henriques, 2009). Depois da Segunda Guerra Mundial, o urbanismo português adotou os princípios da Carta de Atenas. Historicamente, o processo de urbanização nacional acentuou-se a partir dos anos sessenta, devido ao alargamento das áreas de influência de Lisboa e do Porto, assim como, das respetivas áreas metropolitanas⁸⁴. Portugal é um país com um sistema urbano incipiente e muito pouco articulado. Apesar de ser considerado um Estado tradicionalmente centralizador, desde os anos oitenta, tem dado provas de descentralização no campo nomeadamente da Educação, onde foram transferidas algumas competências e atribuições para o poder local.

O papel institucionalizador de “legisladores e intérpretes” (Bauman, 1987) foi essencial para a constituição do que Boaventura de Sousa Santos designou por “sociedade civil secundária” (Santos, 1990). A adesão de Portugal à União Europeia em 1986 viria a codificar os termos da discussão política que foi sendo canalizada para o domínio do desenvolvimento socioeconómico e de infraestruturização do país. A esfera cultural permanecia remetida a um plano secundário. O terceiro ciclo de governação é o ciclo da europeização. Estamos hoje a vivê-lo e corresponde a uma estratégia de modernização do país e das cidades por intermédio da cultura.

⁸⁴ Nos anos setenta, o alojamento e famílias em Portugal, cresceram simultaneamente e nos anos oitenta, apesar da redução do crescimento populacional, a construção não baixou o seu ritmo (Carvalho, 2003).

Segundo Fortuna (2002) na governação política das cidades podem ser identificados três ciclos, que resultaram da vitalidade da sociedade civil e da capacidade de regulação estatal. O primeiro ciclo foi o ciclo da “espontaneidade da sociedade civil”, durante o período da revolução de abril (1974-1976). Constituía-se cenários entusiásticos nas ruas, praças, cafés e outros recintos, através de manifestações públicas de indivíduos, grupos e movimentos sociais. Esses espaços públicos (recintos) destinaram-se a fins culturais e emblemáticos. O segundo ciclo de governação (década de oitenta) diz respeito à fase de reorganização política do Estado, ou seja, à institucionalização da vida política, centrada em matérias de natureza política e socioeconómica formal. O terceiro ciclo identifica-se com o ciclo da “europeização”. Este ciclo corresponde a uma estratégia de modernização do país e das cidades através da cultura.

Voltando ao conceito de sustentabilidade, neste caso urbana, ou, desenvolvimento urbano, este depende das realidades económicas, sociais e ambientais, dos valores e das atitudes específicas da cultura de uma região. O modelo de cidade sustentável manifesta-se de inúmeras formas e depende da história da região, cultura, economia, clima, geografia e política. Para que as cidades se desenvolvam de forma sustentável, é necessária a respetiva mensuração, assim como, a compreensão das complexas interações entre o ambiente, a economia e a sociedade (Egger, 2006). Segundo Mori & Yamashita (2015) uma cidade sustentável procura maximizar os benefícios nas dimensões económicas, social e ambiental. Para isso, baseia-se em indicadores oriundos do *triple bottom line* já que as cidades devem ser avaliadas nas duas dimensões - limitações e benefícios - de forma independente e sem compensação em termos de sustentabilidade forte.

O segredo da sustentabilidade não está na competitividade, mas sim na perceção e no conhecimento daquilo que temos e que precisamos e das suas consequências a longo prazo, ou seja, das escolhas assumidas. Exige-se um conjunto de mudanças, cujo processo não é imediato, mas depende, em parte, das políticas de ordenamento e desenvolvimento do território, para se atingir um crescimento urbano sustentado. Segundo Fortuna (2008) a sustentabilidade sócio cultural da cidade, merece hoje, maior reflexão sociológica, comparativamente às dimensões ecológica e ambiental. Por sua vez, para Ferreira (2005) uma das possíveis formas de solucionar os problemas de sustentabilidade e desenvolvimento passa: pela intervenção ativa de cidadãos informados da realidade em diferentes escalas (local, regional, nacional e global); a

interligação da sociedade, economia, ambiente e da sua comunidade urbana e de outras comunidades; o conhecimento das necessidades e direitos das gerações presentes e futuras; a identificação das relações existentes entre o poder, seus recursos e direitos humanos, que possam avaliar as diferentes consequências e atribuir soluções a problemas locais.

Uma outra variante da sustentabilidade pode estar relacionada, com projetos de renovação urbana e com a recuperação de áreas degradadas⁸⁵. Daqui, surgem programas de planeamento e requalificação urbana de intervenção estatal, que para além de revitalizarem os centros urbanos, pretendem promover o desenvolvimento das regiões consideradas periféricas, de forma a corrigir assimetrias e contribuir para a qualidade de vida dos cidadãos. O próprio processo de “regeneração urbana” deve integrar nas suas decisões estratégicas, o território, o património e o ambiente. Este sistema assenta na construção de novos modelos de governança e de novas formas de planeamento, através de redes de atores e de processos de aprendizagem.

Em Portugal, destacou-se a política de Cidades POLIS XXI: 2007-2013 (Programa de Requalificação Urbana e Valorização Ambiental das Cidades), que promoveu instrumentos inovadores com as parcerias de regeneração urbana e a iniciativa em bairros críticos⁸⁶. A implementação destes programas urbanos, demonstraram o interesse na reutilização de infraestruturas e equipamentos existentes, em detrimento de novas construções e a reutilização e/ou reconversão de espaços urbanos devolutos e abandonados, a fim de melhorar e fazer uso dos mesmos.

Atualmente, a União Europeia (UE) continua a defender a prática de políticas públicas direcionadas para a sustentabilidade urbana, para o período 2014-2020. Basta

⁸⁵ As primeiras preocupações com a qualidade do ambiente urbano, em finais da década de oitenta, criaram o programa de recuperação de áreas urbanas degradadas (PRAUD), incidindo na componente infraestrutural. Já o Tratado de Maastricht (1992) declarava a promoção do Desenvolvimento Sustentável, alertando para a necessidade de integração dos objetivos ambientais e da participação pública na execução da generalidade das políticas comunitárias. Consequentemente, a Comissão Europeia criou, em 1991, o Grupo de Peritos de Ambiente Urbano, contribuindo para a primeira fase do projeto das Cidades Sustentáveis, a desenvolver no período compreendido entre 1993 e 1996.

⁸⁶ O III Quadro Comunitário de Apoio (QCA), apoiou financeiramente as iniciativas que tinham por objetivo a qualificação do ambiente urbano, nomeadamente, o Programa Operacional do Ambiente e Programas Operacionais Regionais, em articulação com o Programa de Requalificação Urbana e Valorização Ambiental de Cidades (POLIS). Foram mobilizados diversos agentes através de formas de cooperação e parcerias, entre a União Europeia, Governo e Autarquias Locais. O POLIS teve início formal em 15 de maio de 2000 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 26/2000), por iniciativa e na dependência direta do Ministro do Ambiente e do Ordenamento do Território.

pensar na “Estratégia 2020”, que pretende uma União Europeia “mais inteligente, sustentável e inclusiva”⁸⁷. Ambicionam-se cidades, mais prósperas, mais resilientes, mais saudáveis, mais justas, mais conectadas e mais cognitivas⁸⁸. De uma maneira geral, as políticas municipais, têm incorporado os pilares do conceito de sustentabilidade (económica, social, ambiental e institucional), para além de seguirem as linhas orientadoras da Comissão Europeia⁸⁹. Como plano de ação global, catalisador e promotor do DS Local, destaca-se a importância da Agenda 21 Local (A21L). Ambiciona-se uma cidade sustentável, e/ou “uma cidade justa”, “uma cidade bonita”, “uma cidade ecológica”, “uma cidade fácil”, “uma cidade compacta e policêntrica”, “uma cidade diversificada”. Neste quadro, a participação, a educação e a inovação são elementos fundamentais para alcançar uma sociedade sustentável (Rogers & Gumuchdjian, 2001)⁹⁰.

A Agenda 21 não é um documento normativo, nem técnico, mas antes político e consensual, de referência e de mobilização para a mudança, em direção a sociedades cada vez mais sustentáveis, conciliando a proteção ambiental com a justiça social e a eficiência económica. Para além de ter o seu programa próprio de ação, é transversal a todos os planos locais ou de ocorrência local. O planeamento e a democratização são princípios fundamentais deste processo, desde a permanente redefinição e negociação de programas, à participação pública e à qualidade na tomada de decisões. Representa um modelo de governação mais eficiente nas organizações locais e tem despertado para

⁸⁷ A Carta de Leipzig (2007) e a Declaração de Toledo (2010) contribuíram para que a formulação da Política de Coesão 2014-2020 assumisse o desenvolvimento urbano sustentável integrado como uma das suas prioridades.

⁸⁸ Cidades Sustentáveis 2020 - DGT (2015), [http://www.dgterritorio.pt/static/repository/2015-04/2015-04-07185648_f7664ca7-3a1a-4b25-9f46-2056eef44c33\\$\\$35C2E555-C85C-4720-84D1-E2D2F910E83C\\$\\$180F6119-BB80-4903-9A77-D1AD1AFA9B51\\$\\$storage_image\\$\\$pt\\$\\$1.pdf](http://www.dgterritorio.pt/static/repository/2015-04/2015-04-07185648_f7664ca7-3a1a-4b25-9f46-2056eef44c33$$35C2E555-C85C-4720-84D1-E2D2F910E83C$$180F6119-BB80-4903-9A77-D1AD1AFA9B51$$storage_image$$pt$$1.pdf) [02 de fevereiro de 2016].

⁸⁹ A temática da sustentabilidade urbana, tem apresentado um papel relevante no contexto nacional, europeu e mundial nas últimas décadas, nomeadamente, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992; as conferências sobre Cidades Sustentáveis; as comunicações da Comissão Europeia onde foram estabelecidos compromissos a assumir pelas instituições. Destaca-se a nível europeu, a Campanha Europeia das Cidades e Vilas Sustentáveis (CECVS), patrocinada e respetivos documentos finais: Conferência de Aalborg (Carta de Aalborg, 1994), Conferência de Lisboa (Plano de Ação de Lisboa, 1996), Conferência de Hannover (Declaração de Hannover, 2000), Conferência Aalborg + 10 (Compromissos de Aalborg, 2004).

⁹⁰ Quando falamos em educação estamos a abranger os conceitos de educação formal, não formal e informal.

uma maior competitividade entre as regiões. Possibilita ainda, uma maior facilidade na definição de metas e na monitorização dos indicadores selecionados.

A Agenda 21 tem-se revelado um instrumento eficiente para alcançar o DS. Alguns elementos confirmam a existência de mais conhecimento, consciencialização e compreensão, relativamente às questões da sustentabilidade; maior compromisso na sustentabilidade local; uma adequação mais eficaz em termos de necessidades e potencialidades locais; mais participação e eficácia, na resolução dos problemas (Schmidt *et al.*, 2005). As críticas à A21L estão mais relacionadas com o seu carácter genérico e com as dificuldades de implementação prática. Em termos de avaliação global dos processos de A21L e numa escala internacional, verifica-se uma grande diversidade de interpretações, de programas e de objetivos específicos.

Pretende-se com a Agenda 21 compatibilizar as necessidades de produção e de consumo com o uso racional dos recursos naturais, de modo a preservar as gerações futuras. Funciona como “um processo participativo, multissetorial, que visa atingir os objetivos da Agenda 21 ao nível local, através da preparação e implementação de um Plano de Ação estratégico, de longo prazo, dirigido às prioridades locais para o DS” (*International Council for Local Environmental Initiatives - ICLEI*).

No seu capítulo 28:

Apela às autoridades locais, como agentes mais próximos do território e dos seus problemas, a intervir junto das suas comunidades de forma a promover a cooperação e participação de todos os atores, na construção consensual de uma estratégia de desenvolvimento local.

Destacamos a importância da Carta de Aalborg (2010), como um dos documentos mais emblemáticos da Campanha Europeia das Cidades e Vilas Sustentáveis (CECVS), a qual serviu de modelo para pragmatizar a A21L⁹¹. Era fundamental que as autoridades locais, em conjunto com as empresas, associações, comunidade, entre outros, definissem as estratégias de atuação, com o objetivo de proteger os recursos ambientais numa perspetiva de melhoria das condições económicas e sociais (Schmidt *et al.*,

⁹¹ Em 2004, em Aalborg, na conferência “Aalborg+10 Inspirando o Futuro” foram aprovados dez compromissos, baseados nos princípios do DS da carta de Aalborg 1994. Consequentemente, as autarquias locais comprometeram-se a promover e a participar nas iniciativas locais da Agenda 21 e a desenvolver programas de longo prazo conducentes a um DS.

2005)⁹². A Agenda 21 surgiu como um compromisso mundial, assumido na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como a Cimeira da Terra, que teve lugar no Rio de Janeiro, Brasil, em 1992⁹³. Este documento assinado por mais de 178 países, incluindo Portugal, representa um modelo de Desenvolvimento Sustentável para o planeta, como resposta à escassez dos recursos naturais, à pobreza e exclusão social, à expansão demográfica, ao consumo e desperdícios excessivos, entre outros problemas.

As autoridades locais, dada a sua proximidade ao território e às comunidades, assumem-se como os principais dinamizadores deste processo de transição para a sustentabilidade, através de projetos e ações com impactes diretos no bem-estar social, na promoção da democracia local e na melhoria da qualidade do ambiente. Trata-se assim, de uma estratégia integrada, consistente, assente numa forte parceria entre os diversos atores locais. Em Portugal, a implementação de processos da A21L é incipiente, para além dos inúmeros obstáculos encontrados, desde a inércia da administração central à das autarquias e dos próprios cidadãos. Algumas iniciativas locais, tiveram como objetivo, solucionar mais os problemas de âmbito particular, do que promover a sustentabilidade local (Schmidt *et al.*, 2005). Os resultados de A21L dependem, em parte, do empenho e das competências dos autarcas, da participação em redes internacionais, da troca de experiências e da captação de ideias e de soluções a nível local (*ibid.*). A nosso ver, a sua divulgação, também deveria partir do poder central, para que tivesse um maior impacto junto da população. Do mesmo modo, segundo Kamaruddin e Alwee (2015), é notória a falta de envolvimento da comunidade, apesar de estar consciente dos diversos problemas ambientais. Neste sentido, deveria haver um maior reforço na coordenação por parte das autoridades locais e da comunidade, especialmente das escolas, entre outras partes interessadas.

⁹² Define os métodos de planificação, planos, programas e mecanismos financeiros de suporte; identifica os problemas e as suas origens, através de questionários junto do público; descreve o conceito de coletividade sustentável, com a participação de todos os membros; discute e avalia possíveis estratégias de desenvolvimento; constitui um plano de ação a longo prazo para a sustentabilidade, devendo o mesmo, envolver objetivos determináveis; planifica a implementação do plano, assim como de um calendário, com a imputação de responsabilidades entre as partes envolvidas (Schmidt *et al.*, 2005).

⁹³ A Agenda 21, como Programa de Ação para o DS, é constituído por quarenta capítulos, distribuídos em quatro secções (Dimensões Sociais e Económicas; Conservação e Gestão dos Recursos para o Desenvolvimento; Reforço do Papel dos Principais Parceiros; Meios de Implementação).

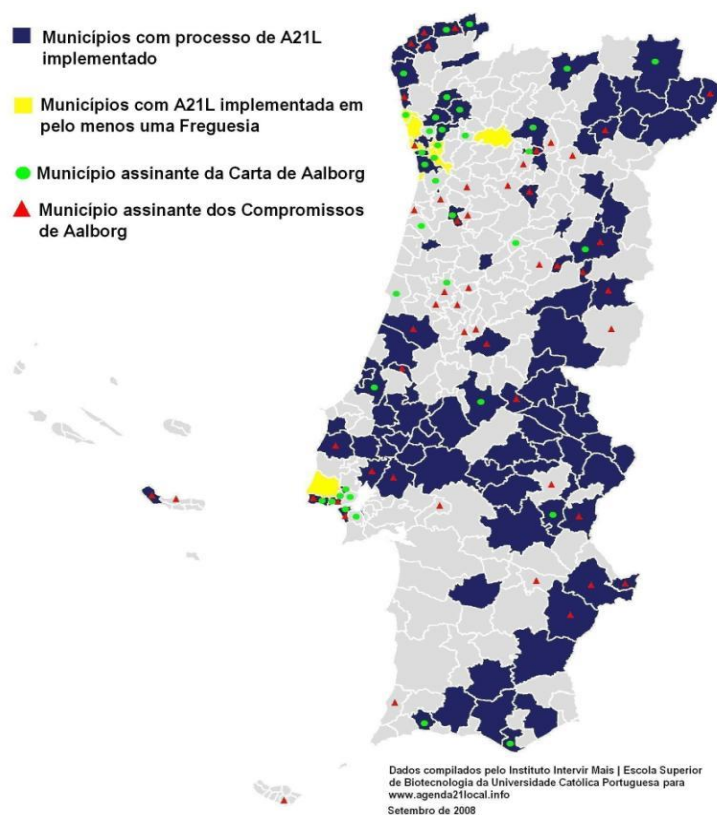
Em termos estatísticos, dos 103 municípios portugueses que declararam ter um processo de Agenda 21 Local em curso⁹⁴, apenas um terço cumpriu o mandato das Nações Unidas firmado na Cimeira do Rio, em 1992. Relativamente ao processo de monitorização dos processos de A21L, seria pertinente criar um sistema de avaliação baseado em indicadores de qualidade dos diferentes processos em curso, a fim de distinguir e valorizar o já realizado e corrigir os pontos menos fortes⁹⁵.

Como podemos observar na fig. 3.4, existe um elevado número de municípios com o processo de A21L implementado (dados de 2008) e com maior incidência na região centro e interior do país. Os municípios com A21L implementada em pelo menos uma Freguesia, registam-se em menor número, na região norte (Porto e Vila Real) e na zona de Lisboa. Os municípios que assinaram a Carta de Aalborg estão dispersos ao longo do país com menos incidência na região do Alentejo. Já os municípios assinantes dos Compromissos da Aalborg estão distribuídos também ao longo do país, com menor incidência na zona litoral do Alentejo.

⁹⁴ Dados de 2008.

⁹⁵ Consultar a este propósito, <http://www.ambienteonline.pt/canal/detalhe/6991>.

Figura 3.4 - Municípios portugueses que aderiram à A21L.

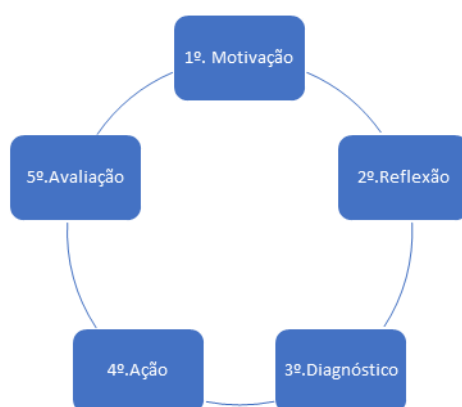


Fonte: https://www.google.pt/search?q=agenda+21+local+em+portugal,+mapa&rlz=1C1JZAP_pt-

Em relação à A21E-Agenda 21 Escolar, esta já é específica da comunidade escolar ou parte dela. As escolas têm um papel fundamental na implementação e dinamização desta Agenda, junto da comunidade educativa (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários, etc.). Procura o consenso na preparação de um plano de ação, para alcançar a sustentabilidade à escala da escola e do seu meio envolvente. Constitui um projeto com um elevado potencial educativo, que possibilita ao seu público-alvo uma maior consciência, e, conseqüentemente, a interiorização de conceitos, tais como, de sustentabilidade, ética e cidadania. Fomenta ainda a participação em debates, a tomada de decisões, a apresentação de propostas de ação adequadas à resolução de problemas, assim como, a monitorização da sua correspondente execução. São cinco, as fases de implementação da A21E (fig. 3.5):

i) Motivação (sensibilização da comunidade escolar, através da partilha de experiências, debates temáticos, entre outros); ii) Reflexão (análise do grau de coerência com a ação individual e coletiva dos seus membros, por exemplo, através de reuniões); iii) Diagnóstico (são identificados os principais problemas ambientais existentes na escola, por exemplo, o uso da água e da energia, gestão de resíduos, etc.); iv) Ação (elaboração do plano de ação, baseado nos resultados obtidos nas fases anteriores. Neste plano são definidos os objetivos, prioridades, prazos e outros. Pressupõe uma avaliação regular, no mínimo, duas vezes por ano - análise do cumprimento dos objetivos definidos com base em indicadores e instrumentos previamente delineados)⁹⁶. De forma esquemática:

Figura 3.5 - Fases de implementação da Agenda 21 Escolar.



Em todas as fases deve estar envolvida a comunidade escolar e deve alargar-se aos familiares, entre outros *stakeholders*.

⁹⁶ Consultar a este propósito, <http://www.escolasverdes.org/agenda21escolar/index.htm>.

3.4 As cidades como contextos educativos: centralização e descentralização da Educação

No presente tópico, abordamos questões relativas ao sistema educativo português ao longo dos últimos anos e as sucessivas mudanças, particularmente no âmbito da transferência de competências para o poder local.

Historicamente, o município surgiu antes da fundação de Portugal, por conseguinte, antes da formação do próprio Estado. Segundo Alexandre Herculano (1810–1877), o município teve a sua origem no período da dominação romana. No entanto, os nossos municípios surgem só na Idade Média. Os municípios medievais «continham os elementos do equilíbrio entre a desigualdade e a liberdade», e a sua ideologia recaía em «fortes associações do homem do trabalho contra os poderosos» (Oliveira *et al.*, 1995, p. 21). Desde os finais da Idade Média, todo o espaço continental da monarquia portuguesa estava coberto por concelhos, intitulados por cidades, vilas, concelhos, coutos, honras ou simplesmente terras. A municipalização do espaço político local foi considerada uma das heranças medievais mais significativas. No entanto, nos últimos séculos da Idade Média, registou-se a contraposição entre concelhos rurais e concelhos urbanos (Oliveira *et al.*, 1995).

O municipalismo foi cíclico no nosso país, atendendo, quer às alterações do sistema político, quer à própria estrutura da sociedade. De registar o período relativo à implantação da República, a 5 de outubro de 1910, em que o centralismo político-administrativo da monarquia constitucional, sucedeu a descentralização administrativa e a devolução aos municípios da autonomia que tinham perdido com a reforma de Mouzinho da Silveira (1780-1849) (Oliveira *et al.*, 1995). Na sequência do Estado Novo, houve mudanças significativas no seio da estrutura municipal. Em 1974, uma das manifestações mais “acesas” desta revolução prendia-se com o “assalto” às câmaras municipais e às juntas de freguesia. Foi anulada toda a “máquina da administração local” (Oliveira *et al.*, 1995, p.349)⁹⁷. A Constituição da República de 1976, consagrou

⁹⁷ O Título VIII da Constituição da República promulgada pelo general Costa Gomes (30 de junho de 1914 - 31 de julho de 2001), a 2 de abril de 1976, foi destinado ao poder local. Na sequência do art.º237.º, as autarquias locais eram formas autónomas de administração e não qualquer forma de administração indireta do Estado (Oliveira *et al.*, 1995).

três níveis de autarquias locais a que correspondem territórios próprios: as freguesias, os municípios e as regiões administrativas (Oliveira *et al.*, 1995). Segundo (Oliveira *et al.*, 1995, p.515), “A Lei das Autarquias, a Lei das Finanças Locais e o Decreto Lei que estabelece a delimitação das competências dos investimentos públicos, entre os municípios e a administração central, constituem, basicamente, a espinha dorsal em que assenta o dia a dia dos municípios portugueses”.

Reportando-nos à história da educação em Portugal, segundo Carvalho (1986) há um desconhecimento relativo à existência de escolas até ao século XI. As únicas referências desse século, reportam-se à Sé de Braga, que já detinha o conceito de “escola”, com apenas quatro alunos e a fundação de um colégio/seminário de rapazes junto à Sé de Coimbra. No início do século XII, existe referência a duas escolas, uma junto à Sé do Porto e outra no Mosteiro de Santa Cruz em Coimbra. Nestas escolas estava instituída uma forte componente teológica que visava fins eclesiásticos. Deste modo, tudo indica que, quer em Portugal, quer no resto da Europa, a iniciativa do ensino esteve ligada à Igreja e foi ministrado em escolas episcopais e monásticas que funcionavam junto das igrejas e nos próprios mosteiros, a fim de formar o clero.

Em relação às últimas décadas do século XIX o município assumiu-se como um “território educativo”, que passou a articular educação, instrução e proteção através de políticas públicas (Magalhães, 2006). No período da reforma de 1878, deu-se a primeira tentativa da descentralização e, em 1908, foi aberto o percurso para a descentralização municipalista do ensino. De registar que, em 1890, Bernardino Machado (1851-1944) questionou, se “a escola é um serviço central ou local”. Ainda neste ano, Teófilo Ferreira (1840-1894) que era adepto da descentralização, teoricamente, discordou da sua aplicabilidade em termos práticos (Nóvoa & Bandeira, 2005). Esta dúvida já perdura desde o século XIX até à atualidade. Diversos documentos oficiais, petições das juntas de freguesia, relatórios de inspeção e artigos na imprensa, manifestaram o interesse na descentralização do ensino, assim como, alertaram para a falta de preparação das autoridades locais (Nóvoa & Bandeira, 2005).

Depois da Primeira Grande Guerra, em 1919, voltou a surgir uma proposta descentralizadora, recaindo mais numa autoridade profissional (professores), devido ao seu descontentamento, do que numa base municipalista. As juntas escolares foram protegidas através do movimento associativo, como forma de garantirem o prestígio e

poder dos professores. As oposições à descentralização não se limitavam unicamente ao ensino primário, mas também ao ensino liceal, industrial e mais tarde ao ensino técnico profissional e ao público. Continuaram as discussões que confrontavam modelos centralizadores e descentralizadores (Nóvoa & Bandeira, 2005). Ainda hoje esta questão não está resolvida havendo opiniões divergentes entre autarcas, diretores de escolas, professores, entre outros agentes educativos⁹⁸.

Durante o regime democrático, surgiram políticas educativas, que revelaram algumas tendências, nomeadamente, a cedência de mais autonomia para as escolas e a envolvimento do município na política educativa local, assim como, uma maior cooperação entre municípios e escolas. Por sua vez, a implementação do regime democrático, a aprovação de uma nova Constituição (1976) e a Lei das Finanças Locais (Lei n.º 1/79) trouxeram alterações à gestão dos municípios, reforçando a afirmação do poder local autónomo. A referida lei, conferia às autarquias o direito de dar prioridade às necessidades consideradas mais prementes para o território. A partir deste período (1974), a escola passou a estar aberta a todos, sem exceção, e a educação foi considerada não só ela própria como um direito, mas também a garantia de todos os direitos. Nesta sequência, destacaram-se três grandes etapas marcadas pela prática de diversas políticas educativas, classificadas, em: “Municipalização da Educação - 1974 - 1986”; “O Município como parceiro social: 1986 - 1996”; “Municipalização da educação no período após 1996” (Martins, 1999). A década de oitenta foi marcada pelo registo de alterações legislativas significativas, relativamente à transferência de competências do poder central para as autarquias. Assim, em 1984, procedeu-se à transferência de novas atribuições educativas para os municípios, nomeadamente, o financiamento para a educação pré-escolar, ensino básico e de adultos, ação social escolar, ocupação de tempos livres de jovens em idade escolar, desporto e cultura (Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de março). O Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março, legisla as competências das autarquias locais e dos seus órgãos, relativamente aos interesses próprios das populações locais, nos diversos domínios. Como o poder local fazia parte do domínio comum de todos os países da União Europeia, em 1985, foi aprovada pelo Conselho da Europa, a Carta Europeia da Autonomia Local. Esta Carta

⁹⁸ Esta questão da descentralização da educação vai ser tratada empiricamente, no capítulo 5.

oferece aos cidadãos, o direito a participar na gestão dos assuntos públicos, enquanto princípio democrático comum a todos os estados membros do Conselho da Europa.

Destacamos a importância da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), como marco mais importante nas últimas décadas, para a reforma e desenvolvimento da educação em Portugal. As autarquias são responsáveis pela construção, equipamento e manutenção dos edifícios para a educação pré-escolar e básica do 1.º Ciclo⁹⁹. Nesta perspetiva, o desenvolvimento da política educativa local prosseguiu na década de noventa. Verificaram-se assim, melhorias das condições físicas, logísticas e humanas.

A atuação do Estado na educação em Portugal nas últimas décadas, como em muitos países tem sido lenta e implicado vários cenários, como por exemplo, as medidas de desconcentração e de descentralização administrativa, a implementação de novos modos de regulação do modo pós-burocrático, a aproximação do processo de modernização e da privatização do ensino público (Barroso, 2013). A partir da década de noventa, devido à política educativa introduzida pelo XII Governo, a educação passou a assumir lugar de destaque no seio dos municípios. Houve a expansão da educação pré-escolar (estes passaram a funcionar na sua dependência), do processo de territorialização através de projetos educativos, organização de redes escolares locais, a contratualização de parcerias, entre outras dinâmicas de desenvolvimento dinamizadas e geridas pelos municípios¹⁰⁰ (Martins, 2014).

⁹⁹ A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º46/86, no ponto 2 do art.º 43.º do capítulo VI, afirma que “o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação de professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. Os municípios devem assegurar os transportes escolares, não tendo poder de decisão sobre os horários escolares, que são da competência da escola e da administração educativa. Cabe ainda ao município, a responsabilidade relativa à ação social escolar para os níveis de ensino básico de 1.º ciclo e educação de infância. Em relação ao ensino particular, os respetivos estabelecimentos de ensino fazem parte integrante da rede escolar, têm paralelismo pedagógico e contratos de associação (financiamento público). Recentemente, os municípios passaram a ter o encargo de elaborar a Carta Educativa Concelhia e são obrigados para o efeito a ouvir os representantes dos agrupamentos de escolas. As autarquias locais podem criar centros de educação pré-escolar, de educação especial, de formação profissional e modalidades de educação extraescolar, por exemplo, educação de adultos, ocupação de tempos livres, entre outros.

¹⁰⁰ Veja-se, a este propósito: Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar); Decreto Lei n.º147/97, de 11 de junho (apoios financeiros para infraestruturas, equipamentos, funcionamento e formação); despachos conjuntos sobre diversas matérias incluindo, orientações curriculares.

Em 1998, as autarquias associaram-se à gestão do sistema educativo e passaram a fazer parte da Assembleia de Escola e do processo de constituição de Agrupamentos de Escolas e Conselhos Locais de Educação¹⁰¹. Com a publicação do Decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de maio, foi legitimada a participação do município nas Assembleias de Escola e promovida a criação facultativa do Conselho Local de Educação (Lei 159/99, de 14 de setembro)¹⁰². Este diploma foi atualizado pelo Decreto-lei n.º144/2008, de 28 de julho, onde se regista um aumento da autonomia cedida ao poder local¹⁰³.

¹⁰¹ O Decreto-Lei de 2003, n.º7, de 15 de janeiro, diz respeito aos Conselhos Municipais de Educação e à Carta Educativa. O Conselho Municipal de Educação é definido como “uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo” (art.º 3.º). Compete a este Conselho Municipal de Educação, deliberar, em especial, sobre a coordenação do sistema educativo e a articulação da política educativa com outras políticas sociais; o acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da Carta Educativa, devendo resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, a fim de garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal; participar na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 47.º. A “Carta Educativa” é definida a nível municipal, como “o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, 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 socio económico de cada município (art.º10.º). Tem como objetivos, assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efetiva que ao mesmo nível se manifestar. Deve ainda assegurar a racionalização e complementaridade das ofertas de educação e formação e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público e respetivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas. A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas, das condições favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis. Deve ainda incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e a longo prazo. Deve também garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município (art.º 11.º) - Capítulo III - Diário da República - I Série-A, n.º12, de 15 de janeiro de 2003).

¹⁰² Esta Lei delega as seguintes competências: construção, apetrechamento e manutenção (Jardins Infância e EB1,2,3), elaboração da Carta Escolar, criação dos conselhos locais de educação, transportes escolares, gestão dos refeitórios, alojamento dos alunos, comparticipação nos apoios da ação social escolar, apoio nas atividades complementares de ação educativa e educação extraescolar e gestão do pessoal não docente. O Conselho Geral é o órgão representante dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de caráter económico, social, científico e cultural. Paralelamente, tem a capacidade para eleger e destituir o diretor, conferindo-lhe maior legitimidade, quer pelo reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função, quer através de mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.

¹⁰³ Neste diploma foi previsto um Fundo Social Municipal e a contratação de pessoal não docente para a educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário, componente de apoio à família, nomeadamente o fornecimento de refeições, apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar, atividades de enriquecimento curricular n.º 1.º ciclo, gestão do parque escolar no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ação escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e transportes escolares. Foram ainda transferidas aos

Dado que a educação é um fator de desenvolvimento local, a nosso ver, faz todo o sentido a atribuição aos municípios de maiores responsabilidades e de tarefas específicas no domínio da educação¹⁰⁴. Atualmente há várias discussões e estudos sobre a questão da municipalização da educação. A experiência adquirida durante os vários anos em que têm vindo a funcionar os Conselhos Municipais de Educação, levou à revisão do Decreto-lei n.º7/2003, sendo substituído pelo Decreto-Lei n.º72/2015, de 11 de maio. As razões prendem-se essencialmente com a necessidade de aprofundar o processo de descentralização administrativa na área da educação. Assim, passam a participar no CME todos os diretores dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. Para além disso, o CME passa a desempenhar um papel mais relevante de coordenação no caso de existir um município com um nível mais aprofundado de descentralização administrativa¹⁰⁵.

Como se pode constatar, assiste-se atualmente a uma evolução normativa que aparenta querer atribuir mais autonomia à escola e uma participação direta do município na política educativa local. As competências já não estão exclusivamente relacionadas com a infraestruturação do território, mas associadas à educação, ambiente, ação social, saúde, planeamento e ordenamento do território, cultura e tempos livres, entre outras. Assim, a descentralização possibilita aos governos locais, a livre gestão sem a intervenção do Estado Central, no entanto na prática pouco mudou uma vez que as decisões continuam a ser tomadas pelo topo da hierarquia.

municípios, atividades de enriquecimento curricular n.º 1.º ciclo, sem prejuízo das competências do Ministério da Educação relativamente à tutela pedagógica, orientações programáticas e de definição do perfil de formação e habilitações dos professores (art.º8.º).

¹⁰⁴ Em 1820, foi atribuída pela primeira vez aos municípios portugueses, por via legislativa, a transferência de responsabilidades no âmbito da educação. Após uma década, as câmaras passaram a administrar e a gerir o ensino primário, nomeadamente o pagamento a professores. Em 1878, Rodrigues Sampaio (1806-1882) transferiu para os municípios, um maior número de competências no domínio do ensino primário. Almeida Garrett (1799-1854) foi um defensor do centralismo administrativo na organização do sistema educativo, sendo que, o código Administrativo de 1896, veio novamente centralizar a administração, retirando dos municípios algumas competências. A chegada da República originou uma nova reforma do ensino infantil, primário e normal. Registou-se um fraco investimento na educação por parte do Estado Central, quer por razões políticas, quer económicas (Alves, 2011).

¹⁰⁵ O Ministério da Educação e Ciência (MEC) queria que a “municipalização das escolas”, com os municípios assumissem responsabilidades na definição da oferta curricular e, eventualmente, na gestão dos próprios docentes e que arrancasse no ano letivo 2014/2015. Houve concelhos interessados, nomeadamente: Águeda, Famalicão, Matosinhos, Maia, Óbidos, Oliveira de Azeméis, Oliveira do Bairro, Cascais, Constância e Abrantes. A ideia era aglomerar dez municípios na fase piloto do projeto que deveria durar quatro anos (*Jornal o Público*, 4 de julho de 2014).

O Estado português seguiu a tendência verificada em certos países europeus ao aprofundar os princípios de democracia e descentralização consagrados na Constituição. Neste contexto, a escola deve assegurar a formação de crianças e jovens em termos de competências nos domínios do saber, e do saber fazer. Para que esta situação se concretize, é necessário aproximar a escola ao meio familiar e social em que as crianças estão inseridas, cabendo a toda a comunidade um papel decisório nesse desenvolvimento (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, art.º 7.º). Da leitura sistematizada de alguns autores que têm dedicado a sua atenção ao processo de descentralização de competências, destacamos Barroso (2013) que afirma que a defesa da descentralização pretende alcançar determinados objetivos, tais como: “aproximar o local de decisão do local de aplicação”; “ter em conta as especificidades locais”; “promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão”; “reduzir a burocracia estatal”; “libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica”. Considera, ainda, que não passa de uma “aparente convergência” quanto aos objetivos, porque esconde uma grande diversidade no campo das políticas concretas. Para Magalhães (2006) e Barroso (2013) o próprio processo de descentralização contribui para potenciar o desenvolvimento local e ajustar o papel do Estado na prestação do serviço público, mais particularmente, na redução de tarefas. O Estado deve ainda manter a sua capacidade estratégica relativamente à coesão nacional e à equidade da oferta educativa (Barroso, 2013)¹⁰⁶.

Ao longo da história, as escolas, quer secundárias, quer superiores, constituíram um elemento de referência cultural, urbano e social, promotor de crescimento e de desenvolvimento dos aglomerados urbanos. O seu contributo no processo de desenvolvimento tem-se refletido em externalidades positivas, imprescindíveis à melhoria do capital humano¹⁰⁷. A difusão do conhecimento, da informação e da

¹⁰⁶ A “territorialização” segundo Barroso (2013) é encarada como um instrumento semelhante a uma “lógica de mercado” em termos de funcionamento e regulação do sistema educativo e concomitantemente favorecedora da “privatização” da escola pública.

¹⁰⁷ Não nos podemos esquecer de referir o impacto que no século XIX a criação de escolas secundárias assumiu em várias cidades, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento da construção de uma identidade, assim como para a formação das elites locais. Quanto ao ensino secundário, nos anos quarenta do século XX, havia liceus, apenas nas capitais de distrito e, nalguns casos, só o curso geral (5.º ano ou 6.º ano). O liceu representava um indicador de qualidade urbana. Nos anos setenta, multiplicaram-se as escolas e a população estudantil, e, atualmente, todas as sedes de concelho possuem uma escola de ciclo preparatório e uma secundária pelo menos (Salgueiro, 1999).

inovação contribuem para o crescimento do tecido económico e social envolvente, através da atração de novos investimentos, assim como da reestruturação e renovação dos existentes. Por outro lado, o aumento de qualificação da população ativa, melhora os níveis de produtividade e competitividade da economia local, com a atribuição de maiores salários e, conseqüentemente, de melhores condições de vida.

Cada instituição educativa deve reforçar e aprofundar os seus laços com a comunidade, de forma a que participe ativamente na análise crítica das questões, assim como, na resolução de problemas locais, através de conhecimentos e experiências adquiridas no âmbito do que se poderá designar por sustentabilidade comunitária educativa. Por outro lado, a integração da temática do DS/EDS em programas curriculares e extracurriculares em todos os níveis de ensino, assim como a formação em contexto de trabalho, estágios curriculares e profissionais, poderá promover uma maior e melhor participação ativa neste domínio. Nesta perspetiva de análise, as escolas têm projetos educativos, faltando por vezes, a sua articulação com o Projeto Educativo Local (PEL) de uma cidade, ou município¹⁰⁸. Atualmente está muito reforçada a necessidade de qualificação do setor educativo autárquico, dado que a Câmara tem que estar representada nos órgãos de gestão democrática das escolas. Nesta sequência, o representante autárquico, aprova o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Plano de Atividades, desconhecendo-os, assim como a vida da escola, que acabam por decidir sobre ela. As escolas têm os seus projetos educativos, planos de atividades, projetos de turma e o município deveria dar “coerência localmente a esse movimento de baixo para cima” (Martins, 2000). Esta situação pode ser ultrapassada se os municípios elaborarem o seu Projeto Educativo, devendo o mesmo estar coerente com os das escolas, conforme se está a verificar atualmente, muito particularmente, no caso do Município de Leiria, enquanto Cidade Educadora.

O Projeto Educativo Local é definido como “o instrumento de planeamento e organização, o qual define a política educativa do território 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 comunidade¹⁰⁹”. A sua conceção deve partir das características sociais e culturais do território e deve contribuir para atenuar as diferenças sociais, valorizar e rentabilizar os recursos próprios a nível patrimonial, educativo e empresarial.

O PEL como instrumento de gestão estratégica da educação ao nível local funciona como rede educacional integrada com base num processo de participação e responsabilidade conjunta, já que envolve municípios, escolas, empresas, associações, IPSS, entre outras instituições. A nosso ver, dada a proximidade dos municípios com as escolas, e da articulação do PEL com os projetos educativos de escola, estão reunidas as condições para que se proceda à dinamização do poder local. Os municípios ao aproximarem-se mais das populações têm ao seu dispor mais recursos, mas também mais responsabilidade face às atividades educativas.

A nosso ver, muitas das ações educativas são de carácter obrigatório, provenientes da legislação em vigor, mas falta a existência de um plano onde constem os objetivos, as metas, calendarização e seus responsáveis. É ainda reduzido o número de municípios do nosso país que está a desenvolver o PEL e muitas das iniciativas devem-se à sua adesão ao MCE, o que se justifica, porque para a Cidade Educadora, a educação não tem o seu lugar apenas na escola, mas também, na família, nas empresas, nas associações, no comércio, nos espaços públicos, na música, nos jardins, no teatro, na arte, na cultura, entre outros.

Propomos um novo olhar para o momento atual do processo de descentralização de competências do ensino no nosso país. Em 2015, o XX Governo Constitucional selecionou treze municípios para desenvolverem o projeto piloto para a descentralização de competências no ensino. Os municípios aderentes assumiram competências na gestão de recursos, do pessoal não docente e de infraestruturas das escolas. As responsabilidades dos mesmos passaram pela aprovação de constituição de turmas, assim como pela criação de horários e definição do calendário escolar, conjuntamente com os Agrupamentos Escolares (AE).

Muito recentemente (2016), no decorrer do XXI Governo Constitucional, o deputado Porfírio Silva, reforçou o papel desempenhado pelo Ministério da Educação,

¹⁰⁹ Consultar, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007, p.1.

ao destacar algumas características fundamentais tais como, o “diálogo”, “firmeza nos princípios”, “rigor” e, ao mesmo tempo, “valorização da negociação e de estímulo à autonomia”. Reforçou ainda que esta atitude deveria potenciar, também, “a construção de convergências de fundo mais duradouras que o horizonte das legislaturas, em matéria educativa, onde a continuidade e a persistência são especialmente necessárias ao sucesso”¹¹⁰. Este deputado garantiu que o “Ministério da Educação apoiará de diversas formas as escolas e os professores, seja com formação contínua, seja com crédito horário, seja com novos recursos”. A defesa da escola pública é também um grande objetivo deste governo constitucional. Ainda nesta sequência, numa declaração política no Parlamento, a educação e a formação foram consagradas “como alicerces fundamentais para a valorização das pessoas, o desenvolvimento do país e a construção de uma sociedade mais coesa e progressista”¹¹¹. Alexandre Quintanilha revelou os objetivos dos ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para o ano letivo 2016/2017, que consistem em “combater o insucesso e o abandono escolar precoce”, “promover a igualdade de oportunidades e a mobilidade social”, “valorizar a escola pública, qualificar o currículo e modernizar a administração escolar”, “centrar as escolas na qualidade do ensino e da aprendizagem, valorizando os seus profissionais”. A modernização, qualificação e diversificação do ensino superior, assim como o reforço do investimento em ciência e tecnologia, de forma a promover o conhecimento e a inovação, são também objetivos dos dois ministérios.

Como pudemos constatar, há todo um aproximar das escolas aos municípios, no entanto, a Associação de Municípios Portugueses e as Câmaras de uma maneira geral, colocam algumas reticências na transferência de competências, particularmente na questão financeira, como podemos ler no parágrafo seguinte:

(...) a transferência de competências tem de ser uma transferência contratualizada, no sentido em que tem de ser negociada com os municípios portugueses. Tem de ser gradualista, no sentido que não se pode fazer uma transferência de competências dada pela Administração Central todas de uma vez para os municípios, o que poderia ser contraproducente. E, por outro lado, implica também que com a transferência de competências seja transferido o pacote financeiro respetivo, com uma nuance - consideram os municípios portugueses que as competências que estão subfinanciadas a nível do poder central não podem ser transferidas com esse envelope financeiro para os municípios. Seria

¹¹⁰ Consultar a página do PS, em <http://www.ps.pt/>.

¹¹¹ Foi sublinhado a 15/09/2016, pelo deputado do PS Alexandre Quintanilha. Consultado na página do PS, em <http://www.ps.pt/>.

não uma forma de transferir competências, mas transferir o odioso da questão. Este é o quadro em que as competências na área da educação se pode e deve fazer e é esta a posição global da Associação dos Municípios. (...).

Alpoim (2000)

Segundo Alpoim (2000), o aumento das competências dos municípios na área da educação obriga a uma mudança da escola e concomitantemente, a uma mudança dos municípios, sendo este o desafio que todos estão a encontrar. Na sequência das entrevistas com os diretores das escolas públicas, também nos pareceu, por parte de alguns entrevistados, o receio nas transferências financeiras, dadas as dificuldades que já sentem atualmente¹¹². Esta temática - descentralização da educação - continua a estar na ordem do dia, quer sob a forma de debates, encontros, seminários, entre outro tipo de eventos.

¹¹² Aprofundaremos esta temática no capítulo 5 (análise dos resultados).

3.5 Movimentos e dinâmicas de intervenção nas cidades

Neste tópico fazemos referências a alguns projetos e movimentos que têm vindo a surgir nos últimos anos e que visam, em termos gerais, criar novas dinâmicas nas cidades. Serão abordadas as suas características e objetivos, muitos deles comuns. Assim, muitos destes movimentos têm os mesmos princípios e a estrutura organizacional é muito semelhante¹¹³. Muitos desafios são colocados às “cidades”¹¹⁴ para as tornar mais competitivas, atraindo mais pessoas, investimentos e turistas. Está em voga, a divulgação através da comunicação social, de estudos que identificam “as melhores cidades para viver em Portugal”, “as melhores cidades do mundo” (...) e outro tipo de classificações. Encontramos aqui algum subjetivismo, pois a opinião poderá variar, segundo o estilo de vida de cada pessoa e as necessidades que esta considera como essenciais. Dos critérios considerados fundamentais, destacamos o acesso ao emprego, saúde, educação, cultura e espaços de lazer. Mas afinal são também estes os critérios que vamos considerar ao longo deste estudo e que fazem igualmente parte integrante do MCE¹¹⁵. Destacamos ainda, a iniciativa da União Europeia na atribuição do “Prémio Capital Verde da Europa”. É uma iniciativa para promover e premiar os esforços das cidades europeias em tornarem-se locais mais atraentes e saudáveis para se viver. Este incentivo dado às cidades serve também para que as mesmas se inspirem nos exemplos

¹¹³ Há municípios com dois e mais movimentos. Os movimentos Cidades Saudáveis (30 municípios), Cidades Inteligentes/*Smart Cities* (110 municípios) e Cidades Educadoras (58 municípios) são os que contam com mais adesões em Portugal.

¹¹⁴ Quando se fala em “cidades” alargamos a sua intervenção não estritamente a cidades, mas também a vilas.

¹¹⁵ De acordo com a *Bloom Consulting*, a elaboração dos rankings é efetuada com base em três tipos de variáveis. A primeira considera dados sobre as empresas (crescimento empresarial, percentagens de novas empresas/total de empresas por habitante); dados relativos ao turismo (número de dormidas, crescimento de dormidas, taxa de ocupação hoteleira e número de dormidas por habitante); e dados relativos ao talento (população, taxa de crescimento da população, taxa de desemprego, poder de compra, taxa de criminalidade, habitante por centro de saúde e número de estabelecimentos de ensino superior por 10 mil habitantes). A segunda variável é analisada através da ferramenta *Digital Demand-D2*, que permite calcular a atratividade de um município ou região. Mede o volume total de procuras *online* de assuntos relacionados com negócios, turismo ou talento em cada um dos 308 municípios incluídos no ranking. A terceira variável está relacionada com a comunicação e promoção divulgada pelo próprio município, através do seu *website*, entre outros meios sociais. Consultado em “Jornal de Leiria”, de 21 de abril de 2016.

de outras e partilhem as melhores práticas - *benchmarking* - ao mesmo tempo que estabelece uma concorrência saudável entre ambos¹¹⁶.

i) Cidades inteligentes/*Smart Cities*

Atualmente é dada cada vez maior importância ao conhecimento e à criatividade/inação como recursos e motores essenciais para a competitividade das cidades e regiões. Para se considerarem cidades e regiões inteligentes e criativas, não basta o princípio básico associado à qualidade de vida, mas também, o fomento da conectividade e acessibilidades, a valorização da diversidade urbana e social, a equidade social e as valências territoriais. A escala urbana também deve ser considerada, dado que a dimensão da cidade serve para diferenciar os processos de competitividade na economia do conhecimento (Fernandes & Gama, 2013).

O conceito de “cidades inteligentes” teve origem no *Smart Growth*, um movimento que surgiu nos anos noventa nos Estados Unidos da América (USA). Estava centrado em novas políticas de planeamento urbano, atendendo ao crescimento urbano insustentável naquele período e à necessidade de encontrar soluções para este problema. Podemos então considerar que estas cidades resultaram das grandes disparidades de dimensão física, ambiental, económica e social do território e da necessidade em criar alternativas para fazerem face ao crescimento populacional.

¹¹⁶ O conceito de “capital verde” foi delineado numa reunião realizada em Tallinn, na Estónia, em 15 de maio de 2006, por iniciativa de Juri Ratas, antigo Presidente da Câmara local. Fizeram parte desta iniciativa, quinze cidades europeias (Berlim, Dartford, Glasgow, Helsínquia, Ljubljana, Madrid, Kiel, Kotka, Riga, Tallinn, Helsínquia, Praga, Riga, Vilnius e Warsaw) e a Associação de Cidades da Estónia assinado um memorando de entendimento comum relativo à instituição deste prémio. Em 2008, realizaram-se as primeiras candidaturas para o Prémio Capital Verde da Europa de 2010. Todas as cidades com mais de 100.000 habitantes se podem candidatar ao referido prémio. São doze, os indicadores considerados em cada candidatura: Atenuação das alterações climáticas e adaptação aos seus efeitos; Transportes locais; Qualidade do ambiente acústico; Natureza e biodiversidade; Qualidade do ar ambiente; Eco inovação e emprego sustentável; Zonas verdes urbanas que integram a utilização sustentável dos solos; Produção e gestão de resíduos; Gestão da água; Tratamento de águas residuais; Eficiência energética; Gestão ambiental integrada.

<http://ec.europa.eu/environment/europeangreencapital/applying-for-the-award/evaluation-process/index.html> [16 de abril de 2016].

Não há um conceito único e universalmente aceite de “cidades inteligentes”. É um conceito utilizado em diversas ações¹¹⁷ e ainda está em desenvolvimento. Está intrinsecamente ligado à economia, ao conhecimento através do uso de novas tecnologias de informação e comunicação, para explorar novas fronteiras da ciência, da indústria e do comércio. Agregado a este conceito, há uma multiplicidade de projetos, com ações, objetivos, motivações, parcerias, formas de financiamento, entre outros¹¹⁸. Aplica-se não só a cidades, mas a qualquer região. Relaciona o capital humano, os recursos sociais, infraestruturas e tecnologias de modo a responder às necessidades de carácter público. Procura ainda obter um desenvolvimento sustentável e, consequentemente, aumentar a qualidade de vida dos cidadãos. Os campos de atuação das cidades inteligentes recaem sobre a economia, a mobilidade, o meio ambiente, a cidadania, a qualidade de vida e a gestão¹¹⁹.

Segundo a União Europeia, as *Smart Cities* “são sistemas de pessoas que interagem de forma inteligente, já que fazem uso estratégico de infraestruturas e serviços de informação e comunicação através do planeamento e gestão urbana para responder às necessidades sociais e económicas da sociedade”¹²⁰. Na perspetiva de Odendaal (2003) a cidade ou região inteligente, poderá definir-se, como aquela que aproveita o uso das TIC para melhorar a sua gestão e funcionamento. As cidades ao usarem as novas tecnologias promovem a inovação e a gestão do conhecimento de forma a tornarem-se mais competitivas, funcionais e modernas, oferecendo aos seus

¹¹⁷ As várias definições de “cidades inteligentes”, umas são centradas no uso das TIC, outras na sustentabilidade, eficiência urbana, etc. Recentemente, a iniciativa *DG Connect* da UE alterou o conceito para “Cidade Inteligente e Humana” (CIH), passando a envolver o desenvolvimento das pessoas para a melhor utilização das TIC.

¹¹⁸ Segundo Cohen (2012), a cidade inteligente “é aquela que explora tecnologia e inovação para fazer uso eficiente dos recursos e reduzir o tamanho da pegada ecológica”. Defende ainda que a cidade que detém alta tecnologia não é sinónimo de cidade inteligente.

¹¹⁹ A *News Cities Foundation* todos os anos seleciona dez *starp-ups* inovadoras e convida-as a fazer parte da sua comunidade de *Global Urban Innovators*. As sugestões apresentadas procuram melhorar áreas como a mobilidade na cidade, infraestruturas urbanas e serviços, saúde e bem-estar e planeamento e desenvolvimento de espaços públicos.

¹²⁰ Atualmente, as cidades de países emergentes investem biliões de dólares em produtos e serviços inteligentes para sustentar o crescimento económico e investir na nova classe média. Paralelamente, os países desenvolvidos necessitam de manter as infraestruturas urbanas para permanecerem competitivos.

habitantes uma melhor qualidade de vida (Odendaal, 2003; Schaffers *et al.*, 2011; Gaspar & Glaeser, 1998).

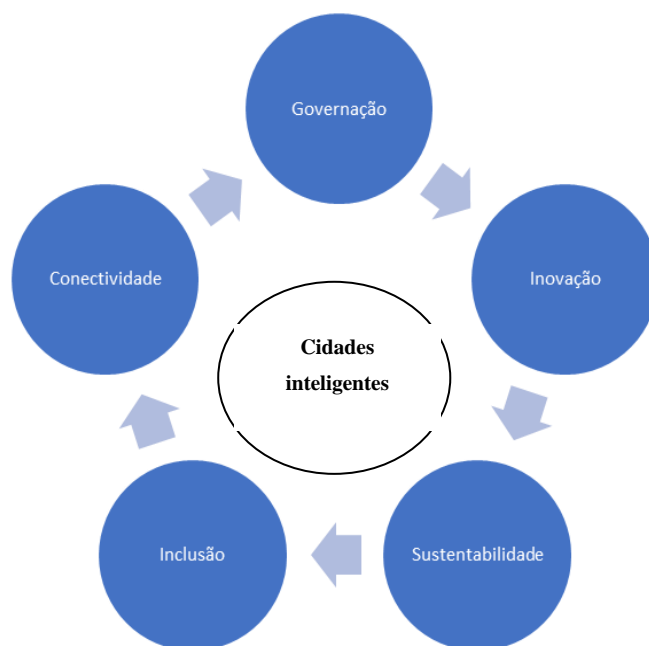
A cidade inteligente é aquela que se sabe posicionar e procurar estratégias, desde a resiliência urbana, à projeção da cidade na sociedade de informação e do conhecimento, a fim de modificar a atual estratégia, para competir entre territórios (Roper, 2012). Há também, quem considere as cidades inteligentes, como aquelas que possuem instituições de ensino superior, já que podem capacitar os alunos para um melhor desempenho/desenvolvimento na própria cidade (Winters, 2010). Segundo Fernandes & Gama (2013) a criatividade e o desenvolvimento de conhecimento, através do impulso de instituições de ensino, devem contribuir para a implementação de estratégias conducentes ao desenvolvimento tecnológico, económico e territorial.

De acordo com Selada & Silva (2013), em Portugal, os municípios localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e cidades universitárias, obtiveram melhor posicionamento de inteligência urbana. Este resultado provem de um estudo relativo ao Índice de Cidades Inteligentes em Portugal, organizado pela INTELI-Inteligência em Inovação (2012). O objetivo era posicionar estrategicamente as cidades portuguesas em matéria de “inteligência urbana” para melhorar o desempenho dos territórios. Foi definido o *ranking* de cidades em diversas áreas, incidindo na sustentabilidade, energia e tecnologias de informação e comunicação¹²¹. Conforme se indica na fig. 3.6 são cinco,

¹²¹ O Índice 2020 deste estudo, destacou-se a partir de um modelo integrado de “cidade inteligente”, que representa uma cidade atrativa para talentos, visitantes e investidores. Promove a inovação, a qualidade ambiental, a inclusão e a cultura, em contexto de governação aberta e de conectividade com a economia global, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. O termo “inteligência urbana” está relacionado com o conceito de “cidade inteligente” e foi utilizado como medida/índice adaptado à realidade nacional, tendo a sua aplicação piloto abrangido 20 das 25 cidades do *Living Lab RENER*-Rede para Inovação Urbana. RENER é um palco de partilha de experiências e boas práticas, com capacidade de replicação noutras cidades e regiões, a nível nacional e internacional. *Living Lab RENER* é uma Rede de Inovação Urbana, liderada pela INTELI e membro da Rede Europeia de *Living Labs*. Em Portugal, só aderiram ao projeto 20 cidades: Lisboa, Cascais, Loures, Almada, Setúbal, Beja, Évora, Guimarães, Bragança, Viana do Castelo, Aveiro, Viseu, Faro, Vila Nova de Gaia, Santarém, Torres Vedras, Portalegre, Sintra, Coimbra, Leiria. O objetivo deste estudo para além de posicionar estrategicamente as cidades portuguesas, pretendeu produzir recomendações para a melhoria do desempenho dos territórios. Os municípios que alcançaram o conceito de “inteligência urbana”, foram: Lisboa, Almada, Cascais, Aveiro e Vila Nova de Gaia. Lisboa ficou em primeiro lugar nas áreas da Governação, Inovação e Inclusão, contrariamente às vertentes da Sustentabilidade e Conectividade. Na área da Sustentabilidade, destacam-se, Almada, Vila Nova de Gaia, Cascais, Lisboa e Loures, atendendo à implementação de projetos de relevo nas vertentes da eficiência energética, energias renováveis, construção sustentável e mobilidade. Como exemplo de boas práticas, destacamos o Programa Nacional de Mobilidade Elétrica, um sistema de mobilidade inteligente universal e interoperável, que foi testado nas cidades da Rede RENER e o projeto *Inovcity* centrado nas redes inteligentes, em Évora (Selada & Silva, 2013).

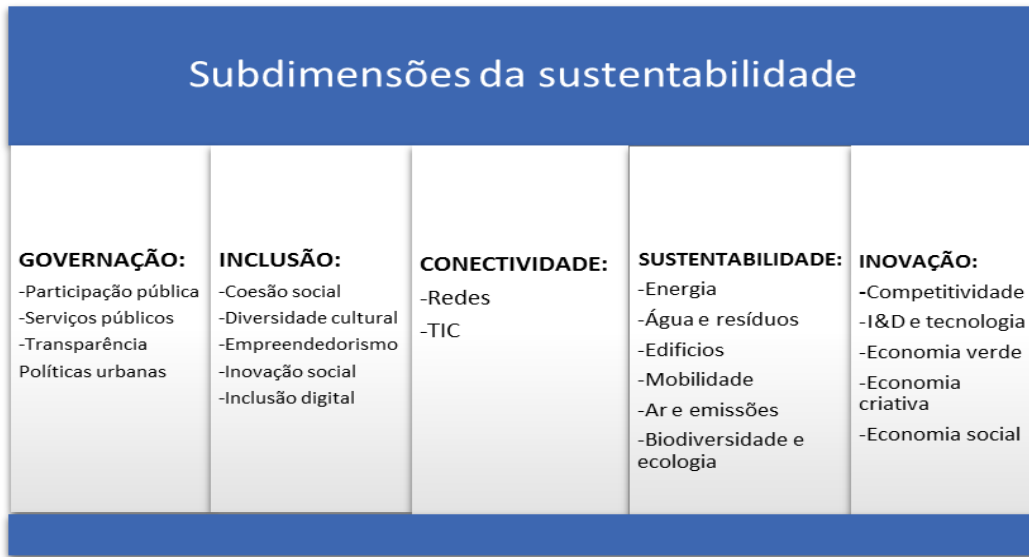
as dimensões de uma “cidade inteligente” (Governança; Inovação; Sustentabilidade; Inclusão; Conectividade). Ainda se pode ver na fig.3.7 as subdimensões da Sustentabilidade

Figura 3.6 - Dimensões centrais de uma cidade inteligente.



Fonte: adaptado: Índice de cidades inteligentes (Portugal) 2012.

Figura 3.7 - Subdimensões da Sustentabilidade.



Fonte: adaptado de *Índice de Cidades Inteligentes 2020*.

Neste contexto a cidade inteligente também pode ser designada por “cidade digital” ou “cidade viva”, basta olharmos para o comportamento do turista na cidade, quando recorre ao uso das novas tecnologias para identificar pontos de interesse¹²². Daí que, os fatores intangíveis baseados no conhecimento sejam primordiais em termos do desenvolvimento de vantagens competitivas e da qualificação dos territórios (Fernandes & Gama, 2013). Segundo Schaffers *et al.*, 2011 e Cohen (2012), uma cidade para ser “inteligente” para além do investimento em capital humano, social e das novas tecnologias de comunicação, deve acompanhar o crescimento económico sustentável que conduza a uma elevada qualidade de vida e a uma boa gestão dos recursos naturais, através de iniciativas de governo.

Não existe um modelo padronizado para transformar uma cidade numa “*smart citie*”, dadas as especificidades económicas, culturais, sociais e políticas dos territórios. Também é utópico uma cidade ser globalmente inteligente¹²³. Na sequência dos dados

¹²² Podem ser informados de pontos de interesse, informação turística, horários e localização, transportes existentes, calendário de eventos, comércio tradicional, etc.

¹²³ Segundo Selada & Silva (2013), em Portugal, as cidades que obtiveram um melhor índice de inteligência urbana, foram Lisboa, Almada, Cascais, Aveiro e Vila Nova de Gaia. No entanto, todas as cidades apresentaram um bom desempenho neste domínio, mesmo as menos bem posicionadas, o que

divulgados pela INTELI-Inteligência em Inovação (2012), uma das potencialidades do paradigma das cidades inteligentes, prende-se com a promoção da qualidade de vida e da melhoria dos serviços públicos, nas oportunidades geradas pelo tecido empresarial na implementação de soluções urbanas inovadoras em diversas áreas, nomeadamente, a governação, energia ou mobilidade. Em Portugal defende-se a promoção de exportação de aplicações tecnológicas desenvolvidas a nível nacional, a fim de permitir o aumento da competitividade e da criação de emprego. Daqui que defendamos as políticas públicas nacionais, regionais e locais como facilitadoras deste processo.

revela que a cooperação urbana e soluções inovadoras são vantajosas para as cidades. Para estes autores, ainda existem falhas de mercado que precisam de ser superadas, como por exemplos, a falta de conhecimento sobre este tipo de cidades, a reduzida cooperação entre empresas, cidades, *clusters* e indústria. Destacam a importância do Índice de Cidades Inteligentes como ferramenta para a monitorização e avaliação das práticas desenvolvidas. Já Miguel Brito Campos (2016) considera que Portugal necessita de um projeto *smart* “disruptivo”, que possibilite a demonstração do que significa realmente uma cidade inteligente e sustentável em sentido pleno

ii) Cidades criativas

O conceito de “Cidades Criativas” resultou da importância que as novas tecnologias têm tido na economia, em termos de criatividade e inovação¹²⁴. A Rede de Cidades Criativas foi criada pela UNESCO em 2004, com o objetivo de promover o desenvolvimento social, económico e cultural das cidades de países desenvolvidos e em desenvolvimento. As cidades candidatas à rede procuram promover a criatividade local, seguindo os objetivos de missão da UNESCO relativamente à diversidade cultural¹²⁵. A adesão à rede abrange sete temas: artes e media, gastronomia, literatura, cinema, música, artesanato e arte popular e *design*.

Procuraram ainda desenvolver a cooperação internacional entre as cidades, onde foi identificada a criatividade como fator estratégico para o desenvolvimento sustentável. Contribuem para as dinâmicas que se pretendem criar no âmbito das “Cidades Criativas” os setores público e privado, organizações profissionais, instituições culturais e sociedade em geral de todas as regiões do mundo.

A criatividade é considerada um fator essencial, para a criação de valor e desenvolvimento, nas economias atuais e é transversal a todas as atividades e em diferentes domínios (social, económico, ambiental e cultural). O conceito de “Cidade Criativa” tem tido grande destaque, quer no mundo académico, quer por parte dos governos locais e de instituições internacionais (UE, OCDE, ONU), nos mais diversos países. Segundo Johnson e Lehmann (2006) as cidades são propícias a atividades inovadoras, atendendo às suas especificidades, que através da educação, da inovação tecnológica, da criatividade e das redes sociais, contribuem para o desenvolvimento

¹²⁴ Foi a partir dos conceitos de “criatividade” e de “indústrias criativas” que surgiu o conceito de “cidade criativa”. Segundo Alves (2012), o conceito de “indústrias criativas” está restringido a um conjunto de subsectores criativos industriais, que têm subjacente a criatividade humana (arquitetura, arte, artesanato, design, moda, publicidade, etc.). Provem das atividades tradicionais mais artísticas e indústrias culturais, com evolução ao longo dos anos. Essa evolução foi devida, no geral, ao desenvolvimento tecnológico e às TIC. Este conceito surgiu no início dos anos noventa, na Austrália, com maior relevância no final da referida década. O seu impacto deveu-se maioritariamente ao *UK-Government Department for Culture, Media and Sports* (DCMS) com o surgimento do grupo de trabalho *Creative Industries Unit and Task Force*. Já no Reino Unido, na década de 90, o então Secretário de Estado do Reino Unido para a Cultura, Media e Desporto, justificou o crescimento económico devido à “criatividade” e às “indústrias criativas” (publicação *Creative Industries Mapping Document*).

¹²⁵ A partir do momento que a cidade é nomeada para a rede, pode partilhar experiências e criar novas oportunidades para si, assim como para os outros, através de uma plataforma global, especialmente atividades ligadas ao “turismo criativo”.

sustentável. Robinson (1999) atribuiu grande importância ao sistema educacional para fomentar a criatividade e talento das sociedades. Afirmou que “se nos preparamos com êxito para o século XXI, teremos de fazer mais para além das nossas competências nos planos do cálculo numérico e da literacia. Precisamos de uma educação ampla, flexível e motivadora que reconheça os diferentes talentos de todas as crianças e ofereça excelência para todos” (Robinson, 1999: 5). O autor defende que, quanto mais criativa e direcionada for a educação das crianças, mais preparadas elas ficarão para o futuro e para os seus desafios.

Também para Florida (2012), o desenvolvimento de uma região está relacionado com a capacidade de atrair talento, devendo lutar por aumentar os níveis de inovação e de competitividade. Nesta sequência, as políticas públicas têm o dever de criar ambientes urbanos propícios a essa atratividade. No entanto, as cidades não têm todas a mesma capacidade de atrair empresas e pessoas criativas e inovadoras, daí que uma “Cidade Criativa” exija da sua população residente um elevado nível educacional, boas instituições escolares, inclusive de ensino superior, forte dinamismo cultural, qualidade de vida e infraestruturas tecnológicas avançadas¹²⁶.

O conceito de “Cidade Criativa” apesar da sua complexidade de interpretação é considerado o mais recente produto de “marketing territorial”, muitas vezes utilizado como fator competitivo entre cidades, para atrair investimento. São exigidas a estas cidades, determinadas características, particularmente, a dimensão, como sendo um dos fatores essenciais para o desenvolvimento destas dinâmicas. O fator de envelhecimento populacional tem despertado interesse em debates das cidades criativas, como forma de antecipar o desenvolvimento de políticas de longo prazo mais competitivas no futuro (Sugahara, 2009).

A rede em Portugal de cidades criativas funciona como sistema de experimentação de políticas públicas, desde a sua concetualização, adoção e aplicação em contexto municipal, a fim de disseminar as melhores práticas em todo o território

¹²⁶ Em Portugal o número de cidades criativas tem aumentado, no entanto os resultados nem sempre se coadunam com os princípios deste tipo de cidades, nomeadamente a reduzida governança democrática que possibilite o uso de estratégias de planeamento urbanístico, para além dos reduzidos recursos para trabalhar na área da cultura e das artes. No entanto, dos resultados visíveis, há um contributo para o desenvolvimento e revitalização de algumas áreas obsoletas das cidades (Furtado & Alves, 2012).

nacional¹²⁷. A adesão à Rede é enquadrada em sete temas, designadamente literatura, cinema, música, artesanato e arte popular, design, artes e media, gastronomia. Segundo Furtado e Alves (2012), o reconhecimento da “cidade criativa” por parte de entidades europeias e internacionais com notoriedade (UE, OCDE, UNESCO) é de extrema importância para a sustentabilidade económica e tecido urbano do nosso país, necessitando de algum tempo para avaliar o impacto e pertinência destas iniciativas.

Atualmente, a rede de cidades criativas é constituída por 116 membros de 54 países, conforme figura abaixo indicada, distribuídas pelos Estados Unidos, Brasil, Europa e alguns países Asiáticos.

Figura 3.8 - Rede de cidades criativas.



Fonte: <http://en.unesco.org/creative-cities/home>.

¹²⁷ Fazem parte da rede em Portugal, os municípios, Abrantes, Águeda, Aveiro, Caldas da Rainha, Castelo Branco, Évora, Fundão, Guimarães, Montemor-o-Novo, Penela, Pombal, São João da Madeira e Tavira.

iii) Cidades Saudáveis

O projeto das Cidades Saudáveis teve o seu início em finais dos anos setenta, com o objetivo de promover e melhorar a qualidade da saúde e do ambiente urbano, segundo as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). Surgiu na cidade de Toronto e o seu conceito foi difundido através de uma rede de cidades, países e regiões por todo o mundo, dando origem a um movimento internacional¹²⁸. A Rede Portuguesa de Cidades Saudáveis (RPCS) contempla uma série de municípios unidos pelo desejo, de promover a saúde, e a qualidade de vida das comunidades que representam¹²⁹. Este movimento materializa-se na Rede Europeia de Cidades Saudáveis da Organização Mundial de Saúde (OMS), que é constituída por cidades de vários países da Europa, nomeadas após um processo de candidatura, subjacente a um conjunto de critérios de designação e de elegibilidade definidos pela OMS.

Segundo a “Rede Portuguesa Cidades Saudáveis”, uma cidade saudável é inclusiva, sensível e para todos os cidadãos¹³⁰. Para isso, coloca a saúde e o bem-estar dos cidadãos no centro do processo de tomada de decisões; procura melhorar o bem-estar físico, mental, social e ambiental dos que nela vivem e trabalham; está consciente de que a promoção da saúde é um processo e, dessa forma, caminha para a sua melhoria. O seu grande objetivo consiste em agir em grupo, de modo a influenciar as políticas públicas, transversalmente, cujas medidas conduzam a comportamentos saudáveis por parte dos cidadãos portugueses. A promoção da saúde deve ser a grande prioridade da agenda dos decisores políticos.

¹²⁸ A rede é constituída por 1200 cidades e vilas de mais de 30 países europeus, que assumiram o compromisso de promover a saúde e o DS.

¹²⁹ A Rede Portuguesa de Cidades Saudáveis, rege-se pelos estatutos publicados no Diário da República - III Série, N.º5/98, de 7 de janeiro de 1998. Foi formalmente constituída em outubro de 1997, por 9 municípios (Amadora, Cartaxo, Coimbra, Leiria, Lisboa, Loures, Oeiras, Seixal e Viana do Castelo) e atualmente, abrange 29 cidades (Alfândega da Fé, Amadora, Barreiro, Beja, Bragança, Figueira da Foz, Golegã, Lagoa (Açores), Lisboa, Loures, Lourinhã, Miranda do Corvo, Montijo, Odemira, Odivelas, Oeiras, Palmela, Ponta Delgada (Açores), Porto Santo (Madeira), Ribeira Grande (Açores), Seixal, Serpa, Sesimbra, Setúbal, Torres Vedras, Valongo, Viana do Castelo, Vidigueira, Vila Franca Xira e Vila Real. <http://redecidadessaudaveis.com/index.php/pt> [20 de fevereiro de 2016].

¹³⁰ A inclusão apela à aceitação e valorização da diversidade. Consta de um processo, através do qual, a sociedade, nas suas mais variadas dimensões, se adapta de modo a poder incluir todos os indivíduos, que estão dispostos a desempenhar um papel nessa sociedade (Guerra, 2012).

A OMS definiu como qualidades necessárias para uma cidade saudável: um ambiente físico de alta qualidade, limpo e seguro; um ecossistema estável quer no presente, quer no longo prazo; uma comunidade forte, onde persista o apoio mútuo e sem exploração; um elevado nível de participação e controle por parte do público sobre a tomada de decisões que afetam as suas vidas, saúde e bem-estar; a satisfação de necessidades básicas para todas as pessoas da cidade; acesso a uma maior diversidade de experiências e recursos, de contactos, interações e comunicação; uma economia municipal diversa, vital e inovadora; o encorajamento de conexões com o passado, com heranças culturais e biológicas dos habitantes da cidade e de outros grupos e indivíduos; uma forma compatível e que aumente as características antecedentes; um nível ideal de saúde pública adequada e serviços de saúde acessíveis a todos; um nível elevado de saúde e de educação; um nível aceitável de igualdade de oportunidades, na sua vertente mais alargada, entre os cidadãos.

Como podemos observar na fig.3.9, a maioria das cidades saudáveis estão situadas na Europa, seguindo-se América e Países Asiáticos.

Figura 3.9 - Rede de cidades saudáveis.



Fonte: <http://www.smart-cities.pt/pt/noticia/quao-poluida-esta-a-sua-cidade-3009/>.

iv) Cidades pela retoma

As “cidades pela retoma” dizem respeito a um movimento que surgiu em 2011 e que se relaciona maioritariamente com a questão da gestão do conhecimento a nível territorial. A sua origem advém da ideia de mobilização em redes virtuais e sociais. Tem natureza informal, cívica, colaborativa e experimental, pretendendo mobilizar cidadãos e grupos de cidadãos a nível nacional, a fim de refletirem sobre o papel das cidades, em tempos de transição de modelos sociais e económicos.

Este movimento surgiu no âmbito do Ano Europeu do Voluntariado, em 2011, onde a cidadania ativa passou a ter lugar de destaque¹³¹. O principal objetivo deste movimento consiste em ajudar na qualificação e capacitação dos cidadãos nos diversos movimentos urbanos para se alcançar uma melhor governação pública e privada das cidades. Paralelamente a este movimento destacamos o projeto “Global City 2.0 - rede informal global de movimentos cívicos de cidade” e um espaço de reflexão sobre o potencial e limitações destas novas formas de “democracia de proximidade”¹³². Este movimento decorre como um espaço de partilha de “boas práticas” e posteriormente em propostas e métodos em diversos domínios de intervenção em cidades, tais como, ambiente, cidadania, cultura, coesão e inclusão social, tecnologia, economia, urbanismo e cosmopolitismo.

Mais recentemente surgiu o movimento “Aliança por uma Agenda local colaborativa pela retoma” com o objetivo de incentivar o envolvimento dos agentes sociais e económicos, das comunidades locais, dirigentes municipais e instituições do sistema científico e tecnológico na procura de respostas criativas que contribuam para o crescimento e desenvolvimento económico à escala local. Mais uma vez, este movimento também viu nas cidades um enorme potencial para novas formas de organização e gestão do território, aos níveis económico, social e espacial, através da mobilização de saberes e experiências nos domínios técnico e científico. Está subjacente

¹³¹ Os fundadores deste movimento pertencem às cidades de Porto, Aveiro, Coimbra, Guarda, Covilhã, Torres Vedras, Lisboa e Faro.

¹³² Consultar <http://www.movimentomilenio.com/> e <http://globalcity.blogs.sapo.pt/>.

a este princípio de articulação o “conceito de rede”, já que as cidades são constituídas por diferentes tipos de redes, quer materiais, quer imateriais.

v) Garden city movement

Este movimento surgiu em 1898 por Ebenezer Howars ¹³³, no Reino Unido. É um método de planeamento urbano, das “cidades jardim”, rodeadas por áreas verdes e áreas habitacionais, assim como áreas dedicadas à indústria e agricultura¹³⁴. Para além disso, existia um jardim público central, cercado por instituições públicas, incluindo campos para a prática do desporto e de espaços comerciais (fig.3.10). Este tipo de cidades pretendia responder ao rápido crescimento não planificado das cidades que cresciam para a periferia, para além de instituir reformas sociais e novos ideais de urbanismo. Estava prevista para estas cidades, o usufruto de todos os edifícios públicos necessários a uma cidade, nomeadamente, escolas, comércio, igrejas e serviços industriais.

¹³³ Considerado o “Pai do século XX do urbanismo”. Este tipo de cidade referia-se essencialmente à paisagem e ao jardim.

¹³⁴ Este tipo de cidades foram desenhadas para abrigar 32.000 pessoas num espaço aproximado de 2.400 hectares, num teste padrão concêntrico com espaços abertos, parques públicos e seis avenidas com 37 metros de largura até ao centro. Consultar em <http://urbanplanning.library.cornell.edu/DOCS/howard.htm> [18 de janeiro de 2016].

quais ainda não foram completamente abordados. A crítica associada a este facto deve-se ao excesso de confiança dos planeadores sobre as soluções físicas e tecnológicas (Warwick, 2015).

Ainda no seguimento do ordenamento urbano, particularmente, a criação de zonas numa cidade, surgiu o conceito de “zona zonificada” (Mausbach, 1981). Este tipo de zona direccionava-se a zonas residenciais, de lazer, de cultura, de tráfego, de trabalho, entre outras. A cidade era dividida em unidades de vizinhança, com uma densidade aproximada de 4000 a 6000 habitantes, bairros e distritos¹³⁷. A conceção desta cidade foi utilizada por muitos países europeus, particularmente em Inglaterra.

vi) Ecovillages e eco towns

O conceito de “ecovilas” é definido pela Rede Global de Ecovilas (2013) (GEN), como “uma comunidade intencional que utiliza processos participativos locais para integrar de forma holística dimensões ecológicas, económicas, sociais e culturais de sustentabilidade, com o objetivo de regenerar ambientes naturais e sociais”¹³⁸. Foi um conceito bastante discutido em 1995 e divulgado a nível mundial depois do encontro histórico realizado na Fundação *Findhorn*, na Escócia¹³⁹. O conceito foi aqui discutido e largamente definido e divulgado.

As “ecovilas” surgem de um movimento mundialmente integrado, que procurava criar comunidades autossuficientes, sustentáveis e em harmonia com o meio ambiente. Como “movimento global”, detêm uma agenda comum. As ideias e o próprio movimento ganharam notoriedade com as conferências das Nações Unidas sobre o meio

¹³⁷ Os princípios inerentes a esta cidade, foram retirados do livro «Die Stad von Morgen» («A cidade de amanhã»). Foi publicado depois da Exposição Internacional realizada em Berlim, em 1957.

¹³⁸ A população das ecovilas pode variar entre 50 a 150 indivíduos e atingir um número até 2000 indivíduos para os casos de redes de subcomunidades mais pequenas. As ecovilas também têm crescido devido aos grupos que se associam na periferia e que não fazem parte da comunidade ecovila.

¹³⁹ Esta Fundação foi criada em 1962, como Organização Não Governamental, associada ao Departamento de Informação Pública das Nações Unidas. A sua função era promover a sustentabilidade ecológica, económica, cultural e espiritual.

ambiente em 1992, assim como noutras conferências posteriores. É objetivo destas pessoas e comunidades conhecer e partilhar as suas ideias, tecnologias, desenvolvimento cultural e educacional, entre outros. Dedicam-se a restaurar a terra e a viver uma vida cooperativa e sustentável (fig.3.11). Pretendem ainda maximizar o potencial para habitação a preços acessíveis, alcançar excelentes padrões de *design* e sustentabilidade, de modo a não aumentar a despesa pública¹⁴⁰.

Figura 3.11 - Modelo de uma *ecovila*.



Fonte: <http://d2r42o2f7hk334.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/07/Malaysian-Ecovillage.jpg>.

¹⁴⁰ Este conceito surgiu, há aproximadamente duas décadas, quando nove comunidades provenientes dos Estados Unidos, da Índia, da Escócia, da Dinamarca e da Austrália se reuniram em Findhorn na Escócia.

vii) News Towns

O conceito de “novas cidades” surgiu em 1981, na sequência da Lei de Cidades de 1965 e de um ato do Parlamento do Reino Unido que permitiu ao governo designar algumas áreas como novas cidades. O significado deste conceito referia-se a uma cidade construída sobre uma “terra livre”, ou seja, disponível e com um plano estabelecido e sujeito a supervisão de um especialista¹⁴¹. A ideia deste tipo de cidades procurava responder à problemática existente nas cidades existentes. Assim, pretendia-se colmatar a pobreza, o excesso populacional e o desemprego, criando mais emprego, mais prosperidade e coesão social.

Na Grã-Bretanha a teoria das “cidades jardins” que mudou após a Segunda Guerra Mundial, deu origem às “Novas Cidades”, a serem construídas perto de Londres, que devido ao tamanho excessivo dificultava a sua gestão. Contudo, as “novas cidades” eram maiores que o modelo das “cidades jardim”. Tinham um padrão de densidade mais elevada, incluindo mais apartamentos do que moradias, tornando-se assim menos sustentáveis a longo prazo do que as “cidades jardim” (Panait, 1998). Em redor deste projeto surgiram certas ideias sobre contenção, equilíbrio social e unidade de vizinhança, mas nem todas alcançaram o devido êxito, pondo mesmo em causa o planeamento do território no geral (Panait, 1998).

¹⁴¹ Esta experiência das “Novas cidades”, iniciou-se já na década de 50 na Roménia, durante o período socialista, numa escala maior, onde a reconstrução foi rigorosamente controlada e supervisionada. Este modelo foi influenciado pela União Soviética e pela designada teoria da “nova cidade socialista”.

viii) *Slow-cities*

O movimento *Cittaslow* (*slow cities*) foi fundado em Itália em 1999¹⁴². A fonte de inspiração para as *Cittaslow* foi a organização internacional *Slow Food*¹⁴³. Este movimento funciona em cada país, através da criação de uma rede nacional, atenta às características e especificidades de cada território. A categoria “*slow citie*” representa uma marca de qualidade e de compromisso perante os habitantes, turistas e investidores da cidade, nomeadamente, a aposta na sustentabilidade. Está subjacente a estas cidades a defesa e preservação da identidade, a identificação e apoio dos seus ativos, como espaços de lazer e de cultura e acessibilidades para todos de igual modo, entre outros aspetos que são valorizados pelos residentes¹⁴⁴.

A organização da “*slow citie*” tem um forte foco nas tradições e no respetivo contexto histórico. Segundo Radstrom (2014) as cidades que pretendam fazer mudanças, devem fazê-lo, mas com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos residentes. Este movimento ainda está numa fase inicial, podendo ser potencializadas num futuro próximo. Havendo um trabalho em rede, tudo pode ser facilitado e ajustado aos grandes objetivos. Para Gunduz *et al.* (2016) a resiliência evolutiva é fundamental

¹⁴² Este movimento espalhou-se a 191 cidades em 29 países Gunduz *et al.* (2016).

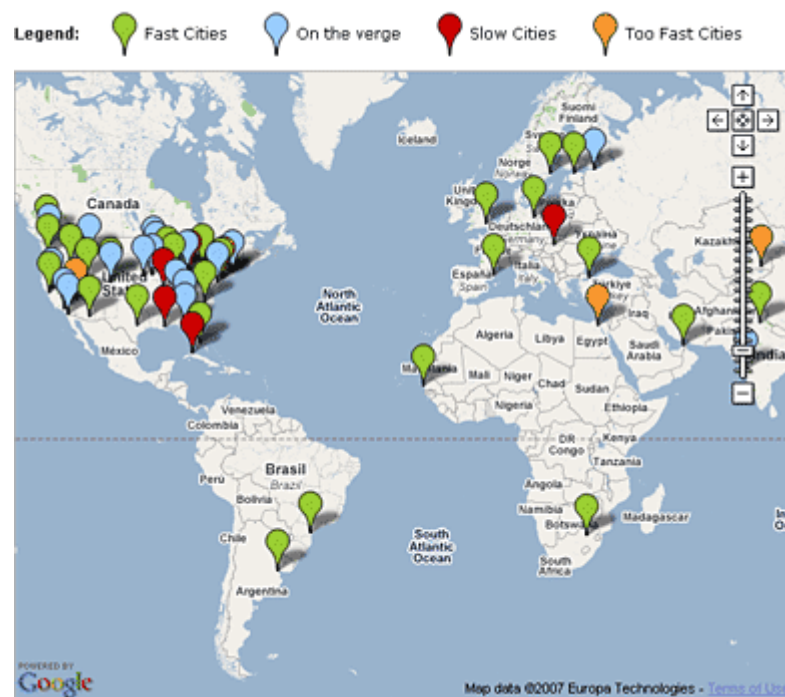
¹⁴³ Os fundadores foram Paolo Saturnini (prefeito de GreveinChianti) juntamente com os prefeitos de Orvieto (Stefano Cimicchi), Bra (Francesca Guida), Positano (Domenico Marrone) e o Presidente e Fundador do *Slow Food* (Carlo Petrini). Saturnini viu a necessidade de manutenção das qualidades e características de regiões urbanas mais pequenas (Radstrom, 2014). Este movimento já tem uma rede própria em Itália, Alemanha, Polónia, Noruega, Inglaterra e Brasil. Entretanto, outros países já fazem parte deste conceito: França, Espanha, Austrália, Canadá e Japão. Portugal juntou-se a este movimento com a entrada de quatro cidades algarvias.

¹⁴⁴ Nestas cidades há menos trânsito, mais silêncio e são oferecidas outras possibilidades, nomeadamente espaços verdes, restauração, cinemas, mercados promocionais de produtos da região, zonas exclusivamente pedonais, lojas de comércio justo, promoção de bairros mais antigos, entre outros. Para ser uma *Slow Citie*, uma cidade deve preencher pelo menos 50% dos critérios de uma lista com 60 itens e os princípios (carta) fundamentais assentam em cinco categorias: Política Ambiental; Política de Infraestruturas; Tecnologia para a Qualidade Urbana; Valorização dos produtos locais; Hospitalidade, Sociabilidade. As cidades com mais de 50.000 habitantes não se podem candidatar, mas podem sempre aproximar-se da filosofia deste movimento. Atualmente grandes cidades, como Londres, Madrid, Sydney ou Tóquio tendem a aproximar-se de uma vivência dentro dos princípios da atitude *slow*.

para o crescimento sustentável deste tipo de cidades. Este movimento tenta responder à influência que o processo de globalização tem sobre os territórios, protegendo a singularidade dos mesmos.

Como podemos observar na fig.3.12, a maioria destas cidades está localizada nos Estados Unidos e na Europa (menos representativas).

Figura 3.12 - Rede de *Slow-cities*.



Fonte: [https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_pt-\(...\)](https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_pt-(...)).

ix) Green cities

A preocupação existente com o estado das cidades despertou nos arquitetos e urbanistas uma possível solução através da relação entre o meio urbano e a natureza. A teoria defendida por Ebenezer Howard implícita no seu livro, “As Cidades Jardim de Amanhã” (1902), repercutiu-se no desenho das cidades. A construção da primeira cidade jardim em Inglaterra (Letchworth) deve-se a este autor. Atendendo à especificidade destas cidades, constata-se uma melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes, nos domínios ambiental, económico e social (fig.3.13).

Figura 3.13 - Componentes das *Green cities*.



Fonte:[https://www.google.pt/search?q=Green+cities&rlz=1C1JZAP_pt\(...\)](https://www.google.pt/search?q=Green+cities&rlz=1C1JZAP_pt(...)

Por outro lado, os gestores/decisores do território, nem sempre conseguem manter ou alargar os espaços verdes e até podem levar à sua degradação. Muitas cidades dos países em desenvolvimento têm herdado a forma compacta, onde se verificam mais restrições face a espaços verdes. No entanto, continuam a defender-se áreas urbanas compactas com vegetação, como parte integrante de uma cidade habitável e sustentável (Jim, 2004). Segundo este autor, uma cidade de alta qualidade é detentora de bons

espaços verdes, e a sua valência deve-se à forma de planeamento e de gestão, que contribua para um ambiente saudável, para os seres humanos, vegetação e animais selvagens (Adams & Leedy, 1987; Johnston, 1990 e Godefroid, 2001).

3.6 Cidades Educadoras

Neste subcapítulo vamos fazer uma abordagem mais teórica sobre o Movimento Cidades Educadoras (MCE), desde as suas origens, conceitos, objetivos, princípios, estrutura até à respetiva importância para o desenvolvimento local.

O conceito de cidade educadora (CE) apresenta-se como “(...) significante de uma proposta integradora de educação formal, não formal e informal, gerada pela cidade, para todos os seus habitantes e reveladora de um compromisso político, público e ativo, que respeita as famílias e as escolas, mas também os munícipes, associações, indústrias culturais, empresas, instituições e entidades coletivas” (Figueras, 2008). É um conceito que já vem dos tempos da Grécia Antiga, quando se constituiu uma ligação muito próxima entre os conceitos de *paideia* e *polis* que, através da construção progressiva da história da cidade e da educação, deu lugar ao atual conceito de “cidade educadora” ou “educativa”. Este conceito tem na sua génese, a ideia de que educar é uma responsabilidade de toda a sociedade, e de que a educação não se deve centrar exclusivamente na escola, sendo um direito de todos ao longo de toda a vida.

Na década de setenta, a CE deu os seus primeiros passos, quando se passou a tomar consciência da necessidade de uma população instruída, particularmente, as crianças e os jovens. A relação da escola e da comunidade era praticamente inexistente e segundo Villar (2001), a cidade deveria criar formas alternativas de comunicação, com as crianças e com os jovens, independentemente da escola.

O Relatório publicado pela UNESCO, em 1973, sob a coordenação de Edgar Faure, intitulado *Aprender a Ser*, popularizou a expressão “cidade educativa”, resultando da visão prospetiva da educação nos últimos anos do século passado. Houve um despertar para o papel educativo da cidade, através das suas instituições, serviços e empresas, bairros e espaços de lazer, os monumentos, os programas e redes de comunicação, os movimentos sociais, políticos e culturais. Apesar da escola desempenhar um papel fundamental, poderá cada vez menos, assumir sozinha as funções educativas da sociedade. Foi a partir desta perspetiva e particularmente desta obra que nasceu o Movimento das Cidades Educadoras.

Nos anos oitenta, perspectivou-se 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. 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 (Villar, 2001). A comunidade local é a primeira responsável pela definição do projeto educativo integral e participativo, onde a ação educativa mantém uma relação estreita com a cultura, resultando daqui o Plano Estratégico de DS de um território (Villar, 2001).

Pretendia-se que as experiências de vida da criança se transformassem na cidade, em experiência de cultura. Exigia-se assim, que os diversos grupos de jovens se relacionassem com a cidade fora do tempo escolar (Villar, 2001). Por último, foi apresentada a ideia de um projeto educativo territorial que envolvesse os diferentes agentes educativos. Não se tratava de “oferecer bens” à criança a partir da instituição escolar e a partir da comunidade, mas que as mesmas se assumissem como parte integrante da comunidade local, podendo participar e na escola fossem desenvolvidas competências dialéticas (Villar, 2001). Uma cidade onde as crianças brincassem na rua e adquirissem autonomia na sua relação com ela, pode ser considerada uma cidade sã e bem desenhada (Villar, 2001).

Nos finais dos anos oitenta, Barcelona iniciou uma profunda renovação e projetou-se no exterior, aquando dos XXV Jogos Olímpicos, projeto que se traduziu num repensar da cidade em termos urbanísticos. Em 1990, foi redigida a *Declaração de Barcelona, Carta das Cidades Educadoras*, subscrita por 139 cidades, essencialmente europeias, mas também africanas, americanas e asiáticas. Um grupo de cidades, representadas pelos seus governos locais, decidiu trabalhar conjuntamente, em projetos e atividades, cujo objetivo consistia na melhoria da qualidade de vida dos habitantes, mediante o seu envolvimento ativo no uso e evolução da própria cidade, conforme a Carta das Cidades Educadoras. A cidade, na perspectiva do MCE, deixou de ser um “mero recurso pedagógico da escola, tornando-se num verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência” (Villar, 2001).

Por sua vez, no nosso país, a partir de meados da década de noventa, o Poder Local passou a desempenhar um papel mais ativo no planeamento e liderança de políticas educativas, nomeadamente através da Lei-quadro da educação pré-escolar, conforme já referido. Entre 1990 e 2003, a participação de Portugal neste Movimento de Cidades Educadoras é apenas limitada aos municípios de Lisboa e Porto, com algumas referências pontuais a outros municípios da Área Metropolitana de Lisboa. A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras começou a trabalhar formalmente a partir de 2003, realizando-se em 2004, várias reuniões entre os municípios da Rede¹⁴⁵. No início de 2005, é formada uma Comissão Coordenadora da Rede, que publica um boletim, onde se apresentam as boas práticas dos municípios associados a esta rede ¹⁴⁶.

Os governos locais, a partir da adesão à Carta de Princípios das Cidades Educadoras, deveriam ter por obrigação promover políticas públicas participativas, que transformassem a cidade num espaço de liberdade, de justiça e de igualdade, de encontro de aprendizagens, de reflexão, de práticas, entre outros, a fim de partilhar esta experiência com outras cidades (AICE; 2004), destacando-se, mais especificamente, os seguintes objetivos:

- Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- Impulsionar colaborações concretas entre as cidades;
- Participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns;
- Aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e promover a sua implementação;
- Influir no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras;

¹⁴⁵ Naquele período, abrangia 16 municípios.

¹⁴⁶ Louro (2012), Atas do 12º. Colóquio de Psicologia e Educação - Educação, Desenvolvimento e Identidade Local.

- Dialogar e colaborar em diferentes organismos nacionais e internacionais ¹⁴⁷.

Importa destacar que os princípios fundamentais definidos pelo movimento das Cidades Educadoras, são os seguintes:

- Educação para a diversidade e cooperação internacional;
- Desenvolvimento de uma política educativa municipal ampla;
- Colaboração inter administrativa;
- Preservar e difundir a identidade da cidade;
- Potenciar o intercâmbio entre cidades;
- Considerar a infância e a juventude como construtoras da cidade;
- Preservar a qualidade dos espaços, infraestruturas e serviços;
- Fomento da informação e do associativismo;
- Integração intergeracional (Villar, 2001).

No seguimento da revisão da carta das Cidades Educadoras (novembro de 2004) para além dos princípios acima mencionados, acrescentaram-se os seguintes pontos:

- Planeamento urbano;
- Organização do território;
- Eliminação de todas as barreiras que possam pôr em causa a promoção da igualdade;
- Promoção da participação dos cidadãos;

¹⁴⁷ Consultar a este propósito: www.edcities.bcn.es.

-Valorização dos equipamentos culturais enquanto instrumentos da Cidade Educadora¹⁴⁸.

A rede territorial portuguesa era constituída em fevereiro de 2017, por sessenta e dois municípios aderentes à AICE: Águeda, Albufeira, Almada, Amadora, Anadia, Azambuja, Barcelos, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Coimbra, Condeixa a Nova, Esposende, Évora, Fafe, Funchal, Fundão, Grândola, Guarda, Lagoa, Leiria, Lisboa, Loulé, Loures, Matosinhos, Mealhada, Miranda do Corvo, Moura, Odemira, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Paços de Ferreira, Palmela, Paredes, Penalva do Castelo, Pombal, Ponta Delgada, Portimão, Porto, Póvoa de Lanhoso, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santo Tirso, Santarém, São João da Madeira, Sesimbra, Setúbal, Sever do Vouga, Silves, Sobral de Monte Agraço, Torres Novas, Torres Vedras, Trofa, Valongo, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicão, Vila Real, Vila Verde e Viseu.

¹⁴⁸ Louro, P. (2012), Atas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação - Educação, Desenvolvimento e Identidade Local, pp.849-858.

Figura 3.14 - Municípios portugueses aderentes ao MCE.



Fonte: <http://www.cm-cascais.pt/sub-area/rede-territorial-portuguesa-das-cidades-educadoras> (adaptado)

Segundo a fig. 3.14, apesar de não estar atualizada, podemos observar que a maioria das CE se situa na zona norte e centro.

Desde o I Congresso das Cidades Educadoras (1990), já passaram cerca de vinte e dois anos, havendo algum trabalho desenvolvido, com ritmos distintos, dadas as estratégias e obstáculos encontrados, mas nunca perdendo de vista os seus objetivos iniciais. Na CE interagem muitos atores e agentes como um sistema educador local, constituído por três vetores fundamentais, nomeadamente, a estrutura produtiva local, que reproduz e disponibiliza recursos privados para as ofertas culturais da cidade; o tecido associativo local, que alimenta um sistema relacional entre cidadãos e o território; a administração local, que tem assumido a planificação, coordenação e mobilização do funcionamento de todo este sistema educador (Simões, 2010).

Muito recentemente (junho, 2016) foi realizado o XIV Congresso Internacional de CE na cidade de Rosário, Argentina ¹⁴⁹. O programa reforçou a importância dos laços de convivência, solidariedade e respeito pela diversidade, sendo estas as dimensões chave para alcançar uma integração social equilibrada no seio das nossas comunidades. Neste Congresso foram apresentadas experiências que demonstraram com clareza os dilemas e desafios que enfrentam atualmente as comunidades urbanas¹⁵⁰.

Relativamente ao mapa das cidades associadas a nível mundial (fig.3.15), contamos com um total 490 cidades, assim distribuídas:

- Europa (14 países); 390 cidades associadas;
- América (12 países); 63 cidades associadas;
- Ásia-Pacífico (6 países); 28 cidades associadas;
- África (5 países); 9 cidades associadas.

Na Europa, Espanha regista um maior número de cidades educadoras, perfazendo atualmente (janeiro de 2017) 178 cidades, seguindo-se França (118 cidades), Portugal (62 cidades), Itália (20 cidades) e Finlândia (3 cidades). Os restantes países associados registam apenas uma cidade associada (Alemanha, Bélgica, Croácia, Dinamarca, Grécia, Polónia, Roménia, Suécia, Suíça). Na América, registamos com maior número de cidades associadas, Argentina (18 cidades), Brasil (16 cidades) e México (14 cidades). Com um reduzido número, assinalam-se: Colômbia (4 cidades); Equador, Uruguai e Chile (2 cidades); Canadá, Costa Rica, Puerto Rico, Venezuela e Departamentos Franceses de Ultramar (1 cidade).

Ásia-Pacífico, com maior número de cidades, registamos: República da Coreia (23 cidades) e as restantes com uma cidade (Austrália, Filipinas, Nepal, Palestina e Tailândia).

¹⁴⁹ Dias 1 e 4 de junho de 2016 reuniram-se representantes de 113 cidades e 23 países, oriundos de 4 continentes. O tema central proposto no Congresso foi “As Cidades: Territórios de Convivência. Este tema foi desenvolvido através de conferências plenárias, *workshops*, *speaker’s corners* e visitas de estudo.

¹⁵⁰ Dilemas e desafios que revelam o estado atual e a complexidade de vivermos juntos em sociedade. Como exemplos, a violência/terrorismo, a exclusão, danos ambientais, etc.

África, Benín (3 cidades); Cabo Verde e Togo (2 cidades); Marruecos e Senegal (1 cidade).

Figura 3.15 - Rede Internacional das Cidades Educadoras.



Fonte: <http://www.edcities.org/dia-internacional-pt/onde/>.

A ideia de Cidade Educadora está relacionada com o sentido de responsabilidade da sociedade no seu todo e na totalidade da sua ação no espaço e no tempo. Este novo paradigma considera a cidade como um espaço social de encontro entre o global, o nacional e o local e entre a educação formal e a educação não formal e informal, para a descentralização e autonomia, e para o município como dinamizador e coordenador de uma política educativa local. Os assuntos definidos atualmente por este projeto, são os seguintes (Costa, 2010):

- A imigração: uma oportunidade e um desafio.
- Lazer educativo.
- Convivência, cooperação e paz.
- A formação ao longo da vida.
- A inclusão digital: TIC para tod@s.
- As cidades educadoras atuam contra a aceleração das alterações climáticas.

- O espaço d@s jovens nas cidades educadoras.
- A gestão participativa dos espaços públicos.
- Desporto e inclusão social.
- Ações contra o racismo e a xenofobia.
- Novas experiências.

O conceito de CE ao adaptar-se à criação de um sistema educativo local permite o desenvolvimento do território, através da articulação e complemento de diferentes tipos de ofertas educativas, envolvendo toda a comunidade local. Quando se fala da CE, deve ser entendida como uma gestão diferenciada de cidade, em que se garante aos seus habitantes, ao longo da vida e “em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal”¹⁵¹.

A cidade, do ponto de vista pedagógico, deverá proceder à articulação de todas as possibilidades de espaços educativos que, para além da escola, inclui também os museus, as praças, os programas culturais e as manifestações populares e culturais, ou seja, todo o espaço do município é considerado como potencialmente educador. Do mesmo modo, segundo Machado (2004), a conceção de cidade não se deve limitar a ser apenas recurso pedagógico das escolas, mas antes, assumir-se como agente educativo, potencializando e rentabilizando essa possibilidade educativa, através da clarificação do papel dos diferentes agentes envolvidos nesse processo.

Relativamente à conceção de CE, esta possui elementos humanos, culturais e históricos suficientes para prestar uma educação em que as pessoas aprendem no decorrer de suas existências. A CE exige intencionalidade, quer pela participação política, quer pela participação dos cidadãos, cujo objetivo se centre na construção de um plano coletivo, de forma a permitir que múltiplas aprendizagens se complementem nos mais diversos campos da educação (Bassalobre, 2008).

Segundo a AICE, será educadora a cidade que evoque a função educadora com a mesma intencionalidade com que assume as suas funções tradicionais (económica,

¹⁵¹ Carta das Cidades Educadoras (2004).

social, política e de prestação de serviços), contribuindo assim, para a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes. Ou seja, uma cidade que educa exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania, incentivando a organização das comunidades no controlo social da cidade, como se tratasse da “Sociedade a controlar o Estado e o Mercado”. O papel da escola, nesse contexto, é apoiar na criação das condições necessárias à exequibilidade da cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, concebendo assim, uma nova mentalidade, uma nova cultura face ao carácter público do espaço da cidade (Gadotti, 2004).

A cidade deverá dispor de imensas possibilidades educadoras, já que se podem constituir num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente e informalmente. As cidades educadoras, através das suas instituições educativas, deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, prevalecendo o espírito de cooperação, através da troca de experiências, podendo resultar ainda um apoio mútuo em projetos de estudo e investimento, quer sob a forma de colaboração direta, quer em colaboração com instituições internacionais.

Os municípios deverão desenvolver as suas competências no âmbito da educação, de forma eficaz, prevendo uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, devendo *a priori* definir políticas locais possíveis de concretizar e avaliar a sua eficácia, para além de obterem as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais. Paralelamente, a cidade deve procurar encontrar, preservar e apresentar a sua identidade pessoal e complexa, devendo valorizar os seus costumes e origens. Deverá ser uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, com outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países, tendo como objetivo permanente, aprender, trocar e partilhar, contribuindo deste modo, para o enriquecimento da vida dos seus habitantes.

Verifica-se neste projeto CE uma alteração dos propósitos, dado que se procura uma nova conceção de escola, com mais autonomia e identificada como espaço social em rede e intercessora de experiências diversas, de acordo com as características da comunidade (Hidalgo, 2005). O município deverá ainda avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, desportivas, informativas, publicitárias ou outras, e as realidades que as crianças e os jovens recebem sem qualquer intermediário, assegurando que haja

um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta. Do mesmo modo, deverá oferecer espaços de formação e de debate, para além de intercâmbios entre cidades, possibilitando a todos os seus habitantes, as inovações que aquelas geram.

São grandes os desafios colocados à educação, que exigem a emergência de um novo paradigma educativo em detrimento do Estado Educador, caracterizado por um sistema educativo centralizado e dependente dos objetivos nacionais do sistema educativo. O poder local tem ganho cada vez mais força e mais vitalidade, como resultado de uma menor intervenção por parte do Estado, sendo esta perspetiva também reforçada na Carta Europeia das Regiões (Almeida, 2008). Para além da descentralização, também a territorialização, tem um papel preponderante nas CE, ao defender a aproximação das decisões à realidade e aos cidadãos (Oliveira, 2009).

A relação entre a educação e a cidade é de extrema importância, dado que o desenvolvimento económico e social provém de uma educação eficiente e eficaz, impulsionadora do pluralismo existente na sociedade e respeitando a identidade cultural de cada indivíduo. A educação através da cidade é o meio mais adequado de oferecer um sentimento de pertença aos cidadãos, particularmente na população mais necessitada, podendo assim responder às suas necessidades prioritárias (Santos, 2006). Assim, os responsáveis no campo da educação na cidade, deverão proporcionar informação acerca das múltiplas ofertas educativas e prestar o apoio necessário ao desenvolvimento das suas necessidades ao longo da vida.

A cidade educa, através de um compromisso por parte do poder local, num projeto político baseado nos princípios de uma CE, recorrendo assim, a instituições, ao tecido empresarial, ao associativismo local, a propostas culturais que veicula, a políticas ambientais, entre outros. Este compromisso depende da colaboração de todos, através da organização de trabalho em rede em prol de objetivos comuns (Ribeiro *et al.*, 2010). Perante o fenómeno de globalização que tem influenciado os sistemas políticos, sociais e económicos, particularmente a nível local, a educação é um instrumento indispensável para que os cidadãos possam conviver e comunicar num mundo interativo e interdependente e, através de práticas de cidadania eficientes. Uma cidade educadora vai para além do investimento na educação, das escolas e universidades, devendo criar políticas urbanas, sociais e económicas que permitam uma cidade equilibrada e

sustentável, garantindo assim, maior qualidade de vida dos seus cidadãos (Pinheiro, 2011).

Pelas experiências analisadas em várias cidades que fazem parte do MCE, justifica-se a implantação de uma política educativa local, centrada na cidade, liderada pelo município e extensamente participada pelas instituições e agrupamentos da cidade. O município desempenhará um papel importante de coordenador e dinamizador de iniciativas provenientes no território municipal, exigindo-se um tipo de organização flexível de serviços e projetos e a criação de um fórum de participação local onde se estimulem as potencialidades inovadoras (Fernandes *et al.*, 2007).

Atendendo à escassez de avaliação/monitorização das práticas advindas destes movimentos, persistem ainda dúvidas. O que mudou depois da adesão ao MCE? E os outros municípios que não aderiram, não serão “educadores”? Justificam-se tantos movimentos com características semelhantes? O resultado do nosso trabalho empírico irá tentar dar uma resposta a estas e outras questões semelhantes. Mas podemos já adiantar, que é necessário mudar a nossa atitude, a nossa forma de estar. É preciso todo um trabalho em rede¹⁵², de coordenação, de partilha e de envolvimento. Esse desafio será certamente alcançado através da educação.

¹⁵² “Rede” é uma forma de trabalhar e crescer juntos, alargar conhecimentos e partilhar experiências e vontades. Trabalhar em rede propicia a definição de metas e de objetivos, que através da monitorização das ações, se conseguem bons resultados a preços menores.

CAPÍTULO IV

4. CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Neste capítulo, caracterizamos e justificamos as opções metodológicas usadas no estudo. Seguidamente, fazemos referência à tipologia da investigação, à construção dos instrumentos de recolha de dados e aos critérios que suportaram a criação das amostras. Procuramos ainda, descrever os processos de validação e de recolha de dados e a questões éticas consideradas durante o estudo.

4.1 Opções metodológicas

A metodologia de investigação consiste na escolha das etapas, procedimentos e estratégias a usar na recolha de dados para poder responder às questões da investigação. A escolha da metodologia a usar num trabalho de investigação, não é uma tarefa simples, atendendo à diversidade de paradigmas de investigação e de métodos e técnicas que estão à nossa disposição. Para isso, devemos saber para onde queremos ir de forma a fazer uma seleção coerente. Dito de outro modo, o investigador deve conhecer exatamente a delimitação do trabalho que pretende realizar e procurar a adequação com os métodos de investigação. Ao longo deste subcapítulo iremos descrever os diferentes paradigmas de investigação: qualitativa, quantitativa e mista. Dentro destes paradigmas, serão referidas as suas características e aplicabilidades, face às especificidades dos estudos a desenvolver. Seguidamente, justificaremos a escolha efetuada, no estudo de caso.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, definimos os objetivos, as perguntas de pesquisa, justificativo da pesquisa e a viabilidade, a exploração das deficiências no conhecimento do problema e, por último, a definição inicial do contexto. Paralelamente, a este processo, foi feita a respetiva revisão da literatura sobre o tema.

4.1.1 Paradigmas de investigação: abordagem qualitativa, quantitativa e mista

Antes de iniciarmos este tópico, definimos alguns conceitos partes integrantes dos paradigmas de investigação. Assim, o conceito de *método*, entende-se como um caminho a percorrer, previamente definido, para compreender os fenómenos/acontecimentos. As *técnicas* correspondem aos processos práticos que implementam o método e têm como objetivo, a pesquisa, recolha e tratamento da informação.

Os termos *métodos qualitativos* e *métodos quantitativos* vão para além de técnicas específicas para a recolha de dados. Como tal, poder-se-ão designar como *paradigmas* de acordo com Cook & Reichardt (1995). Para estes autores o conceito de *paradigma* corresponde a um conjunto de suposições interrelacionadas do mundo social, que fornece uma estrutura filosófica para a organização do mesmo. Isto é, um *paradigma*, segundo Cook & Reichardt (1995, p.61) apresenta as seguintes características:

- i) Serve como guia para os seus utilizadores, já que indica os problemas e as questões importantes para análise.
- ii) Orienta e apoia os utilizadores através de um esquema explicativo, na resolução das questões e dos problemas.
- iii) Define os critérios para usar ferramentas adequadas no tratamento da informação.
- iv) Proporciona uma epistemologia da qual podem derivar princípios orientadores para a realização do respetivo trabalho.

Por sua vez, a investigação qualitativa¹⁵³ baseia-se em técnicas de recolha de dados descritivos e interpretativos, seguida de uma análise cuidada. A sua conceção é global, fenomenológica, estruturalista, indutiva, subjetiva e construtivista, enfatizando

¹⁵³ O paradigma da pesquisa qualitativa tem as suas raízes na Antropologia Cultural e na Sociologia americana e foi recentemente adotada por investigadores educacionais (Creswell, 1994).

experiências subjetivas (Starman, 2013), relativas a situações vividas pelos participantes que lhes dão interpretação e significado (Bogdan & Biklen, 1994).

Do mesmo modo, segundo Coutinho (2014), o objeto de estudo na investigação qualitativa a nível concetual, recai sobre as intenções e situações e não sobre os comportamentos. Coutinho (2014) considera esta metodologia como um método expansivo, já que se baseia num esquema indutivo e, regra geral, não procura resolver questões de pesquisas anteriores, nem provar hipóteses preconcebidas. Descreve ainda, como características subjacentes: a recolha de dados por parte do investigador; o levantamento de questões; a formação de categorias de dados; a procura de padrões/teorias; e, a construção de uma interpretação.

A análise de dados qualitativos envolve a organização, contabilização e explicação dos mesmos. Não há uma única forma de analisar e apresentar os dados qualitativos, há interpretações múltiplas. O investigador convoca para a interpretação dos dados, os próprios preconceitos, interesses, preferências, biografia, etc. Isto é, a pesquisa pode ser influenciada por características subjetivas do próprio investigador (Cohen *et al.*, 2007).

Segundo Creswell (1994) o grande objetivo do paradigma qualitativo é compreender uma situação particular, um evento, grupo ou interação, descrevendo uma série de características deste paradigma:

- Ocorre em ambientais naturais;
- Baseia-se em pressupostos diferentes dos projetos qualitativos;
- O investigador é o principal instrumento da recolha de dados;
- Os dados emergentes de um estudo qualitativo são descritivos;
- O foco da pesquisa qualitativa baseia-se na perceção dos participantes;
- A investigação qualitativa está centrada no processo;
- É utilizada a interpretação ideográfica, ou seja, os dados são interpretados em função das particularidades de um caso, em vez de se proceder a generalizações.

Na investigação qualitativa, a abordagem não é feita com o objetivo de testar hipóteses. É privilegiada, particularmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Os dados são recolhidos em função do

contacto aprofundado com os sujeitos, em contextos ecológicos naturais (Bogdan & Biklen, 1994). Estes autores destacam cinco características da investigação qualitativa:

- Na investigação qualitativa os dados são recolhidos num ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal. Há, assim, uma preocupação com o contexto da história das instituições a que pertencem;
- A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos apresentam-se na forma de palavras ou imagens e não de números. Deste modo, os dados incluem notas de campo, fotografias, vídeos, transcrições de entrevistas, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais;
- Os investigadores qualitativos estão interessados mais no processo, do que nos resultados/produtos;
- A análise dos dados é efetuada de forma indutiva. Os dados ou provas são recolhidos não com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses previamente construídas, mas sim, em abstrações que acompanham a recolha e o agrupamento de dados particulares;
- O significado reveste-se de uma importância fundamental na abordagem qualitativa. Ou seja, há todo o interesse por parte dos investigadores em conhecer o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Concluimos assim, que o paradigma qualitativo gera um intercâmbio dinâmico entre a teoria, os conceitos e os dados (Cook & Reichardt, 1995). Os dados são recolhidos não em função de uma hipótese pré-definida, mas parte-se do princípio que o conhecimento profundo de uma intervenção/programa e dos seus resultados só podem ser conseguidos através das experiências pessoais dos intervenientes/participantes. Esta técnica de investigação valoriza o contexto material como fonte direta de dados e incide mais nos processos (análise e descrição das ações, discursos dos sujeitos e interações) do que nos produtos/resultados.

Relativamente à aplicabilidade e especificidade dos métodos qualitativos e quantitativos as opiniões divergem, no entanto para que possa haver complementaridade é necessário respeitar as suas diferenças fundamentais e estruturais, assim como as funções e objetivos a que cada uma diz respeito. Segundo Cook & Reichardt (1995) a distinção mais significativa e fundamental entre os dois paradigmas, corresponde à

dimensão da verificação perante a descoberta. Assim, os métodos quantitativos são desenvolvidos diretamente para a função de verificar ou de confirmar teorias. Os métodos qualitativos estão dirigidos para uma função exploratória e ao mesmo tempo hermenêutica. Na prática isto resulta numa maior ênfase nos processos do que nos resultados.

O paradigma quantitativo utiliza um modelo mais fechado, de raciocínio lógico dedutivo, em que valoriza a medição das definições operacionais, a recolha de dados, o teste de hipóteses e análises subsequentes (Cook & Reichardt, 1995). Quando se trata de métodos quantitativos, os investigadores referem-se a técnicas experimentais aleatórias ou quase experimentais, testes objetivos, estudos de amostras, análises estatísticas multivariadas, etc. A sua conceção é globalmente neo-positivista, hipotético-dedutiva, particularista e orientada para os resultados/produtos (Coutinho, 2014).

Apesar das diferenças entre ambos os métodos, dever-se-ão escolher os mais adequados e ajustados à investigação (Cook & Reichardt, 1995). Segundo estes autores, “cada tipo de método está ligado a uma perspetiva paradigmática distinta e única e são estas duas perspetivas que geram conflitos” (p.27). Ainda segundo estes autores, a distinção entre os paradigmas quantitativo e qualitativo reside em argumentos de clássicos, das escolas do realismo e do idealismo, seguidas das suas reformulações (Aiken, 1957; Becker & Barnes, 1952; Coser, 1971; Polanyi, 1958; Popper, 1972; Quine, 1969 & Feyerabend, 1975).

Em termos conclusivos, apresentamos a tabela 4.1, onde se evidenciam, em síntese, as características dos paradigmas qualitativo e quantitativo.

Tabela 4.1: Atributos dos paradigmas qualitativo e quantitativo.

Paradigma qualitativo	Paradigma quantitativo
Fenomenológico: compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua.	Positivismo lógico: procura as causas dos fenômenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjetivos dos indivíduos.
Observação naturalismo e sem controle.	Medição controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, verificação orientada, inferencial, hipotético e dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Não generalizável: estudo de casos isolados.	Generalizável: estudo de casos múltiplos.
Holística.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.
Válido: dados reais, ricos e profundos.	Fiável: dados sólidos e repetíveis.
Próximo dos dados, numa perspectiva indutiva.	À margem dos dados, numa perspectiva dedutiva.

Adaptado (Cook & Reichardt, 1995).

Relativamente aos métodos mistos ou híbridos, estes apresentaram um forte crescimento na última década. Segundo Sampieri *et al.* (2013), os métodos mistos:

Representam “um conjunto de processos sistemáticos, empíricos e críticos de pesquisa e envolvem a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo (p.550).

Os métodos mistos têm vindo a receber várias designações (Sampieri *et al.*, 2013) (p.550): *pesquisa integrativa* (Johnson e Onwuegbuzie, 2004), *pesquisa multimétodos* (Hunter e Brewer, 2003; Morse, 2003), *métodos múltiplos* (Smith, 2006), *estudos de triangulação* (Sandelo-wski, 2003) e *pesquisa mista* (Tashakkori e Teddlie, 2009; Plano e Creswell, 2008; Bergman, 2008; e Hernández Sampieri e Mendoza, 2008). Segundo

(Sampieri *et al.*, 2013, p.550), as características mais representativas dos métodos mistos, são as seguintes:

- i) Os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como a sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (...).
- ii) Os métodos de pesquisa mista são a integração sistemática dos métodos quantitativo e qualitativo em um só estudo, cuja finalidade é obter uma “fotografia” mais completa do fenômeno (...).

Existem algumas razões que justificam a sua aplicabilidade. Assim, segundo Cook & Reichardt (1995):

- *Múltiplos objetivos*: quando se trata de uma avaliação global, quer o processo, quer o resultado devem fazer parte da mesma. Como exemplo, para uma grande variedade de tarefas a serem tratadas de forma eficaz, uma avaliação teria de realizar pelo menos três tarefas: verificação, avaliação de impacto e explicação causal.
- *Utilização simultânea de métodos*: apesar das especificidades de cada método, pode haver complementaridade de ambos, aquando da sua utilização. Por exemplo, os investigadores não podem beneficiar do uso de determinadas variáveis quantitativas se não conhecerem o seu significado.
- *Triangulação através de operações convergentes*: uso de diferentes métodos, ajudam a convergir para as mesmas operações. Muitas vezes, os métodos qualitativos e quantitativos funcionam bem juntos, atendendo às suas diferenças, que pode ajudar a conseguir novos conhecimentos e experiências.

Também Sampieri *et al.* (2013), descreve os benefícios desta metodologia mista, destacando que esta permite obter uma perspectiva mais ampla e aprofundada do fenômeno. Alcançam-se resultados mais fiáveis, podendo explorar diferentes níveis do problema de estudo. A formulação do problema é mais consistente e a produção de dados é enriquecida dada a variedade de observações, através de diversas fontes e tipos de dados e contextos de análise. Estes autores referem, ainda, a importância da criatividade, acompanhada de perguntas mais dinâmicas e maior exploração e aproveitamento de dados, possibilitando um maior êxito na divulgação dos resultados.

Apesar das vantagens no emprego dos métodos quantitativos e qualitativos, também se encontram obstáculos (Cook & Reichardt, 1995). Assim, a combinação simultânea destes dois métodos pode sair mais caro, pelo facto de envolver muito trabalho e tempo, e em algumas situações, atrasar o cumprimento de prazos definidos. Por outro lado, nem sempre, os investigadores têm formação suficiente para empregar os dois tipos de métodos. A maioria dos estudos que usam ambos os métodos recorrem a equipas interdisciplinares.

A escolha dos métodos deve respeitar e ser coerente com o problema da pesquisa. O debate sobre a aplicação dos métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa trouxe grandes benefícios. Por um lado, revelou-se que os métodos quantitativos nem sempre são os mais adequados face a alguns objetivos e contextos de pesquisa que têm sido utilizados. Ajudou a legitimar o uso crescente de métodos qualitativos na avaliação. O próprio debate centrou-se sobre o processo, a descoberta, conexão de dados, naturalismo, o holismo, entre outros atributos do paradigma qualitativo.

Não se justifica escolher um método de pesquisa baseado numa posição tradicionalista paradigmática. Do mesmo modo, não há qualquer razão em escolher entre dois paradigmas opostos. A dicotomia entre os dois tipos de métodos é desnecessária e justifica-se o uso simultâneo de ambos, de forma a responder eficazmente à pesquisa de avaliação. Atendendo à complexidade e diversidade dos fenómenos e problemas enfrentados pelas ciências, não basta um único método, exigindo a permanência de ambos para lidar com essa complexidade (Sampieri *et al.*, 2013).

4.1.2 Opção pelo estudo de caso: objetivos e metodologia

Num trabalho de investigação, a escolha do tipo de metodologia tem a ver com o estudo que se vai realizar, bem como com os objetivos a ele inerentes. O método de investigação qualitativa tem como característica a ênfase dada à interpretação, conforme atrás referido. Assim, no trabalho de campo existe um “interprete” que deve descrever detalhadamente o que observa e que depois examina e fundamenta o seu significado em função do quadro teórico de referência. No presente estudo optou-se pela realização de um estudo de caso.

Foi objetivo deste trabalho, diversificar as fontes de pesquisa, quer primárias¹⁵⁴, quer secundárias¹⁵⁵. Pretendemos assim, adquirir o máximo de informação junto dos representantes educativos e de outras instituições locais, sensibilizando-os para a importância do projeto. Centrâmo-nos, assim, no desenvolvimento de uma investigação de cariz descritivo e interpretativo através de uma perspetiva exploratória. Realizámos entrevistas semiestruturadas e procedemos à análise de diversos documentos relacionados com a temática em estudo. Posteriormente procederemos à interpretação parcial e à triangulação dos dados obtidos e respetivas conclusões parciais.

Os estudos de caso foram um dos primeiros tipos de investigação a ser utilizados pela metodologia qualitativa. As definições de estudos de caso são bastante genéricas e não contêm classificações, uma vez que é quase impossível cobrir todos os tipos de estudos numa única definição (Starman, 2013). Segundo Yin (1994), o estudo de caso deve respeitar três princípios básicos: aplicação de múltiplas fontes de evidências; construção de uma base de dados ao longo do estudo; formação de uma cadeia de evidências.

Os estudos de caso poderão eventualmente estabelecer uma relação causa-efeito. Um dos aspetos mais importantes deste método diz respeito à observação em contexto real, a qual pode permitir identificar e analisar processos dinâmicos. Valoriza-se a

¹⁵⁴ Fontes primárias, tratam da informação na sua forma original, sem interpretação, reportam descobertas ou compartilham novas informações.

¹⁵⁵ Fontes secundárias, referem-se a interpretações e avaliações de fontes primárias. O nosso estudo recorre maioritariamente a fontes secundárias.

articulação entre a descrição de eventos e respetiva análise, já que os estudos de caso se concentram em atores ou grupos individuais de atores e procura-se compreender as suas perceções em termos dos próprios eventos. Há uma preocupação com as vivências relevantes para o caso a que por vezes se associa uma narrativa cronológica (Cohen *et al.*, 2007). Os estudos de caso são definidos em termos temporais, geográficos, em contextos organizacionais e institucionais, entre outros. As circunstâncias particulares do caso devem incluir uma triangulação da coleção de dados recolhidos (Cohen *et al.*, 2007).

O nosso estudo de caso centrou-se no *Município de Leiria*, onde nos propusemos compreender as dinâmicas de desenvolvimento local, relacionadas com o MCE, do qual faz parte. Recorremos também a outros municípios do país aderentes ao referido movimento, para podermos fazer uma análise comparativa das diferentes práticas educativas. Nesse sentido, entendemos que numa primeira fase de carácter exploratório deveríamos proceder à recolha dos documentos mais importantes para o estudo, relativos à política educativa, cultural, ambiental e organização do território e, em simultâneo, realizar uma primeira entrevista junto de uma amostra de vereadores do município de Leiria. Após a delimitação do nosso estudo e a escolha dos instrumentos de recolha de dados, começámos a revisão da literatura publicada sobre a temática escolhida “Cidades Educadoras – Caminhar para a Sustentabilidade. Um estudo de caso do município de Leiria”. Após a escolha dos sujeitos a serem entrevistados, foi efetuado um primeiro contacto telefónico, seguido de um email, para fundamentar os objetivos do estudo e fundamentar o critério que conduziu à respetiva seleção, assim como o agendamento das entrevistas. No momento das entrevistas foram apresentados de novo os objetivos e referida a confidencialidade dos mesmos. Nesta primeira fase de entrevistas não se procedeu à gravação áudio o que só aconteceu na fase seguinte e após autorização dos entrevistados. O primeiro encontro pretendia essencialmente estabelecer uma ligação com elementos cruciais da vereação, na área em que se desenvolve o estudo, de forma a facilitar o acesso a informação que julgámos pertinente. Por outro lado, esta primeira entrevista serviu para suportar o desenvolvimento da entrevista seguinte na medida em que nos forneceu uma visão abrangente sobre diversos problemas.

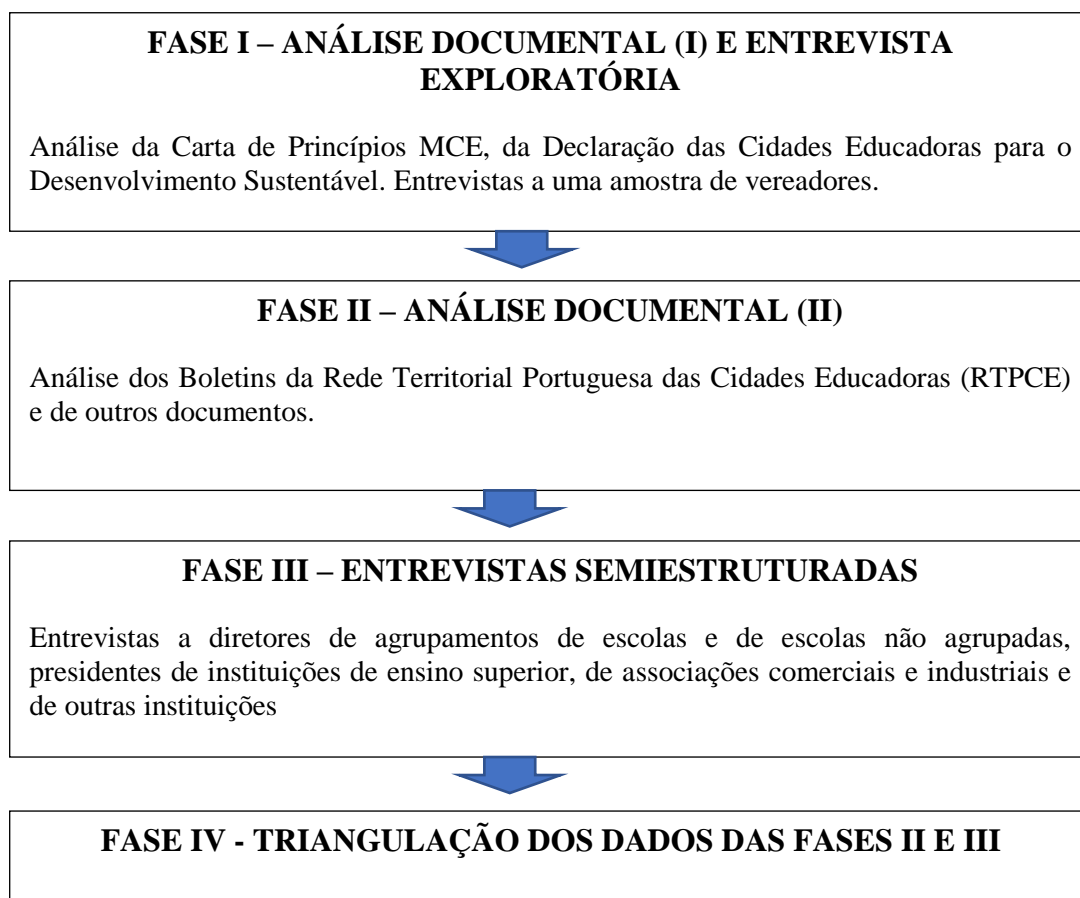
4.2 Caracterização das fases da investigação

Neste tópico, é nosso objetivo apresentar as fases de investigação para melhor se entender a sequência do trabalho.

4.2.1 Desenho da investigação

Relembramos que o problema deste estudo está centrado no estudo do eventual *impacto que o Movimento das Cidades Educadoras tem no desenvolvimento local. Estudo de caso: Município de Leiria*. Na fig. 4.1 representam-se esquematicamente as diferentes fases do estudo empírico, o qual foi antecedido e acompanhado por uma revisão da literatura em domínios específicos e considerados pertinentes.

Figura 4.1 - Fases do processo de análise dos dados.



Assim, começámos por interpretar a Declaração de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras e a Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável. Foi definido um conjunto de categorias que depois de testadas e verificado que correspondiam aos critérios definidos em Bardin (1997) e Vala (1986) para um processo de análise de conteúdo foram aplicadas. Em seguida, procedemos à análise de todos os boletins trimestrais emitidos pela Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) até dezembro/2016, num total de 28 boletins, comparando as práticas divulgadas pelo Município de Leiria com as dos outros municípios, o que nos permitiu ter uma visão mais ampla da realidade. Para este trabalho considerámos duas categorias, “Educação” e “Desenvolvimento Sustentável” e que posteriormente serão definidas. Paralelamente a este processo, procurámos também compreender a evolução do MCE através de congressos nacionais e internacionais, realizados até dezembro de 2016, focada principalmente na evolução das temáticas abordadas.

A seguir às primeiras entrevistas à amostra de vereadores (FASE I) e à recolha e tratamento de dados correspondentes à FASE II seguiu-se um período de reflexão, que permitiu fundamentar com maior segurança a construção dos guiões que foram usados nas segundas entrevistas, já a uma amostra mais alargada (semiestruturadas). Paralelamente, fizemos um levantamento exaustivo de todos os estabelecimentos de ensino formal e informal do concelho, entre outras associações comerciais e industriais da região.

Na FASE III realizaram-se entrevistas a um grupo mais alargado de participantes: diretores/representantes dos estabelecimentos de ensino público e privado, desde o primeiro ciclo ao ensino superior, diretores de escolas profissionais e de ensino artístico, presidentes de associações comerciais e industriais e, novamente, a alguns vereadores.

Por último, procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos nas FASES II e III. Após este processo elaboraram-se as conclusões finais, onde também se referem as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste tópico faz-se referências às principais técnicas de recolha de dados usadas neste estudo: entrevista e análise de conteúdo. Atendendo à amostra com que pretendíamos trabalhar e à necessidade de recolher o máximo de informação possível sobre a implementação do MCE no Município de Leiria, considerou-se que a entrevista associada a um processo de análise de conteúdo das transcrições, ou só a análise de conteúdo, no caso de documentos importantes no âmbito do MCE seriam as técnicas mais adequadas.

Porém, estamos de acordo com Stake (2009) quanto à análise de dados num estudo qualitativo não corresponder a um processo linear, podendo surgir ocasionalmente algo de novo que implica uma reflexão e a necessidade de recolher uma nova série de dados ou seguir outras estratégias.

4.3.1 Entrevistas

As entrevistas podem ser divididas em estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas (abertas). No caso da entrevista estruturada ou diretiva ou *standardizada*, o entrevistador utiliza um guião/roteiro de perguntas específicas e limita-se exclusivamente a ele. Está muito próxima de um questionário. As entrevistas semiestruturadas, o tipo de entrevista usado no nosso estudo, baseia-se num guião de perguntas/assuntos, dando liberdade ao entrevistador de fazer outras perguntas diferentes para complementar a informação ou aprofundar alguns conceitos necessários para a pesquisa. Já as entrevistas não estruturadas são baseadas num roteiro geral de conteúdos, atribuindo flexibilidade total ao entrevistador para questionar o entrevistado, ou seja, o entrevistador é que determina a estrutura, o ritmo e o conteúdo dos temas.

No nosso estudo as entrevistas têm como objetivo geral “aprofundar um determinado domínio” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.72). Aliás, estes autores referem quatro tipos de utilização da entrevista: controlo, verificação, aprofundamento e exploração (Ghiglione & Matalon, 1993) (tabela 4.2).

Tabela 4.2 - Método de entrevista.

Investigação	Entrevista		
	Diretiva	Semi-diretiva	Não Diretiva
Controlo	✓		
Verificação	✓	✓	
Aprofundamento		✓	✓
Exploração			✓

Durante a realização de entrevistas há um conjunto de aspetos a ter em consideração (fig. 4.3): fatores associados ao contexto, que dizem respeito ao lugar onde se realiza a entrevista; fatores associados ao entrevistado em que destacamos o *nível cultural* para nos certificarmos se existe uma boa compreensão das questões; fatores *conjunturais*, que têm a ver com a pertinência que o próprio entrevistado atribui ao tema; fatores *mnemónicos* que se referem à capacidade que o sujeito tem de recordar uma série de informações ligadas ao tema; as *cognições e afetos* que estão ligados ao conhecimento que o entrevistado tem sobre o tema e sua perceção, respetivamente; e, fatores *motivacionais*, aceite ser entrevistado. Os fatores associados ao entrevistador dizem respeito às características físicas (sexo, idade, classe social, etc.); quadro de referência (educação, experiências, convicções morais, políticas, religiosas, etc.); competência técnica, entre outros que poderão afetar a condução da entrevista. Dos fatores associados à linguagem, destacamos a clareza da mensagem, o estilo utilizado, etc. Assim, a linguagem deve ser acessível, permitir um diálogo fluente, motivar o entrevistado e responder às expectativas do entrevistado (Ghiglione, R. & Matalon, B., 1993).

Figura 4.2 - Modelo de entrevista.



Fonte: Ghiglione, R., Matalon, B. (1993) (p.76).

Recorremos à entrevista semiestruturada, dado ser um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de dados, pelo facto de permitir ao investigador obter informações imediatas e aprofundadas sobre um determinado tema. Além disso o facto de ser semiestruturada pressupõe que seja possível adaptá-la em pleno contexto sem, contudo, deixar de ter presente os objetivos que estruturam o guião. Este contacto direto entre investigador e entrevistado é bastante enriquecedor pela troca de perceções e interpretações de um dado acontecimento. A aplicação de um questionário não teria permitido obter toda a riqueza de informação que será apresentada no capítulo V.

As entrevistas revestem-se de forte importância pelo facto de também poderem complementar informações recolhidas através de outros processos. No presente estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa de tipo hermenêutico, procurando-se analisar e interpretar os discursos dos atores envolvidos, atribuindo-lhes significado, por isso considerou-se que as entrevistas assumiriam uma função central.

As informações que resultam de um processo de entrevista recaem, num primeiro momento, sobre o pensamento da pessoa que fala, e num segundo momento, sobre a realidade que faz parte do objeto do discurso. O processo de entrevista para possuir qualidade deve decorrer sem entraves, exigindo-se que o interlocutor se exprima

o mais livremente possível e que as informações prestadas sejam bastante completas e precisas relativamente ao assunto abordado (Albarello *et al.*, 1997).

A entrevista semiestruturada/semidiretiva, situa-se num nível intermédio, perante duas exigências contraditórias. Consideramos por um lado, o próprio entrevistado que estrutura o seu pensamento em redor do objeto perspetivado, o que se assemelha a um aspeto parcialmente «não diretivo». Isto é, o entrevistado pode dispersar o seu pensamento e conseqüentemente haver pontos que ele não entendeu, levando a uma nova reformulação por parte do entrevistador, presenciando assim, o aspeto parcialmente «diretivo» (Albarello *et al.*, 1997).

Segundo Albarello *et al.* (1997, p.95), o papel do entrevistador, numa ótica semidiretiva, descreve-se do seguinte modo:

Segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista.

Assim, para que seja assegurada a pertinência e a qualidade dos dados, o entrevistador deve ter em atenção três aspetos da interação: o *contexto interpessoal*, o *tema da entrevista/objeto de estudo* e as *condições sociais da interação* (Albarello *et al.*, 1997, p. 96).

Optamos neste estudo por entrevistas semiestruturadas, onde se podem articular questões abertas e fechadas e, apesar de haver um fio condutor, o entrevistador pode colocar questões adicionais ou reformular a sequência da entrevista, mas cumprido sempre os objetivos propostos. Os dados da entrevista serão registados por escrito, após o seu desenrolar, sendo depois objeto de um processo de análise de conteúdo. Pretendemos, a partir daqui, medir a frequência, a ordem, a intensidade de certas frases/expressões ou de certos factos.

A duração da entrevista pode ser variável e ajustada, podendo aprofundar alguns assuntos de interesse para a investigação. Para além disso, a interação entre entrevistador e entrevistado deverá possibilitar respostas espontâneas, tocar em assuntos mais complexos e delicados, o que não se verificaria numa entrevista estruturada. A espontaneidade das respostas dos entrevistados e a maior liberdade que lhes é dada

poderá contribuir para o surgir de questões inesperadas ao entrevistador e, deste modo, para um enriquecimento da pesquisa. As desvantagens prendem-se mais com as limitações do próprio entrevistador e entrevistado em termos de dispêndio de tempo e também pode verificar-se um certo grau de insegurança em relação ao seu anonimato, podendo algumas vezes o entrevistado reter informação que poderia ser pertinente para o entrevistador (Boni & Quaresma, 2005).

No presente estudo, para além da recolha de elementos identificadores do percurso profissional e académico do entrevistado e das características da escola ou instituição, o guião incluiu os seguintes tópicos, os quais se desdobram depois em várias questões:

- Perceção do Movimento Cidades Educadoras;
- Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola;
- Relação de proximidade entre o Agrupamento/Escola/Instituição e o Município;
- Sugestões de melhoria para as relações entre a instituição e o Município.

As entrevistas, com a duração média de 75 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas. Todas as entrevistas foram realizadas nos respetivos estabelecimentos/instituições. Em paralelo, anotaram-se também no caderno de campo todos os outros elementos considerados pertinentes para a respetiva interpretação e que não ficaram registados no áudio. A informação recolhida através da entrevista foi ainda completada com informação disponível nos sites das escolas, nomeadamente através da análise dos Projetos Educativos de Escola (PEE), Planos Atividades Anuais (PAA) e dos relatórios de Avaliação Externa.

Ao longo deste estudo realizaram-se dois momentos de entrevistas, conforme já referido. O primeiro momento das entrevistas foi realizado junto de uma amostra de vereadores do Município de Leiria. Os objetivos consistiram na contextualização das práticas desenvolvidas nos respetivos departamentos e com enquadramento na Carta de Princípios das Cidades Educadoras.

A segunda fase das entrevistas foram realizadas com recurso a áudio, após a devida autorização dos participantes. Em cada um dos topos da secretária foi colocado

um gravador digital, de forma a tentar captar todas as intervenções. Posteriormente, foram transcritas para, numa fase seguinte, serem sujeitas a análise de conteúdo.

Para cada entrevista foi construído um guião de entrevista, adaptado a cada amostra, que teve como função orientar o debate. Criámos sete guiões distintos, um dirigido aos diretores de todos os estabelecimentos de ensino formal do concelho; presidentes do ensino superior do concelho; presidentes de escolas de ensino artístico do concelho; associações comerciais e industriais e IPSS do concelho; vereadores da Educação e da Cultura; vereadores de Desenvolvimento Económico e de Ordenamento do Território; vereadora de Desenvolvimento Social. Esta distinção prende-se com as características/perfil da instituição e com a especificidade de funções dos entrevistados. Os primeiros contactos iniciaram-se em fevereiro de 2013 e prolongaram-se até finais de maio de 2014.

Antes de iniciarmos as entrevistas houve um período para que o interlocutor ficasse à vontade. Nesta fase foram apresentados os objetivos da investigação. Procurou-se estar atento ao objeto de estudo e captar da forma mais fidedigna possível o pensamento do entrevistado. Aconteceu que, por vezes, o entrevistado se afastava completamente do assunto, mas nesses momentos tentámos, sempre de forma não excessivamente perceptível para o entrevistado, centrar o tema.

Procurámos estabelecer um diálogo aberto com todos os entrevistados, de modo a desenvolver uma visão holística que permitisse *a posteriori* a identificação de áreas problemáticas do sistema e, em consonância, fazer propostas que contribuíssem para uma maior coordenação e integração das várias instituições ligadas à educação (formal, não-formal e informal) no Município de Leiria.

A título de exemplo apresenta-se o guião que serviu de suporte às entrevistas, junto dos diretores de escolas do 1.º ciclo ao ensino superior (tabela 4.3).

Tabela 4.3- Guião de entrevista semi-estruturada a aplicar aos diretores e presidentes de instituições de ensino.

<i>Blocos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Questões</i>
<i>B</i>	Perfil do entrevistado	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode descrever outros cargos desempenhados nesta escola?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Diretor(a) nesta escola?</p>
<i>C</i>	Caraterizar a escola no contexto escolar	<p>-Pode fazer uma breve descrição da sua escola, em termos de existência, dimensão, cursos ministrados, projetos, etc?</p> <p>- Pode enunciar os Princípios do Projeto Educativo da V/ escola?</p> <p>- Quais os princípios subjacentes a esse projeto?</p> <p>- Quais os projetos de complemento curricular que tem desenvolvido nos últimos anos nesta escola? As iniciativas partem normalmente, dos Departamentos, da Direção ou de outros elementos?</p> <p>-Pode enunciar as parcerias estabelecidas com atores locais (empresas, instituições, associações, etc.) no âmbito de projetos, ou em outras iniciativas? Pode descrever esses projetos/iniciativas?</p> <p>- Dentro da sua experiência enquanto Diretor(a) quais foram os maiores desafios e quais foram os maiores problemas e/ou constrangimentos encontrados? Pode justificar as razões dos mesmos?</p>
<i>D</i>	Conhecer a perceção que têm sobre o MCE	<p>-Conhece o Movimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)? Caso a resposta seja afirmativa, o que pensa do Movimento?</p> <p>-Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Caso a resposta seja afirmativa, pode enumerar alguns dos Princípios que o Município de Leiria tenha posto em prática, particularmente no período pós-adesão ao MCE?</p> <p>-“A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Com base nesta afirmação, pode explicar o apoio concedido por parte do Município, a alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>- Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p>

-Conhece outros Movimentos/Projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, quais? Descreva a sua importância.

E Contextualizar o PEM e o PEE

-Do conhecimento que tem do PEM, considera que a sua elaboração teve em conta os Princípios da Carta CE? Caso a sua resposta seja afirmativa, pode referir os mesmos?

-Como Diretor(a) foi alguma vez convidado a participar nesse Projeto? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma se revestiu essa participação?

-Considera que o PEE tem em conta as características e necessidades do território? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

-Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?

F Dar sugestões de melhoria

-Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria da educação no território?

- Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?

-Conhece outros Movimentos/Projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, quais? Descreva a sua importância.

F Dar sugestões de melhoria

-Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria da educação no território?

Em anexo (apêndices A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7) encontram-se os restantes guiões, adaptados em função de cada um dos grupos entrevistados.

4.3.2 Análise de conteúdo

Os estudos de natureza qualitativa põem à disposição dos investigadores uma elevada quantidade de informação, criando a necessidade de organizar a mesma. Este procedimento pode ser efetuado através da análise de conteúdo, que está associada à fragmentação da informação com base em unidades de registo e atribuição de significado/código atribuído pelo investigador e com sentido interpretativo.

A análise de conteúdo é considerada atualmente, uma das técnicas mais comuns na investigação empírica desenvolvida pelas ciências humanas e sociais e uma das fases mais relevantes num processo de estudo qualitativo. Assim, neste trabalho recorreremos à análise de conteúdo para o tratamento e interpretação de um conjunto de documentos, entre os quais destacamos a *Carta de Princípios das Cidades Educadoras*. Para Biklen & Bogdan (1994), a análise de conteúdo procura organizar de forma sistemática a transcrição de entrevistas, as notas de campo, entre outros materiais que vão surgindo, a fim de aprofundar a compreensão desses mesmos materiais e de transmitir a outros o que se encontrou.

O desenvolvimento da análise de conteúdo como um método científico surgiu durante a 2.^a Guerra Mundial, quando o governo dos EUA patrocinou um projeto, sob a direção de Harold Lasswell (1902-1978)¹⁵⁶ a fim de avaliar a propaganda dos seus inimigos. Harold Lasswell levantou as questões pertinentes relativamente à classificação do conteúdo da propaganda. Os problemas identificados no âmbito deste projeto contribuíram para a necessidade da criação de uma metodologia de análise de conteúdo.

Esta técnica de análise de conteúdo, permite fazer inferências sobre a fonte e a situação em que foi produzido o material objeto de análise e/ou o destinatário das mensagens (Vala, 1997). Ainda segundo este autor, as condições de produção de uma análise de conteúdo são as seguintes: os dados ao dispor do analista estão dissociados da fonte e da forma como foram produzidos; o analista apresenta os dados num novo contexto construído a partir dos objetivos e do objeto de pesquisa; as inferências a partir

¹⁵⁶ Consultar a este propósito, Harold D. Lasswell (1938), "Propaganda Technique in the World War", Peter Smith. <https://mitpress.mit.edu/books/propaganda-technique-world-war-i>.

dos dados, são processadas através de um sistema de conceitos analíticos, cuja articulação permite formular as regras da inferência (Vala, 1997).

Segundo Bardin (1995), as fases da análise de conteúdo são organizadas cronologicamente, devendo respeitar a individualização das categorias de análise e a própria escolha das unidades de análise. A metodologia de análise de conteúdo pretende responder essencialmente a duas questões: como codificar? Como assegurar a fiabilidade do procedimento? (Ghiglione & Matalon, 1993). A codificação é uma questão central desta metodologia por dois motivos: uma delas diz respeito a razões teóricas, dado que os problemas da atribuição do sentido estão ligadas aos problemas de codificação; por outro, por motivos técnicos, a codificação deve estar de acordo com os critérios da objetividade, generalidade e sistematicidade (Ghiglione & Matalon, 1993). Para que os estudos sejam produtivos é necessário a formulação clara das categorias e a sua adaptação ao problema e ao conteúdo a analisar (Ghiglione & Matalon, 1993). Depois do registo das categorias são estabelecidas as unidades de registo, de contexto e de numeração.

As unidades de registo podem ser classificadas como semânticas, linguísticas e psicológicas. As unidades de numeração podem ser de dois tipos, aritmética ou geométrica. Relativamente à credibilidade do instrumento, destacam-se três tipos de problemas comuns às Ciências Sociais: a amostragem dos dados, a fidelidade e a validade. A fidelidade relaciona-se com o processo de codificação, que recai sobre a fidelidade do codificador e a fidelidade das categorias de análise. Quando a categoria utilizada não é ambígua e possibilita a classificação da unidade de registo sem dificuldade, a fidelidade pode ser completa. Quanto à validade, esta pode ser definida como a adequação entre os objetivos e os fins sem alteração dos factos (Ghiglione & Matalon, 1993).

Bardin (1977) fez uma análise dos dois paradigmas em termos de análise de conteúdo, considerando que ambos têm campos de atuação distintos. Para este autor, “a abordagem quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa, recorre a indicadores e não frequências suscetíveis de permitir inferências” (p.114). Assim, a abordagem quantitativa apresenta dados descritivos através do método estatístico. Para este autor, esta é uma abordagem mais fiel e mais exata, pelo facto da observação ser mais controlada. Apesar da rigidez

deste tipo de análise confere utilidade perante as fases de verificação das hipóteses. Na abordagem qualitativa, o seu procedimento é mais intuitivo e revela mais flexibilidade relativamente a índices não previstos ou à evolução de hipóteses. Ainda para este autor, esta segunda abordagem revela certas características, tais como: é *válida*, especialmente, na presença de uma variável de inferência precisa e não em inferências gerais; pode permanecer sobre *corpus* reduzidos e definir categorias mais discriminantes, contrariamente ao que acontece na análise quantitativa, em que as categorias, dão lugar a frequências elevadas, de modo a tornar possível a resolução dos cálculos.

Os problemas que podem advir da abordagem qualitativa, referem-se à pertinência das categorias, dado que a sua seleção pode deixar de parte alguns dados importantes. Por outro lado, o risco de erro pode aumentar atendendo aos elementos isolados subjacentes ou frequência fracas. Ainda assim, as questões que foram definidas, previamente, podem sofrer alteração aquando do seu procedimento, devido à interpretação dada pelo analista ao significado da mensagem. Deste modo, é importante verificar os elementos, através de uma nova leitura e interpretação dos mesmos. Ainda, segundo Bardin (1997, pp. 115-116):

(...) o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a «inferência-sempre que é realizada, ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual. »

Concluimos, assim, que a discussão da abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa, reforça a utilização da análise de conteúdo. No início do século passado, este tipo de análise foi marcado pelo *rigor* e consequentemente, a *quantificação*. Numa fase seguinte, a característica da análise de conteúdo referia-se à *inferência*, independentemente das modalidades de inferência (Bardin, 2007). A análise de conteúdo pressupõe que o investigador defina um sistema de categorias e que, segundo Bardin (1997), deve ter objetividade e fiabilidade. Segundo este autor, a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens para que se possam fazer deduções lógicas e justificadas relativamente à origem dessas mensagens. Considera como grandes pilares a fase relativa à descrição/preparação do material, a inferência/dedução e a interpretação. Para este autor, a análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38).

A categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) é uma operação que consiste em agrupar dados segundo o género (analogia) na presença de critérios previamente definidos no processo (Bardin, 1997). Ainda segundo este autor, os critérios podem ser *semânticos* dando origem a categorias temáticas; *sintáticos*, onde se definem categorias a partir dos verbos, adjetivos, etc.; *léxicos* que tem a ver com a classificação das palavras de acordo com os seus sentidos e com a junção dos sinónimos e dos sentidos próximos; e, por último, em critérios *expressivos*, incidindo em perturbações da linguagem. A categorização facilita a análise da informação, através da definição precisa dos seus objetivos e dos elementos que fazem parte da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1997), na análise de conteúdo, o seu primeiro objetivo é fornecer uma representação simplificada dos dados brutos.

Deste modo, as entrevistas foram analisadas com base nas seguintes categorias: natureza dos problemas que as instituições escolares enfrentam, tipo de relações que estabelecem com o poder autárquico e com a comunidade em que estão inseridas (ou o inverso).

Ainda assim, as categorias devem possuir as seguintes qualidades: a *exclusão mútua* (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); a *homogeneidade* (o princípio de exclusão mútua está dependente da homogeneidade das categorias); a *pertinência* (a categoria deve adaptar-se ao material de análise selecionado e pertencer ao quadro teórico definido); a *objetividade* e a *fidelidade* (as variáveis devem ser definidas claramente, assim como a precisão dos índices aquando da entrada de um elemento numa categoria); a *produtividade* (exigem-se resultados férteis, quer em termos de índices de inferências, hipóteses e dados)

Segundo Cohen *et al.* (2007), a análise de conteúdo é frequentemente utilizada para analisar grandes quantidades de texto em contexto sistemático e de verificação, através da utilização de códigos e de categorias. O processo de análise de conteúdo por abranger onze etapas, assim a designar:

1ª Definir as perguntas a abordar na pesquisa;

- 2ª Definir a população da amostra (unidades de texto/domínios de análise);
- 3ª Definir a amostra em questão (regras para amostragem, ou seja, amostra de documentos, amostra estratificada, aleatória, de conveniência, de domínios, sistemática, etc);
- 4ª Definir o contexto de origem do documento;
- 5ª Definir as unidades de análise (uma palavra, frase, sentença, parágrafo, texto inteiro, temas, pessoas);
- 6ª Decidir os códigos a utilizar na análise;
- 7ª Construir as categorias para análise;
- 8ª Codificar e categorizar os dados;
- 9ª Conduzir a análise de dados;
- 10ª Resumir as principais características da situação de pesquisa (fatores-chave, questões-chave, conceitos-chave, áreas-chave para investigação);
- 11ª Proceder a inferências especulativas (processo de geração ou de definição de hipóteses de trabalho).

Foi na sequência da descrição das características da técnica de análise de conteúdo e da sua importância, relativamente à metodologia utilizada, que optámos por esta técnica de análise da informação. Procurámos cumprir com todas as regras evidenciadas neste subcapítulo.

CAPÍTULO V

5. CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é colocar em evidência as práticas desenvolvidas pelas diversas instituições escolares do concelho de Leiria e do próprio Município¹⁵⁷, assumindo como referência a Carta de Princípios das Cidades Educadoras. Começamos por fazer uma breve caracterização do Concelho de Leiria, dado tratar-se da Cidade Educadora escolhida para a realização do estudo.

Este Município iniciou o processo de adesão à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) em abril de 2005. A 14 de setembro de 2006 foi formalmente aceite na Assembleia Geral ordinária da AICE, em Lyon.

Após uma caracterização do contexto em que realizámos o estudo, nos três subcapítulos seguintes são apresentados e discutidos os dados relativos ao trabalho de campo (Fases I, II e III) e, no último subcapítulo procede-se à triangulação dos resultados das duas últimas fases anteriores.

Na Fase I do trabalho de campo, ainda com caráter exploratório, começou-se por analisar a Carta de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras¹⁵⁸, assim como a Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável¹⁵⁹. A partir daqui, procuraram identificar-se as conceções de “Sustentabilidade” e “Desenvolvimento Sustentável” subjacentes à própria Carta e à Declaração. Para o efeito foram criadas algumas categorias de análise. Ainda nesta fase exploratória foi

¹⁵⁷Pretendemos distinguir os dois conceitos de “município” e “concelho”. Os dois termos provêm da mesma origem e significavam a mesma coisa: divisão territorial e administrativa de um país. Esta divisão vem do antigo Império Romano e tinha como objetivo, a boa “governança” no sentido da aplicação das leis de forma mais facilitada. Estes dois termos acabaram posteriormente por ter sentidos diferentes. Assim, quando nos referimos ao *concelho* como *município* estamos a falar da *Câmara Municipal*. As Câmaras Municipais são órgãos executivos, eleitos pelos cidadãos. O conceito mais abrangente é a “autarquia” que engloba por sua vez “municípios” e “freguesias”. O município goza de autonomia administrativa e financeira e tem capacidade de eleger os seus representantes. Em síntese, o *concelho* corresponde a uma “divisão territorial, administrada por um município”, enquanto que o *município* é uma “autarquia local”, constituída por diferentes órgãos.

¹⁵⁸ Carta revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004) (anexo I).

¹⁵⁹ Apresentada no IV Congresso Nacional das Cidades Educadoras, em Lisboa, a 7 de maio de 2011 (anexo II).

efetuado um primeiro contacto informal com os atores autárquicos do Município, a fim de solicitar autorização para a recolha de informações necessárias ao desenvolvimento do projeto e foram realizadas entrevistas a uma amostra de vereadores. Por esta fase assumir um carácter exploratório, não se procedeu à validação do guião das entrevistas, porém procedeu-se à sua transcrição na íntegra com o objetivo de que os dados recolhidos pudessem suportar a construção da entrevista que foi usada na fase posterior.

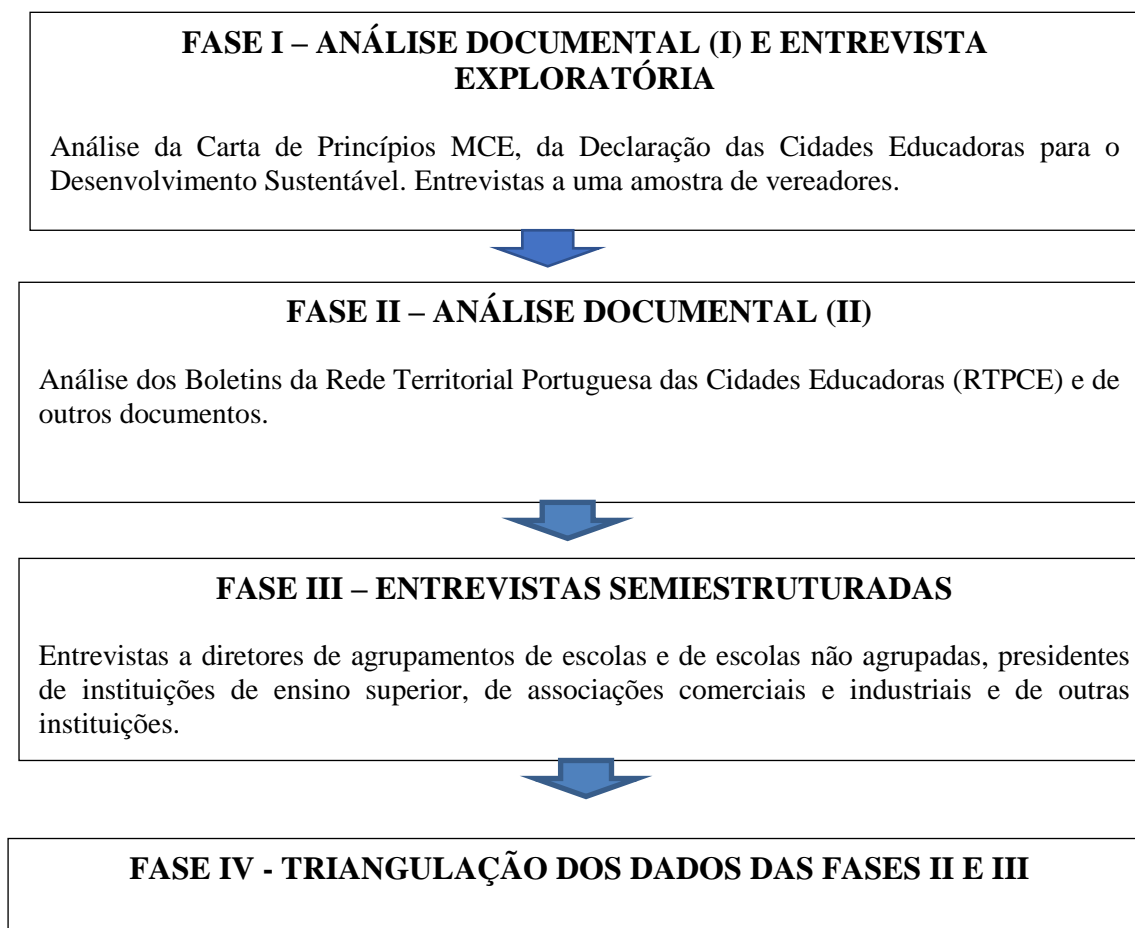
Na Fase II, descreve-se o processo de desenvolvimento do guião das entrevistas semi-estruturadas (apêndices, A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7) e apresentam-se os resultados obtidos. A respetiva análise, de carácter interpretativo, revelou convergências e divergências entre os diferentes atores e instituições envolvidas (diretores de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, presidentes de instituições de ensino superior, de associações comerciais e industriais e de outras instituições de ensino) (cap. V). Neste subcapítulo procedeu-se, ainda, à apresentação dos dados relativos a uma nova entrevista realizada junto de uma amostra de vereadores.

Na Fase III procedeu-se à realização das entrevistas aos diretores de agrupamentos e de escola, de outras instituições de ensino (público e privado) e de outras instituições, assim como de outros vereadores. As entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas e retiradas conclusões parciais.

Por último, na Fase IV procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos nas Fases II e III.

Apresentamos de forma esquemática as fases relativas ao estudo empírico (fig. 5.1).

Figura 5.1 - Fases do processo de análise dos dados.



5.1 Caraterização do Concelho e Município de Leiria

A exploração dos dados resultantes deste trabalho de investigação, recaiu no Município de Leiria/Concelho por se tratar de uma “Cidade Educadora”, conforme já referido, e dado o conhecimento que a investigadora possui sobre a região, quer como docente dos ensinos superior, secundário e na área da formação profissional, assim como no desempenho de outras funções. Procedemos a uma breve contextualização histórica, onde destacamos os domínios económico, social e demográfico e reforçamos a importância de dois documentos: “Carta Educativa de Leiria” e o “Projeto Educativo Municipal”.

A designação Leiria, teve origem no termo *Collipo romana*. Por sua vez, o burgo de Leiria desenvolveu-se a partir da elevação onde está situado o castelo. Entre o castelo e o rio Lis nasceu e cresceu a cidade de Leiria. Todo o burgo esteve sob o domínio dos mouros, até que em 1135 D. Afonso Henriques (1109 -1185) conquistou o castelo, atribuindo-lhe foral em 1142. A partir do século XII, registou-se uma expansão da povoação para fora das muralhas que chegou até às margens do rio Lis. Em 1545, a vila é elevada a cidade e a diocese. A paisagem envolvente é marcada por extensos pinhais que se estendem até à costa atlântica e cuja plantação provém já do reinado de D. Dinis (1285-1324)¹⁶⁰. À época dos Descobrimentos Portugueses (séculos XV/XVI) as madeiras do Pinhal de Leiria foram determinantes para a construção naval. Mais tarde, a região destacou-se pelo desenvolvimento da indústria vidreira (séculos XVIII/XX). Na atualidade é patente a grande diversidade industrial¹⁶¹.

Leiria é sede de concelho e capital de distrito¹⁶², possui vinte e nove freguesias distribuídas por uma área aproximada de 568 km² e cerca de cem mil habitantes.

¹⁶⁰ D. Dinis ficou célebre pelas diversas obras realizadas em Leiria, que fundamentam o cognome “Lavrador”, nomeadamente, a sementeira do “Pinhal de Leiria” e a secagem de pântanos nas margens do rio Lis para fins agrícolas.

¹⁶¹ https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_ptBRPT710PT710&q=municipio+de+leiria&oq=municipio+de+leiria&gs_l=serp.3..0i71k118.0.0.0.45774.0.0.0.0.0.0.0.0...0...1..64.serp..0.0.0.7hJvMH67yzM [15 de novembro de 2016].

¹⁶² O distrito de Leiria possui dezasseis municípios: Alcobaça, Alvaiázere, Ansião, Batalha, Bombarral, Caldas da Rainha, Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos, Leiria, Marinha Grande, Nazaré, Óbidos, Pedregão Grande, Peniche, Pombal e Porto de Mós.

Figura 5.2 - Mapa do Concelho de Leiria.



Fonte : <https://goo.gl/images/fX6jmU>.

A cidade situa-se a uma distância de 146 quilómetros de Lisboa e a 72 quilómetros de Coimbra, com uma localização privilegiada no centro do país o que tem contribuído para o seu crescimento e desenvolvimento. A freguesia maior é Coimbra, seguindo-se-lhe as freguesias de Maceira e de Monte Redondo (fig.5.2). O Concelho de Leiria faz fronteira com os concelhos de Alcobaça, Batalha, Marinha Grande, Ourém, Pombal e Porto de Mós (fig. 5.3).

Figura 5.3 – Concelho de Leiria e confrontações com outros municípios e distritos.



Fonte : <https://goo.gl/images/lrJCyX>.

Nos anos setenta, o Concelho de Leiria sofreu um grande afluxo populacional devido ao desenvolvimento do tecido económico, associado ao aumento da empregabilidade e acompanhado com uma crescente fixação de grandes unidades

industriais. Paralelamente à agricultura e à pecuária, juntaram-se as indústrias de moldes de plástico, alimentos compostos para animais, moagem, serração de madeiras, resinagem, cimentos, cerâmica, metais, plásticos, serração de mármore, construção civil, comércio e turismo histórico e termal. Consequentemente, foi notório um elevado desenvolvimento económico social e uma forte capacidade de iniciativa e de inovação tecnológica.

A população residente nesta região é, na sua maioria, oriunda de outras regiões do país. A sua centralidade e potencialidades, associada à disponibilidade de recursos naturais e a mão de obra qualificada, tornam-na num espaço de progresso económico cada vez mais atrativo para o investimento nacional e internacional¹⁶³. Destacamos também a importância da instalação do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) na região, que tem potenciado a inovação e concomitantemente, o desenvolvimento e crescimento da mesma. Por outro lado, tem oferecido mais perspectivas de acesso ao ensino superior à população jovem e estabelecido laços de cooperação com as escolas de outros níveis de ensino.

Para além da centralidade da região, há um conjunto de infraestruturas rodoviárias que a servem, nomeadamente, a A1, a A8, a A17, a A19, o IC2 e as EN 109, 113 e 242. O concelho de Leiria representa 2,4% da área total da Região Centro e em 2011 registou 126 879 residentes (Censos 2011), ou seja, 48% da população residente na NUT III Pinhal Litoral (260 924 residentes). Verificou-se um contraciclo nacional, em que a população cresceu neste território 5,56% entre os censos de 2001 e de 2011, numa densidade de 210,5 hab/Km² e uma percentagem de jovens a rondar os 17%¹⁶⁴.

Em 2011, a população com mais de 65 anos ultrapassou a população jovem. Como podemos observar no respetivo concelho, Leiria é a que apresenta uma maior evolução da população com mais de 65 anos¹⁶⁵. Esta é uma situação preocupante a nível

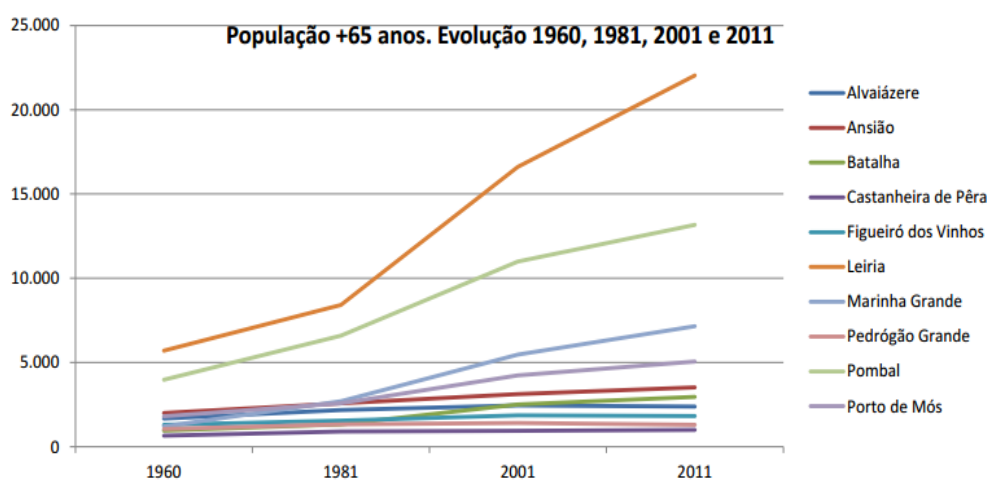
¹⁶³ Apesar da recessão económica que se fez sentir desde 2008 até à atualidade, a estrutura económica do concelho se ter ressentido, no entanto conseguiu manter níveis de emprego acima da média nacional, resultante de uma tradição empreendedora empresarial e que tem contribuído para a fixação de novos residentes.

¹⁶⁴ Para além da área urbana que regista cerca de 55.000 habitantes, mantêm-se núcleos populacionais dinâmicos como por exemplo, Monte Real (2 936 hab.), Caranguejeira (4 691 hab.) e Maceira (9 914 hab.).

¹⁶⁵ O concelho mais populoso é o de Leiria e é o único com mais de 100 mil habitantes. Fora de Leiria, destacamos apenas, Alcobaça, Caldas da Rainha e Pombal, que têm mais de 50 mil habitantes. Os

económico e social, quer para esta região, quer para as restantes regiões do país, que sentem o mesmo problema “envelhecimento da população”. Já em termos distritais, Leiria foi considerada em junho de 2013, o concelho mais jovem do distrito, com 3,9 indivíduos em idade ativa por cada idoso residente, contrariamente às cinco décadas atrás (fig.5.4). Destacamos ainda o facto de em 1960, a Marinha Grande ser o concelho com a pirâmide etária mais equilibrada¹⁶⁶.

Figura 5.4 - Evolução da população com mais de 65 anos no Concelho de Leiria.



Fonte: INE, Censos 1960, 1981, 2001 e 2011.

Quanto aos constrangimentos, a título de exemplo, destaca-se a rede de transportes públicos, sem conexão satisfatória entre as regiões periurbanas e rurais, para além da existência de reduzidos índices da taxa de escolarização da população acima dos 35 anos. A necessidade de uma reorganização da rede educativa da região, era uma situação urgente, mas atualmente, já está a ser ultrapassada com a criação do Projeto Educativo Municipal.

No domínio da evolução da população escolar deste concelho, verificou-se, entre os anos de 2009 e 2011, um decréscimo de 2 356 alunos, segundo dados do Pordata, todavia, com registos positivos no Pré-escolar e no 2.º Ciclo. O alargamento da

concelhos situados a nordeste têm vindo a perder população nos últimos anos. Leiria, Caldas da Rainha e Marinha Grande são os concelhos cuja população tem crescido mais nos últimos tempos.

¹⁶⁶ *Jornal Região de Leiria* (3 de junho de 2013).

escolaridade obrigatória para 12 anos, contribuirá num curto prazo para um acréscimo de alunos no ensino secundário que poderá atenuar a respetiva perda.

Considerando a região como hospitaleira, com uma estrutura social equilibrada e com um ambiente de paz social, podemos afirmar que nesta região se goza de uma apreciável qualidade de vida. Podemos ainda destacar a qualidade da oferta educativa, de saúde, cultural e ambiental¹⁶⁷. Relativamente a espaços museológicos municipais existentes no concelho de Leiria, destacam-se: o m|í|mio - Museu da Imagem em Movimento; o Moinho do Papel; o Agromuseu Municipal Dona Julinha e o Centro de Interpretação Abrigo do Lagar Velho – Lapedo; o Centro Histórico; o Teatro José Lúcio da Silva; a Casa dos Pintores; o Castelo; o Mercado de Sant'Ana; e a Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira. Há ainda a oportunidade dos jovens com idades a partir dos 18 anos, em período de férias, poderem participar em projetos de voluntariado¹⁶⁸.

Relativamente à estrutura organizacional do Município de Leiria, estão em funcionamento quinze áreas de atividade: Cultura; Educação e Biblioteca Municipal; Juventude; Desporto; Desenvolvimento Social; Planeamento; Finanças; Desenvolvimento Económico; Espaços Verdes; Obras Municipais; Ambiente; Saúde; Centro Histórico/Reabilitação Urbana; Proteção Civil e Bombeiros; Cemitério Municipal de Leiria. Atendendo ao objeto de estudo a que se refere este trabalho, propomos abordar de forma mais pormenorizada a educação neste concelho. Aquando da tomada de posse dos atuais autarcas, a educação foi definida como eixo prioritário de atuação, através de estratégias de intervenção no setor e do desenvolvimento de ações em diferentes áreas, desde o parque escolar, a rede escolar, a ação social, refeições, transportes e o programa escola a tempo inteiro.

¹⁶⁷ Nesta sequência, Leiria voltou a subir ao pódio, em 2015, como a terceira melhor cidade do país para se viver. Este resultado provem do estudo elaborado pela consultora internacional “*Bloom Consulting*”. http://www.cm-leiria.pt/frontoffice/pages/617?news_id=1852 [2 de junho de 2015].

¹⁶⁸ Os espaços a participar são: Castelo de Leiria, m|í|mio – Museu da Imagem em Movimento, Mercado Sant’Ana, Moinho do Papel, Agromuseu D. Julinha, Banco de Portugal, Museu de Leiria, Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira, Centro de Interpretação Ambiental e Centro Azul/Biblioteca de Praia (Pedrógão). Os participantes podem usufruir de determinadas regalias, desde o seguro que lhes assiste, a certificados de participação, vouchers para os museus e descontos nos espetáculos do Teatro José Lúcio da Silva e no comércio local. <http://www.cm-leiria.pt/pages/884> [18 de novembro de 2016].

Entre os vários documentos municipais e estruturantes no domínio da educação destacamos a “Carta Educativa” e o “Projeto Educativo Municipal”, que em seguida passamos a caracterizar.

➤ *Carta Educativa*

A elaboração das Cartas Educativas é da competência dos municípios e devem fazer parte dos Planos Diretores Municipais. Atendendo à sua estrutura organizacional e respetivas fases de implementação, poderão suportar um processo gradual de descentralização, através da territorialização da política educativa e da construção da autonomia das escolas. As Cartas Educativas são consideradas como um instrumento dinâmico de planeamento e gestão que inclui conceitos dos âmbitos pedagógico e de ordenamento do território. Possibilita um reajustamento da rede escolar sob o ponto de vista da distribuição espacial das instalações e das características dos equipamentos, da distribuição equilibrada do número de alunos, relativamente ao seu total e por turma, contribuindo assim, para a melhoria do sucesso escolar.

A Carta Educativa situa-se entre dois pilares, no âmbito da *Administração Escolar* enquanto etapa para a descentralização das políticas educativas e no âmbito da *Gestão do Território*, ao contribuir para o enriquecimento do Plano Diretor Municipal (PDM) e, conseqüentemente, para uma (re)organização e gestão da rede educativa local. Em termos legislativos, a Carta Educativa é definida no Capítulo III, Artigo 10.º, do Decreto Lei n.º7/2003, de 15 de janeiro, do *Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente*, como:

O instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, 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.

No art.º11 são apresentados os seus objetivos:

1-A carta educativa visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva que ao mesmo nível se manifestar.

2-A carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respetivos

agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas.

3-A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, bem como as condições para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis.

4-A carta educativa deve incluir uma análise prospetiva, fixando objetivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos.

5-A carta educativa deve garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

A “Carta Educativa de Leiria”¹⁶⁹ foi homologada pelo Ministério da Educação e Ciência em 29 de maio de 2007. Em 2014, entrou em curso o processo de reformulação da mesma, com base em alterações económicas, sociais e demográficas¹⁷⁰. Neste momento, está proposta uma reformulação da Carta Educativa de Leiria para mais dez anos: 2017-2027¹⁷¹. Foi efetuado um diagnóstico da realidade e da oferta de recursos desta região, de forma a garantir a existência de condições propícias ao ensino e à formação, prevenindo situações de exclusão social. Foram definidos onze objetivos na Carta Educativa para o período atrás referido¹⁷²:

- 1- Uma rede escolar ao serviço de uma escola de qualidade.
- 2- Condições de funcionamento que proporcionem as melhores aprendizagens em escolas completas, com espaços educativos diversificados e multifuncionais.

¹⁷⁰Consultar o site oficial,

[https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_pt_BRPT710PT710&q=municipio+de+leiria&oq=municipio+de+leiria&gs_l=serp.3..0i71k \(...\)](https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_pt_BRPT710PT710&q=municipio+de+leiria&oq=municipio+de+leiria&gs_l=serp.3..0i71k (...))

¹⁷¹ A Carta Educativa apresenta a seguinte estrutura: Carta Educativa na Construção de um Concelho Educador; Avaliação da implementação do Programa de intervenção da Carta Educativa 2007/2017; Contexto Territorial e Socioeconómico; Diagnóstico do Sistema Educativo; Diagnóstico do Sistema de Transportes; Retrato Educativo por Agrupamento de Escolas/Freguesia; Projeto Educativo Municipal; Propostas de Intervenção na Rede Educativa; Monitorização/Avaliação; Considerações Finais.

¹⁷²Consultar a este propósito:

http://www.cm-leiria.pt/uploads/writer_file/document/1971/Carta_Educativa_2017-2027_Proposta_de_estrutura_e_cronograma_de_construc_a_o.pdf

- 3- Escolas a tempo inteiro, com o desenvolvimento de atividades que promovam a identidade local.
- 4- Eliminação do regime de desdobramento de horários e funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino em regime normal.
- 5- Desenvolvimento de um plano de ação destinado a prevenir/eliminar o absentismo e o abandono escolar.
- 6- Desenvolvimento de um plano de ação para promover o sucesso escolar.
- 7- Concretização de uma política educativa integrada que dê resposta às assimetrias da rede escolar, através da construção, ampliação e requalificação dos estabelecimentos de ensino.
- 8- Uma educação extraescolar promotora da igualdade de oportunidades.
- 9- Uma oferta de educação e formação adequada às necessidades do mercado de trabalho.
- 10- Implementação de iniciativas de educação para o desenvolvimento e para a cidadania.
11. Concretização das estratégias e ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo Municipal de Leiria. Através da articulação da política educativa de âmbito local, supra municipal e regional importa reforçar os recursos necessários à implementação de medidas que promovam o desenvolvimento sustentável.

➤ *Projeto Educativo Municipal*

O Projeto Educativo Municipal (PEM) de Leiria, que entrou em vigor em 2013, surgiu da existência de uma plataforma educativa concelhia, que pretendia assegurar numa ótica de verticalização a construção de percursos escolares coerentes e integrados, isto é, a articulação entre os diferentes níveis de ensino e uma gestão mais eficiente de recursos humanos, pedagógicos e materiais, salvaguardando a autonomia entre as diferentes instituições escolares e dos seus órgãos de gestão. Foram definidos 3 eixos estratégicos, num horizonte temporal alargado, a concretizar em várias ações¹⁷³, os quais se mantêm, mas com algumas alterações, conforme a tabela 5.1.

Tabela 5.1 - Eixos estratégicos da Plataforma Educativa e do PEM.

Eixos estratégicos		
Eixos	Plataforma Educativa	Projeto Educativo Municipal
1	Desenvolver, a nível municipal, dinâmicas de administração educacional capazes de envolver as várias escolas e agrupamentos de escolas do concelho de Leiria, ganhando escala na dimensão administrativa e apurando a proximidade na dimensão pedagógica, na gestão dos recursos humanos e materiais.	Promoção do Sucesso Educativo, Aprendizagem ao Longo da Vida e Empregabilidade.
2	Conceber e desenvolver a criação de uma plataforma educativa das escolas e agrupamentos do Concelho de Leiria.	Criação de um conceito de “Concelho Educador”.
3	Formalizar com a tutela a criação e implementação de uma plataforma educativa das escolas e agrupamentos do Concelho de Leiria.	Articulação/Comunicação e Planeamento na comunidade educativa.

Fonte: Plataforma Educativa e PEM (adaptado).

O PEM tem como função, integrar dinâmicas provenientes da intervenção de todos os membros da comunidade educativa, aproximando a escola da comunidade. Como missão foi defendido um “concelho educador, inovador, criativo e de excelência”, em que se pretende “articular estratégias entre todos os atores da comunidade educativa”. Como grande objetivo, procura-se “melhorar a qualidade da educação e formação ao longo da vida, valorizando a inclusão, a cooperação, a criatividade e o empreendedorismo, promovendo o desenvolvimento do concelho de Leiria¹⁷⁴”. Apostou-se em várias vertentes educativas, conforme se pode verificar na fig. 5.5, não restritas à escola tradicional, mas saindo dos “muros dessa mesma escola”. É também este caminho que o MCE visa alcançar, partilhando o conhecimento na cidade e através dela com todos os atores locais, sem exceção.

¹⁷⁴Consultar em http://www.cm-leiria.pt/uploads/writer_file/document/1286/PEM - Leiria Concelho Educador 2013 2017.pdf [18 de novembro de 2016].

Figura 5.5 - Áreas de intervenção do PEM.



Fonte: PEM – Leiria Concelho Educador 2013-2017.

Dos projetos mencionados no PEM (eixos temáticos), são abaixo identificados¹⁷⁵:

➤ *Educação para a Leitura*

O Município de Leiria, em conjunto com a Rede Concelhia de Bibliotecas Escolares, desenvolve nove projetos de promoção do livro e da leitura nas escolas e na comunidade educativa: “Vamos Ler + - Leiria a Ler”; “Vamos Ler + - Gala da Poesia”; “Vamos Ler + - Malas de Leitura”; “Liga-te à Biblioteca”; “Semana da Leitura – Leiria”; “Feira do Livro e da Leitura”; “Baús da Biblioteca”; “Trokakiosque – traga um seu, leve um meu”; “Conta-nos Histórias”.

➤ *Educação para a Arte*

Estão propostos cinco projetos: “Incentivarte”; “Leiria FTJ - Festival de Teatro Juvenil”; “Leiria crianças ao palco”; “Leiria a nossa cidade – Concurso de arte infantil”; “Artistas Digitais”.

¹⁷⁵ Consultar a este propósito o Projeto Educativo Municipal – Leiria Concelho Educador 2013-2017.

➤ *Educação para a Saúde*

Foi proposto cinco projetos: “Like Saúde”; “Leiria UP-Qualidade de vida e sucesso escolar”; “Super – Herói da alimentação saudável”; “Heróis da Fruta”; “LeiriNadar”.

➤ *Educação para a Cidadania e Empreendedorismo*

Foram apresentados treze projetos: “Pé na rua-Aprender a ser peão”; “Roteiro dos Pequenos Condutores”; “Pequenos Deputados”; “Assembleia Jovens Deputados”; “Leiria Cidade Natal”; “Desfile de Carnaval”; “Festa do Dia da Criança”; “Dá a mão à proteção”; “Pintar Leiria”; “Empreendedorismo nas Escolas”; “Férias criativas”; “Férias divertidas com a Biblioteca”; “Valoriza-te em contacto com o mundo empresarial”.

➤ *Educação Inclusiva e solidária*

Neste domínio foram propostos três projetos: “Investir na capacidade”; AFE – Apoio às Famílias Especiais”; “Tesouro das Famílias”.

➤ *Educação para a Ciência. Ambiente e Sustentabilidade*

Foram propostos três projetos: “Roteiro do Ambiente”; “Eco-Escolas”; “Escolas Floridas e Divertidas”.

➤ *Educação Patrimonial*

Neste domínio foram propostos dois projetos: “À descoberta de Leiria”; “Rota das Freguesias – Mostra social, cultural e associativa das 18 freguesias de Leiria”.

➤ *Formação e Comunicação*

Foram propostos nove projetos: “Fórum Educação”; “Fórum Melhorar a Escola-Assistentes Operacionais”; “Encontro de Associações de Pais”; “Leiria, Concelho Educador – Boas práticas para o sucesso”; “Fórum Famílias”; “Fórum Qualidade da Escola a tempo inteiro”; “Fórum Orientação Profissional”; “Encontro Concelho da

Rede de Bibliotecas Escolares de Leiria”; “Prémios de Mérito-1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional”.

5.2 Fase I –Análise documental e entrevistas exploratórias

Neste tópico analisa-se a Carta de Princípios do MCE, assim como a Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável, com base em categorias definidas para o efeito. Posteriormente apresentam-se os resultados das entrevistas exploratórias realizadas a um conjunto de vereadores e, por último, descreve-se o processo de construção e validação do guião da entrevista a ser aplicado na fase seguinte da investigação (Fase III). O sub-capítulo 5.2.5 termina com uma síntese dos resultados obtidos e respetivas consequências para a Fase II.

5.2.1 Análise da Carta de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras

Atendendo à importância que os conceitos de “Sustentabilidade” e de “Desenvolvimento Sustentável” assumem no presente trabalho, consideramos pertinente identificar as conceções que a Carta de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras (CPMCE) tem subjacentes sobre estes temas, procedendo, para o efeito, à aplicação da técnica de análise de conteúdo (Frazão *et al.*, 2013).

Todos os municípios para aderirem à AICE têm que assinar e subscrever a CPMCE. Ao subscrever este documento, a intenção é que os municípios assumam a cidade como espaço educativo, o que implica, conforme já referido neste trabalho, uma “intencionalidade” associada a uma consciencialização com carácter transversal e colaborativo, coordenada ao nível dos diferentes agentes educadores da cidade, isto é, a construção de uma cidade que seja um espaço de cidadania e formação ao longo da vida.

Aquando da realização do 1.º Congresso das Cidades Educadoras (1990) que deu origem ao MCE foram assentes os princípios básicos que definem o perfil de uma Cidade Educadora e os respetivos objetivos, os quais passam pela aprendizagem, troca de experiências e a criação de contextos de aprendizagem que enriqueçam e estimulem a promoção e a realização pessoal dos seus cidadãos. A revisão destes princípios que

estiveram na base da CPMCE, teve lugar no III Congresso Internacional (1994)¹⁷⁶, em Bolonha (Itália), e, posteriormente, no Congresso de Génova (2004) por ter sido percebida a necessidade de adaptar as várias abordagens aos novos desafios e necessidades sociais, nomeadamente, às mudanças urbanas, educativas e sociais que as cidades enfrentam no presente¹⁷⁷.

A CPMCE atual está estruturada num preâmbulo e três secções: «O Direito a uma Cidade Educadora», «O Compromisso da Cidade» e «Ao Serviço Integral das Pessoas». As alterações são mais notórias em termos de organização dos princípios, quando comparada com as versões anteriores. Estas centram-se no aparecimento de alguns novos temas, tais como, a formação ao longo da vida, o acesso de todas as pessoas, particularmente, as portadoras de deficiência à globalidade dos serviços, edifícios e equipamentos urbanos, o acesso e a formação em tecnologias de informação e comunicação, as questões do Desenvolvimento Sustentável, entre outros aspetos (Bosh, 2013).

Foram definidos neste documento treze princípios. Destamos o facto de a educação tomar lugar de destaque neste documento em várias vertentes, nomeadamente, a educação formal, informal e não formal; educação em ambiente real; educação para os valores; educação para a sustentabilidade; educação para a biodiversidade; educação ao longo da vida; educação de todos, por todos e para todos. A qualidade de vida das comunidades foi também realçada, defendendo-se uma “Paisagem Educadora” e o “Livre acesso” a espaços educativos, culturais e naturais e a abertura ao “Diálogo intercultural”, assim como a aplicação da Agenda 21Local. A “Gestão para a Ação” dos equipamentos destinados ao desenvolvimento de atividades educadoras e a relação “cidade-campo” como espaço harmonioso, também tem lugar de destaque.

¹⁷⁶ Este III Congresso formalizou-se como “Associação Internacional das Cidades Educadoras”.

¹⁷⁷ A presente Carta foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). Esta Carta pretendia adaptar as suas medidas aos novos desafios e necessidades sociais.

Considerou-se que antes de construir e aplicar qualquer técnica de recolha de dados seria fundamental analisar os documentos que enformam o MCE. O trabalho efetuado nesta fase deu origem a uma comunicação apresentada na Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação” (IPCE), IPL/ESECS, 10 de maio de 2013, com o título “Uma análise da Carta de Princípios das Cidades Educadoras com base nos conceitos de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável”. Este trabalho teve como objetivo proceder à identificação de conceções de “Sustentabilidade” e “Desenvolvimento Sustentável” na Carta de Princípios das Cidades Educadoras. Para o efeito, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo e definiram-se 6 categorias.

A aplicação da técnica de análise de conteúdo iniciou-se pela identificação e definição das categorias de análise, as quais resultaram de um cruzamento entre os referenciais teóricos e a leitura prévia do documento a analisar. Assim, as 6 categorias designaram-se por: Opção por estratégias de conservação; Preocupação com a equidade intra e intergeracional; Adesão ao princípio da precaução; Adoção do “Triple Bottom Line”, Valorização do pensamento sistémico; Integração da dimensão cultural, como fator imprescindível de desenvolvimento (Frazão *et al.*, 2013). Posteriormente, foi definida como unidade de registo segmentos de texto com significado no âmbito das categorias formuladas anteriormente e expressas na tabela 5.2.

Tabela 5.2 – Definição de categorias.

Opção por estratégias de conservação da natureza/recursos	Preocupação com a equidade intra e intergeracional	Adesão ao princípio da precaução	Adoção do “Triple Bottom Line” (TBL)	Valorização do pensamento sistémico	Integração da dimensão cultural, como fator imprescindível de desenvolvimento
Processo que visa a redução do impacto da atividade económica no meio ambiente. Há que apostar na mudança de técnicas já existentes, assim como, na organização da produção, de forma a ajustar as questões ambientais com as sócio económicas.	É considerado um processo de mudança de diferentes políticas, perante o qual, a exploração dos recursos, a aplicação dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as mudanças institucionais, estejam em coerência, quer com o futuro, quer com as necessidades presentes.	Defende-se a adoção de medidas que garantam a continuidade de recursos naturais, evitando ações que contribuam, para um impacto negativo do ambiente. É reafirmada assim, a responsabilidade coletiva, que, através da definição de metas concretas, se inverta a tendência para a degradação do Planeta.	Modelo de mudança social, onde estão interligados e interligados, os fatores ambientais, sociais e económicos.	O Desenvolvimento Sustentável envolve no seu conceito, as dimensões económica, social e ambiental, assim como a sua continuidade e equilíbrio entre as mesmas. As três áreas são vistas como um sistema, com a impossibilidade de se analisarem de uma só vez e o desenvolvimento sustentável só é possível se os sistemas de componentes, bem como o sistema global forem viáveis.	A dimensão cultural faz parte integrante de uma mudança sustentável, através da implementação de um sistema de valores, princípios e crenças básicas do local e/ou regional. São ainda defendidos, os princípios da dignidade humana, a igualdade e equidade a nível global.

A - Opção por estratégias de conservação da natureza/recursos

Esta categoria corresponde ao “Processo que visa atenuar, eliminar e precaver danos decorrentes do confronto entre ambiente, urbanismo e ordenamento do território” (Frazão *et al.*, 2013). O ordenamento do espaço físico urbano faz parte integrante desta categoria, na medida em que vise manter o equilíbrio entre o ambiente natural e a vivência das populações num ambiente sadio (Frazão *et al.*, 2013).

Relativamente a esta categoria é visível uma maior preocupação com os espaços construídos e respetivo ordenamento, face ao que é referido como “ambiente natural”. Se o facto pode ser compreendido na medida em que as cidades são espaços intervencionados, onde os ecossistemas naturais têm reduzida presença, a verdade é que os mesmos não estão totalmente ausentes.

Destacamos uma das afirmações impressa na Carta “A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes, ou seja, um equilíbrio com o ambiente

natural e o direito a um ambiente sadio” (Princípio 11.º). O conceito de” ambiente natural” é ambíguo e pode sugerir a clássica separação entre a cidade e o campo, ou a procura de um equilíbrio entre espaços habitacionais e zonas verdes, como por exemplo parques, que permitam o contacto e a fruição mais direta com o ambiente.

Refira-se ainda, que no caso de Leiria, a cidade é atravessada pelo rio Lis. As margens do rio apresentam-se quase todas ocupadas por jardins e percursos pedonais. No troço intermédio, após a passagem pela malha urbana, formam-se planícies aluvionares, com a designação de “Campos do Lis”. Estes campos apresentam como características, vários canais e açudes que são utilizados para a rega de terrenos agrícolas¹⁷⁸. No percurso final, o rio passa próximo do Pinhal de Leiria, e acaba por desaguar no Oceano Atlântico, a norte da Praia da Vieira, pertencente ao concelho da Marinha Grande. Aqui se pode encontrar uma fauna bastante rica e muito procurada para eventos de pesca desportiva no seu trajeto, especialmente em Leiria.

Destacamos o facto de projetos e leis posteriores terem evidenciado a importância desta componente. Por exemplo, o PO SEUR – Programa Operacional Sustentabilidade e Eficiência no Uso de Recursos, inserido na “Estratégia Portugal 2020”, que pretende responder aos desafios de transição para uma economia de baixo carbono, através do uso eficiente de recursos e na promoção de maior resiliência perante riscos climáticos e catástrofes¹⁷⁹. Já o art.º 7.º relativo aos “Deveres gerais”, constantes na Lei n.º31/2014 de 30 de maio, considera que todos têm o dever de:

-Utilizar de forma sustentável e racional o território e os recursos naturais” (alínea a) do artigo 7.º);

¹⁷⁸ Nestes terrenos agrícolas, nascem milho, extensas zonas de horticultura e diversos pomares. Ao longo do rio, as margens estão repletas de caniços, freixos e salgueiros, onde se podem avistar diversas aves.

¹⁷⁹ O PO SEUR foi criado através da “Decisão de Execução da Comissão Europeia”, em 16 de dezembro de 2014, representando um dos 16 programas criados para a operacionalização da Estratégia Portugal 2020. Este acordo de parceria foi estabelecido entre Portugal e a Comissão Europeia, agregando 5 Fundos Europeus Estruturais e de Investimento – FEDER, FSE, FEADER, FEAMP e Fundo de Coesão, onde se pretende uma política de desenvolvimento económico, social e territorial em Portugal, no período compreendido entre 2014 e 2020. A trajetória delineada de crescimento sustentável, recai num modelo de desenvolvimento mais competitivo e resiliente, com um reduzido consumo de recursos naturais e energéticos e, simultaneamente, que gere novas oportunidades de emprego e criação de riqueza. <https://poseur.portugal2020.pt/pt/eixos-de-investimento/apresenta%C3%A7%C3%A3o/> [10 de dezembro de 2016].

- Respeitar o ambiente, o património cultural e a paisagem (alínea b) do artigo 7.º);

-Utilizar de forma correta os bens do domínio público, as infraestruturas, os serviços urbanos, os equipamentos, os espaços verdes ou outros espaços de utilização coletiva, bem como abster-se de realizar quaisquer atos ou de desenvolver quaisquer atividades que comportem um perigo de lesão dos mesmos (alínea c) do artigo 7.º).

B - Preocupação com a equidade intra e intergeracional

Esta segunda categoria, corresponde ao “processo de mudança de diferentes políticas, perante o qual, a exploração dos recursos, a aplicação dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as mudanças institucionais, estejam em coerência, quer com o futuro, quer com as necessidades presentes “(Frazão *et al.*, 2013).

Esta categoria deriva diretamente do “Relatório de Brundtland”, que tem subjacente a preservação de gerações futuras. Também a equidade é um princípio ético do DS, que corresponde ao cumprimento de responsabilidades em termos ambientais, quer na exploração de recursos, quer no investimento e na aplicação de novas tecnologias, sem comprometer as gerações futuras. Exige-se assim, uma estratégia global para as alterações climáticas, que deverá refletir os princípios de equidade intergeracional. Destacamos neste princípio, a Lei n.º31/2014 de 30 de maio, “Lei de bases gerais da política pública de solos, de ordenamento do território e de urbanismo”, no art.º 3.º n.º1, a) “solidariedade intra e intergeracional, assegurando às gerações presentes e futuras qualidade de vida e um equilibrado desenvolvimento socioeconómico”.

A coexistência entre gerações, a formação ao longo da vida e a justiça social, estão implícitos nesta categoria (Frazão *et al.*, 2013). O município tem aqui parte de responsabilidade, em termos educativos, através da promoção de princípios e de valores junto das crianças e de jovens, assim como dos adultos, preservando e disseminando a sua identidade local. Segundo o preâmbulo desta carta, o objetivo permanente da Cidade

Educadora, “será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”.

De acordo com a definição do Relatório Bruntland o conceito de DS está muito dirigido para a responsabilidade com as gerações futuras. Acontece que nas sociedades atuais, como a crise de 2008 nos evidenciou, não devemos distinguir a equidade intra da intergeracional.

Ao analisarmos a CPMCE temos de ter presente a história deste Movimento, o período em que surge, para compreender a frequência com que aparecem afirmações do tipo: “Formação ao longo da vida” (Princípio 1.º), “Coexistência entre gerações” (Princípio 3.º) ou ainda “Diálogo entre gerações” (Princípio 3.º). Por outro lado, emerge já deste documento uma preocupação relevante com a integração de migrantes:

O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras (Princípio 8.º, CCE)

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias (Princípio 16.º, CCE)

Além disso, verifica-se existir uma aparente preocupação com as faixas etárias mais jovens o que, a nosso ver é coerente com outro tipo de asserções que foram inscritas CPMCE, como por exemplo: “O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude” (Princípio 10.º).

C - Adesão ao Princípio da Precaução

O princípio da *precaução* teve a sua origem em autores como Hans Jonas que chama a atenção os efeitos que a intervenção humana pode produzir no futuro, formulado no âmbito do Princípio da Responsabilidade. Posteriormente, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972 e a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA),

contribuíram para a introdução deste princípio em debates internacionais como forma de proteger o meio ambiente. Na Conferência RIO 92, foi proposto formalmente o Princípio da Precaução:

O Princípio da Precaução é a garantia contra os riscos potenciais que, de acordo com o estado atual do conhecimento, não podem ser ainda identificados.

Este princípio considera que a ausência da certeza científica formal, a existência de um risco, de um dano sério ou irreversível, requer a implementação de medidas que possam prever este dano. Assim, este Princípio da Precaução é considerado como uma ferramenta de gestão de riscos. Deste modo, a presente categoria “defende a adoção de medidas e práticas locais que garantam a preservação e continuidade de recursos naturais, através do Princípio da Precaução” (Frazão *et al.*, 2013)¹⁸⁰.

O Princípio da Precaução, deve ser tido em conta no planeamento territorial/urbano. Assim, na sequência da “Lei de bases gerais da política pública de solos, de ordenamento do território e de urbanismo”, no art.º3.º n.º1, são ressalvados alguns cuidados a ter em termos de precaução do património natural, cultural e paisagístico, a designar:

-Responsabilidade, garantindo a prévia avaliação das intervenções com impacte relevante no território e estabelecendo o dever de reposição ou de compensação de danos que ponham em causa o património natural, cultural e paisagístico. (alínea b, do referido artigo)

-Economia e eficiência, assegurando a utilização racional e eficiente dos recursos naturais e culturais, bem como a sustentabilidade ambiental e financeira das opções adotadas pelos programas e planos territoriais. (alínea c, do referido artigo)

Destacamos ainda a importância do n.º 2 desta Lei, quando se refere que “as políticas públicas e as atuações administrativas contribuem, ainda, para a preservação do ambiente (...)”. Dos princípios a que se referem, destacamos:

¹⁸⁰ Já a política ambiental europeia é baseada também nos “princípios da precaução, da prevenção e da correção da poluição na fonte, e no princípio do «poluidor-pagador»”. A política europeia do ambiente teve a sua origem no Conselho Europeu realizado em 1972, em Paris. O Ato Único Europeu de 1987 atribuiu um novo título «Ambiente», onde se defendeu a preservação da qualidade do ambiente, da proteção da saúde humana e o uso racional dos recursos naturais. O Tratado de Maastricht (1993) considerou o ambiente no domínio de ação oficial da UE. O Tratado de Amesterdão (1999) introduziu o dever de integrar a proteção do ambiente em todas as políticas setoriais da UE, a fim de promover o DS. Por último, o Tratado de Lisboa (2009), foi apoiante da luta contra as alterações climáticas, assim como o DS nas relações estabelecidas com países terceiros.

http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_5.4.1.pdf [10 de dezembro de 2016].

-Do desenvolvimento sustentável, que obriga à satisfação das necessidades do presente sem comprometer as das gerações futuras, para o que concorrem a preservação de recursos naturais e a herança cultural, a capacidade de produção dos ecossistemas a longo prazo, o ordenamento racional e equilibrado do território com vista ao combate às assimetrias regionais, a promoção da coesão territorial, a produção e o consumo sustentável de energia, a salvaguarda da biodiversidade, do equilíbrio biológico, do clima e da estabilidade geológica, harmonizando a vida humana e o ambiente”. (alínea a)

-Dos impactes adversos no ambiente. (alínea b)

-Da transversalidade e da integração de políticas ambientais nas políticas de ordenamento do território e urbanismo, nomeadamente mediante a realização de avaliação ambiental que identifique e monitorize efeitos significativos no ambiente que resultem de um programa ou plano territorial. (alínea c)

O princípio da precaução surge na década de oitenta em várias declarações, sendo possível encontrar uma definição na Declaração do Rio de 1992:

O Princípio da Precaução é a garantia contra os riscos potenciais que, de acordo com o estado atual do conhecimento, não podem ser ainda identificados. Este Princípio afirma que a ausência da certeza científica formal, a existência de um risco de um dano sério ou irreversível requer a implementação de medidas que possam prever este dano.

Entre as várias afirmações poderemos considerar que, a mais próxima deste conceito está expressa da seguinte forma: “A cidade educadora, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza” (Preâmbulo da CCE). Mais uma vez, estamos perante um enunciado ambíguo que permite diversas interpretações. Uma leitura mais restritiva poderá admitir que se aceita a incerteza (“na e com ...”), e não se questionam as respetivas consequências. O diálogo e a participação surgem como os caminhos para superar a incerteza, quando todos nós sabemos que existem outros níveis a ponderar quando é necessário tomar decisões e agir.

D – Adoção de uma perspetiva Triple Bottom Line

A teoria do *Triple Bottom Line* considera que em processos de decisão os *stakeholders* necessitam de ter em atenção fatores ambientais, sociais e económicos (Norman e MacDonald, 2004). Uma vez que o MCE está particularmente dirigido para

a ação autárquica considerámos que a presente teoria se poderia constituir como suporte de análise da CPMCE.

A leitura do documento evidenciou que este tipo de preocupações estava presente. Como exemplificação destacamos algumas citações retiradas do documento: “A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes” (Preâmbulo da CPMCE), ou ainda, quando se refere que “As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial” (Preâmbulo da CPMCE).

No caso da “Adoção de uma perspetiva *Triple Bottom Line*”, esta corresponde a um “modelo de mudança social, que através da integração e interligação dos fatores ambientais, sociais e económicos, se defende a sua continuidade e equilíbrio, da presente e futuras gerações” (Frazão *et al.*, 2013).

Figura 5.6 - *Triple Bottom Line*.



Fonte: <https://wisewaste.wordpress.com/2013/07/19/tripe-da-sustentabilidade-triple-bottom-line/>.

Quando a Comissão Brundtland estabeleceu uma definição para o conceito de DS, propôs uma agenda global a fim de alertar a humanidade para os principais problemas ambientais do planeta face ao progresso, sem comprometer os recursos das gerações vindouras. Apesar de ter sido um grande passo, esta definição foi considerada imprecisa, carecendo de ser desenvolvida. Este conceito de *Triple Bottom Line*, surgiu na sequência do estudo realizado por Elkington (1994), conhecido por 3P (*People, Planet e Profit*) (fig.5.6).

Deste modo, a função da CE deve seguir as funções tradicionais, com o objetivo de incentivar a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, através da conjugação dos três pilares atrás mencionados (Frazão *et al.*, 2013).

E - Valorização do pensamento sistémico

As problemáticas relativas ao Desenvolvimento Sustentável são um dos melhores testemunhos da necessidade de se privilegiarem visões sistémicas, que permitam identificar dinâmicas em curso e ao mesmo tempo sejam um cruzamento de diversas perspetivas inter e multidisciplinares, ou mesmo em última instância, transdisciplinares. Assim, destaca-se o pensamento sistémico como forma de compreender o desenvolvimento humano, numa perspetiva da complexidade e de mudança. Neste sentido, é reforçada a importância do espírito de cooperação, da democracia e da participação ativa, face a desafios resultantes de um processo de globalização, aos níveis económico e social. Consequentemente, a administração municipal e tratando-se de uma Cidade Educadora deverá assumir um papel relevante na definição de políticas locais, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes.

A análise a que procedemos permitiu identificar que este tipo de preocupações está presente, embora se expresse a diferentes níveis. Em primeiro lugar, destacamos um nível que designamos por territorial onde se integram afirmações como as seguintes: “A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa, é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte”; “As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais e informais, deverão colaborar bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências”. Para além disso, identificámos um segundo nível que procura relacionar o global com o local, o qual é expresso em asserções do tipo: “As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de

poder económico e político” e “A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas”.

Estas afirmações quase que se podem considerar premonitórias das mudanças políticas em curso, nomeadamente na Europa e nos Estados Unidos, mas com reflexos a nível global. Por último, destacamos um nível municipal expresso em afirmações muito gerais, como: “O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente” (Princípio 12.º).

Podemos descrever o pensamento sistémico como uma forma de estrutura concetual que, perante a resolução de determinadas situações, exige que as explicações tenham em consideração todas as interrelações identificadas. Pressupõe ainda, pensar os processos de uma forma holística.

Assim a presente categoria, “Valorização do pensamento sistémico”, define-se no presente estudo como: “as dimensões económica, social e ambiental são vistas como um sistema, com a impossibilidade de se analisarem isoladamente, e o desenvolvimento sustentável só é possível, se os sistemas de componentes, bem como o sistema global forem viáveis” (Frazão *et al.*, 2013). É defendida nesta categoria, a cooperação bilateral ou multilateral e a troca de experiências, entre as instituições educativas formais, não formais e informais.

A colaboração em projetos de estudo e de investimento, tanto pode ser direta, como em colaboração com organismos internacionais. A todos os cidadãos, é exigida capacidade crítica e participação ativa face aos desafios resultantes do processo de globalização. Na administração municipal é exigida a definição de políticas locais possíveis e eficazes, assim como, a obtenção de normas legislativas oportunas de outras administrações centrais ou regionais.

F - Integração da dimensão cultural, representa um fator imprescindível de desenvolvimento

A política cultural de um município, caracteriza-se por um conjunto vasto de competências, dinamizadas em todas as áreas da sociedade, independentemente da idade, e assente num profissionalismo e rigor dos seus recursos humanos. Na presença do MCE, o município tem a obrigação de assumir a responsabilidade e implementação de planos de desenvolvimento integral do território e neste caso concreto, do desenvolvimento cultural e educativo, através da participação dos diferentes agentes.

Ao longo da CPMCE encontram-se diversas referências à dimensão cultural, nomeadamente:

A cidade deverá estimular o *associativismo* enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas.

Defende-se uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação, devendo favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade.

A referida categoria, “Integração da dimensão cultural, define-se como “a dimensão cultural que faz parte integrante de uma mudança sustentável, através da implementação de um sistema de valores, princípios e crenças básicas do local e/ou regional” (Frazão *et al.*, 2013). A cidade deve incentivar o associativismo, através da participação e corresponsabilidade cívica, possibilitando o desenvolvimento social, moral e cultural dos cidadãos. É defendida uma educação “inclusiva”, que favoreça a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Por outro lado, a cidade deve defender e preservar a sua identidade pessoal e complexa, assim como a avaliação do impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias, entre outras.

Na tabela 5.3 registam-se os resultados obtidos na análise de conteúdo. Destaca-se a importância atribuída à categoria B e um certo desequilíbrio das temáticas abordadas, o que dificultou o processo de codificação. O mesmo conceito pode aparecer com formulações não muito distintas em diferentes princípios. Posteriormente, defenderemos a ideia de se proceder a uma revisão da CPMCE.

Tabela 5.3 – Análise de conteúdo da CPMCE

Categoria	Exemplo de unidade de registo	Total
<i>A - Opção por estratégias de conservação da natureza/recursos</i>	“A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes, ou seja, um equilíbrio com o ambiente natural e o direito a um ambiente sadio”	4
<i>B - Preocupação com a equidade intra e intergeracional</i>	“Coexistência entre gerações”	17
<i>C - Adesão ao Princípio da Precaução</i>	“A cidade educadora, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza”	3
<i>D – Adoção de uma perspetiva Triple Bottom Line</i>	“As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial”	9
<i>E - Valorização do pensamento sistémico</i>	“As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político”	5
<i>F. Integração da dimensão cultural, representa um fator imprescindível de desenvolvimento</i>	“O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário”	3

Após a análise efetuada, verificamos que de um ponto de vista interno a CPMCE nem sempre se apresenta como um texto claro e estruturado, revelando sobreposições e mesmo contradições quando se comparam algumas afirmações. A bondade da intencionalidade do MCE está presente de forma indiscutível, mas a nosso ver este documento fundador e orientador mereceria ser revisto em profundidade. As condições que existiram à época em que foi redigido e o contexto em que surgiu já sofreu

alterações significativas que merecem ser vertidas para a CPMCE, uma vez que as atualizações já efetuadas não foram suficientes.

5.2.2 Análise da Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável

Para além da “Carta das Cidades Educadoras” (2004) analisou-se também um documento posterior, designado por “Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável” (2011).

Por ocasião do IV Congresso Nacional das Cidades Educadoras (Lisboa, 2011), foi apresentada a “Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável”, fundamentada na Carta das Cidades Educadoras e nos princípios emanados da Cimeira da Terra decorrida no Rio de Janeiro (1992), consagrados na Cimeira Mundial de Desenvolvimento Sustentável de Joanesburgo (2002) e nos Objetivos do Milénio que vieram a nortear a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).

Com base nas categorias anteriores, aplicadas à CPMCE, procedeu-se a uma análise da Declaração, neste caso optou-se por uma análise descritiva, sem qualquer expressão numérica. A opção justifica pelas dificuldades que sentimos no tópico anterior, devido à dificuldade de interpretação e codificação de afirmações extensas e com frequência ambíguas. Para o efeito seguimos a mesma ordem que foi usada na apresentação das categorias. Como os resultados anteriores revelam os conceitos de “Sustentabilidade” e de “Desenvolvimento Sustentável”, só de forma implícita estão presentes em algumas afirmações da CPMCE. Terá sido esta ausência que em 2011 justificou a elaboração da Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável.

O enquadramento que acabámos de descrever fez com que se considerasse pertinente, ainda numa fase exploratória, proceder a uma análise da Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável (2011). Para o efeito foram utilizadas as mesmas categorias de análise aplicadas à CPMCE. Para diferenciar os

dados dos que anteriormente foram apresentados, adicionou-se a letra d (Declaração) a cada ponto relativo à apresentação dos dados e respetiva interpretação.

Ad – Análise dos dados relativos à categoria “Opção por estratégias de conservação da natureza/recursos”

De acordo com o expetável num documento com este título, o número e o tipo de asserções relativas às questões de sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável aumentaram significativamente e tornaram-se mais específicas.

Começamos por destacar a seguinte afirmação: “A paisagem urbana deve tornar-se um bom substrato pedagógico e um bom exemplo capaz de melhor enquadrar esses processos perspetivando um ambiente de qualidade para todos os cidadãos e uma sociedade mais participativa; (Paisagem Educadora)” (art.º 1). O conceito de “Paisagem Educadora” ainda não mereceu a nosso ver, uma atenção particular por parte dos investigadores do domínio da Educação. Porém, o mesmo não acontece na área científica da Filosofia onde destacamos as afirmações de Velayos Castelo (2012):

Os elementos físicos e culturais de uma paisagem devem ser tidos em conta de uma forma conjunta no momento de ser gerida ou modificada. Isto não significa que não existam paisagens dignas de elogio de um ponto de vista físico e cultural e outras de um ponto de vista mais físico que cultural. Temos cidades como Património da Humanidade graças à proteção da sua paisagem construída e paisagem física (...) (p. 216)

As cidades estão implantadas em paisagens, que condicionaram o seu crescimento e respetivo ordenamento. Em sentido inverso a cidade altera muitas vezes a paisagem e esquece-se da existência do substrato rochoso sobre o qual está implantada, exceto em momentos em que acontecem catástrofes como cheias, tremores de terra, ou outro tipo de fenómenos naturais. Muitas vezes o uso do termo “paisagem” está unicamente dirigido aos elementos construídos, mas também aqui se carece de alguma precisão na medida em que “natureza natural” e “artificial” são conceitos ultrapassados, uma vez que quase inexistentes a nível global, as regiões que podem ser consideradas como selvagens, isto é, sem qualquer intervenção humana. Neste âmbito, a proposta de

uma “paisagem educadora” merece ser aprofundada em futuros trabalhos de investigação.

O uso e a fruição das áreas naturais, também é destacado no art.º 2 desta Declaração. Não se precisa o significado do termo “ambientes naturais”. Poderemos pensar que também estes possam corresponder a parques urbanos onde foram criados ou conservados pequenos ecossistemas. Os domínios de espacialização no estudo dos ecossistemas urbanos e dos serviços dos ecossistemas em áreas urbanas têm vindo a merecer um maior interesse por parte da comunidade científica nos últimos anos. Consideramos ainda importante destacar uma outra afirmação:

As Cidades Educadoras devem oferecer aos agentes educativos oportunidade e recursos educativos também fora do contexto formal de educação e ensino que podem proporcionar aprendizagens educativas pedagogicamente mais eficientes porque desenvolvidas fora do seu contexto usual, em ambiente real (Educação em Ambiente Real) (art.º 4).

Esta afirmação é bastante interessante na medida em que manifesta uma preocupação dirigida ao que designam por “Educação em contexto real”. Porém, posteriormente encontramos uma asserção que, na nossa visão, carecia de ser revista e aprofundada. Que tipo de relação se está a questionar? Qual a posição do Homem face à natureza? Consideramos não existir uma visão suportada na Ética Ambiental que forneça coerência a este tipo de afirmações:

Urge repor o relacionamento harmonioso da Cidade com a natureza numa unidade ambiental funcional da Cidade; (Relação Cidade – Campo) (art.º 12).

Bd – Análise dos dados relativos à categoria “Preocupação com a equidade intra e intergeracional”

Na análise a que procedemos considerámos que três artigos expressavam este tipo de preocupações, um de forma explícita e os outros de forma não totalmente explícita:

As Cidades são um substrato educador por excelência pelo que devem facilitar a fruição dos seus recursos e oportunidades educativas orientadas para os diferentes níveis etários (...). (art.º 1)

Nas Cidades Educadoras, os conceitos e princípios do desenvolvimento sustentável devem ser apropriados por toda a comunidade num compromisso ativo de cidadania democrática e participativa e de relacionamento harmonioso dos ambientes construídos com a natureza. (Educação de todos, por todos e para todos) (art.º 13).

Nas Cidades Educadoras, os agentes educadores devem envolver-se em processos de formação continuados, prosseguindo uma permanente atualização e o aperfeiçoamento crítico da sua ação educativa. (Educação ao longo da vida) (art.º 11)

Este tipo de afirmações remete-nos para a CPMCE e para os princípios seminais do MCE, nomeadamente a *Aprendizagem ao Longo da Vida*, conceito que marcou o período em que surge o Movimento.

Cd – Análise dos dados relativos à categoria “Adesão ao princípio da precaução”

Apesar de considerarmos que nenhum dos artigos da Declaração refere objetivamente aspetos que se relacionem com o Princípio da Precaução, julgamos pertinente comentar uma das afirmações:

As Cidades Educadoras salvaguardarão a biodiversidade e o equilíbrio dos ciclos naturais, suportados numa responsabilidade ética da sociedade para com os outros seres vivos que com ela partilham o planeta: (Educação para a Biodiversidade (art.º7)

Se os autores desta Declaração se tivessem limitado a referir a “responsabilidade ética da sociedade” para com os outros seres, não teríamos dúvidas na sua integração na

categoria. Porém, quando a associam à Educação para a Biodiversidade limitam de tal modo o campo de aplicação, que a asserção perde o seu sentido fundamental.

Dd – Análise dos dados relativos à categoria “Triple Bottom Line” (TBL)

A Declaração faz convergir no art.º 6 este tipo de preocupações com o que designa por “Educação para a Sustentabilidade”:

As Cidades Educadoras desenvolverão processos educativos que venham a contribuir para a estruturação de uma sociedade sustentável nas suas vertentes económica, social, institucional e ambiental.

Relativamente à redação deste artigo questionamo-nos sobre o significado que o termo “institucional” possui neste contexto.

Ed – Análise dos dados relativos à categoria “Valorização do pensamento sistémico”

Sobre este tema não foi encontrada qualquer afirmação que, a nosso ver, justificasse a respetiva inclusão na categoria.

Fd – “Análise dos dados relativos à categoria “Integração da dimensão cultural, como fator imprescindível de desenvolvimento”

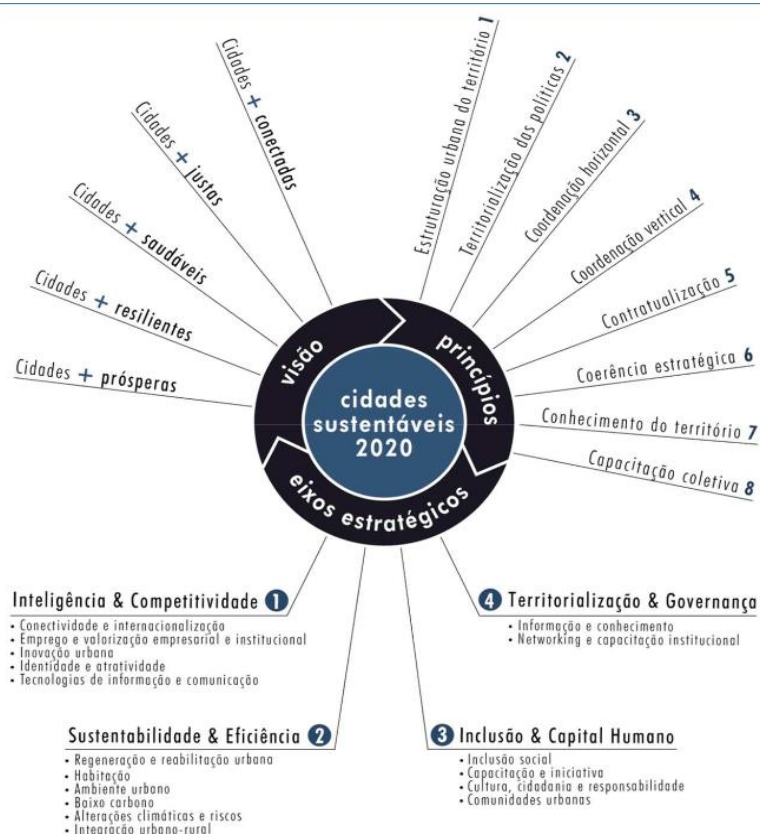
Na Declaração é referido em vários artigos (3.º e 5.º) o acesso, uso e fruição de instituições culturais. Pensamos que, neste caso, se estarão a referir a museus ou entidades congéneres, ao diálogo intercultural e principalmente à criação de uma cultura ambiental e de cidadania.

Julgamos pertinente referir que, em 2015, o Ministério do Ambiente, Ordenamento do Território e Energia publicou um relatório intitulado “Cidades Sustentáveis 2020”, já após a realização da nossa análise à CPMCE, onde se enuncia uma visão e um conjunto de Princípios Orientadores, assim como quatro propostas de Eixos Estratégicos de intervenção (fig.5.7).

De acordo com este documento, as cidades são “sistemas abertos e dinâmicos, sobre os quais interagem múltiplos agentes, em distintas escalas temporais e espaciais, as cidades contemporâneas apelam a novas leituras e entendimentos, bem como ao estabelecimento de novas fronteiras e dimensões de análise e de intervenção” (p. 11). A afirmação anterior justifica que se estabeleçam três dimensões territoriais estratégicas para a intervenção nas cidades: a intraurbana, a cidade-região e a interurbana.

Estes elementos fornecem o enquadramento necessário para a utilização dos conceitos de “desenvolvimento urbano sustentável” e “desenvolvimento sustentável”, que integram domínios: económico, social, ambiental, cultural e de governança.

Figura 5.7 - Cidades Sustentáveis 2020.



Fonte: [http://www.dgterritorio.pt/static/repository/2015-04/2015-04-07185648_f7664ca7-3a1a-4b25-9f46-2056eef44c3335C2E555-C85C-4720-84D1- \(...\).](http://www.dgterritorio.pt/static/repository/2015-04/2015-04-07185648_f7664ca7-3a1a-4b25-9f46-2056eef44c3335C2E555-C85C-4720-84D1- (...).)

Ao analisarmos a fig.5.7 verificamos que a dimensão educativa só de forma implícita está presente na visão e nos princípios. Em relação aos eixos estratégicos poderemos destacar os eixos 2 e 3 como os que mais se aproximam de uma dimensão educativa. Porém, a ideia com que se fica é que o nível educativo é dado como adquirido, sendo os cidadãos por si capacitados desde já com as competências necessárias para resolver os vários problemas, nomeadamente de sustentabilidade ambiental. Este facto faz-nos questionar a contradição que parece existir com o facto de se afirmar que este documento:

deverá ser entendido como um documento orientador para o desenvolvimento territorial, sendo o envolvimento e compromisso de uma multiplicidade de agentes e níveis de governação diferenciados, condição fundamental para que o enfoque das intervenções não se resuma apenas à dimensão física do espaço urbano, mas antes vá ao encontro de desígnios mais altos como são o desenvolvimento económico, a inclusão social, a educação, a participação e a protecção do ambiente (p. 6).

Na tabela 5.4 procede-se a uma análise comparativa dos dois documentos: da Declaração (DCEDS) e da CPMCE, objeto de análise no ponto 5.2.1, embora tendo presente que são documentos com objetivos distintos e que o segundo se sujeita ao primeiro. Salvaguardados esses aspetos iremos analisar alguns conceitos que consideramos relevantes.

Tabela 5.4 - Síntese dos Princípios relativos aos dois documentos.

CPMCE	DCEDS
1. Educação Formal e ao longo da vida	1.Paisagem educadora
2. Diversidade cultural	2. Livre acesso
3. Diálogo intergeracional	3.Diálogo intercultural
4. Políticas educativas municipais	4.Educação em ambiente rural
5. Educação Não formal e Informal	5.Educação para os valores
6. Estudos e estratégias locais	6.Educação para a sustentabilidade
7. Identidade	-----
8.Planeamento e ordenamento do território	7.Educação para a biodiversidade
9. Participação e cidadania	8.Agenda 21Local
10.Espaços, equipamentos e serviços públicos para as crianças e juventude	9.Equipamentos e infraestruturas educadoras
11. Ambiente, Saúde e Bem-estar	-----
12. Projeto Educador	10.Gestão para a ação
13. Avaliação e debate de práticas de formação não formal	-----
14.Promoção de projetos de formação	11.Educação ao longo da vida
15.Planeamento educativo em contexto do mercado de trabalho	-----
16.Políticas de inclusão e coesão social	-----
17.Coordenação das políticas educativas entre administrações, serviços e sociedade civil	12-Relação cidade campo
18.Associativismo	-----
19.Informação e comunicação	-----
20. Formação em cidadania	13.Educação de todos, por todos e para todos

A elaboração da DCEDS foi inspirada na CPCE, mas foi muito influenciada por um conjunto de documentos provenientes de Cimeiras ligadas ao Desenvolvimento Sustentável e aos Objetivos do Milénio. Deparamo-nos com algumas alterações que podem ser interpretadas como uma atualização. Porém, gostaríamos de destacar aspetos que nos suscitam dúvidas nos dois documentos:

- i) A utilização de conceitos sem que aos mesmos seja associado um significado, que pelo menos limite o grau de abrangência. Poderíamos destacar vários exemplos como “ambiente de qualidade”, “ambiente real”, “aprendizagens eficientes”, etc.
- ii) Transmitirem uma visão dualista e simplificada entre cidade e campo, que não é consentânea com conceções atuais.
- iii) A defesa de uma Ética Biocêntrica em alguns princípios, enquanto em outros emana uma Ética Antropocêntrica.
- iv) A “Gestão para a ação” surge como uma intenção, sem ser perceptível a que nível ocorrerá a ação.

Poderíamos continuar a elencar tópicos, mas em síntese gostaríamos de destacar que os dois documentos deveriam ser sujeitos a reformulações, aprofundando alguns aspetos, que julgamos poderem vir a facilitar a respetiva operacionalização.

5.2.3 Entrevista exploratória a uma amostra de vereadores

Nesta parte do trabalho, pretendemos analisar os dados obtidos numa primeira entrevista de carácter exploratório, realizada a uma amostra de vereadores do Município de Leiria. Nesta fase, o objetivo foi conhecer o trabalho desenvolvido em cada pelouro, o modo como se articulavam as respetivas práticas com os princípios inerentes da Carta de Princípios do Movimento das Cidades Educadoras.

Antes de iniciarmos as entrevistas exploratórias aos atores autárquicos do Município de Leiria, em janeiro de 2014, estabelecemos em setembro de 2013, um primeiro contacto direto e posteriormente por correio eletrónico e telefone. Foi dado conhecimento ao Senhor Presidente da Câmara de Leiria do projeto e solicitada autorização para a recolha de um conjunto de informações sobre o Município de Leiria.

A realização de consultas, pesquisa de documentos relativos ao desenvolvimento do Movimento Cidades Educadoras ao longo dos anos, assim como de outros documentos considerados pertinentes, foi acompanhada em paralelo com o questionamento informal dos técnicos da educação, da cultura, do ordenamento do território, do desenvolvimento económico e social e do ambiente, a fim de melhor compreender o funcionamento de cada Departamento e a respetiva articulação com o projeto. Numa fase seguinte, foi criado um guião de entrevista semi-estruturada (tabela 5.5). Devido ao carácter desta fase não se procedeu à validação do guião e a amostra foi de conveniência.

Foram efetuadas 7 entrevistas entre 23 de janeiro e 24 de fevereiro de 2013 a 5 vereadores, um assessor do vereador e uma técnica do Centro de Interpretação Ambiental (CIA). As entrevistas tiveram uma duração aproximada de 20 a 60 minutos, e não foram registadas em áudio, por se tratar de uma fase exploratória. Este primeiro contacto, permitiu-nos avançar com maior segurança para a fase seguinte de entrevistas. Pretendia-se com estas entrevistas conhecer melhor as ações do Município de Leiria enquadráveis na CPMCE.

O nosso objetivo ao realizar estas primeiras entrevistas foi identificar as funções e objetivos do Departamento/Área de Intervenção e respetiva ligação ao projeto CE. A entrevista foi dividida em três blocos (tabela 5.5).

A- Legitimação e motivação da entrevista

B- Perfil do entrevistado

C- Descrição das práticas desenvolvidas e procura de relações com a CPCE.

Tabela 5.5- Estrutura do guião de entrevista.

Blocos	Objetivos específicos	Questões
A. Legitimação e motivação da entrevista	<p>-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da entrevista.</p> <p>-Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p>	<p>-No contexto do projeto de doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relativas às práticas desenvolvidas no V/Departamento, potencialmente contextualizáveis no âmbito do projeto Cidade Educadora – Leiria</p>
B - Perfil do entrevistado	<p>-Conhecer a formação académica e profissional e experiência profissional como autarca, ou outra função no Município de Leiria.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Vereador/Representante/Técnico neste Município?</p>
C-Descrição das práticas desenvolvidas no departamento e contextualizadas segundo a Carta de Princípios das CE	<p>-Descrever as práticas desenvolvidas no respetivo departamento e contextualizá-las segundo a CPCE.</p>	<p>-Conhece o Movimento Cidades Educadoras?</p> <p>-Podem descrever as práticas desenvolvidas pelo Município no V/ Pelouro, potencialmente enquadráveis neste projeto?</p>

Em anteriores mandatos autárquicos, os pelouros estavam identificados pelas respetivas áreas específicas. Atualmente, com a maioria absoluta conseguida pelo Partido Socialista, as áreas de cada pelouro são mais diversificadas e transversais aos diversos pelouros, conforme tabela 5.6, onde se indicam as distintas funções.

Tabela 5.6– Distribuição de Funções: Município de Leiria.

Pelouros/Departamentos	Funções
Cultura	Cultura; Desporto; Turismo; Mercado Santana/Espaço Jovem; Parque de Campismo da Praia do Pedrogão; Contraordenações; Representação Municipal; Ligação às Freguesias.
Desenvolvimento Social	Desenvolvimento Social; Habitação Social; Cemitérios; Acessibilidades para Pessoas com Mobilidade Reduzida; Voluntariado; Terceira Idade; Parques Infantis; Representação Municipal; Contraordenações; Ligação às Freguesias.
Desenvolvimento Económico	Promoção do Desenvolvimento Económico e Empreendedorismo; Mercados e Feiras Municipais; Ocupação do Espaço Público; Publicidade e Licenciamentos Diversos; Modernização Administrativa; Património Municipal; Representação Municipal; Contraordenações; Ligação às Freguesias.
Obras Municipais	Obras Municipais; Infraestruturas Viárias; Requalificação do Espaço Público; Espaços Verdes; Equipamentos, Viaturas e Oficinas; Iluminação Pública; Trânsito, Segurança e Prevenção Rodoviária; Planeamento, Gestão e Regulação de Estacionamento; Transportes Públicos e Mobilidade Elétrica; Representação Municipal; Contraordenações; Ligação às Freguesias.
Organização do Território/Planeamento	Operações Urbanísticas (Obras Particulares e Loteamentos); Planeamento e Ordenamento do Território; Centro Histórico de Leiria/ARU; Reabilitação Urbana; Coordenação dos SMASL (Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Leiria); Ambiente, Limpeza Pública e Resíduos Sólidos Urbanos; Toponímia; Representação Municipal; Contraordenações; Ligação às Freguesias.
Educação	Educação; Ensino Superior e Ciência; Biblioteca Municipal; Juventude; Tempos Livres e Parque Radical; Representação Municipal; Contraordenações; Ligação às Freguesias.

Fonte: <http://www.cm-leiria.pt/> (adaptado).

Dos entrevistados, 4 são do sexo masculino e 3 do feminino e tinham no momento das entrevistas, uma média de idade de 47 anos. Em termos de experiência no Município, apenas 1 vereador e um representante estavam no segundo mandato. Os restantes estavam a iniciar as suas atividades. Relativamente à formação académica, 5 são licenciados, 1 tem mestrado e outro não tem licenciatura (não informou do grau académico, disse apenas não possuir licenciatura).

Os entrevistados foram informados dos objetivos da reunião e das questões que iriam ser formuladas, assim como do carácter meramente académico das informações que se pretendiam recolher. Mostraram grande receptividade em facultar as informações necessárias e mesmo entusiasmo, apesar da dificuldade sentida em agendar entrevistas junto de alguns vereadores. O contacto foi efetuado primeiro por telefone, para a secretária dos respetivos vereadores e depois formalizado através de um email.

Relativamente à identificação dos vereadores/representantes, os mesmos foram identificados pelas letras “Ve”, atribuindo um número a cada pelouro. Assim, “Ve1” - Cultura; “Ve2” - Educação; “Ve3” - Desenvolvimento Social; “Ve4” - Desenvolvimento Económico; “Ve5” – Obras Municipais. Dada a indisponibilidade do “Ve6” – Planeamento e Ordenamento do Território, entrevistámos a seu pedido, o respetivo adjunto “Adj”. Para além dos vereadores, foi entrevistada a responsável pelo Centro de Interpretação Ambiental, identificada pelas letras “CIA”, dado ter acompanhado o MCE no seu início.

i) Perfil dos vereadores/representantes do Município de Leiria

Na tabela 5.7 sintetizamos aspetos que consideramos mais relevantes para a caracterização da amostra com que trabalhamos nesta fase.

Tabela 5.7 - Perfil dos vereadores/representantes.

Código do Vereador ou outro elemento	Perfil
Ve1	Segundo mandato, sendo que no mandato anterior esteve no pelouro da Educação. Licenciado em Economia.
Ve2	Autarca pela primeira vez. Vasta experiência de ensino. Licenciada em Geografia, Mestre em Administração Pública (ISCSP) e duas Pós-Graduações em Administração Escolar. Especialista em Avaliação de Desempenho Docente.
Ve3	Autarca pela primeira vez. Licenciada em Serviço Social.
Ve4	Autarca pela primeira vez. Licenciado em Economia, com Master em Gestão Comercial e Marketing.
Ve5	Segundo mandato. Curso Mestrança de Construção Civil.
CIA	Quadro superior da CML. Trabalha no CIA desde 2007. Tem a função de pensar as atividades no âmbito do ambiente e de as pôr em prática.

A tabela 5.7 revela existência de um certo equilíbrio entre o número de vereadores no primeiro mandato e os que estão agora a iniciar funções. Para além disso, também se destaca uma relação de adequação entre a formação académica e os pelouros atribuídos.

ii) *Descrição das práticas desenvolvidas nos diversos departamentos e contextualizadas segundo a CPMCE*

O relato que se segue corresponde a uma síntese do que foi afirmado nas entrevistas, resultando a seleção do critério de pertinência para o presente trabalho, que nos permita uma visão transversal das intervenções dos vários pelouros em domínios referidos na CPMCE.

Quando questionado o “Ve1” afirmou “conhecer bem o MCE”. Apresentou as práticas que está a desenvolver e que se enquadram nesse contexto e que pretende dar continuidade ao projeto das CE. Destacou o facto de os museus possuírem serviços educativos que ofereciam já uma “panóplia de ofertas”, cujo objetivo é reforçar a “identidade” de Leiria. Pretende ainda, “aproximar as crianças à História de Leiria de modo a levar todas as crianças do 1.º ciclo do concelho, ao Castelo, Moinho de Papel, Agromuseu, Lapedo (...), assim como os pais destas crianças”. Por outro lado, também afirmou pretender “dar ferramentas aos professores que permitam contar a história aos alunos, na sequência destas visitas”. Como exemplo, destacou uma série de espetáculos (12) que representam a obra - *O crime do Padre Amaro*, os quais têm como objetivos chamar a atenção sobre a importância de Eça de Queirós para a cidade de Leiria, espetáculos para os quais foram convidadas todas as escolas. Defende a identidade, suportada na conceção de Marketing Territorial, que “Leiria precisa de criar uma marca identitária, que una os leirienses”. Pretende-se lançar uma marca colaborativa, em que todos os leirienses sejam embaixadores da sua própria região. Por exemplo, ligados à cultura, onde destacou, David Fonseca, Paulo Lameiras, etc., afirmando que “Leiria pode ser melhor se os leirienses promoverem melhor a sua terra”. Informou que esta campanha vai ser lançada ainda este ano (2014).

Pelo que analisamos até à data, Leiria tem apresentado uma panóplia de iniciativas culturais, que tem contribuído para a afluência de mais turistas a esta região. A identidade, que é também um dos princípios vinculados na CPMCE, aparenta ser uma preocupação já visível em muitos domínios.

A vereadora “Ve2” também afirmou conhecer o MCE, “mas que só neste mandato é que aprofundou o conhecimento relativamente ao mesmo”. Afirma que a

edilidade defende um “concelho educador, inovador e criativo”, apostando na educação e na formação ao longo da vida. Afirmou ainda que: “queremos valorizar a inclusão, a cooperação e o empreendedorismo de forma a contribuir para o desenvolvimento do concelho de Leiria”. Iniciou as suas funções, como uma análise de diagnóstico, nomeadamente, com o projeto “O Município vai à Escola”. Neste sentido foram desenvolvidas diversas tarefas: reunião com todos os diretores das escolas públicas; reunião com todos os diretores das escolas privadas; auscultação de todos os Presidentes de Junta e da Associação de Pais. Diz ainda, ter realizado um encontro com Professores Bibliotecários – RBE, estando prevista uma Ação de Formação da RBE para Assistentes Operacionais das Bibliotecas Escolares para abril do corrente ano. Seguidamente, procedeu à caracterização da rede escolar concelhia, a fim de verificar o estado dos equipamentos por freguesia e definir prioridades de intervenção. Foi objetivo desta entrevistada (“Ve2”), articular com os Vereadores do Desenvolvimento Social e da Gestão das Obras Municipais, a fim de criar um grupo de trabalho para a inclusão social, onde possam fazer um levantamento dos problemas do Ensino Especial no concelho. Também querem apostar na gestão da rede de transportes escolares do concelho.

O Projeto Educativo Municipal é outra grande prioridade, segundo a entrevistada “Ve2” onde já avançaram com 2 eixos estratégicos. Outra aposta desta vereação, prende-se com a “Educação Ambiental”, através de um trabalho em rede com a CML, SIMLIS, VALORLIS, OIKOS, CIA. Manifestou disponibilidade para participarem em eventos dinamizados pelas escolas, assim como convidar as escolas a participarem nas atividades dinamizadas pelo Município. A segurança das escolas é uma outra prioridade, através de clubes de Proteção Civil. Um outro concurso que estavam a apoiar no momento das entrevistas, “Escolas Empreendedoras”, concurso CIMRL. Por último, afirmou que pretendem dinamizar a Biblioteca Municipal através de projetos, eventos, exposições e animações ao longo do ano.

Por sua vez, a “Ve3” diz desconhecer o MCE. Relativamente às funções desempenhadas, informou que ainda está num processo de adaptação e de diagnóstico. Trabalha em regime de parceria com IPSS da área da deficiência, com a Segurança Social, Centro de Emprego e IPL. Às famílias carenciadas são fornecidos livros, assim como Bolsas de Estudo e têm também o “banco de voluntariado”.

O vereador “Ve4” não é perentório na afirmação que desconhece o MCE, mas diz saber muito pouco sobre o assunto, respaldando-se no facto de ser a primeira vez que exerce as suas funções, as quais estão direcionadas para a promoção do desenvolvimento económico. Como etapas deste trabalho, pretende envolver todos os presidentes de Juntas de Freguesia, de forma a inventariar as PME’s existentes e ajudar essas PME’s na sua modernização, através do novo quadro comunitário 2020. Quer apoiar o setor agrícola, criando um conceito de mercado diferente, defendendo a produção local em detrimento da massificação. Sente que a obrigação do Município é: “fixar cá as pessoas, criando condições para que as empresas se possam modernizar”.

Relativamente a “Ve5” afirma estar “pouco sintonizado com o MCE”. Neste mandato, é responsável pela execução de tarefas relacionadas com o trânsito, sinalização, transportes rodoviários, obras municipais, transportes públicos, etc. Cabe-lhe ainda rever todo o processo dos transportes urbanos, alargando a outras zonas; fazer a gestão dos espaços verdes, nomeadamente a concessão de parcelas de terreno para que as pessoas possam usufruir. Informou que “o primeiro objetivo é dar às pessoas oportunidade de ocuparem os tempos livres. O segundo objetivo, é zelar pelos espaços municipais, ficando mais limpos e mais cuidados. As pessoas que não têm espaços para a agricultura, têm a oportunidade de dar a conhecer aos seus filhos o processo de produção agrícola. A produção vai ser biológica”. Informou que vão tentar dar formação à população (cursos), como exemplo, sobre o processo de compostagem. Pretende ainda regular o fornecimento de águas fluviais, para as propriedades; criar espaços de acesso às pessoas, através do Mobilis; dar seguimento ao programa POLIS. O programa POLIS foi feito numa determinada zona, mas atendendo às suas potencialidades pretendem alargar a outras áreas.

Por fim, o Adjunto do “Ve6” afirmou conhecer, no geral, o MCE estando as suas funções associadas ao ordenamento e gestão do território, com implicações diretas no desenvolvimento, a nível económico e social. Considera que a boa organização do território, está ligada à sustentabilidade. Pretende assim, contrariar a dispersão urbana; reorganizar; concentrar atividades e rever o PDM. Entende ainda, que “um território disperso traz insustentabilidade (movimentos pendulares). Para o centro histórico, há projetos de reabilitação, para a casa dos Pintores, com objetivos educativos e culturais”. Por último, afirmou que “Leiria é um local de passagem, uma zona estremenha, com muita diversidade e que é difícil de definir a sua identidade”.

Para além do conjunto de vereadores (+adjunto), foi também entrevistada a técnica superior do CIA. A entrevistada afirmou conhecer muito bem o MCE, tendo dado algum contributo aquando da integração do Município no projeto. Informou que tinha, entre outras, as seguintes funções: apoiar as Eco-escolas; apoiar o Projeto Rios, fazendo as saídas de campo, sempre que o Município não tenha monitor disponível. Segundo a entrevistada, “a saída de campo ao Rio Lis, faz com que olhem o rio com um outro olhar. Há uma observação de fauna e flora junto do rio. Identificam-se animais macroinvertebrados, cuja existência revela que o rio tem qualidade de água aceitável. Deste modo, as crianças ficam a conhecer e desmistificam que o rio não está poluído”; vão às escolas quando são solicitados; trabalham com idosos, na reutilização de materiais; trabalham com deficientes, através do Apoio ao Projeto Rios, estabelecendo parcerias com as instituições OASIS, Malmequeres e Núcleo Especial do Agrupamento de Marrazes (crianças autistas e aulas para crianças com necessidades educativas especiais). Para além disso, desenvolvem com as crianças autistas atividades de reutilização; recebem as escolas no período de férias; através de associações de pais, organizam tempos livres; no período de Natal, desenvolvem atividades, onde os pais inscrevem os filhos; realizam atividades ligadas à energia, onde fazem tintas com alimentos, em vez de as comprar e organizam eventos. Informou que, no ano 2013, decorreram as Jornadas Pedagógicas Educação Ambiental (20^a), organizadas pela ASPEA (Associação Portuguesa Educação Ambiental) e coorganizadas pelo Município. Em 2012, foi criado o FAPAS (Fundo para a Proteção Animais Selvagens). Em 2011, realizou-se o Encontro Nacional do Projeto Rios, coorganizado com a ASPEA. Diz que “o Município tem apoiado, há mais de vinte anos, algumas ONGs (inicialmente a OIKOS e a QUERCUS)”. O núcleo está situado em Ourém. A OIKOS, devido a constrangimentos, não conseguiu organizar atividades e surgiu a Associação Vertigem, onde o Município fez alguns trabalhos. Em termos de resultados, informou da existência de inquéritos de satisfação para todas as atividades. No entanto, não têm acesso a todos os resultados, dado que os professores nem sempre enviam o relatório de satisfação. Sempre que seja possível, também recebe estagiários (9 a 3 meses), nas áreas de formação superior, Animação Cultural, Educação Social, Energias Renováveis, entre outras.

A entrevistada deixou ainda testemunho do abandono do projeto “Agenda Pedagógica”. Esta foi elaborada pelo Município e com o apoio da entrevistada. Esta

agenda que era enviada para cada escola e outras entidades, pretendia dar a conhecer o que o Município tinha para oferecer às escolas e o que poderiam fazer ou propor. Esta agenda funcionou aproximadamente 7 anos e funcionou melhor no 1.º ciclo. A partir do 2.º ciclo, tinham problemas dado que havia muitos professores e a mesma se perdia na escola. Informou ainda, que chegaram a celebrar o dia do ambiente e o dia da criança, passando a funcionar durante uma semana, ambos em conjunto. Os professores inscreviam-se e eram encaminhados nas diversas atividades. Os idosos também eram convidados. O seu término era a 5 de junho. Estas iniciativas duraram alguns anos. Informou ainda “que neste executivo, deixámos de fazer muitas atividades. Penso que a justificação se deva a restrições orçamentais”. Falou no “Diário de Férias” que também chegou a ser dado a todas as crianças do concelho, que se iniciou no ano 2000 e teve a sua 4.ª edição em 2004. “Todos trabalhavam em conjunto e em cada ano havia um tema, por exemplo, cultura, ambiente (...). Pedíamos às escolas para darem o seu contributo no preenchimento de algumas partes. Os desenhos de cada mês eram das crianças e colocavam atividades que existiam na região”. Para além destas atividades, também participou na “aldeia de Natal”, onde existia a casa do ambiente; no projeto “riscos e rabiscos”, onde faziam tintas com produtos naturais; no processo de candidatura à bandeira azul da praia de Pedrógão, que para o efeito, ministraram formação no âmbito da “Educação Ambiental”.

Em síntese, podemos destacar que relativamente a questões de âmbito ambiental e associadas à preservação de espaços verdes, naturais ou criados, foram feitas algumas referências, enquadrando-as tanto nos domínios do ordenamento do território como na educação. Subjacente parece estar presente também a preocupação com os modos de fruição lúdica desses espaços, por parte de todas as camadas etárias. Os entrevistados revelaram procurar sensibilizar a população em geral, para práticas amigas do ambiente, quer pela disseminação da agricultura biológica, quer pela educação ambiental, através de parcerias, nomeadamente com escolas e IPSS, como referiu a técnica da CIA: “desenvolvemos atividades no âmbito do ambiente, em parceria com as escolas e IPSS”. “Ve2” referiu também: “apostamos na Educação Ambiental, através de um trabalho em rede com a CML, SIMLIS, VALORLIS, OIKOS; CIA”.

Outro aspeto que esteve presente na análise das respostas foi o da existência de preocupações com a equidade intra e intergeracional. Da leitura que foi feita posteriormente das transcrições, a nosso ver, existe uma maior ênfase no

intrageneracional, não sendo explícito, embora em alguns casos se possa intuir a presença desse tipo de preocupações: “pretendemos aproximar as crianças à história de Leiria e envolver os pais” (“Ve2”). Contudo, é manifesta uma preocupação com a equidade intra e intergeracional, já que é objetivo dos entrevistados, a promoção da inclusão, da igualdade de oportunidades, da educação informal e da formação ao longo da vida.

Em termos gerais, existe a preocupação com um modelo de mudança social, direcionado para o futuro que, através da educação, da formação e da modernização do tecido empresarial, se encaminha para o crescimento e desenvolvimento da região e do país. Nesta perspetiva destacamos a afirmação de “Ve4”: “foi proposto ao IPL um projeto “Júnior Consulting” para desenvolver com os alunos e as empresas do concelho, em termos de assessoria”. Também “Ve1” se referiu a um concurso “que estamos a apoiar é as Escolas Empreendedoras, concurso CIMRL”.

A valorização do pensamento sistémico deve procurar agregar as dimensões económica, social e ambiental, através do “empreendedorismo”, do “Projeto Educativo Municipal” e do “marketing territorial”.

Relativamente à integração da dimensão cultural, como fator imprescindível de desenvolvimento foram referidos vários projetos, uns com carácter mais individualizado e outros que revelam preocupações de inserção em redes nacionais e internacionais.

Em síntese, podemos afirmar que os dados obtidos nos permitiram avançar com mais segurança para as fases seguintes do trabalho, nomeadamente para a construção do guião das entrevistas a realizar na Fase III.

5.2.4 Conclusão da Fase I e preparação das Fases II e III

Na sequência da análise da CPMCE, documento onde se encontra expresso o ideário do MCE e da realização das primeiras entrevistas exploratórias a uma amostra de vereadores e a uma técnica superior do Município, ficámos com uma visão abrangente sobre uma grande diversidade de aspetos que já estavam a ser valorizados. Assim, os elementos recolhidos permitiram lançar as bases para a fase II do trabalho.

Durante a fase inicial procedeu-se também ao desenvolvimento do guião de uma entrevista e respetiva validação com a colaboração de especialistas, cuja aplicação só ocorreu na fase III. Sem que fosse esse o nosso objetivo apercebemo-nos que por si as interações que a investigadora estabeleceu com os vários intervenientes desencadearam alguns efeitos. Por exemplo, foi regularizada a participação do Município na AICE, com pagamento de quotas em atraso. Por outro lado, a investigadora sempre que participava em iniciativas relacionadas com o MCE¹⁸¹, informava alguns atores autárquicos e endereçava-lhe o convite. Posteriormente à sua presença nos mesmos, procurava reunir particularmente com a vereadora “Ve2”, a fim de transmitir algumas informações e prestar sugestões que em parte foram tidas em conta aquando da realização do PEM e de outros eventos. Entretanto, já foram realizados dois encontros dinamizados pelo Município, em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e a Rede de Cooperação e Aprendizagem – “Leiria Concelho Educador – Boas práticas para o sucesso”. Estes encontros foram dirigidos particularmente a professores de todos os

¹⁸¹ Como exemplo, a investigadora foi convidada a participar como oradora num *workshop* subordinado ao tema “Da Educação formal à informal”, no município de Azambuja, em 20 de fevereiro de 2013. Participou ainda, numa ação de formação subordinada ao tema “Lousã, Território Educador”, dinamizada pela Câmara Municipal da Lousã, em 8 de março de 2014. Foi uma iniciativa que se inseria no âmbito da construção do novo Projeto Educativo Local e que tinha como objetivo o envolvimento da comunidade na definição da estratégia e ações a implementar no futuro, essencialmente na área da educação.

níveis de ensino do concelho de Leiria. Segundo a Vereadora, esta iniciativa pretendia que fosse “um espaço de troca de experiências, reflexão, avaliação e debate no âmbito da Educação”, estando integrada no Projeto Educativo Municipal (PEM) de Leiria.

5.3 FASE II – Análise documental (II)

Neste subcapítulo, é nossa intenção, fazer uma análise diacrónica das temáticas abordadas nos congressos nacionais e internacionais do MCE, e, posteriormente proceder a uma análise comparativa das práticas dinamizadas pelos diferentes municípios portugueses, aderentes ao MCE, incluindo o Município de Leiria. Seguidamente analisam-se também as práticas divulgadas nos boletins trimestrais, a partir de duas categorias. Por último, analisam-se as práticas dinamizadas pelos municípios aderentes ao MCE e publicadas no Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras (BIDCE).

Justificamos a não integração destes elementos na Fase I, por considerarmos que enquanto na primeira nos centrámos no Município de Leiria e nos documentos fundacionais do MCE, neste caso estamos a atribuir ênfase a uma escala mais lata e com características distintas, por isso preferimos diferenciar as duas Fases (I e II). O subcapítulo (5.3.3) termina com uma síntese dos resultados obtidos e respetivas consequências para a Fase III.

5.3.1 A evolução do Movimento Cidades Educadoras através dos congressos nacionais e internacionais

Neste tópico é nosso objetivo analisar a evolução das temáticas abordadas nos congressos nacionais e internacionais realizados até à atualidade, assim como as reflexões e discussões que daí resultaram e respetivo enquadramento na CPMCE.

Os congressos nacionais iniciaram-se em 2006 e realizam-se em média, de dois em dois anos. Paralelamente foram realizados “Encontros” a partir de 2007, também numa média de dois por ano. Estes dizem respeito a espaços de debate concetual e à troca de experiências, promoção de trabalho em redes temáticas, consideradas relevantes a nível nacional e a nível internacional. Para estes Encontros foram convidados investigadores de temáticas relacionadas com as Cidades Educadoras e outros palestrantes, nomeadamente presidentes e representantes de vários municípios, não só de Portugal, mas também de Espanha, onde nasceu o Movimento.

Os Congressos Internacionais são promovidos em anos alternativos, com a realização das assembleias gerais ordinárias, onde se ratificam novas adesões e abandonos. São ainda dinamizadas redes temáticas a nível nacional¹⁸². Nas tabelas 5.8 e 5.9, apresentam-se os respetivos congressos realizados até à data, assim como as diferentes temáticas abordadas em cada um deles.

Relativamente aos *congressos nacionais*, foram realizados até à data (dezembro/2015) cinco congressos nacionais. O objetivo quer dos congressos, quer dos encontros é refletir sobre o futuro do MCE e alertar para a importância que a educação tem no desenvolvimento local. Quando falamos em desenvolvimento local, estamos a referir às questões relacionadas com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Como se pode verificar na tabela 5.8, o primeiro congresso consistiu numa abertura e contextualização do próprio MCE. Seguidamente, apelou-se à diversidade cultural, à educação como património e ao património como agente educador, à preservação do ambiente e, por último, à inclusão e à participação e adaptação à cidade como sujeito ativo.

Tabela 5.8 – Congressos nacionais.

Cidade	Ano	Congressos – Temáticas
Vila Real	2006	I - “A Cidade Educadora como direito das pessoas: A importância do trabalho em rede”
Santa Maria da Feira	2007	II- “Municípios educadores <i>versus</i> territórios multiculturais”
Évora	2009	III- “A Educação como Património e o Património como Agente Educador”
Lisboa	2011	IV- “A Cidade Educadora e o Ambiente - Problemática global: Respostas locais”
Braga	2013	V- “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”
Almada	2015	VI- “Cidades participadas/cidades adaptadas(áveis)”

¹⁸² Regimento de Coordenação da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras, 2007, http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/regimento_coordenacao.pdf [1 de março 2016].

Com o objetivo de se perceber as temáticas mais dinamizadas nos congressos internacionais e as correspondentes categorias, elaborámos a tabela 5.9. Nos últimos anos, tem-se verificado uma maior diversificação de temáticas, nomeadamente, o “desenvolvimento sustentável” e a “inclusão”. Ainda assim, a maioria das temáticas está relacionada com a identidade, cultura e ideologia de cada país, como por exemplo, Chicago com as “artes e humanidades”, Jerusalém com a “história, religião”, São Paulo com “o multiculturalismo”, Guadalajara com o “Desporto.

Tabela 5.9 - Congressos Internacionais.

Nº.	Ano	Cidade/País	Tema	Princípios
I	1990	Barcelona/Espanha	“A cidade educadora para crianças e adolescentes”	1
II	1992	Gotemburgo/Suécia	“A educação permanente”	2
III	1994	Bolonha/Itália	“O multiculturalismo: reconhecer-se para uma nova geografia das identidades”	2, 7
IV	1996	Chicago/EUA	“As artes e as humanidades como agentes de mudança social”	2
V	1999	Jerusalém/Israel	“Aproximar o legado e a história ao futuro”	2
VI	2000	Lisboa/Portugal	“A cidade, espaço educativo ao novo milénio”	1, 2, 7
VII	2002	Tampere/Finlândia	“O futuro da educação. O papel da cidade em mundo globalizado”	2, 19
VIII	2004	Génova/Itália	“Outra cidade é possível. O futuro da cidade como um projeto coletivo”	1, 8, 11
IX	2006	Lyon/França	“O lugar das pessoas na cidade”	5
X	2008	São Paulo/Brasil	“Construção de Cidadania em Cidades Multiculturais”	16
XI	2010	Guadalajara/México	“Desporto, Política Pública e Cidadania. Desafios da Cidade Educadora”	5, 9
XII	2012	Changwon /Coréia do Sul	“Ambiente verde e Educação Criativa”	11
XIII	2014	Barcelona/Espanha	“Uma cidade educadora é uma cidade que inclui”	16
XIV	2016	Rosario/Argentina	“As cidades: Territórios de Convivência”	2, 9, 16

Iremos abordar neste tópico, com maior destaque os Congressos Internacionais. O I Congresso das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona, em 1990, que deu origem ao MCE, tinha como objetivo comum, trabalhar conjuntamente em projetos e atividades que contribuíssem para a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes. Estiveram presentes neste congresso 63 cidades e 21 países do mundo. Os trabalhos desenvolvidos em sessões temáticas plenárias e *workshops* dirigiam-se para a população até aos 18 anos. Neste congresso foi aprovada uma carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa. A aprovação contou com 70 municípios que se comprometiam em assumir esses princípios nas suas atuações políticas. É a cidade, como espaço de cultura, a escola e todos os espaços circundantes, educando a cidade numa troca de saberes e de competências (Gadotti, 2006).

O II Congresso Internacional (1992) realizou-se em Gotemburgo/Suécia, onde estiveram presentes 900 participantes que representavam 130 cidades de 43 países. Pretendia-se neste congresso, apostar na formação ao longo da vida/permanente. Entre 1990 e 1992, o Comité Permanente participou ativamente na preparação do Congresso de Gotemburgo¹⁸³.

O Comité trabalhou na elaboração dos estatutos e na organização do III Congresso Internacional na cidade de Bolonha (1994). Foram apresentados neste congresso os Estatutos da AICE, dando lugar à criação desta organização¹⁸⁴. A multiculturalidade e a relação de proximidade entre a educação e o património cultural existente foram temas de destaque neste congresso¹⁸⁵. A Carta de 1990 foi ratificada neste congresso. Segundo Bellot (2013) a primeira redação da CPMCE ao centrar-se mais na infância e na juventude, limitou de certo modo, a perceção do conceito e, conseqüentemente, as suas possíveis aplicações práticas. Com a nova redação da Carta, já se apostou mais na aprendizagem ao longo da vida.

¹⁸³ Entre 1992 e 1994 o Comité Permanente passou a designar-se por Comité Executivo.

¹⁸⁴ A AICE reúne atualmente 407 cidades/municípios de 35 países: Alemanha, Austrália, Argentina, Bélgica, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Croácia, Dinamarca, Equador, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irão, Itália, México, Países Baixos, Palestina, Peru, Polónia, Portugal, Principado de Andorra, República da Coreia, Roménia, Ruanda, Senegal, Suécia, Suíça, Togo e Uruguai.

¹⁸⁵ Foram apresentadas dez teses centradas em objetos socioculturais. Consultar a este propósito, o capítulo do livro *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*, “Cidades Educadoras. Congressos Internacionais”, Bosch (2013).

A Carta expressa o compromisso das cidades em não primarem apenas pela questão da educação, mas em se assumirem como principais agentes ativos e dinamizadores de políticas, que, numa perspectiva educativa, proporcionem melhores condições de vida aos seus habitantes. Estão estabelecidos na Carta, os princípios que regem a concepção de cidade, enquanto espaço pedagógico, partindo de três dimensões da relação educação-cidade: aprender “a”, “da” e “na” cidade (Bassalobre, 2008).

No IV Congresso Internacional, em Chicago (1996), destacaram-se as artes, especialmente a música e a poesia como parte integrante da compreensão da condição humana, através da criação de vínculos estabelecidos entre as estruturas políticas e a vida cultural da cidadania.

O V Congresso Internacional, na cidade de Jerusalém (1999), possibilitou a troca de experiências e a apresentação de propostas para o futuro sobre os legados materiais e imateriais e a presença urbana das religiões.

No VI Congresso Internacional celebrado na cidade de Lisboa (2000), estiveram representantes de 216 cidades e 46 países. Os temas apresentados e resultantes de experiências, tinham a designação de “apropriação do espaço por pessoas” (planeamento e práticas), “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). Foram destacados nesta reflexão, três pontos fundamentais: “a necessidade de participação popular efetiva”, “a ação prática”, “o respeito pela capacidade que as pessoas têm de se auto organizarem” (Bosh, 2013).

O VII Congresso Internacional foi celebrado na Finlândia (2002) onde se distinguiu os termos “globalização” e “internet”. Foi apresentado neste congresso, “A Cidade Educadora Virtual” (www.edcities.org), portal que tem como objetivo favorecer o intercâmbio e a aprendizagem entre cidades¹⁸⁶.

¹⁸⁶ As comunicações são agrupadas neste portal, em cinco âmbitos distintos: O papel da cidade em criar e manter sistemas educativos; Ambientes de ensino modernos: redes locais e globais; Valores: aspetos éticos e étnicos do ensino; Igualdade, desigualdade e marginalização; Ensino e trabalho. Consultar a este propósito o site www.edcities.org.

No VIII Congresso Internacional celebrado em Génova (2004), foi revista a CPMCE, com o objetivo de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e às necessidades sociais¹⁸⁷. Para além dos princípios definidos anteriormente, verificou-se a necessidade de reforçar alguns aspetos, nomeadamente, o planeamento urbano, a organização dos territórios, a formação ao longo da vida e o Desenvolvimento Sustentável. A nova carta passou a estar organizada num preâmbulo e três secções: «O Direito a uma Cidade Educadora», «O Compromisso da Cidade» e «Ao Serviço Integral das Pessoas».

A reforma desta Carta não consistiu tanto em agrupar tematicamente os respetivos artigos, mas sim em organizá-los através das suas inter-relações. Assim, os pontos principais da reforma consistiram na necessidade e no direito de todas as pessoas à formação ao longo da vida, assim como, melhorar e universalizar o acesso de todos, particularmente dos que têm incapacidades funcionais ou quaisquer dependências, a todos os serviços, edifícios e equipamentos urbanos. Reforçou-se ainda o papel do diálogo e da cooperação intergeracional, a fim de alcançar uma maior integração social possível entre as pessoas de todas as idades e o proveito recíproco das experiências e conhecimentos adquiridos (Pozo, 2013).

No IX Congresso Internacional realizado em 2006, em Lyon, debateu-se o “papel de cada um na cidade”. Foram abordados quatro temas: Educação ao longo da vida: formal e não formal; As relações humanas na cidade: convivência, democracia e igualdade; As áreas urbanas e os tempos sociais; A cooperação entre as cidades. Refletiu-se sobre o que poderia e deveria ser «o novo humanismo urbano» tendo em conta o desenvolvimento das cidades, assim como os recursos necessários ao futuro das crianças e dos jovens.

Face ao contexto de globalização, pouco controlado e regulado, as cidades da AICE reafirmaram a urgência e a necessidade de defender e promover valores comuns (igualdade, solidariedade, paz, respeito pela dignidade humana, etc) e cooperar e estabelecer parcerias de forma a pôr em prática ações conjuntas de formação dirigidas a cargos eleitos e pessoal técnico, para apropriação destes valores humanos.

¹⁸⁷ Estiveram presente 181 cidades de todo o mundo e mais de 700 participantes, que apresentaram 259 projetos que foram analisados pelo Comité Técnico Científico.

Foram assinaladas neste congresso três prioridades. Uma primeira insistiu na prioridade dada à educação das crianças e jovens; compromisso em desenvolver projetos educativos locais; afirmar a importância da educação ao longo da vida e da educação não formal nas políticas locais; apostar na promoção da coeducação; combater todas as formas de discriminação; desenvolver políticas de formação que facilitem o acesso ao emprego.

Uma segunda prioridade reforçou o papel da democracia participativa local. Em todos os projetos urbanos se deve prever e ter em conta a participação cidadã e respeitar e valorizar os objetivos do Desenvolvimento Sustentável nas iniciativas políticas. Neste campo, as CE reforçaram a importância do intercâmbio e da partilha de experiências centradas na gestão dos tempos da cidade (família, educação, lazer, trabalho, transportes); defesa de um processo educativo global capaz de melhorar a qualidade de vida e promover a igualdade entre homens e mulheres, reforçando a democracia local e a coesão dos agentes na cidade.

A terceira prioridade reforçou a cooperação entre as cidades e respetivas redes de cidades. Constatou-se a necessidade de reforçar a cooperação educativa e de adotar iniciativas, como o desenvolvimento de serviços públicos locais básicos e a formação na promoção da educação para a paz, no âmbito local e internacional.

No X Congresso Internacional realizado em São Paulo (2008), Brasil, reuniu 756 representantes de 98 cidades do mundo. O tema do congresso “Construção de Cidadania em Cidades Multiculturais” foi inspirado nos princípios de promoção da cidadania global e na consolidação da democracia respeitante à pluralidade das diferentes manifestações socioculturais, princípios expressos nas cartas dos anteriores congressos de CE e noutras declarações de promoção dos direitos. Os temas abordados no congresso foram os seguintes: “A cidade como um lugar de aprendizagem”, “Inclusão, Equidade, Direitos” e “Identidade, Diversidade, Cidadania”. A perspetiva da escola, como espaço de cidadania participativa, de respeito pela diferença, de vida democrática e comunitária, esteve no centro de debate das cidades educadoras.

Durante o congresso foram apresentadas cerca de 250 comunicações, com destaque no multiculturalismo. A conceção de cidade expressa na CPMCE foi reafirmada através dos princípios e das práticas consagradas que revelam a importância do reconhecimento da educação nos diferentes espaços da cidade (campo e cidade), assim como no exercício de uma cidadania universal, com intencionalidade, que vise de forma efetiva a democracia e a sustentabilidade, de acordo com as metas da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) das Nações Unidas e o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural.

Foi ainda defendida neste congresso, a conceção da educação humanista e autónoma que tem em conta a ampliação do alcance das políticas públicas governamentais e não-governamentais, associadas a diferentes dimensões da cultura: simbólica, económica, social, política. Reafirmou-se o respeito e a valorização da convivência multicultural, baseada na afirmação e criação de novas identidades. Pretendeu-se potenciar o uso criativo do conhecimento que se constitui na integração da razão e da emoção¹⁸⁸.

Neste congresso, destacou-se ainda a necessidade de criar políticas consistentes que incluíssem a revisão dos atuais marcos legais das cidades, de forma a promover a criação de canais de participação ativa para a tomada de decisões que possibilitem a construção de relações sociais, legitimando assim os princípios das CE. A transversalidade, a articulação interinstitucional e a interdepartamentalidade favorecem a construção de redes que integram os diferentes sujeitos na planificação e no desenvolvimento das ações, a fim de garantirem os direitos sociais, políticos, económicos e culturais. A complexidade inerente ao processo educativo revela a pertinência da educação integral e permanente segundo a dinâmica e a composição sociocultural e socio-ambiental, específica das cidades. Foi reforçado neste congresso a afirmação da CE como espaço de democracia; da arte da convivência entre diferenças e semelhanças, da diversidade, do respeito, da construção e da partilha; da importância

¹⁸⁸ A representação portuguesa foi constituída por 29 representantes, políticos e técnicos, de 10 municípios da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) e da AICE. As temáticas abordadas neste congresso, foram fundamentais para criar um espaço de abertura e de reflexão, em termos de transferência de novas competências em matéria de educação para as autarquias.

dada à arquitetura urbana, ao poder local, à territorialidade, ao cuidado do ambiente e a humanização das relações sociais.

O XI Congresso Internacional (2010), subordinado ao tema “Desporto, Política Pública e Cidadania. Desafios da Cidade Educadora” foi realizado na cidade de Guadalajara, Jalisco, México. Reuniu cerca de 1400 representantes políticos e técnicos dos governos locais e representantes da sociedade civil de 68 municípios de 14 países, espalhados em 4 continentes do planeta, sendo 5 municípios portugueses¹⁸⁹. Os temas 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.

Reconheceu-se 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 saudáveis, especialmente no meio urbano, onde é notório um grande aglomerado de população a necessitar da prática de desporto e de uma atividade física quotidiana¹⁹⁰.

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. Na declaração saída deste congresso, chamou-se atenção para que os governos municipais e os cidadãos trabalhassem conjuntamente, contra as tendências seguidas atualmente, estruturadas em atividades físicas e desportivas marcadas por uma forte comercialização das suas expressões, com a crescente privatização dos recursos públicos. Tais fatores atuam sinergicamente contra a acessibilidade, disponibilidade, qualidade e

¹⁸⁹ Almada, Lisboa, Paredes, Santa Maria da Feira e Santarém, num total de 300 pessoas /17 portuguesas

¹⁹⁰ Estas temáticas abordadas no congresso estão estipuladas nos princípios 1, 4, 8, 10, e, 11 a importância do desporto, da atividade física, da educação para a saúde, assim com a necessidade de dispor de espaços, equipamentos e serviços públicos.

acessibilidade da atividade física e desportiva, fomentando processos de segmentação social e fundamentalismos de diverso cunho.

Na presença destas tendências as CE assumem como responsabilidade fundamental a democratização da atividade desportiva e devem comprometer-se a: motivar a prática da educação física em escolas públicas e privadas, em todos os níveis de ensino, assegurando as infraestruturas necessárias e pessoal qualificado; promover formas de comunicação social através dos serviços de saúde públicos fomentando a atividade física desportiva com pessoal qualificado, como prevenção da doença e como opção terapêutica; desenvolver políticas públicas que garantam espaços para a prática do desporto; sensibilizar as empresas para a importância do desporto e da atividade física, no sentido de oferecerem aos seus trabalhadores condições necessárias para a sua prática; considerar o desporto como parte integrante da cultura em que vivem os habitantes das cidades; estar atenta a grupos vulneráveis (crianças, migrantes, desempregados, entre outros); fomentar o associativismo através de redes desportivas, que sejam fonte geradora de capital humano e fortaleçam por esta via o tecido social.

No XII Congresso Internacional (2012), foi realizado em Changwon, República de Coreia do Sul, subordinado ao tema “Ambiente verde e Educação Criativa”. Participaram neste congresso mais de 2000 representantes de municípios, organizações estatais, municipais e especialistas na matéria, de mais de 40 países, a nível mundial¹⁹¹. Os temas abordados no congresso foram: “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”. O debate 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. Nesta sequência, defendia-se o aumento da sustentabilidade, não só em termos ambientais, mas também sociais, culturais e económicos. Foram ainda analisadas e apresentadas práticas e experiências inovadoras com o objetivo de transformar as

¹⁹¹ A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras esteve representada pelos Municípios de Almada, Câmara de Lobos, Évora, Lisboa, Paredes, Pombal, Santo Tirso, São João da Madeira e Vila Real, num total de 22 pessoas.

idades em espaços sustentáveis que conduzam a uma maior qualidade de vida para todos os cidadãos. Os participantes deste congresso declararam que as CE devem comprometer-se com os seguintes princípios:

- Contribuir para uma educação criativa, que promova junto dos cidadãos uma compreensão crítica e uma consciência profunda de interesse geral e do bem comum, de solidariedade, de cultura e do meio ambiente.
- Trabalhar de forma a renovar as infraestruturas da cidade com critérios sustentáveis; elaborar políticas eficazes de espaço público, mobilidade e biodiversidade; desenvolver ações colaborativas em prol de uma vida urbana sustentável.
- Fomentar as ações e os canais de comunicação com o objetivo de proceder ao intercâmbio de boas práticas e pôr em prática planos estratégicos de sustentabilidade urbana nos domínios do transporte, turismo, energia, agricultura urbana, assim como da arquitetura e design. Para além disso, as CE devem-se precaver-se perante as causas e consequências das alterações climáticas, centrando-se em soluções.
- Avançar para uma governança democrática, inclusiva e ecológica que reforce a participação cidadã e a convivência. Devem promover um trabalho em rede em termos dos valores sociais, proporcionando uma educação criativa junto dos cidadãos que caminhe para um Desenvolvimento Sustentável. As políticas urbanas e os programas devem fomentar a equidade e a igualdade de oportunidades.
- Proporcionar uma educação criativa, comunicativa e crítica no âmbito da educação ao longo da vida. Assim como a construção de mecanismos educativos inovadores, que vão para além da escola e incluam a educação na cidade, de modo a que o espaço urbano se converta num lugar de aprendizagem permanente.

A importância da educação criativa foi reforçada neste congresso, como fator imprescindível para a mudança, transformação e inovação. Uma cidadania mais responsável, participativa, comunicativa, criativa e consciente desempenha um papel ativo na construção de uma cidade sustentável. Ficou assim acordado, que as CE pusessem em prática estes princípios conjuntamente, a fim de alcançar a coesão e

solidariedade entre os seres humanos, assim como a convivência harmoniosa entre estes e a natureza, no que, a nosso ver, pode ser considerado como uma visão antropocêntrica.

O XIII Congresso Internacional realizado em Barcelona, de 13 a 15 de novembro de 2014, abordou os seguintes temas: Inclusão como lei; Participação cívica; A cidade como um lugar de inovação e criatividade. O ano deste congresso marcou os vinte anos da criação da AICE, abrangendo 478 cidades de 36 países de todos os continentes. Foram apresentadas experiências e propostas conducentes a cidades mais educadoras e inclusivas que tragam um maior bem-estar social e saúde para todos os seus habitantes. Como exemplos, destacamos práticas de solidariedade, respeito e interesse pelo bem comum. Constatou-se neste debate que mais de metade da população mundial reside em centros urbanos com tendência para crescer. Esteve ainda presente uma preocupação com a exclusão em várias dimensões, nos âmbitos, social, económico, político, cultural, relacional, geracional, digital e de género. Foram destacadas ações políticas capazes de promover a inclusão, nomeadamente, a equidade, solidariedade, respeito pelas diferenças e promoção do Desenvolvimento Sustentável, oferta educativa de qualidade quer no domínio formal, quer informal. As CE reviram-se como agentes proativos e defensores da coesão social, de forma a caminhar para inclusão.¹⁹²

O XIV Congresso Internacional realizado em Rosário, Argentina, decorreu de 1 a 4 de junho de 2016 e teve como tema “As Cidades: Territórios de Convivência”. Este congresso reuniu representantes de 113 cidades e 23 países, provenientes de 4 continentes. O programa focou-se na importância do reforço dos laços de convivência, solidariedade e respeito pela diversidade, de forma a alcançar uma integração social equilibrada no seio das comunidades. Os dilemas e desafios presenciados por uma sociedade que vive ameaçada pela violência, pela exclusão, pelos danos ao meio ambiente e, em algumas situações, pelo progressivo retrocesso do Estado na sua função de garantir o bem-estar dos cidadãos, estiveram na origem dos diversos debates. Neste sentido, ficou o reconhecimento das cidades como espaço de convivência, nas quais devem ser desenvolvidas ações firmes e coordenadas entre os governos locais e a sociedade civil para incitar a construção de códigos comuns e compartilhados. Em todos os espaços deste congresso, foi reforçado o lugar insubstituível que o Estado deve

¹⁹² As informações referidas nas súmulas dos congressos internacionais foram retiradas do Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE) da AICE e dos Boletins da Rede Territorial das Cidades Educadoras.

ocupar, o cuidado e a atenção das nossas ações na valorização dos mais desfavorecidos e vulneráveis e a integração dos Direitos Humanos em todas as agendas políticas.

Após esta breve explanação dos congressos internacionais realizados ao longo de 26 anos, cabe-nos fazer uma síntese interpretativa da diversidade das temáticas apresentadas, para identificarmos os motivos de escolha e o seu enquadramento no MCE. Pensámos em três possíveis fatores ligados a esta diversidade de temáticas, tais como: as características de cada região, os princípios definidos na respetiva Carta e todo o processo evolutivo e global da sociedade. Procurámos perceber o desenvolvimento deste movimento ao longo dos anos e as suas maiores intervenções numa sociedade mutável. Sempre que possível, procurámos conjugar as respetivas temáticas com as especificidades de cada país, conforme abaixo se apresentam.

Barcelona é considerada um importante centro de cultura, economia, política e com uma forte densidade populacional. A realização dos Jogos Olímpicos de 1992, trouxe grandes transformações arquitetónicas para a cidade, que ainda hoje se mantêm. No primeiro Congresso, onde foi criado o MCE, tinha como objetivo alcançar um território educativo, apostando na *educação das crianças e dos adolescentes*. Passados 20 anos da implementação da Carta de Princípios, as alterações associadas a problemas de crescimento das cidades, incluindo Barcelona, ditaram a grande temática ligada à *inclusão* (Congresso XIII), onde foram apresentadas propostas com uma maior abrangência social, nomeadamente, a promoção do DS.

No congresso realizado em Gotemburgo, a temática escolhida foi a *formação ao longo da vida/permanente*, o que parece ir ao encontro das características de uma cidade, com um importante pólo económico, universitário e cultural.

Bolonha, com uma riqueza cultural, histórica e universitária, parece ter ditado a temática deste congresso *multiculturalismo* associado a uma nova geografia das identidades, onde se defende uma proximidade da educação com o património cultural.

Chicago, considerada economicamente poderosa, com um forte centro de negócios e finanças, com ilustres escolas e universidades, e com uma aposta no investimento em capital humano, corresponde ao tema escolhido, ligado às *artes e humanidades como agentes de mudança social*.

Jerusalém tem associada uma longa história, desde a cidade antiga à moderna, que cresceu para além dos limites da cidade antiga. Está muito ligada ao seu passado, com uma economia altamente indexada pelo índice de preços no consumidor e com uma cultura muito diversificada e associada à religião. A temática deste congresso, ao que parece, está enraizada na envolvente histórica do país, na expectativa de uma *mudança que respeite os legados materiais e imateriais e respetivas religiões*.

No congresso realizado em Lisboa, a temática escolhida foi assente numa perspetiva da educação para o novo milénio e da necessidade em olhar para a *cidade como um espaço educativo*. Foi um marco muito importante na história do MCE e particularmente para a educação, já que esta passa a ser vista fora dos “muros da escola” em direção a todo um “território educativo”.

No congresso de Tampere, a temática escolhida recai nas *oportunidades de trabalho e prosperidade dos seus habitantes*, através de uma aposta no *futuro da educação e no papel da cidade face à globalização*. Ao que parece, vai ao encontro das características desta cidade, onde predomina uma indústria moderna, para além do comércio e serviços associados, e uma educação concentrada.

No congresso de Génova, procedeu-se à revisão da Carta de Princípios, dada a necessidade em *planear e organizar o espaço urbano*, através da formação ao longo da vida e da promoção do DS. Esta temática parece conjugar-se com as características de Génova, como um forte centro industrial e cultural.

No congresso de Lyon a temática escolhida, ao que parece, deve-se às circunstâncias presenciadas naquele período nesta região, onde se apelou à *educação ao longo da vida*, através de *práticas de cidadania e de um trabalho em rede*, de forma a tornar os espaços mais harmoniosos e solidários para se viver. Para além da forte componente dimensional, destaca-se a sua importância, como sendo o segundo maior centro de negócios de França e um dos principais centros económicos da Europa, com uma forte componente cultural e universitária.

São Paulo, como cidade mais populosa do Brasil, mais globalizada do planeta, multicultural, a escolha da temática como era de esperar, está relacionada com a construção de *cidadania em cidades multiculturais*.

Guadalajara, considerada a terceira cidade mais populosa do México é uma cidade global, bastante competitiva, com uma economia baseada na indústria, especialmente de tecnologias de informação e com um elevado número de empresas internacionais. Em termos culturais, foi nomeada a capital americana da Cultura e dispõe de um núcleo importante de universidades e centros de ensino de prestígio nacional. É uma das cidades mais tradicionais do México em futebol, daí que a temática escolhida para o congresso tenha incidido no *desporto, saúde, lazer e meio ambiente*, para além da política pública associada a práticas de cidadania. Apostou-se assim, no reforço do valor do desporto e da gestão dos espaços na construção de uma CE.

Changwon contrariamente à generalidade das cidades coreanas dispõe de muitos parques e jardins e está organizada segundo os conceitos do Novo Urbanismo, sendo considerada uma das cidades mais sustentáveis atualmente, daí que se tenha escolhido a temática ligada ao *ambiente verde e à educação criativa*. Para além disso foi classificado como um dos países mais desenvolvidos do mundo pelas Nações Unidas com uma economia de alto rendimento. Há uma forte aposta na educação como forma de se caminhar para o êxito.

Rosário está muito ligada ao desporto, e é considerado um importante centro educacional que dinamiza muitos eventos de relevância internacional, daí que a escolha da temática esteja relacionada com *territórios inclusivos, solidários e de convivência*.

Concluimos desta análise que todas as cidades escolhidas para a realização dos referidos congressos, apresentam como características uma elevada densidade populacional e uma componente económica, cultural e social bastante fortificada. Por outro lado, as temáticas escolhidas foram de encontro a um processo de globalização (inclusão, multiculturalismo, educação ao longo da vida, cidadania) e aos problemas e desafios específicos de cada região (desporto, artes, educação criativa).

5.3.2 Análise das atividades realizadas pelos municípios portugueses aderentes ao Movimento das Cidades Educadoras

Neste tópico pretendemos identificar os municípios portugueses aderentes à AICE, assim como as suas práticas contextualizadas nos princípios da CPMCE. É identificado o ano de adesão à AICE, assim como os números correspondentes aos princípios da carta CE e as respetivas categorias, com que mais se têm identificado as respetivas atividades. Apresentamos duas publicações distintas de divulgação de práticas e experiências, através de Boletins Trimestrais Nacionais e do BIDCE (Banco Internacional de Dados Cidades Educadoras).

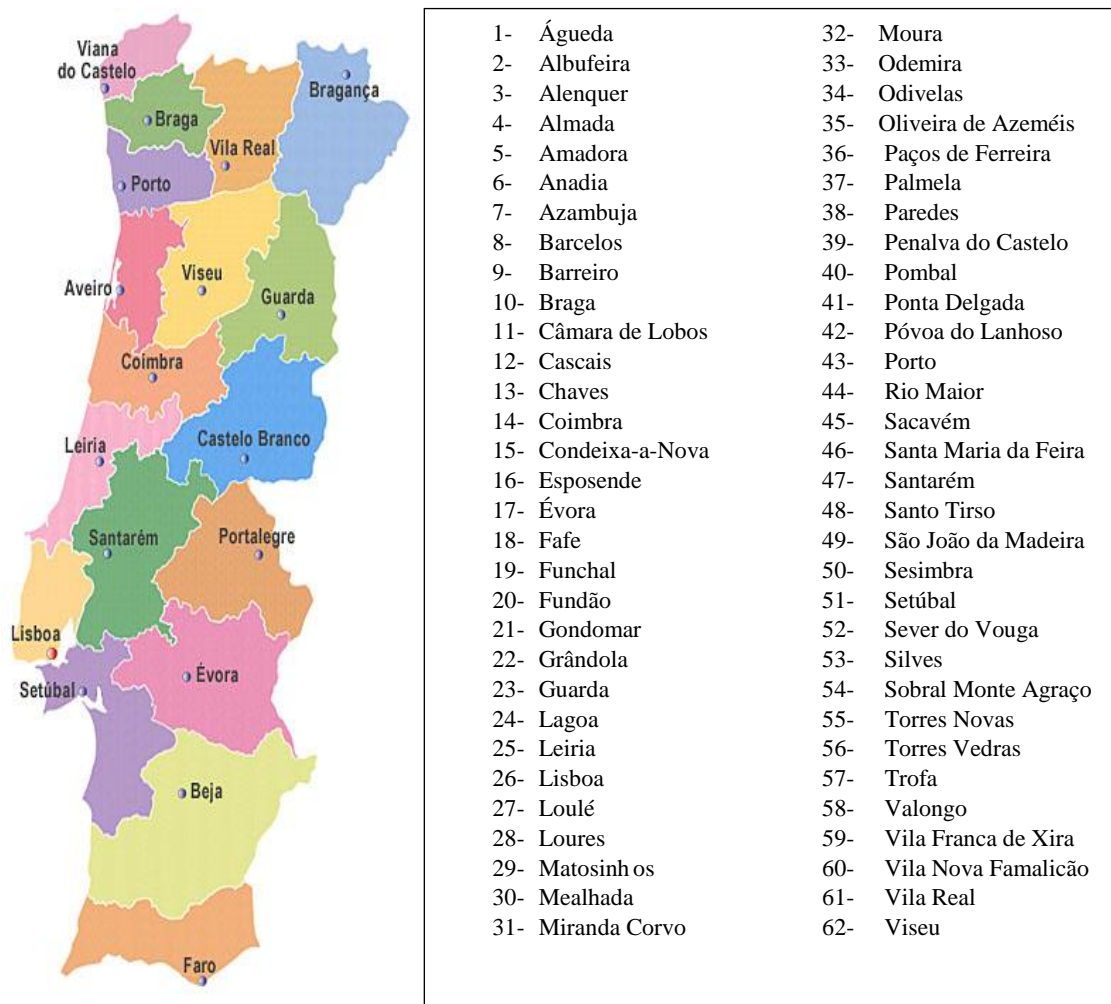
5.3.2.1 Práticas dinamizadas pelos municípios aderentes ao Movimento Cidades Educadoras e publicadas nos Boletins Trimestrais

Dos 62 municípios aderentes ao Movimento Cidades Educadoras, 55 têm vindo a publicar as respetivas atividades em Boletins Trimestrais. Esta análise permite-nos aperceber do empenho de cada município no domínio das Cidades Educadoras.

Os municípios que aderiram ao movimento cidades educadoras estão organizados em rede territorial. A Rede Territorial Portuguesa dos Municípios Educadores da AICE-Associação Internacional das Cidades Educadoras, a qual tem como objetivo refletir e debater os Princípios da Carta das Cidades Educadoras, coordenar e fomentar atividades promotoras dos mesmos, a nível municipal/nacional. O trabalho é realizado em redes temáticas nacionais e internacionais. A Rede Territorial Portuguesa reúne-se quatro vezes por ano, em Encontros Nacionais. A organização destes encontros é da responsabilidade dos municípios que os acolhem com o apoio da Comissão Coordenadora. A Comissão da Coordenação da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras integra entre cinco e sete municípios e reúne-se quatro vezes por ano, um mês antes de cada Encontro e extraordinariamente, sempre que seja justificado.

Na figura 5.8, identificamos todos os municípios aderentes ao MCE, até dezembro de 2016.

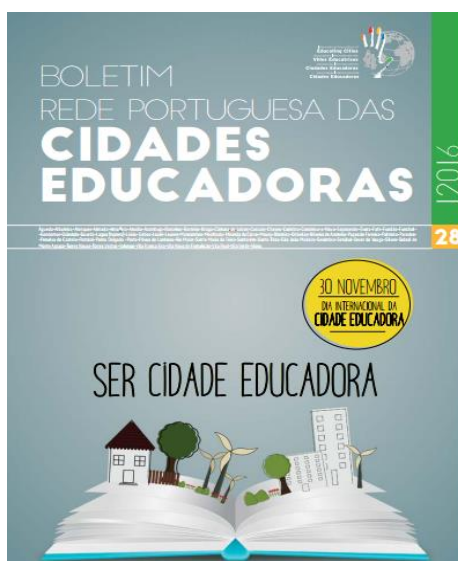
Figura 5.8 - Municípios aderentes ao MCE.



Fonte: [https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_pt\(...\)](https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_pt(...))

Os boletins da Rede Portuguesa são uma forma de divulgação do Movimento, de troca de experiências e meio de promoção de reflexão e debate. A recolha e o tratamento da informação são feitos trimestralmente. Até à data (2016) estão editados 28 números (fig.5.9), quer em suporte de papel quer em formato digital.

Figura 5.9 – Boletim Trimestral n.º28 da RPCE.



Fonte: http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2013/11/boletim_28_RPCE_2pg_mail.pdf.

A Comissão Editorial é constituída pelos municípios de Lisboa, Braga e Évora. O boletim é constituído por um editorial onde são mencionados os grandes eventos, nomeadamente Congressos. Há um espaço de opinião que funciona como espaço de reflexão sobre as Cidades Educadoras. Seguidamente são identificados os encontros/reuniões da rede territorial. Depois são apresentadas as atividades de cada município, por ordem alfabética. Por último, a Comissão de Coordenação Pública presta informações relevantes, nomeadamente, congressos e datas importantes. Com base na CPMCE definiram duas categorias de análise para os boletins: “Educação” e “Desenvolvimento Sustentável”. Dentro do Desenvolvimento Sustentável foram criadas as subcategorias de: “ambiente”, “economia” e “sociedade”.

i) Educação

Entende-se por “Educação”, em sentido lato, todas as práticas dinamizadas e integradas em sistemas de educação formais, informais e não formais, que contribuam para o enriquecimento dos conhecimentos e competências dos cidadãos. A educação informal e não formal tem tido nos últimos anos um grande impacto na vida dos cidadãos e os municípios estão cada vez mais conscientes da respetiva importância. Daí que os municípios se tenham preocupado ultimamente com a elaboração do respetivo

PEM também designado por PEL (Projeto Educativo Local), como forma de uniformizar os seus objetivos e metodologias no âmbito da Educação. Como se pode verificar ao longo deste estudo, a Educação é dos maiores investimentos dos municípios no desenvolvimento local.

ii) Desenvolvimento Sustentável

O “Desenvolvimento Sustentável” como processo de harmonização entre o desenvolvimento económico, social e ambiental, sem comprometer as gerações vindouras, é um indicador imprescindível ao desenvolvimento local, com particular destaque no MCE. Na análise a que procedemos atribuímos ênfase a aspetos referidos na CPMCE como, o “ambiente”, a “economia” e a “sociedade”. De seguida apresentamos os significados que neste âmbito atribuímos a cada conceito. O *ambiente* é “o conjunto dos sistemas físicos, químicos, biológicos e suas relações, e dos fatores económicos, sociais e culturais com efeito direto ou indireto, mediato ou imediato, sobre os seres vivos e a qualidade de vida do homem”¹⁹³.

Embora conscientes que esta definição possa ser incluída numa Ética Antropocêntrica, não é nosso objeto neste documento discutir o assunto e, assumimos que na prática, pese embora todas as considerações teóricas que se possam apresentar, esta corresponda à visão que a nosso ver é a mais corrente na sociedade. Sobre este assunto também não desenvolvemos qualquer juízo de valor. A *economia* como ciência das escolhas,” procura estudar a forma como as pessoas e a sociedade decidem o emprego de recursos produtivos escassos, que poderiam ter aplicações alternativas, para produzir diversas mercadorias ao longo do tempo e distribuí-las para consumo, agora e no futuro, entre diversas pessoas e grupos da sociedade”¹⁹⁴.

¹⁹³ Lei n.º 11/87, Lei de Bases do Ambiente, Artigo 5.º, n.º2.

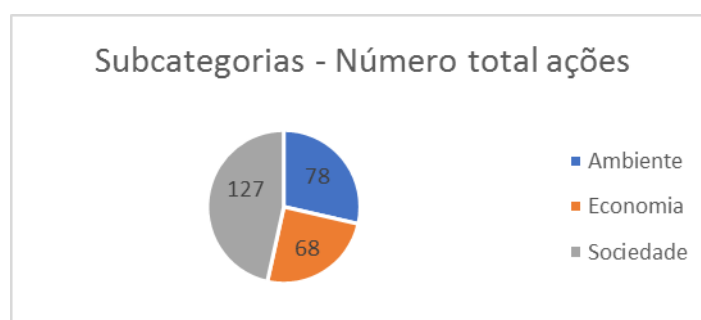
¹⁹⁴ Samuelson, P.; Nordhaus, W.D. (2004). *Economia*. McGraw Hill, 18ª edição.

Por *sociedade* entende-se “conjunto de indivíduos que partilham uma cultura com uma determinada forma e finalidade de estar na vida e que interagem entre si para formar uma comunidade”¹⁹⁵.

No processo de análise de conteúdo a que procedemos considerou-se como unidades de registo a presença de afirmações, ou parcelas de frases, que pudessem ser enquadráveis nas categorias anteriores. Assim, após a análise aos boletins registou-se que entre as duas categorias não existia uma diferença muito grande (53% Ações com uma componente essencialmente educação; 47% Ações centradas em problemáticas relativas ao DS, mas sem relação direta com a parte educativa). Equilíbrio que se justifica e que acaba por traduzir a literatura de referência e a própria criação nas últimas décadas do domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. O que verificámos através dos resultados obtidos é que ainda não existe uma suficiente integração da Educação com o DS, porque nesse caso deveríamos ter obtido um valor muito mais expressivo na primeira categoria (*Educação*).

Quando se procedeu à subdivisão da categoria DS, em *ambiente*, *economia* e *sociedade*, verificou-se que a maior parte das ações destacadas nos boletins tinham como componente central a social e só a seguir surgia o ambiente e a economia (fig.5.10).

Figura 5.10– Subcategorias.



Para além disso, chamou-nos a atenção do facto da vertente económica surgir associada a concelhos mais industrializados do norte do país, em que persiste uma cultura empresarial. Por outro lado, é possível identificar que existem linhas de ação

¹⁹⁵https://www.google.pt/search?rlz=1C1JZAP_pt-BRPT710PT710&biw=1366&bih=638&q=conceito+de+sociedade+segundo+alguns+autores&oq=conceito+de+sociedade+&gs_l=serp.1.1.35i39k112j018.13093.13093.0.17751.1.1.0.0.0.283.283.2-1.1.0...0...1c.1.64.serp..0.1.282.LfFhMV8MB0I [20 de março de 2017].

muito diversas, as quais podem ser justificadas por um ideário camarário diverso, pelas características das regiões, caso de municípios com grande património histórico e natural, ou ainda, por motivos de natureza orçamental.

Quando se procedeu a uma análise por regiões verificou-se que foram os municípios do norte do país os que mais investiram em práticas ligadas ao MCE. Seguiu-se a região de Lisboa e Vale do Tejo, com destaque sempre para os concelhos mais industrializados.

5.3.2.2 Práticas dinamizadas pelos municípios aderentes ao Movimento Cidades Educadoras e publicadas no Banco Internacional Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE)

O Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE) reúne as experiências de diversas cidades associadas em todo o mundo. Esta base de dados está implícita na página da AICE (Associação Internacional Cidades Educadoras) e serve de apoio ao estudo e ao desenvolvimento do conceito Cidade Educadora (fig.5.11)¹⁹⁶.

Figura 5.11 – Banco de experiências das Cidades Educadoras.



Fonte: <https://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=es&u=http://www.edcities.org/&prev=search>.

A Rede Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) em Portugal foi criada em 2005, e materializa um conjunto de relações e troca de experiências entre os municípios membros da AICE. A Comissão de Coordenação atual é constituída por: Almada, Cascais, Guarda, Lisboa, Loulé, Odemira, Santa Maria da Feira e Torres Vedras.

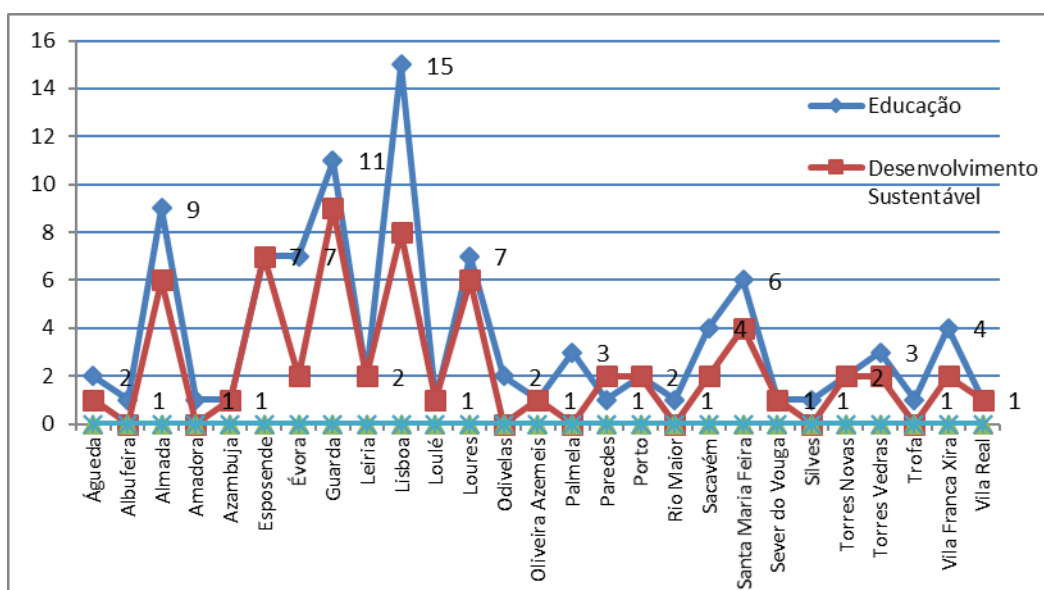
¹⁹⁶ Os municípios que a seguir se indicam, não registaram experiências no BIDCE: Alenquer, Barcelos, Braga, Câmara de Lobos, Chaves, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Fafe, Fundão, Grândola, Mealhada, Miranda do Corvo, Moura, Odemira, Pombal, Portimão, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Sesimbra, Setúbal, Paços de Ferreira, Vila Nova de Famalicão e Vila Verde.

Apresenta-se em seguida, um quadro relativo aos temas e experiências divulgadas no BIDCE (Banco Internacional de documentos das Cidades Educadoras), assim como o ano de adesão, grupo de idades a quem são dirigidas essas práticas e princípios da Carta¹⁹⁷. Pretende-se fazer uma análise comparativa, quer uma análise que permite confirmar ou não as tendências registadas no tópico anterior. A divulgação das práticas por parte das CE no BIDCE apresenta uma estrutura mais completa e organizada, comparativamente com os boletins trimestrais. Como exemplo, é identificada a temática a desenvolver, cidade e número de habitantes, país, temas associados e grupos a que se destinam, ano de início, fim, princípios da carta, justificação e resumo, objetivos, metodologia, contexto social e urbano da experiência, avaliação e espaço para outras informações. Permite deste modo, tirar conclusões mais precisas e elucidativas do desenvolvimento do MCE.

Foram 27 os municípios que inseriram as suas experiências no BIDCE. Considerámos nesta análise, as duas categorias criadas nos Boletins Trimestrais: a Educação e o Desenvolvimento Sustentável. Como se pode verificar no fig. 5.12, as práticas relacionadas com a “Educação” são as mais divulgadas (63,0%), contra 37,0% do “Desenvolvimento Sustentável. Os municípios que apresentaram mais práticas (somou-se as práticas de educação e desenvolvimento sustentável) foram, Lisboa (23), Guarda (20), Almada (15), Esposende (14), Loures (13), respetivamente. Segue-se Santa Maria da Feira (10), Évora (9), Paredes (8), Sacavém (6), Vila Franca de Xira (6), Torres Vedras (5), Leiria (4), Porto (4), Torres Novas (4), Águeda (3), Palmela (3), Azambuja (2), Loulé (2), Oliveira de Azeméis (2), Odivelas (2), Vila Real (2), Sever do Vouga (2), Albufeira (1), Amadora (1), Rio Maior (1), Silves (1), Trofa (1).

¹⁹⁷ O ano de adesão à AICE de Municípios da Rede Portuguesa foi consultado através da Associação Internacional das Cidades Educadoras, Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras e através dos sites dos próprios municípios.

Figura 5.12 –Práticas de Educação e Inclusão divulgadas no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras



Quanto à análise das subcategorias, 88,5% dizem respeito à “sociedade” (práticas de cidadania, saúde e bem-estar, inclusão) e 11,5% ao “ambiente”. Concluimos, desta análise, que a “educação” predomina enquanto práticas dinamizadas por estes municípios. No entanto estes dados como se referem a uma amostra muito reduzida de municípios, não podemos tirar ilações muito conclusivas. Ao que parece, os municípios estão muito focados na educação, mais propriamente na informal, que é um bom princípio deste movimento. As práticas ligadas ao DS estão a evoluir, como resultado dos problemas e desafios encontrados nas cidades. A região de Lisboa e a região norte, continuam a demarcar-se pelo maior número de ações divulgadas nestes documentos oficiais.

5.3.3 Síntese da Fase II

A análise documental efetuada nesta fase, dá-nos a conhecer toda a dinâmica em redor do MCE. Através dos congressos, especialmente a nível internacional, o número de países aderentes é cada vez em maior número, assim como o rigor na aposta em temáticas atuais, capazes de responder aos desafios propostos e conducentes com este movimento. Em Portugal tem-se verificado um grande investimento, quer em congressos, quer em encontros promovidos pela RPCE. Um outro facto relevante, prende-se com o número crescente de cidades aderentes. As atividades divulgadas, nos respetivos documentos de suporte, referem-se maioritariamente à educação, seguindo-se o desenvolvimento sustentável. Concluimos assim, que os princípios específicos da Carta das CE estão patenteados nesta análise que agora terminámos, onde se pôde difundir, comparar e trocar boas práticas. A partilha de experiências, certamente, aumentou o conhecimento, a aprendizagem e o estabelecimento de novos contactos e uma maior facilidade em possíveis colaborações.

5.4 Fase III – Análise e discussão das transcrições das entrevistas

Este subcapítulo inicia-se com uma breve caracterização do sistema de ensino no Concelho de Leiria. Posteriormente procede-se à análise e discussão dos dados obtidos através da realização de uma entrevista semi-estruturada a diversos grupos: i) diretores de agrupamento de escolas; diretores de escolas não agrupadas; diretores de escolas privadas do ensino básico e secundário. Para este grupo fez uso de um guião (apêndice A1), que em termos gerais se subdivide em: i) caracterização do *Agrupamento* ou da escola caso não seja agrupada, ou, seja privada; ii) identificação do perfil dos entrevistados; iii) recolha de perceções sobre o MCE; iv) a relação que estabelecem entre o PEM e PEE; v) por último, foram ainda pedidas sugestões de melhoria.

De seguida, apresenta-se a análise de entrevistas junto de presidentes de instituições de ensino superior, de algumas escolas profissionais e de artes, aos presidentes de associações comerciais e industriais e presidente de IPSS. Os tópicos a desenvolver foram semelhantes aos anteriores, com algumas diferenças específicas da instituição com exceção do ponto iv) com natureza mais específica e dirigido às instituições de ensino formal e informal (apêndices, A2, A3, A4). Por último, procedeu-se à análise e discussão dos resultados obtidos através de nova entrevista a uma amostra de vereadores, mais reduzida que a anterior (Fase I) por se ter verificado que alguns vereadores teriam, devidos aos seus pelouros, um envolvimento no MCE (Apêndices, A4, A5, A6). Terminamos este subcapítulo com uma síntese onde debatemos as principais ideias que resultaram desta Fase III.

5.4.1 Caracterização do sistema de ensino no Concelho de Leiria

O Concelho de Leiria possui uma diversidade de oferta educativa que vai do pré-escolar ao ensino superior (tabela 5.10).

Tabela 5.10 - Número de estabelecimentos de ensino do Concelho de Leiria.

Nível de Ensino	Rede Pública	Rede Privada
Jardins de Infância	64	30
Escolas do 1.º C E B	68	4
Escola Básica Integrada 1, 2, 3	3	0
Escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	8	1
Escolas do 2.º e 3.º C E B e Secundário	1	2
Escolas do Ensino Secundário	4	1
Escolas Profissionais	0	2
Escolas Superiores	3	1

Fonte: Câmara Municipal de Leiria (PEM).

No ano letivo 2015/2016 frequentaram os estabelecimentos de ensino do Concelho de Leiria cerca de 25 874 alunos, distribuídos pelos diferentes graus de ensino. O maior número de estabelecimentos corresponde a jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do EB, às que se seguem as escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico e escolas do ensino Secundário (tabela 5.11).

Tabela 5.11 - Número de alunos do Concelho de Leiria, segundo o nível de ensino e a rede 2015/2016.

Nível de Ensino	Rede Pública	%	Rede Privada/IPSS	%	N.º Total Alunos
Pré-Escolar	1847	58%	1329	42%	3176
1.º Ciclo do Ensino Básico	4206	86%	684	14%	4890
2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	4274	68%	2045	32%	6319
Secundário	2171	92%	191	8%	2362
Profissional (escolas 2)	0	0%	434	100%	434
Superior	7288	97%	214	3%	7502
Total	19786	80%	4895	20%	24611

Fonte: Câmara Municipal de Leiria (PEM) (adaptado).


Pela análise da tabela 5.11 constatamos que a maioria dos alunos (80%) frequentam a escola pública e cerca de 20% estudam em estabelecimentos de ensino privado. Esta distribuição, é notória em todos os níveis de ensino, com exceção do ensino pré-escolar, cujos valores do ensino privado (42%) se aproximam do ensino público (58%). As duas escolas de carácter estritamente profissional pertencem à rede privada, apesar da escola pública ministrar cursos concorrenciais, ou seja, de carácter profissional.

A discussão entre escolas públicas e privadas esteve sempre presente nas entrevistas e conforme podemos observar, estas escolas (privadas) investem muito na sua imagem e identidade e em ações de “marketing”. Uma particularidade que verificamos, e que é notória na maioria dos estabelecimentos privados de ensino do nosso país é que as escolas do ensino pré-escolar e 1.º ciclo de ensino básico, disponibilizam um horário mais alargado, podendo ocupar as crianças no período pós-letivo, opção esta mais viável aos pais e encarregados de educação. Enquanto o ensino público não alterar o seu funcionamento e se mostrar mais flexível em termos de prolongamento de horário pós-letivo, as escolas públicas vão perdendo alunos e pondo em causa a sobrevivência de alguns estabelecimentos.

O ensino superior nesta região também tem contribuído para o seu crescimento e desenvolvimento, particularmente, o Instituto Politécnico de Leiria (IPL) que tem apresentado uma forte expansão em termos de oferta formativa, conforme tabela 5.12. A título de exemplo e na sequência do “Estudo do impacto económico do IPLeiria no ano 2012”, realizado pelo Centro de Investigação em Políticas e Sistemas Educativos, refere-se que o IPL tem um impacto de 171,7 milhões de euros na região (Leiria, Caldas da Rainha e Peniche), sendo que, por cada euro de financiamento do Estado ao IPL, o Instituto gerou 8,07 euros de atividade económica¹⁹⁸.

O ensino superior privado é pouco representativo nesta região, comparativamente com o ensino público, quer em termos de oferta formativa, quer em relação ao número de alunos que o frequentam (tabelas 5.11 e 5.12).

Tabela 5.12 - Distribuição de níveis de ensino superior.

Ensino Superior – Leiria (2015/2016)				
Instituição	CET	Licenciaturas	Mestrados	Pós graduações
 IPL Instituto Politécnico de Leiria	34	47	45	23
 ISLA	3	3	1	9

Fonte: Câmara Municipal de Leiria (PEM) (adaptado).

A sede do IPLeiria situa-se em Leiria, para além dessa estrutura, a existência de 3 escolas superiores: a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e a Escola Superior de Saúde

¹⁹⁸ Divulgado a 30 de julho de 2013 através do site: <http://cipse.ipleiria.pt/>.

(ESSLei). Existem ainda mais 2 escolas, uma nas Caldas da Rainha - a Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR) e outra em Peniche - a Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (ESTM). Possui 18 unidades de investigação, 11 com gestão exclusiva e 7 em cogestão e 4 bibliotecas (dados de 2015). É detentora de uma unidade orgânica de investigação, desenvolvimento e estudos avançados; um centro de formação para cursos de especialização tecnológica; uma unidade de ensino à distância; um centro de transferência e valorização do conhecimento. Ao nível de cooperação internacional, o IPL tem trinta e oito parcerias com universidades do Brasil. Com a República Popular da China, estabeleceu as seguintes parcerias: Licenciatura em Tradução e Interpretação Português/Chinês-Chinês/Português; Licenciatura em Português na BLCU; Mestrado em Administração Pública; Mestrado em Português e Chinês – Especialidade em Tradução e Interpretação; Mobilidade de estudantes no âmbito do Curso de Administração Pública; Mobilidade de estudantes no âmbito do Protocolo com o CCISP. Os projetos estabelecidos são os seguintes: Centro de Língua e Cultura Chinesa; Cursos livres de Mandarim; Cursos de verão de Língua e Cultura Portuguesa; Curso de verão de Língua e Cultura Chinesa; Encontro Internacional - Pontes Europa - China. Nos últimos anos, o IPLeia desenvolveu e tem em curso projetos nos seguintes países: Angola; Cabo Verde; Guiné-Bissau; Moçambique; São Tomé e Príncipe; Timor-Leste¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Consultar site do IPLeia (<http://www.ipleiria.pt/>).

5.4.2 Entrevistas aos diretores de Agrupamentos de escolas

Neste tópico analisam-se as transcrições das entrevistas efetuadas a todos os diretores dos 8 Agrupamentos do concelho de Leiria. Para o efeito, foi elaborado um guião (apêndice A1) que incluiu os seguintes temas, os quais se desdobram depois em várias questões:

- *Perfil do entrevistado;*
- *Caraterização do Agrupamento no Contexto Escolar;*
- *Perceção do Movimento Cidades Educadoras;*
- *Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola;*
- *Relação de proximidade entre o Agrupamento/Escola e o Município;*
- *Sugestões de melhoria para as relações entre ambas as Instituições.*

As entrevistas, com a duração média de 75 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas (CD em anexo. A transcrição das entrevistas revelou-se um processo moroso, dado o número de entrevistas e o tempo utilizado com cada uma delas. Apesar deste processo ser considerado mecânico, por se passar do disco gravado para o papel, a transcrição foi feita com regras de forma a não enviesar os dados recolhidos. Anotaram-se também todos os outros elementos considerados pertinentes para a respetiva interpretação e que não ficaram registados em áudio, nomeadamente, silêncios, risos, gestos, entoação de voz entre outros sentimentos. A informação recolhida através da entrevista foi ainda completada com informação disponível nos *sites* das escolas, nomeadamente, Projetos Educativos de Escola (PEE), Planos Anuais de Atividades (PAA) e relatórios de Avaliação Externa.

5.4.2.1 Perfil dos entrevistados

Relativamente a este tópico, consideramos dois itens, um relativo ao grau académico e outro à *experiência como diretor*, por se considerar pertinente em termos de análise.

a. Grau académico

a1. Qual a sua formação inicial?

a2. Qual o seu percurso académico e profissional?

Os dados das entrevistas referem-se ao ano 2014, aquando da sua realização. A primeira questão a ser colocada, foi relativa ao *grau académico* dos diretores. No total, verificou-se que existiam indivíduos com o grau de licenciatura, 3 com mestrado e 2 com uma pós-graduação nas áreas, de Administração Escolar e Administração Pública, vertente Administrativa. Um dos entrevistados era doutorando, na área de “Administração Escolar/Autonomia das Escolas”. A nível da formação base, 3 são das áreas de “Educação Física”; 2 em “Línguas e Literaturas Modernas”; 1 em “Biologia”; 1 em “Engenharia Química”; 1 em “Contabilidade”. Destacamos ainda que 2 dos entrevistados tinham o bacharelato, realizando posteriormente a licenciatura, na área de “Gestão e Organização Escolar”. Dois dos mestrados são da área de “Educação e Diversidade Cultural” e o outro, na área de “Desenvolvimento da Criança/Desenvolvimento Motor”.

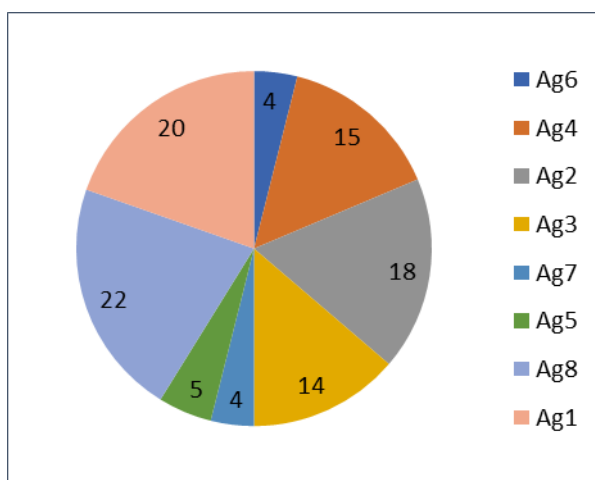
Como pudemos verificar, a maioria dos diretores tem formação especializada em Administração e Gestão Escolar, obtida na ESECS (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais) de Leiria. Dois dos entrevistados recorreram a esta formação para conseguir o grau de licenciado e os outros frequentaram esta formação académica, pelo facto de estarem a exercer funções diretivas na área da educação.

a. Experiência como Diretor

b.1. Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Diretor(a) nesta escola?

Na sua maioria, os diretores têm larga experiência no cargo, com uma média aproximada de 13 anos (fig. 5.13), porém os diretores dos agrupamentos “Ag8” e “Ag1” têm uma maior experiência de direção (anos). Com menos experiência, destacamos os agrupamentos “Ag6”, “Ag7” e “Ag5”. Para além da experiência de direção, têm também uma vasta experiência na área da docência e no exercício de diversos cargos educativos, tais como, direção de turma, coordenação disciplinar e de projetos, representantes no Conselho Pedagógico, entre outros.

Figura 5.13 – Número anos de direção.



5.4.2.2 Caraterização dos Agrupamentos

Este bloco está estruturado em vários tópicos relacionados com a caraterização do agrupamento em contexto escolar.

c. Caraterização da Escola no contexto escolar

Relativamente a este tópico, foram efetuadas 5 perguntas com o objetivo de conhecer cada estabelecimento de ensino, nomeadamente, a sua dimensão, projetos extracurriculares, parcerias locais e desafios e/ou constrangimentos em termos de gestão. Alguns dados foram facultados no ato da entrevista, outros foram consultados no *site* do estabelecimento de ensino, mais concretamente nos últimos relatórios relativos à Avaliação Externa (de destacar que apenas as escolas públicas estão sujeitas a este tipo de avaliação), “Plano Anual de Atividades” e “Projeto Educativo de Escola”.

Antes de avançarmos com a análise dos resultados, pretendemos abordar a origem do conceito de “Agrupamento”. Os agrupamentos surgiram na sequência da adoção do modelo de *Autonomia, Administração e Gestão*, instituído pelo Decreto-Lei nº.115-A/98, de 4 de maio. Em termos de autonomia, o poder de decisão alargou-se aos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. O principal instrumento de autonomia das escolas é o *Projeto Educativo*, o qual:

consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. (art.º3.º, 1, alínea a)

Quanto ao *Regulamento interno* corresponde ao:

documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. (art.º3.º, 1, alínea b)

Relativamente ao *Plano anual de atividades* este corresponde a um:

documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”. (art.º 3.º, 1, alínea c)

Podemos ainda classificar os Agrupamentos de escolas, em dois tipos: horizontais, quando são constituídos por várias escolas, mas todas são relativas ao mesmo ciclo, e, verticais, quando são constituídos por escolas com ciclos diferentes, sendo este último, o exemplo dos Agrupamentos da nossa amostra.

A criação de agrupamentos de escolas, deve-se por um lado, à implementação de uma nova estrutura organizacional com diferentes objetivos para acompanhar os alunos durante a escolaridade mínima obrigatória. Por outro lado, deve-se também a uma gestão mais racional de recursos, bastando existir um só diretor, para proceder à gestão de todas as escolas agregadas. Ao que parece, estiveram nesta base de implementação, fatores economicistas e de descentralização das delegações regionais.

De forma a ajudar o leitor a identificar cada agrupamento, através da distribuição geográfica por freguesias no respetivo concelho, apresentamos o mapa a seguir indicado (fig.5.14).

c.1.1 Breve caracterização de cada agrupamento

Passamos a descrever pormenorizadamente os oito agrupamentos deste concelho, e, particularmente a sede respetiva de cada um deles para se perceber o enquadramento de alguns dados. Começamos por descrever os agrupamentos a norte do concelho, identificando-os com as iniciais de “agrupamento” e respetiva sequência numérica.

“Ag1” - Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

O “Ag1” tem a sua sede na Carreira e abrange oito freguesias do norte do concelho (Carreira, Monte Real, Ortigosa, Souto da Carpalhosa, Bajouca, Coimbra, Carvide e Monte Redondo). Integrava em 2014, dezassete escolas do 1.º ciclo do ensino básico e nove Jardins de Infância. É também, sede de duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita²⁰⁰. O Agrupamento dispõe de técnicos especializados afetos à Unidade de Multideficiência no âmbito dos Serviços de Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional que contribuem para uma melhor integração e desempenho dos alunos que destes serviços beneficiam. A sede de agrupamento é a Escola EB 2, 3 Rainha Santa Isabel que se situa em Carreira, distando cerca de 17 Km da sede de concelho - Leiria. A sala Proativa de Aprendizagem Especial (SPA), procura responder individualmente às dificuldades de aprendizagem de carácter temporário ou permanente, visando a promoção do sucesso educativo, a prevenção de comportamentos de risco e de abandono escolar e uma melhor integração escolar e social.

Este agrupamento insere-se num meio rural, cujas principais atividades económicas estão ligadas à agricultura, à pecuária, à construção civil, à hotelaria, à exploração florestal e à indústria. No ano de 1989 a atual escola sede, abriu as suas portas a 4 turmas de 3.º ciclo e funcionou em pavilhões prefabricados cedidos por uma

²⁰⁰ Consultar a este propósito, o *Relatório de Avaliação Externa 2013/2014*, Inspeção Geral da Educação e Ciência, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Centro/AEE_2014_AE-Rainha_Santa_Isabel_R.pdf.

empresa local, sendo designada por Escola C+S de Souto da Carpalhosa. A população escolar deste agrupamento é bastante heterogénea, na medida em que os alunos têm níveis socioeconómicos e culturais bastante díspares, verificando-se a presença de minorias étnicas. Para os alunos que ao longo do seu percurso escolar apresentam dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal, necessidades educativas especiais, ou um percurso escolar irregular, a escola tenta apresentar percursos diversificados, através da implementação das medidas consideradas adequadas, quer pelos conselhos de turma, quer pela equipa de apoio e dentro do quadro legal em vigor.

No âmbito da diversidade da oferta formativa, a escola tem promovido, percursos curriculares alternativos, “Cursos de Educação e Formação” (CEF), “Cursos de Educação e Formação de Adultos” (EFA) e “Cursos de Língua Portuguesa Não Materna para Estrangeiros” (PLNM). Estes dois últimos cursos funcionaram em regime pós-laboral, como forma de combater o abandono escolar e elevar o nível de escolarização da população do Agrupamento. São ainda referidas como características da população escolar, as dificuldades de aprendizagem devido à falta de hábitos de estudo, de métodos de trabalho e interesses divergentes dos escolares. Alguns alunos revelam ainda alguma falta de acompanhamento por parte dos encarregados de educação, bem como baixas expectativas relativamente ao seu futuro académico e profissional.

“Ag2” - Agrupamento de Escolas de Colmeias

O Agrupamento de Escolas de Colmeias, foi homologado em 1999 como Agrupamento Vertical. Este agrupamento celebrou em 10 de setembro de 2007, com a Direção Regional de Educação do Centro, um contrato de autonomia, conforme previsto no regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. É constituído, para além da Escola Básica Integrada de Colmeias (escola-sede), por mais 22 estabelecimentos de educação e ensino, dos quais 10 jardins de infância e 12 escolas básicas do 1.º ciclo²⁰¹. A sede deste agrupamento, fica a 15 Kms de Leiria. A missão deste Agrupamento é: “Educar/Formar pessoas e cidadãos cada vez mais autónomos, responsáveis, cultos e solidários e democrática e civicamente comprometidos na

²⁰¹ Dados retirados do Relatório de Avaliação Externa, com dados relativos a 2011. Consultar a este propósito: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_12_Ag_Colmeias_R.pdf.

construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano”. O meio envolvente do Agrupamento é predominantemente rural, havendo famílias carenciadas e outras menos, tendo as últimas todas casas próprias e propriedades onde cultivam legumes para alimentação própria.

“Ag3” - Agrupamento de Escolas de Marrazes

O Agrupamento de Escolas de Marrazes abrange a União de Freguesias de Marrazes e Barosa e as freguesias de Regueira de Pontes e Amor, no concelho de Leiria, tendo sido criado no ano letivo de 1999-2000. A escola-sede iniciou a sua atividade no ano letivo de 1975/1976. É constituído por 10 jardins de infância, 12 escolas básicas do 1.º ciclo, uma escola básica de educação pré-escolar e 1.º ciclo e uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos (escola-sede). Integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)²⁰² desde 2009-2010 e tem um Contrato de Autonomia desde 2012-2013²⁰³. As suas diferentes unidades localizam-se até 12km a partir da “Escola- Sede”, estando umas implantadas em áreas rurais e outras em áreas urbanas. Caracteriza-se pela diversidade cultural, resultante das diferentes nacionalidades. Em termos sociais, o território dos Marrazes integra várias comunidades estrangeiras, distribuídas por dois bairros, o Bairro Dr. Francisco Sá Carneiro que alojou retornados provenientes de África e o Bairro da Quinta do Alçada, considerado o mais multicultural de Leiria, onde coexistem várias culturas, a maioria muçulmanos.

²⁰² Os TEIP em termos históricos, tiveram a sua origem em França, particularmente em “Zones d’Education Prioritaires” (ZEP), em 1981, dado o constante insucesso escolar que era incontrolável e tinha repercussões nos desempregados não qualificados. Em Portugal, surgiu no ano letivo 1996/1997. Assim, o Despacho 147-B/ME/96 atribuiu a possibilidade de associação de estabelecimentos de educação e de ensino, a fim de se constituírem os TEIP, junto dos quais, iriam ser desenvolvidos projetos plurianuais que procurassem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. O Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 definiu as escolas que, a partir do ano letivo de 1996-1997 integrariam o projeto TEIP.

²⁰³ Dados retirados do Relatório de Avaliação Externa, relativa ao ano letivo 2015/2016. Consultar a este propósito: http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016_Centro/AEE_2016_AE_Marrazes_R.pdf.

“Ag4” - Agrupamento de Escolas de Dom Dinis

O Agrupamento de Escolas D. Dinis insere-se na zona urbana de Leiria, com sede na Escola Básica 2, 3 D. Dinis, situada na Rua Dr. João Soares - Leiria e serve a população das freguesias de Leiria e Barosa. Foi constituído em 13 de junho de 2003 e é formado pelos Jardins de Infância (JI) de Barosa, Capuchos e Guimarota, pelas Escolas do 1.º Ciclo do ensino básico (EB1) Amarela, Arrabalde, Branca, Capuchos e Guimarota, situadas na zona urbana da freguesia de Leiria, pela Escola EB1 de Barosa, situada na freguesia da Barosa e pela Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos D. Dinis (Escola-Sede). A “Escola-Sede” foi criada em 9 de setembro de 1968 com a designação de Escola Preparatória D. Dinis que funcionou no edifício do antigo Lyceu Rodrigues Lobo e foi transferida para as atuais instalações em 1984/85. Este Agrupamento recebe numerosas crianças com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEEP), nomeadamente, com problemáticas dos Domínios Mental (cognitivo, linguagem, emocional), Neuromusculoesquelético e Sensorial (audição).

“Ag5” - Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

O Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus é uma unidade orgânica constituída por 11 estabelecimentos de educação e ensino, compreendendo os jardins de infância de Soutocico, Pousos e Campo Amarelo, as escolas básicas de Andrinós e Vidigal (educação pré-escolar e 1.º ciclo), as escolas básicas de Arrabal, Courelas, Martinela, Touria e Várzea (1.º ciclo) e a Escola Básica Dr. Correia Mateus (escola-sede), onde são ministrados os três ciclos do ensino básico. Existem duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, frequentadas por um total de 14 alunos²⁰⁴. A “Escola-Sede” está integrada numa zona socialmente heterogénea, sendo de destacar a comunidade cigana e estrangeiros. As principais atividades económicas estão ligadas ao comércio, aos serviços e à indústria.

²⁰⁴ Dados retirados do Relatório de Avaliação Externa, relativa ao ano letivo 2013/2014. Consultar a este propósito: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Centro/AEE_2014_AE_Dr.CorreiaMateus_R.pdf

“Ag6” - Agrupamento de Escolas de Caranguejeira

A junção do Agrupamento de Escolas e Jardins da Serra com o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Alexandre, deu origem ao atual Agrupamento que é designado por Agrupamento de Escolas Caranguejeira - Santa Catarina da Serra e abrange escolas da União de freguesias de Santa Catarina da Serra e Chainça, da Caranguejeira e União de freguesias de Santa Eufémia e Boavista. Esta agregação resultou num aumento significativo do número de estabelecimentos de ensino do pré-escolar e do ensino básico e consequente aumento do número de alunos, professores, assistentes operacionais, assistentes técnicos e encarregados de educação. Atualmente, o Agrupamento de Escolas Caranguejeira - Santa Catarina da Serra é constituído por dez estabelecimentos de educação pré-escolar, dez estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico, uma Escola EB do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo e uma Escola EB do 2.º e 3.º Ciclo que funciona como a Escola-Sede do Agrupamento. A União de freguesias de Santa Catarina da Serra - Chainça está localizada no extremo sudoeste do Concelho de Leiria e faz fronteira com os concelhos de Ourém e da Batalha. Encontra-se a menos de 20 km das cidades de Leiria e de Ourém e a 3 km de Fátima. Nesta união de freguesias há uma forte componente industrial, assim como agrícola. No setor industrial, predominam as empresas de construção civil e obras públicas, serralharia, carpintaria, mobiliário, estampania de artefatos de barro e cimento, mármore e cantarias, mecânica de automóveis, tornearia e indústria hoteleira. A proximidade de Fátima permite que o setor feminino se dedique ao trabalho sazonal e/ou permanente nas áreas do comércio e turismo. O índice de emigração é muito alto, resultado de uma tentativa de melhorar as condições de vida²⁰⁵.

“Ag7” - Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira

O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira constituiu-se, oficialmente, em 26 de abril de 2013 com a tomada de posse da Comissão Administrativa Provisória (CAP). Resultou da junção do Agrupamento de Escolas José Saraiva com a Escola Secundária Domingos Sequeira, tornando-se esta a sua escola sede. O Agrupamento é

²⁰⁵ Dados retirados do Projeto Educativo 2014/2017. Consultar a este propósito: http://aecscs.weebly.com/uploads/9/3/7/7/9377778/projeto_educativo.pdf.

composto por: Pré-Escolar; 1.º Ciclo, 2.º e 3.º Ciclo (EB 2,3 José Saraiva); Ensino Secundário (Escola Secundária Domingos Sequeira); Cursos Profissionais (Escola Secundária Domingos Sequeira). O Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira engloba diversos estabelecimentos de ensino de algumas freguesias do concelho de Leiria (Barreira, Cortes, Azóia, Parceiros). O Agrupamento é composto pelos seguintes estabelecimentos de ensino: ES Domingos Sequeira; EB 2,3 José Saraiva; EB 1 Andreus; EB 1 Azoia; EB 1 Cortes; EB 1 Reixida; EB 1 Cruz da Areia; EB 1 Marvila; EB 1 Parceiros; EB 1 Pernelhas; EB 1 Telheiro; EB 1 Vale do Horto; Jardim de Infância da Azoia; Jardim de Infância de Barreira; Jardim de Infância de Cortes; Jardim de Infância de Parceiros; Jardim de Infância de Pernelhas; Jardim de Infância de Reixida; Jardim de Infância de Telheiro; Jardim de Infância de Cruz da Areia. A escola sede deste Agrupamento, Escola Secundária Domingos Sequeira, está situada no centro de Leiria. Em termos históricos, foi designada por “Escola Industrial e Comercial de Leiria” e teve as suas origens na Escola de Desenho Industrial Domingos Sequeira, criada em 1888. Teve várias designações ao longo da sua história, até que, em 1955, se mudou para as atuais instalações, no Largo Drº Serafim Lopes Pereira, com a designação de Escola Industrial e Comercial de Leiria. A partir de 1979, passou a ser conhecida por Escola Secundária de Domingos Sequeira²⁰⁶.

“Ag8” - Agrupamento de Escolas Henrique Sommer

O Agrupamento de Escolas Henrique Sommer, fundado em junho de 1999 (e assim denominado desde setembro de 2012), situa-se na vila de Maceira do concelho de Leiria e engloba 19 estabelecimentos de educação e ensino: jardins de infância de A do Barbas, A dos Pretos, Arnal, Cavalinhos, Costa, Maceira Liz, Maceirinha, Pocariça e Porto do Carro, escolas básicas (1.º ciclo) de A do Barbas, A dos Pretos, Cavalinhos, Costa, Maceira 1, Maceira 2, Maceirinha, Pocariça e Porto do Carro e Escola Básica e Secundária Henrique Sommer (“Escola-Sede”).

²⁰⁶ <http://www.antigosalunos.org/index.php/historiadaescola> [20 de fevereiro de 2017].

Esta freguesia, em termos territoriais, é a maior do concelho de Leiria e a terceira a nível populacional, com mais de 11000 habitantes. A localização dos seus estabelecimentos, incluindo a “Escola-Sede”, não ultrapassa os 10 km, considerando a distância maior entre escolas e Jardins-de-Infância. A realidade sociológica, foi influenciada positivamente pela implementação da fábrica de cimentos, designada CMO-Maceira e que integra o grupo SECIL. Trouxe implicações a nível económico, social e cultural da comunidade de Maceira, com reflexos na população escolar e respetiva comunidade educativa. Neste contexto, é de referenciar o surgimento, nas décadas de 20/30, de três escolas primárias, inicialmente para servirem os filhos dos trabalhadores da empresa, mas que se vieram a transformar em escolas de serviço público. Estas ainda se encontram em funcionamento, representando recurso físico e educativo de particular importância²⁰⁷.

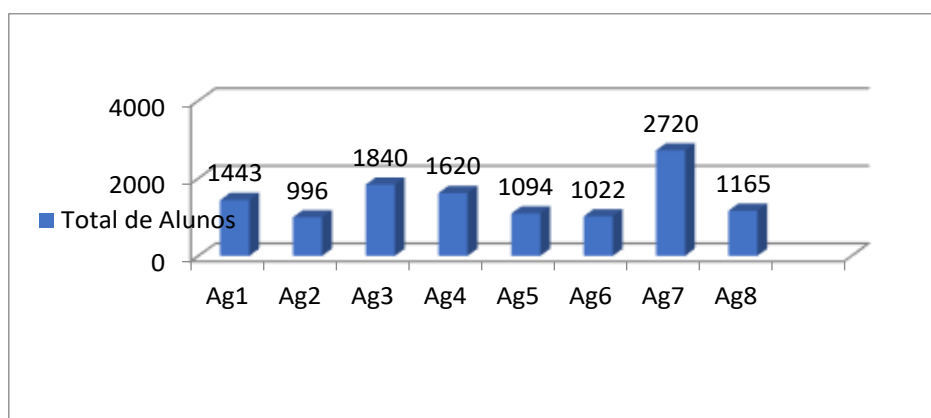
c.2. Pode fazer uma breve descrição da sua escola, em termos de existência, dimensão, cursos ministrados, projetos, etc.?

c.2.1 Total de alunos

Os dados relativos ao total de alunos, foram retirados dos últimos relatórios de avaliação externa dos respetivos agrupamentos, podendo variar entre os anos 2014 a 2016.

²⁰⁷ Dados retirados do Projeto de Intervenção, em 2009. Consultar a este propósito: <http://agmaceira-m.ccems.pt/file.php/270/1011docDAG/ProjetoIntervencaoDirector0913.pdf>.

Figura 5.15 –Número de alunos distribuídos por agrupamentos.

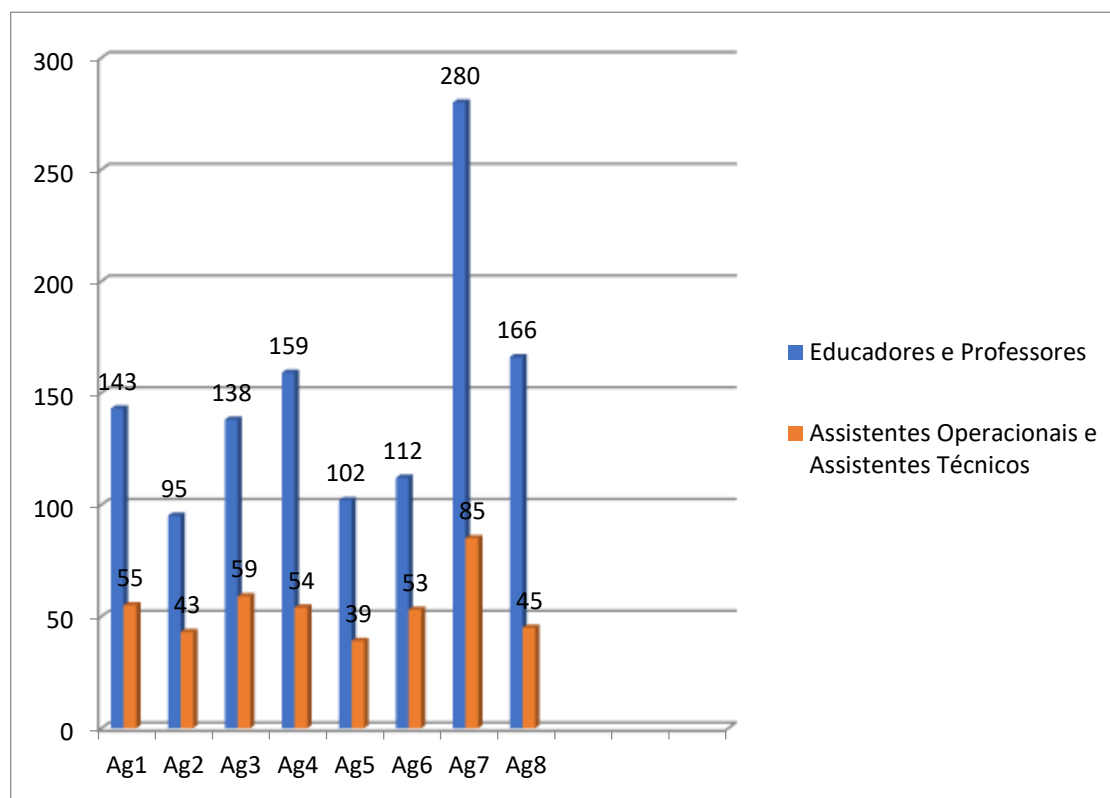


Fonte: Relatórios de avaliação externa (IGEC-Inspeção Geral da Educação e Ciência).

Os agrupamentos com maior número de alunos situam-se no centro urbano da cidade (“Ag7” e “Ag4”), com exceção do Agrupamento “Ag3”, que se situa numa zona suburbana. O maior agrupamento em termos geográficos é o Agrupamento “Ag1”, que abrange mais freguesias e que se situa numa zona rural do concelho de Leiria. Com menor número de alunos, destacamos os agrupamentos “Ag2”, “Ag6” e “Ag8” que se situam também em zonas rurais deste concelho. O agrupamento “Ag5”, apesar de se situar ainda na zona central de Leiria, apresenta um número reduzido de alunos, devendo-se em parte a uma “franja” da população desfavorecida e de diversas etnias (figura 5.15).

c.2.2 Pessoal Docente e Não docente

Figura 5.16 – Pessoal docente e não docente distribuído pelos agrupamentos.

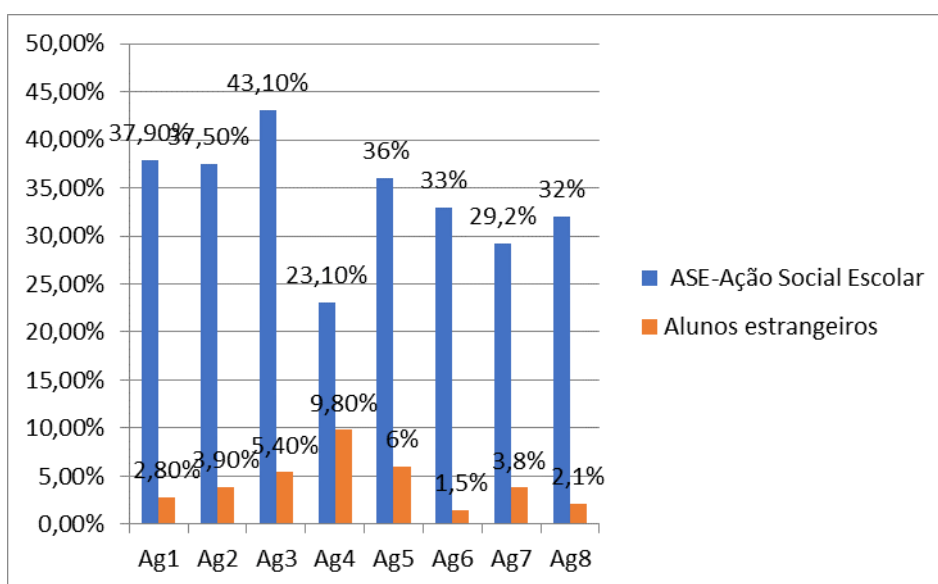


O agrupamento “Ag7” tem o maior número de *Educadores e Professores* (280), seguindo-se o “Ag8” (166), “Ag4” (159), “Ag1” (143), “Ag3” (138), “Ag6” (112), “Ag5” (102) e “Ag2” (95), respetivamente. Relativamente aos *Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos*, com maior número, apresenta-se de igual modo, o “Ag7” (85), seguindo-se, “Ag3” (59), “Ag1” (55), “Ag4” (54), “Ag6” (53), “Ag8” (45), “Ag2” (43) e “Ag5” (39), respetivamente. O número de técnicos não segue a ordem do número de alunos, como se pode verificar com o “Ag8” que tem um menor número de alunos comparativamente com os Agrupamentos (“Ag4” e “Ag3”), e, por sua vez, apresenta um maior número de educadores e de professores. Do mesmo modo, o agrupamento “Ag6” apesar de ter um menor número de alunos comparativamente com o Agrupamento “Ag5”, tem maior número de educadores e professores e assistentes operacionais e técnicos (fig.5.16). Estas questões, que se prendem com a redução dos

recursos humanos, podem dever-se a reformas, muitas delas antecipadas, quer de pessoal docente, quer do pessoal não docente. Estes lugares de quadro, que ficaram disponíveis, não foram preenchidos, como sabemos, por contenção orçamental. Relativamente ao pessoal não docente, tem existido a contratação através do programa POC (Programas Ocupacionais do IEFP). No caso de pessoal docente, o recrutamento tem-se verificado através de contratos a prazo, paa além do número de alunos que aumentou por turma e, por sua vez contribuiu para a redução de professores.

c.2.3 Apoio e integração social

Figura 5.17 – Práticas de inclusão dinamizadas pelas escolas agrupadas.



Pela análise efetuada a esta temática, concluímos que as escolas situadas no centro da cidade têm um menor número de alunos apoiados pela Ação Social Escolar, comparativamente com os agrupamentos da periferia do concelho. Destaca-se com maior número de apoios, os agrupamentos “Ag3” (43,1%), seguindo-se por ordem decrescente, os agrupamentos, “Ag1” (37,9%), “Ag2” (37,5%), “Ag5” (36%), “Ag6” (33%), “Ag8” (32%) e “Ag4” (23,1%), respetivamente (fig.5.17). Como estamos a considerar a parte relativa à integração de alunos, como uma das formas de promover a

inclusão, com base nos princípios da CCE, tivemos em conta a entrada nestes estabelecimentos de alunos estrangeiros. O maior número destes alunos situa-se no agrupamento “Ag4” (9,8% do total dos alunos) (escola do centro urbano da cidade), seguindo-se por ordem decrescente os agrupamentos, “Ag5” (6%), “Ag3” (5,4%), “Ag2” (3,9%), “Ag7” (3,8%), “Ag1” (2,8%), “Ag8” (2,1%) e “Ag6” (1,5%), respetivamente (fig.5.17). Pensamos existirem outros fatores que justificam a entrada destes alunos estrangeiros, que se prendem com a existência de bairros sociais (no caso de Marrazes) e da procura de postos de trabalho, por parte dos pais/encarregados de educação.

5.4.2.3 Perceção do Movimento das Cidades Educadoras

Em relação a este tópico, consideramos três questões, uma relativa ao conhecimento do MCE; outra, ao apoio concedido por parte do município a alunos com necessidades educativas especiais; por último, uma que os questiona sobre a distinção de uma cidade educadora, de outra cidade que não tenha aderido ao movimento.

iii) Bloco D

d. Perceção do Movimento Cidades Educadoras

d.1 Conhece o Movimento Cidades Educadoras?

Relativamente ao conhecimento do MCE, cinco dos entrevistados conhecem o MCE, mas não em profundidade (“Ag1”, “Ag2”, “Ag6”, “Ag7” e “Ag8”). Os restantes (“Ag3”, “Ag4” e “Ag5”) afirmaram não conhecer. Quando entramos em contacto para agendar as entrevistas, falamos superficialmente no MCE, a fim de os contextualizar com os objetivos pretendidos na entrevista. Nesta sequência, e no período compreendido entre a marcação e a realização da entrevista apercebemo-nos, no ato da entrevista, que alguns dos entrevistados tinham pesquisado sobre a temática das CE. Daí considerarmos que o número de entrevistados que conheciam o MCE, era ainda mais reduzido.

Quanto aos Princípios da Carta das Cidades Educadoras, apenas um dos entrevistados conhecia os referidos princípios, mas não em profundidade (“Ag2”). Curiosamente, este diretor foi um dos fundadores da *Plataforma Educativa do Concelho de Leiria*, que deu origem ao PEM, apresentando a seguinte justificação:

a fim de assegurar numa ótica de verticalização, a construção de percursos escolares coerentes e integrados, a articulação entre ciclos e níveis, uma maior eficácia e eficiência na gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais, bem como a proximidade geográfica, ficando salvaguardada a autonomia institucional das diferentes escolas / agrupamentos de escolas e dos seus órgãos de gestão (11 de julho de 2013).

Este diretor, entende os princípios como:

(...) a ideia é de territorializar um processo de educação, quer formal, quer não formal, no sentido de ele ser o centro de desenvolvimento local ou do território, onde a escola não é apenas e só, único agente promotor desse desenvolvimento ou dessa formação, é uma conjugação de várias forças, parcerias, que fazem este trabalho de complementaridade.

Pelo que nos apercebemos ao longo das entrevistas, foi o único diretor com uma visão mais aproximada e segura dos princípios do MCE, o que se pode justificar pelo facto de ser o “mentor” da plataforma educativa.

O diretor do agrupamento “Ag8”, também descreveu o seu entendimento sobre o MCE

(...) verificar as potencialidades que existem nas comunidades, nas cidades do ponto de vista de formação formal e informal (...) faltará aqui só um clique que dê corpo mais organizado, numa estrutura mais definida (...).

Esta resposta vai de encontro aos princípios definidos na Carta das CE, que no seu preâmbulo refere: “As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais e informais deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências (...)”.

Ao terminarmos este tópico, sentimos que o desconhecimento em redor do MCE por parte dos entrevistados, talvez se deva à sua falta de divulgação por parte do município. Mas ficou um olhar atento e entusiasta perante este Movimento.

d.2. Apoio concedido por parte do município a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Segundo os princípios da CCE, a Cidade Educadora é uma cidade que deve incluir e acolher de igual modo todos os indivíduos, integrando e partilhando saberes, através de um conjunto de redes educativas, formais, informais e não formais. A educação inclusiva pretende eliminar todas as barreiras para a aprendizagem e facilitar a participação de todos os alunos vulneráveis à exclusão e à marginalização. Este processo é notório neste concelho, mas a escassez de recursos financeiros e humanos, preocupa a maioria dos entrevistados, que nem sempre podem responder da melhor forma às suas necessidades, com a agravante do crescente número de crianças e jovens que aparecem nas escolas com necessidades educativas especiais. Uma outra preocupação prende-se com o futuro destes alunos quando saem do sistema de ensino, para enveredar pela via do trabalho (Frazão *et al.*, 2015).

Curiosamente, Leiria foi intitulada como “cidade da inclusão em Portugal”, em 2013, pelo Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial. Neste domínio, o Município de Leiria tem promovido o diálogo e a interação entre culturas, o acolhimento e a integração de imigrantes na vida ativa, a inclusão social de pessoas portadoras de deficiência, o apoio financeiro de iniciativas no âmbito da inclusão, entre outras iniciativas de carácter local.

Como pudemos testemunhar, segundo os entrevistados:

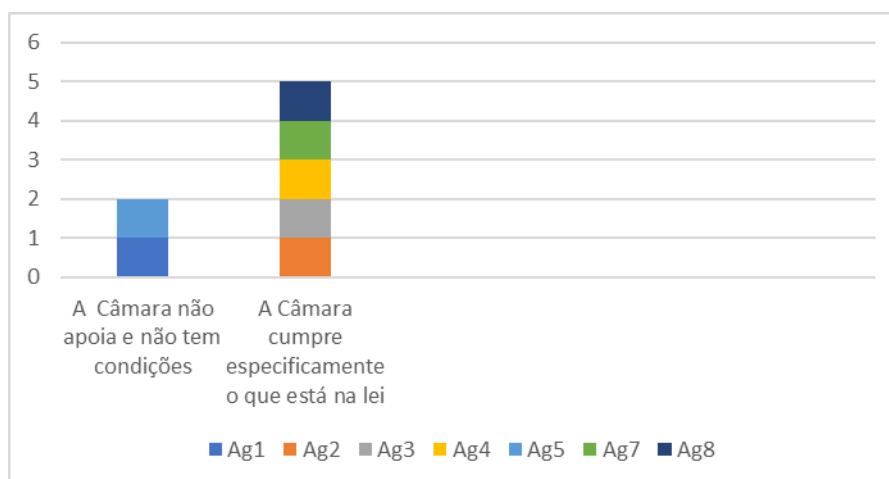
Sempre que pedi ajuda para alguma coisa, nunca me foi negado, é um facto. Neste momento, num passado recente, eu diria que, a sensibilidade da Câmara talvez seja um bocadinho diferente para estas questões da equidade, da integração (...). (“Ag1”)

A Câmara Municipal nunca recusou, ainda que, nos tempos mais recentes e por limitações orçamentais, e porque há uma imensidão de escolas no concelho (...) sempre houve abertura e sensibilidade para responderem aos nossos apelos e aos nossos desafios. (“Ag2”)

A Câmara cumpre muito especificamente o que está na lei, o que diz respeito a apoios à alimentação, apoio social escolar (...). (“Ag3”)

O município responde no cumprimento estrito da lei unicamente a alunos com necessidades educativas especiais. (“Ag7”)

Figura 5.18 – Apoio do Município no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.



Para terminar esta análise, concluímos que a maioria (“Ag2”, “Ag3”, “Ag4”, “Ag7” e “Ag8”) dos diretores afirmaram que a “Câmara cumpre especificamente o que está na lei”. Os diretores dos agrupamentos “Ag1” e “Ag5”, responderam que a “Câmara não apoia e não tem condições”. No entanto, na sequência do trabalho de proximidade do Município com as escolas, está a ser feito um trabalho de diagnóstico nesta área e pensamos que os resultados que possam daí advir sejam mais satisfatórios.

d.3 O que distingue uma Cidade Educadora de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE

Os entrevistados que responderam a esta questão, a maioria não tem conhecimento que possa comparar a cidade educadora com outras cidades que não aderiram ao movimento. Dos restantes entrevistados, um respondeu que “não encontra grande diferença” (“Ag7”); e o outro alegou que “a cidade educadora desempenha trabalho em rede, contrariamente a outras cidades que não aderiram ao movimento” (“Ag5”).

5.4.2.4 Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola

Antes de passarmos à análise das questões relativas a este bloco (E), cabe-nos descrever o processo de implementação do Projeto Educativo Municipal (PEM). Nem todos os municípios do nosso país, que aderiram ao MCE, utilizam o termo PEM, preferindo usar o termo Projeto Educativo Local (PEL). A título de exemplo, alguns que designam por PEL, Loulé, Vila Nova de Famalicão, Évora, Palmela (...) e por PEM, como exemplo, Leiria, Porto, Oliveira de Azemeis, Santo Tirso, Mafra, Abrantes, Marosinhos, São João da Madeira, Lisboa (...). Ambos os conceitos têm a mesma finalidade. Mas na nossa opinião, o termo PEM talvez seja mais adequado, dado tratar-se da delimitação do espaço físico, neste caso concreto, o *município*. Consideramos que o termo PEL é um conceito mais vago e menos limitativo.

Aquando da conceção do PEM, foi criado previamente um *Memorando do Conselho Municipal de Educação (CME)*, como já referimos anteriormente, onde se definiu uma estrutura de participação dos diversos agentes e parceiros sociais de âmbito concelhio, com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, dispondo de um regimento próprio. Segundo a vereadora da educação (“Ve2”), aquando da sua entrevista, informou que a ideia da construção do projeto educativo municipal, surgiu quando elaboraram o programa eleitoral. Ainda assim, descreveu na sua entrevista, o processo de implementação do PEM. Começou por fazer um trabalho de diagnóstico, através de reuniões com os diretores das escolas públicas, diretores de escolas privadas e com os presidentes de Junta. Fez um encontro com todas as associações de pais do concelho, com os professores bibliotecários que fazem parte das bibliotecas escolares, e foi ao “terreno”. Teve necessidade de conhecer também os equipamentos, os espaços escolares (131 escolas e jardins de infância no concelho) e preparou o projeto “o município vai à escola”. Na sequência do seu conhecimento enquanto docente e diretora de escolas, tinha a perceção que os projetos naquele tempo, não tinham qualquer ligação direta com as escolas, “eram pensados pelo município e dinamizados pelo próprio município e seriam as escolas a participar”. Considera ainda, que a gestão de projetos que vão surgindo não são tratados de forma articulada, porque não há esse hábito, mas pensa que se estão a dar os primeiros passos. Há a

implementação de estratégias, de um plano anual, mas falta a monitorização. Logo, os municípios não têm uma visão global do trabalho. Ainda na sequência da preparação do MCE, foram apresentadas as linhas orientadoras do PEM elaboradas pelo Município e pelos representantes dos órgãos de gestão de todas as escolas do ensino básico e secundário do concelho. Foram definidos três eixos de intervenção a trabalhar até 2017:

- Eixo 1: Promoção do Sucesso Educativo, Aprendizagem ao Longo da Vida, Empregabilidade;
- Eixo 2 – Criação de um Concelho Educador;
- Eixo 3 – Articulação/Comunicação e Planeamento na Comunidade Educativa.

De forma a operacionalizar este desafio, foi constituída uma equipa, composta pela Vereadora da Educação e por quatro diretores que representam o ensino Pré-escolar, Básico e Secundário da rede pública e o ensino privado, com assento no Conselho Municipal de Educação. A metodologia de trabalho previa o envolvimento de outros conselheiros, consoante as temáticas em análise. Por último, considera que a construção deste projeto foi “um passo importante e decisivo para a implementação de uma plataforma educativa partilhada, e representativa da comunidade educativa, das suas necessidades e modos de atuação, considerando que assenta numa metodologia participativa de investigação-ação”.

Bloco E

e.1 Do conhecimento que tem do PEM, considera que a sua elaboração teve em conta os Princípios da Carta CE? Caso a sua resposta seja afirmativa, pode referir os mesmos?

Relativamente à questão e.1, nenhum dos entrevistados respondeu, como já era de esperar, dado que, na questão anterior, relativa aos princípios da CCE, estes eram desconhecidos pela sua maioria.

e.2 Como Diretor(a) foi alguma vez convidado a participar nesse Projeto? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma se revestiu essa participação?

Dos convidados a fazer parte da elaboração do PEM, destacam-se os agrupamentos, “Ag2”, “Ag4”, “Ag5”, “Ag6” e “Ag7”.

O Diretor do agrupamento “Ag2”, ajudou a elaborar e a delinear o que foi feito no primeiro esboço do PEM. Este projeto surgiu na tentativa de Leiria, perante o Ministério da Educação, apresentar uma alternativa às agregações. Segundo o Diretor desta mesma escola, viu este trabalho bastante positivo, pelo facto de conseguirem “aglutinar pela primeira vez de forma efetiva todas as Direções e Conselhos Gerais de todas as escolas secundárias”.

e.3 Considera que o PEE tem em conta as características e necessidades do território? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

Dos entrevistados, (“Ag4”, “Ag5”, “Ag6”), responderam que o PEE tem em conta as necessidades do território. O agrupamento “Ag2” respondeu que “essa intenção precisa de um diagnóstico prévio, de monitorização”. Por último, o agrupamento “Ag7” referiu que “não é fácil, dado que existe o catálogo da ANQ (Agência Nacional Qualificações) para os cursos profissionais, para além das necessidades de financiamento que existem”.

e.3 Projeto Educativo de Escola e outros projetos de atividades

Antes de descrevermos os projetos dinamizados pelos estabelecimentos de ensino, cabe-nos fazer uma breve descrição e contextualização histórica do Projeto Educativo de Escola. Um Projeto Educativo (PE) é um documento dinâmico, sujeito a revisões e atualizações periódicas, já que se deve ajustar às transformações e exigências da comunidade educativa e da sociedade em geral. A sua construção é coletiva e apela à participação de todos, quer como agentes dessa construção, quer como autorreguladores da mesma. Os resultados do PE são tidos em conta a partir das metas alcançadas. A metodologia utilizada baseia-se no tipo de atividade e de indicadores disponíveis, tais como, questionários, fichas, relatórios, entre outros.

A conceção do PE tem acompanhado, em quase três décadas, a crescente evolução e consolidação da autonomia, administração e gestão das escolas. As referências normativas iniciais do PE surgiram na sequência do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, art.º 33.º n.º 1, relativo ao “Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo”, no qual se definiu que *“cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino e a cargo do Estado”*.

Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no art.º 3, alínea g), o sistema educativo está organizado de forma a *“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; art.º 3.º g)*. Com a publicação deste documento, as escolas devem definir um conjunto de normativos internos, nomeadamente, o projeto educativo, regulamento interno, plano de atividades anual, plano curricular de escola, entre outros.

Na sequência do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às

solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. O “Projeto Educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares”.

O Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho apresenta uma definição mais clara do PE: *“o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”*

Posteriormente, o despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho, que estabelece, a título experimental, os agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas, foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que trata do regime de autonomia e que constituiu uma rutura evidente dos normativos anteriores e definiu um novo quadro concetual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas.

O PE foi implementado através do projeto curricular de escola relativo a cada turma (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), do plano anual de atividades, onde constam os objetivos e a programação das atividades para cada ano letivo e do regulamento interno da escola, que descreve o regime de funcionamento da escola, da estrutura de orientação educativa, dos órgãos e serviços de apoio e dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

Já o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, menciona que “as escolas devem incluir nos seus Projetos Educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder, adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral”.

Na sequência do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, foi instituído um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente, representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Este órgão colegial de direção designou-se por *Conselho Geral* a quem cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Foi ainda atribuída a este órgão, a capacidade de eleger e destituir o diretor, com a obrigação de lhe prestar contas. A criação do cargo de *diretor* pode ser coadjuvada por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. Ao diretor é confiada a gestão administrativa, pedagógica e financeira, assumindo para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico.

O Decreto-Lei n.º 137/2012 que reedita o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, segundo o seu artigo 9.º, número 1, alínea a), define o PE como “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. Da mesma forma, o Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril relata no anexo ao ponto 5.1, que “na constituição de turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no Projeto Educativo da escola”.

O PE procura assim, ir ao encontro de algumas necessidades fundamentais da comunidade educativa, nomeadamente de alunos, professores, pais e encarregados de educação e do meio económico e social em que a escola está inserida²⁰⁸.

²⁰⁸ A estrutura do projeto educativo deve ter em conta os seguintes elementos: Diagnóstico estratégico; objetivos e metas; organização escolar; redes, parcerias e protocolos; áreas e modalidades de qualificação; monitorização e avaliação do projeto educativo; estratégia de comunicação e divulgação; elementos complementares do projeto educativo; plano anual e plurianual de atividades; oferta formativa; formação em contexto de trabalho; atividades e projetos; formação dos recursos humanos; internacionalização da instituição; abertura da escola ao meio.

Retomando o nosso estudo, na figura 5.19 abaixo indicada, identificamos as metas definidas no PE. Assim, a “Melhoria da Qualidade do Ensino” foi definida por todos os agrupamentos. Quando se aborda a questão relativa à melhoria da qualidade de ensino, referimo-nos ao “sucesso dos alunos”, questão esta, de grande preocupação manifestada pelos entrevistados e também de todo o sistema educativo atual. Nesta sequência, apresentamos alguns testemunhos manifestados pelos entrevistados:

(...) conseguir recriar práticas que levem à emancipação dos seus atores (...) (“Ag1”)

O nosso projeto educativo procura sempre valorizar as aprendizagens e reforçar também uma experiência de vida, para além da escola (...). (“Ag2”)

(...) nós temos três linhas de intervenção prioritárias: a primeira delas é a melhoria da prestação do serviço educativo (...) (“Ag5”);

Os maiores desafios (...) o sucesso dos alunos. (“Ag6”)

Os grandes princípios do PEE posso enunciar alguns, o rigor, a educação que requer trabalho e esforço de todos, especialmente os alunos (...) (“Ag7”);

(...) pomos a questão do sucesso escolar, do sucesso educativo como um dos princípios fundamentais, as questões das classificações dos alunos nos tempos que correm, são por demais importantes e fazemos um grande investimento. (...) (“Ag8”)

A “Integração no meio envolvente”, foi considerada por seis agrupamentos (“Ag1”, “Ag2”, “Ag3”, “Ag6”, “Ag7” e “Ag8”). Pensamos que a defesa desta meta, se deva, em parte, à existência dos cursos profissionais e CEF (cursos de educação e formação) nestes agrupamentos, cujos currículos exigem a formação em contexto de trabalho, em empresas e outras instituições. A questão da integração é concretizada pelo estabelecimento de parcerias e protocolos com diversas instituições locais e particularmente com agentes da vida económica, nomeadamente com as empresas que acolhem estágios em contexto de trabalho, conforme atrás referido. Grande parte dos agrupamentos, têm protocolos estabelecidos com os Bombeiros Voluntários, Hospitais, IPSS, Orfeão de Leiria, SAMP, IPL, Município de Leiria, Juntas de Freguesia, entre outros, quer para a prestação de serviços de voluntariado, quer para a realização de determinadas práticas educativas.

As “Práticas de cidadania” foram integradas por quatro agrupamentos (“Ag1”, “Ag3”, “Ag6” e “Ag8”), assim como a “preservação da identidade/imagem da Instituição”, (“Ag2”, “Ag3”, “Ag7” e “Ag8”). As práticas de cidadania defendidas pelos agrupamentos, têm como objetivo formar cidadãos conscientes, responsáveis e participativos numa sociedade democrática, de forma a combater a violência, as desigualdades económicas e sociais, a injustiça, o consumismo desmesurado de uma sociedade cada vez mais competitiva, a defesa do ambiente natural, a destruição do património coletivo, entre outros.

As questões ligadas à educação para a saúde e a educação sexual também são parte integrante de projetos ligados à cidadania. A preservação da identidade/imagem da instituição, pelo que pudemos apurar, liga-se mais a uma “reconstrução” de imagem, pelo facto de algumas instituições terem tido em anos atrás, problemas com grupos de alunos, que “danificaram” o próprio nome da instituição. As repercussões foram manifestadas através da indisciplina, abandono escolar e também da insegurança dessas mesmas instituições. A título de exemplo, segundo o diretor de “Ag3”:

Os maiores desafios prendem-se naturalmente com coisas que são comuns a todas as escolas, a nossa tem algumas particularidades, designadamente com coisas ligadas com a (in) disciplina.

Foi também este, o único agrupamento a integrar nas suas metas, a questão da “segurança”.

O “abandono escolar” (“Ag3” e “Ag4”), a “promoção da saúde” (“Ag3” e “Ag6”) e o “espírito de cooperação/parcerias” (“Ag4” e “Ag5”) foram considerados por dois agrupamentos conforme referenciados. O abandono escolar é uma luta de todos os agrupamentos, apesar de ter sido referido por um pequeno número de instituições. De destacar o agrupamento “Ag3” que definiu um maior número de metas (fig.5.19). Ainda assim, este agrupamento distingue-se dos outros por fazer parte dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) sendo-lhe conferida mais autonomia e mais atividades e, conseqüentemente, melhores resultados.

Este agrupamento, em particular a “escola - sede”, teve alguns problemas em anos anteriores, mas o resultado através da implementação de diferentes estratégias, tem ultrapassado todos os problemas. Em termos organizacionais, os TEIP são obrigados a fazer relatórios semestrais, a estabelecer metas, planos de melhoria e as mesmas têm de

ser quantificadas. O Diretor deste agrupamento, informou, que este agrupamento, foi o sexto do país com melhores resultados. Outra particularidade, deve-se à autonomia concedida, já que lhes são atribuídos anualmente uma série de recursos adicionais, podendo alargar-se a docentes ou a outro tipo de técnicos²⁰⁹. Pensamos que este modelo, se pudesse aplicar a outros agrupamentos, teriam mais clubes, mais projetos, pessoas mais motivadas e melhores resultados. No entanto, é prática comum, a falta de recursos, especialmente humanos, manifestada pelos representantes destes agrupamentos.

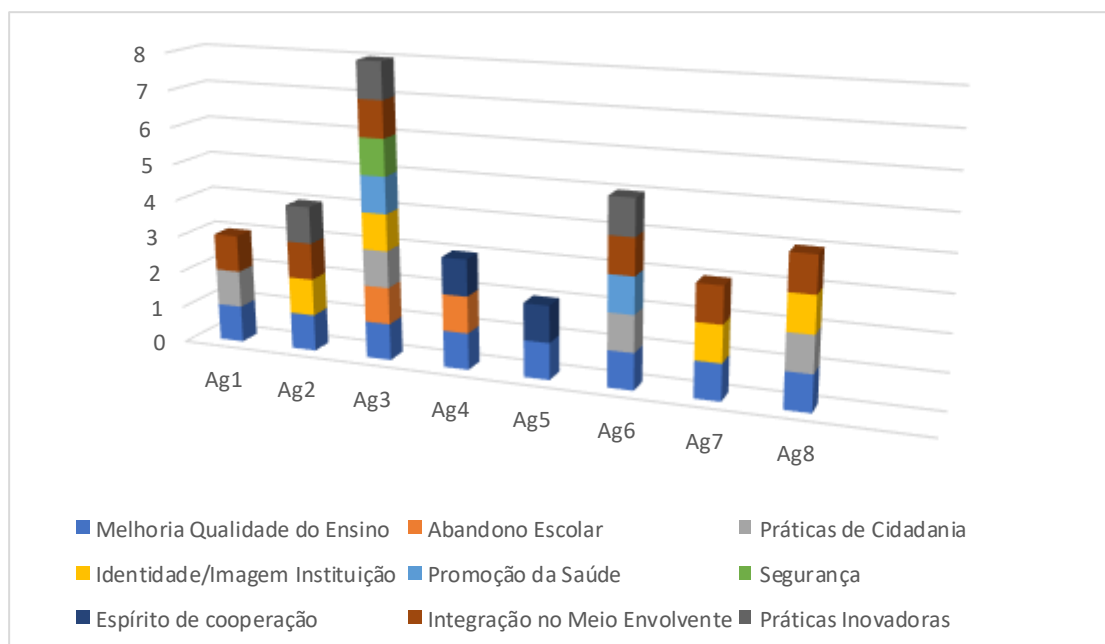
Conforme foi referido pelo entrevistado (“Ag3”):

O facto de sermos TEIP tem-nos trazido muitas vantagens, não só com os recursos adicionais e esperamos continuar a tê-los (...).

A definição das metas relativas ao PEE, à partida tem em conta a identificação de pontos fortes e fracos que por sua vez dão origem a planos de melhoria anuais. Estes planos de intervenção são elaborados em articulação com o PE, com os relatórios anuais de autoavaliação, para além de outros indicadores, nomeadamente, a comparação dos resultados escolares alcançados por ano e disciplina.

²⁰⁹ A título de exemplo, neste agrupamento, tinham aquando da entrevista, cinco docentes a trabalhar em projetos muito específicos, especialmente em turmas do primeiro ciclo, onde os resultados da matemática e da língua portuguesa eram menos conseguidos. Fazem um trabalho de complementaridade em relação ao professor titular e podem mudar de turma para turma, consoante a evolução desses mesmos resultados. Para além dos docentes têm uma animadora cultural que dinamiza muitos projetos, como pudemos constatar.

Figura 5.19 – Metas do Projeto Educativo das Escolas Agrupadas.



Relativamente a projetos e clubes dinamizados pelos agrupamentos, a maioria foi retirada dos Planos de Anuais de Atividades, mais recentes. No momento das entrevistas, um número reduzido de diretores descreveu os projetos e clubes dinamizados, remetendo a sua consulta, para documentos específicos. Constatamos que três destes agrupamentos têm estabelecido Projetos Internacionais no âmbito do Programa *Comenius* (“Ag1”, “Ag2” e “Ag5”).

Regra geral, estes projetos internacionais são dinamizados já há alguns anos, por professores de língua estrangeira, com a aprovação da direção.

Em termos gerais, as áreas de intervenção estão relacionadas com a “Saúde” (“Ag1”, “Ag2”, “Ag4” e “Ag8”); “Desporto Escolar” (“Ag2” e “Ag4”); “Ambiente” (“Ag2” e “Ag4”); “Teatro” (“Ag2”, “Ag3”, “Ag4”, “Ag7” e “Ag8”); “Línguas” (“Ag2”, “Ag4”, “Ag7” e “Ag8”); “TIC” (“Ag1”, “Ag4”, “Ag5”, “Ag6” e “Ag8”); “Parlamento de jovens” (“Ag1”, “Ag2”, “Ag7” e “Ag8”); “Leitura” (“Ag2”, “Ag6”, “Ag7” e “Ag8”); “Ciências” (“Ag4”, “Ag5”, “Ag7” e “Ag8”); “Fotografia” (“Ag3”); “Clube Artes” (“Ag4”); “Direitos Humanos” (“Ag7”); “Inteligência Emocional” (“Ag5”); “Plano de segurança” (“Ag4”). As áreas predominantes são relativas ao “teatro”, “TIC”, “Línguas”, “Parlamento jovens” e “Ciências”. Aparentamos que estes projetos estão ligados a uma cultura de escola já instituída e que procuram preservar como imagem de

“marca”. Ou seja, há escolas em que associamos mais as “línguas estrangeiras”, outras o “desporto”, a “saúde e as ciências”, “as novas tecnologias”, as “artes”, etc.

Tabela 5.13- Clubes e Projetos de Agrupamentos.

Agrupamento	Clubes e Projetos
Ag1	Projeto <i>Comenius</i> ; Go-Mobilidade em Educação; Parlamento de Jovens; Projeto de educação para a saúde; Concurso com a Microsoft Portugal.
Ag2	Escolas Promotoras de Saúde; Fundação Ilídio Pinho; Rede de Bibliotecas; Projeto <i>Comenius</i> ; Plano Nacional da Leitura; Eco Escolas; Desporto Escolar; Projeto “Secções Europeias de Língua Francesa (SELF)””; Projeto “Pense Indústria” promovido pelo CENTIMFE; Projeto “Sessões do Parlamento dos Jovens”; Clube Europeu; Olimpíadas da Matemática; Canguru Matemático; <i>SuperTMatik</i> ; Clube do Ambiente; Clube de Teatro.
Ag3	Clube de fotografia; Clube de teatro.
Ag4	Projeto Educação para a saúde; Clube de Desporto Escolar; Clube de Francês; Plano de Segurança; Clube de Teatro; Clube de Informática; Clube de Inglês; Clube de Artes; Clube de Eficiência Energética; Projeto Escola+Ativa; Clube de Robótica; Projeto Ciências Experimentais.
Ag5	DECOJovem 2015-2016; Clube Inteligência Emocional na Escola; Clube da Física e Química; Ciência viva; Astronomia; Vamos usar a Tecnologia; Teclar saberes & multimed@; Joomla; Projeto Comenius; Projeto DADUS/Segurança na Internet.
Ag6	Visitar site; Saber +(mais); Papes (noticias); Crescer e aprender; Desporto Escolar.
Ag7	Programa Parlamento dos Jovens e Concurso Euroescola; Clube Português Mais; Clube de Teatro; Clube Europeu; Clube de Físico Química; Clube Intercultural; Clube dos Direitos Humanos.
Ag8	GIES II-Grupo de Intervenção e Educação para a Saúde; Oficina de Informática (AF); Clube Europeu; Oficina de Informática; Oficina de Língua Portuguesa; Clube de Inglês; Oficina de Língua Portuguesa 5.º Ano; Clube de Leitura – 2.º ciclo; PNL-Oficina da Leitura; Prémios e Twinning; A Horta da Nossa Escola; PTE-Plano Tecnológico de Educação; Oficina de Teatro; Projeto GO!.

Quando inquirimos os entrevistados tentámos perceber de quem partia as iniciativas relativas aos projetos e clubes. Se partiam do diretor, do grupo disciplinar ou de outros elementos. Esta questão foi colocada para conhecermos o dinamismo de cada agrupamento e das diferenças existentes entre as escolas urbanas, das escolas periurbanas e rurais. Também serve em parte, para compararmos a escola pública da escola privada neste domínio. Foi-nos dito, pela maioria dos entrevistados, que as iniciativas partiam dos docentes, que por sua vez as faziam chegar aos coordenadores de

departamento. Outros alegaram que “tinham uma longa tradição na história das escolas, mas estão sempre ligados a docentes”. Como podemos testemunhar:

Alguns projetos têm uma longa tradição na história da escola, mas estão sempre ligados a docentes (...). Existe aqui algum cuidado, quando nos aparecem desafios que se vá falar com coordenadores de departamento e depois com professores que constituem o rosto desse projeto. (“Ag7”)

Constatámos este facto e remetemos para uma cultura de escola, conforme já atrás abordado.

Mas também há quem refira que é o diretor a pedir aos professores:

Eu peço aos professores, o princípio de que a pessoa motivada reproduz mais, rende mais e aquilo que eu preciso de perceber é quem são os professores motivados, quem são as pessoas que se disponibilizam. (...) parte do diretor na recolha das melhores sugestões. (“Ag5”)

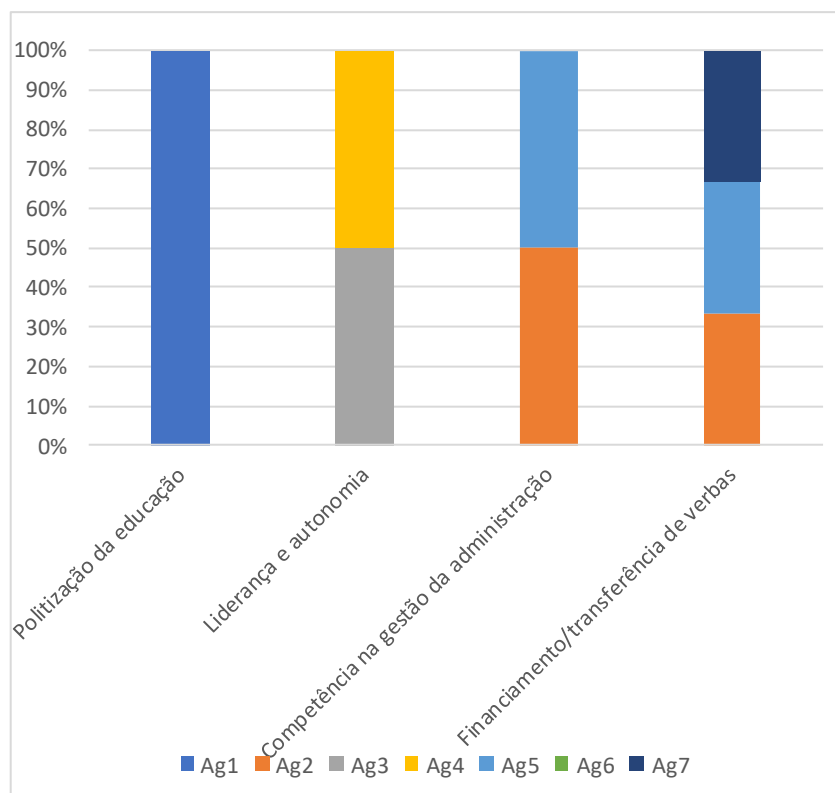
Esta é uma resposta que considerámos pontual, já que conhecemos bem a realidade dos outros agrupamentos, muito antes das entrevistas, e, regra geral, as iniciativas partem dos professores ou dos coordenadores da área disciplinar. Não concordamos que este motivo sirva para avaliar a motivação dos professores, porque podemos ter professores muito motivados, mas falta-lhes tempo para dinamizar este tipo de atividades, pelo facto de estarem ocupados com atividades de liderança intermédia, por exemplo. É uma questão muito relativa e que a podemos canalizar, na nossa opinião, para o dinamismo do professor enraizado numa cultura de “território educativo”.

e.4 Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?

Todos os entrevistados concordam com a municipalização da educação, revelando alguns receios, conforme se pode observar na fig.5.20. A preocupação da maioria dos diretores, prende-se com o financiamento/ transferência de verbas para as escolas (“Ag2”, “Ag5” e “Ag7”), seguindo-se as questões ligadas à “liderança e autonomia”

(“Ag3” e “Ag4”) e “competências na gestão da municipalização” (“Ag2” e “Ag5”). Por último, o diretor do agrupamento “Ag1”, receia que este processo recaia na “politização da educação”.

Figura 5.20 – Municipalização da educação.



e.5 Relação de proximidade com o Município de Leiria (o Município recorre muitas vezes à vossa escola e vice-versa? Como é a vossa relação com o Município?)

Esta questão, apesar de não constar do guião, foi colocada aos entrevistados. Naquele período, pretendia-se apresentar um trabalho num Congresso na Universidade de Coimbra, sobre “Educação e Territórios”, intitulado “Convergências e Divergências entre as escolas e o Município de Leiria”, daí o surgimento desta questão.

Todos os diretores destes agrupamentos, afirmaram que existe uma relação de proximidade com o município, considerada no geral, positiva. Ainda assim, declararam que o município apoia as escolas em termos “logísticos”, na “concessão de transportes”

e naquilo a que lhe cabe como “responsabilidade do pré ao 1.º ciclo”, nomeadamente AEC’s (atividades extracurriculares). Por outro lado, o município recorre com alguma frequência às escolas, para que estas participem em palestras, seminários e eventos. De forma a completar este ponto, apresentamos algumas opiniões dos entrevistados:

A maioria dos entrevistados²¹⁰ também revelou que houve sempre uma boa relação com o município, mas que atualmente essa relação está mais fortificada, pelo facto de terem na vereação da educação uma professora, como exemplo:

(...) em relação com o município ao longo dos últimos dez anos, o nosso relacionamento foi sempre salutar, corretas do ponto de vista institucional, o estilo de cada um dos vereadores também conta, mas a sensação que tenho é que neste momento, pelo facto de termos uma pessoa que é professora e por ter o estilo que tem, está a desenvolver um trabalho muito bom, apesar de ter vindo num período péssimo. (“Ag3”)

(...) já tenho dez anos de experiência, já passaram três mandatos, posso afirmar que Leiria está num processo de reconstrução do fenómeno educativo e social, acho que está. E sinto que as pessoas estão muito próximas de nós (...). O município recorre com muita frequência à nossa colaboração (...) (“Ag5”)

(...) a relação com o município é excelente, atualmente, há uma sensibilidade maior nos problemas da educação, da temática da educação. (“Ag6”).

Em relação à eficiência das respostas dadas às solicitações e dentro do possível são imediatas. Constatámos esta relação em ambas as partes. Percebemos também, que todas as escolas do concelho, sem exceção, colaboram em atividades festivas e marcantes do município. Ora vejamos:

(...) aquilo que se combina, aquilo que se articula, temos tido uma resposta bastante pronta e célere, a resolver muitos dos problemas que temos em comum e vice-versa (...) há uma relação forte. (“Ag4”)

Na sequência desta análise interpretativa de discursos, designaríamos esta relação do município com as escolas, não de “proximidade”, mas mais do que isso, de “convergência”, para um projeto concelhio e educador, que vai ao encontro da temática do nosso estudo: “uma cidade educadora a caminhar para a sustentabilidade”.

²¹⁰ Com exceção de uma diretora, todos os restantes já passaram por diversos mandatos neste município.

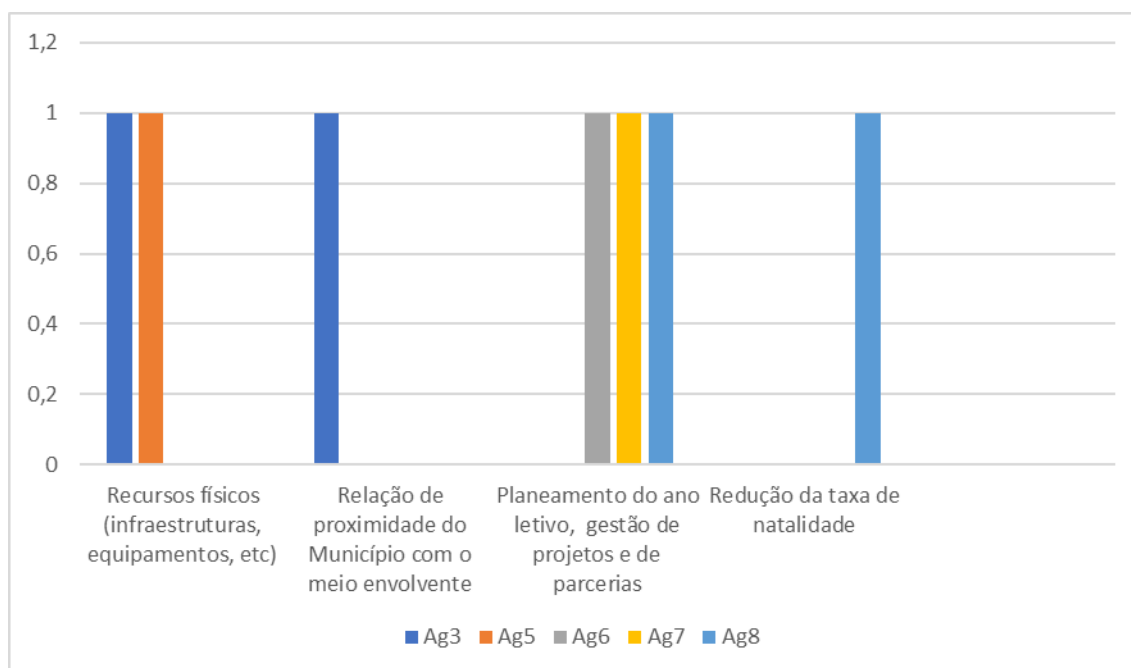
5.4.2.5 Sugestões de melhoria

Relativamente a este tópico, pretendemos conhecer as sugestões de melhoria dadas pelos entrevistados, de forma a aproximar mais as instituições do Município e, contribuir deste modo, para a melhoria da educação na região.

g.1 Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria da educação no território?

As sugestões de melhoria propostas pelos entrevistados reportaram-se maioritariamente à forma de “planeamento e de gestão” existente entre as escolas e os seus parceiros, cabendo ao município todo um processo de facilitação (“Ag6”, “Ag7” e “Ag8”). Seguiu-se a preocupação com a “escassez de recursos físicos” (“Ag3” e “Ag5”); a “defesa da relação de proximidade do Município com o meio envolvente” (“Ag3) e, por último, a preocupação com a “redução da taxa de natalidade, com repercussões no futuro das escolas” (“Ag8”).

Figura 5.21- Sugestões de melhoria.



Em termos de consecução de algumas sugestões, a “gestão dos recursos físicos” pode ser possível, desde que a rede funcione com uma adequada coordenação de recursos existentes nas escolas, dada a proximidade entre as mesmas. O planeamento do ano letivo e a gestão de projetos e de parcerias, por o que nos apercebemos, falta ainda um trabalho de proximidade das escolas com as associações representativas das empresas, já que estas são conhecedoras das necessidades formativas na região.

5.4.3 Entrevistas aos diretores de escolas não agrupadas

Neste subcapítulo, procedemos à análise das entrevistas relativas a diretores de duas escolas públicas não agrupadas. Colocamos as mesmas questões que foram endereçadas aos diretores dos agrupamentos, dadas as características que têm em comum.

5.4.3.1 Perfil dos entrevistados

No perfil dos entrevistados, pretendemos conhecer a formação inicial, assim como o percurso académico e profissional dos diretores.

i)

Bloco B

a. Grau académico

a1. Qual a sua formação inicial?

a2. Qual o seu percurso académico e profissional?

Os diretores das duas escolas não agrupadas, um tem a Licenciatura em História e Pós-Graduação em “Gestão e Administração Escolar” e outro, o Mestrado em “Estudos Americanos” e está a realizar um doutoramento na vertente da “Administração Escolar/Autonomia das Escolas”. Estes diretores também frequentaram uma formação especializada em Gestão e Administração Escolar. Relativamente à experiência dos diretores, o entrevistado da escola “Es1”, tem catorze anos de experiência, e a diretora da escola “Es2”, ainda não completou um ano de experiência. Para além da direção, o diretor da escola “Es1” tem uma vasta experiência como docente e de outros cargos pedagógicos, de participação cívica, e está a exercer o terceiro mandato como deputado

municipal. A diretora da escola “Es2” também tem uma vasta experiência como docente e de outros cargos pedagógicos.

5.4.3.2 Caraterização das escolas

Neste subcapítulo, cabe fazer uma breve caraterização de cada escola; a identificação do número de alunos, pessoal docente e não docente; o apoio e integração social dos alunos; por último, o PEE e outros projetos de atividades.

ii) Bloco C

b. Caraterização da Escola no contexto escolar

b.1 Escola Secundária Afonso Lopes Vieira - “Es1”

A Escola Secundária Afonso Lopes Vieira foi criada, em 1982, para dar resposta à sobrelotação das escolas do núcleo central urbano de Leiria e para corresponder ao notório crescimento demográfico da freguesia de Marrazes. As circunstâncias da decisão da sua implantação determinaram as características estruturais da sua conceção, com prioridade à rapidez de execução e à funcionalidade essencial, sem grande exigência de qualidade construtiva ou de uma organização otimizada do espaço. No entanto, passados 27 anos do seu funcionamento, o desgaste é evidente pelo que é com grande expectativa que se aguarda a intervenção de requalificação do espaço escolar, que o dotará de meios adequados a um ensino de qualidade, apelativo e adequado às exigências do mundo moderno, bem como proporcionará equipamentos de nível superior que serão disponibilizados a toda a Comunidade, irá reforçar as condições gerais de segurança, proporcionar mais conforto aos utentes e facilitar as condições de interação entre os Encarregados de Educação e a Escola. Está localizada no lugar de Rego d’Água-Gândara dos Olivais e insere-se no extremo norte da área urbana de Leiria que é, por força do Plano Diretor Municipal do Concelho, a zona de maior expansão

construtiva da cidade, atraindo grande parte dos novos moradores provenientes quer de outras zonas do país ou do estrangeiro, quer das freguesias de matriz mais rural o que determinou o enorme crescimento populacional da Freguesia de Marrazes entre os dois últimos Censos. Esta Freguesia, é a mais populosa - rondando os 24.000 residentes em 19 quilómetros quadrados e a mais jovem de todo o Concelho - fazendo prever um exponencial crescendo do número de utentes de serviços, nomeadamente de estabelecimentos de ensino. Esta conjuntura, aliada à transformação do tipo de tecido económico circundante que se tem observado nos últimos anos, no qual a indústria tem dado lugar ao setor terciário, nomeadamente médias superfícies comerciais e delegações bancárias, faz emergir a função agregadora de uma escola secundária pública que possa dar respostas diversificadas, seguras e apelativas aos anseios das famílias que aqui se fixam²¹¹.

b.2 Es2 – Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo – “Es2”

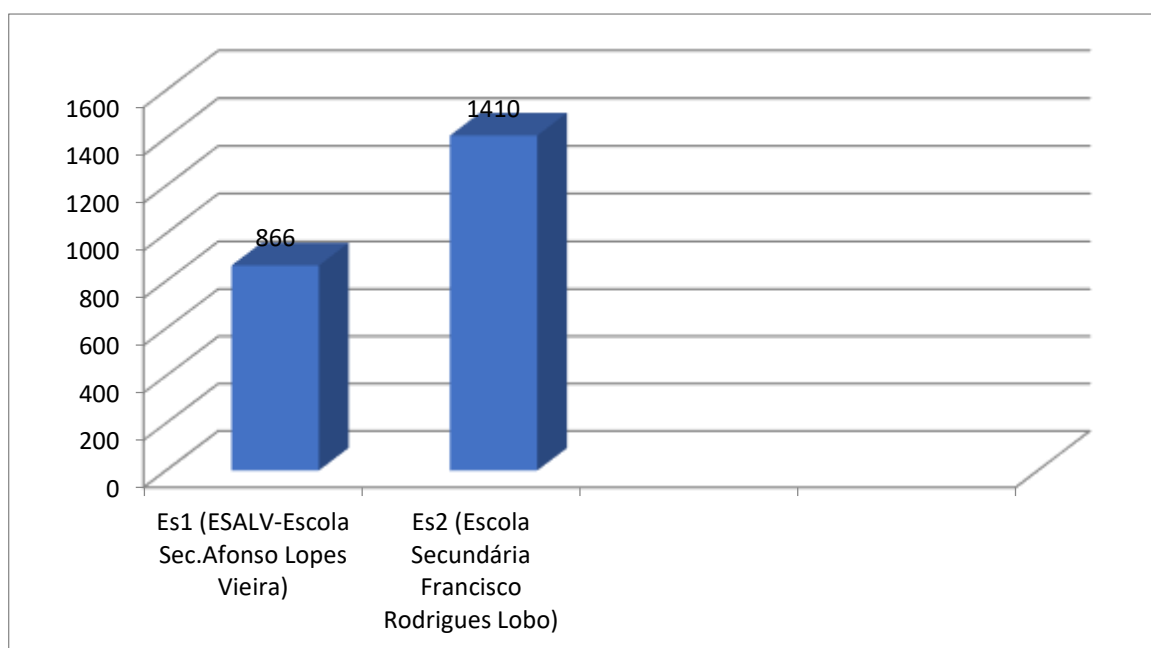
A escola “Es2” é das escolas mais antigas do Concelho de Leiria, com mais de 150 anos de existência legal. Foi criada pelo decreto publicado em 20 de setembro de 1844 (Reforma de Costa Cabral), mas só foi constituída definitivamente a 4 de maio de 1852. As suas designações foram variando ao longo dos tempos (Liceu Nacional de Leiria, Liceu Central de Leiria, Liceu Central de Rodrigues Lobo). Em 1975, o Ministério da Educação e da Cultura, promovendo a unificação do ensino, uniformizou a designação dos estabelecimentos de ensino (Decreto Lei n.º 260-B/75, de 26 de maio). Esta escola está mais vocacionada para o ensino das artes, línguas e humanidades e ciências e tecnologias. No entanto também tem a oferta de alguns cursos profissionais (Design de interiores e exteriores; Desenho de mobiliário; Processamento e controlo de qualidade alimentar; Análises Laboratoriais; Técnico de Turismo). As Escolas Secundárias nasceram por decreto, e neste caso concreto, a Escola Secundária de Francisco Rodrigues Lobo.

²¹¹ Informação retirada do PEE 2013-2017.

c.1. Pode fazer uma breve descrição da sua escola, em termos de existência, dimensão, cursos ministrados, projetos, etc.?

c.1.1 Total de alunos

Figura 5.22 – Total de alunos.

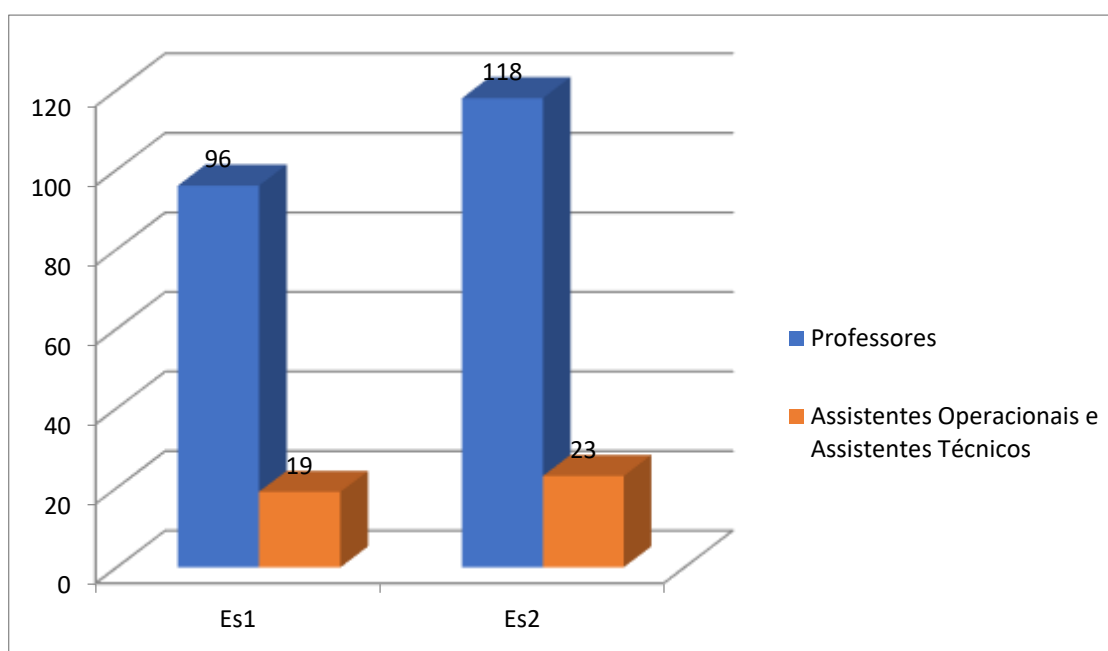


A escola não agrupada “Es2” tem um maior número de alunos, comparativamente com a escola “Es1”. Uma das razões deve-se ao facto de se situar numa zona mais central da cidade de Leiria. Por outro lado, é uma escola tipo “elitista” da cidade, com uma história e identidade própria, o “liceu”. A sua localização é também um privilégio, para além da reestruturação física que foi efetuada. A escola Es2 está situada numa zona periurbana da cidade e está em pior estado de conservação, desde a pintura interior e exterior dos blocos, à reestruturação de redes informática e elétrica. Esta escola teve um plano de obras de remodelação, que foi cancelado devido à crise económica e financeira instalada no país, pós 2008.

Entendemos que esta situação não é desejável, devendo haver uma distribuição mais equitativa nas escolas. Não se justifica haver escolas superlotadas e escolas com escassez de alunos. Pensamos que esta situação poderá ser gerida num futuro próximo, por esta rede de trabalho (PEM).

c.1.2 Pessoal Docente e Não Docente – Escolas Não Agrupadas

Figura 5.23 – Pessoal docente e não docente.

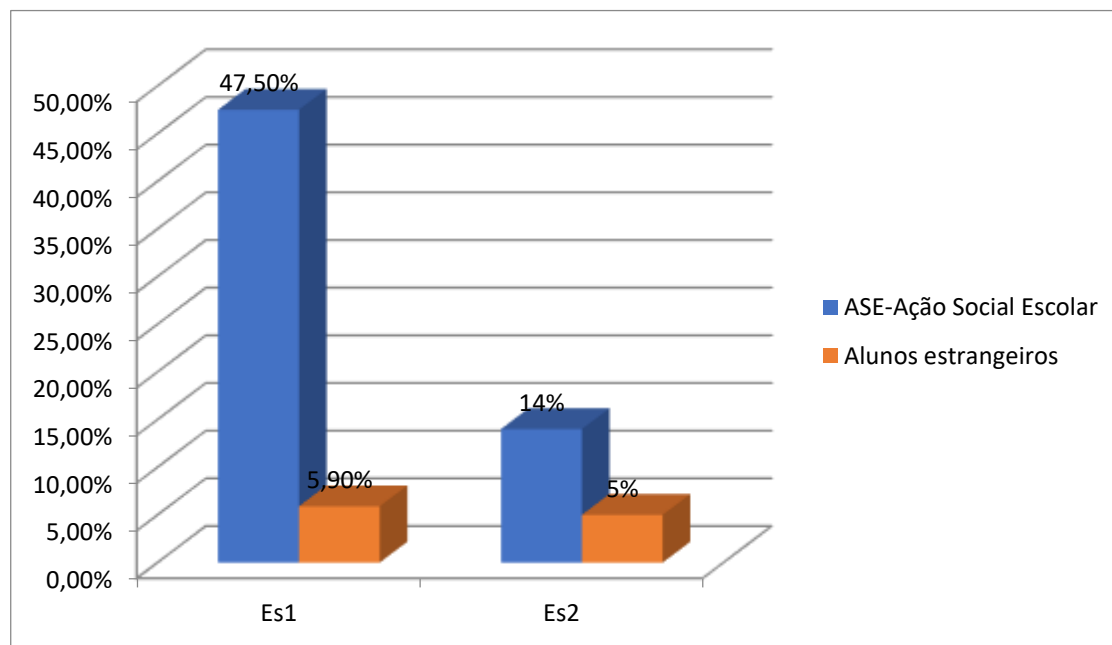


O número de Professores e Assistentes Operacionais e Técnicos da escola não agrupada “Es2” (96), não acompanha a proporcionalidade do número de alunos relativamente à escola “Es1” (118). A escola “Es1”, com menos alunos, dispõe de 19 assistentes operacionais e assistentes técnicos, número este, proporcionalmente maior do que da escola “Es2”, que dispõe de 23 trabalhadores. Este facto foi comprovado pela diretora da escola “Es2”, que alegou da falta de pessoal, nomeadamente da direção:

o maior constrangimento é falta de pessoal aqui na direção, o facto de nós termos apenas secundário, portanto só tenho direito a uma adjunta, os senhores do ministério, esquecem-se que os cursos profissionais, POPH, só isso dão trabalho para uma pessoa e só tenho direito a uma adjunta, o que dificulta em muito (...).

c.1.3 Apoio e integração social

Figura 5.24 – Práticas de apoio e integração social.



Na escola “Es1”, os alunos são oriundos maioritariamente das freguesias periurbanas e também de territórios mais ruralizados servidos pela Estrada Nacional 109. É uma escola considerada por excelência, de “Inclusão”, em que uma percentagem considerável de alunos usufrui de apoios sociais escolares. Do total de alunos da “Es1”, 47,5% são subsidiados pela “Ação Social Escolar”, comparativamente, com a “Es2”, que apenas 14% da população escolar daquela escola, são subsidiados (fig.5.24). A escola “Es1”, é a escola secundária que recebe mais alunos com deficiência e necessidades educativas especiais, para além de acolher um elevado número de alunos estrangeiros (5,9% da população escolar), comparativamente com a escola “Es2” (5% da população escolar) (fig.5.24). Este facto, que acabamos de expor em relação ao apoio de alunos com mais necessidades financeiras, espelha a realidade económica e social característica dos meios mais rurais.

5.4.3.3 *Percepção do Movimento das Cidades Educadoras*

ii) **Bloco D** ***Percepção do Movimento Cidades Educadoras***

Relativamente a este bloco, colocamos questões relativas ao MCE, princípios e apoios concedidos pelo município, a alunos com necessidades educativas especiais.

d.1 “Conhece o movimento cidades educadoras e os princípios da CCE?”

Os dois diretores conhecem o MCE, mas não em profundidade. O diretor da escola “Es1”, referiu ainda a este propósito:

(...) sim, até conheci no âmbito da Assembleia Municipal, porque isso foi apresentado, a adesão de Leiria a esse Movimento Cidades Educadoras e eu com a minha atividade na Assembleia, tomei conhecimento dela. Eu penso, da prática que conheço, que houve pouco investimento. Obtivemos uma adesão generosa, mas com pouco investimento, creio eu!

Quanto aos princípios da CCE, diz conhecer, mas não em profundidade e refere que:

Os princípios, tanto quanto eu sei, têm a ver com a articulação de vários agentes sociais, sejam eles da saúde educação, da mobilidade, etc. Tudo a congregar-se, articular-se para a qualificação de recursos a nível municipal. O trabalho em rede, a definição de uma estratégia formativa e educativa municipal, concelhia se quisermos, em que, cada unidade não perdendo a sua identidade pode contribuir para um todo, de qualificação dos recursos humanos e cada um pode dar conforme as suas potencialidades e conforme a sua especialidade (...).

Já a diretora da escola “Es2”, diz não conhecer os princípios da CCE, mas afirmou que

(...) Foi mais tarde que tomei conhecimento, foi mais da minha experiência no Ministério da Educação, fui coordenadora do Ministério durante quatro anos e então era convidada para vários eventos, para representar o Ministério e via lá esse nome de projeto e lembro-me que na altura li (...).

Concluimos mais uma vez, que este desconhecimento é devido à falta de divulgação do MCE por parte do Município.

d.2. Apoio concedido por parte do município a alunos com necessidades educativas especiais (NEE)

As escolas não agrupadas, responderam que a Câmara não as apoia neste domínio. O Diretor da Escola “Es1” respondeu, que “o nosso problema é que a Câmara Municipal achou, ou acha que não tem responsabilidade em relação às escolas secundárias”. O município não tem a tutela do secundário e atendendo às restrições orçamentais definidas, justifica-se esta falta de apoio. Pensamos que num futuro próximo o município possa apoiar mais estas escolas, na sequência da municipalização da educação.

5.4.3.4 Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola

Pretendemos conhecer neste tópico, a relação do PEM e do PEE destas duas escolas.

iv) Bloco E

e.1 Do conhecimento que tem do PEM, considera que a sua elaboração teve em conta os Princípios da Carta CE? Caso a sua resposta seja afirmativa, pode referir os mesmos?

Os dois diretores não responderam a esta questão. Por outro lado, dado não conhecerem bem os princípios da CCE, não faz sentido qualquer resposta.

e.2 Como Diretor(a) foi alguma vez convidado a participar nesse Projeto? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma se revestiu essa participação?

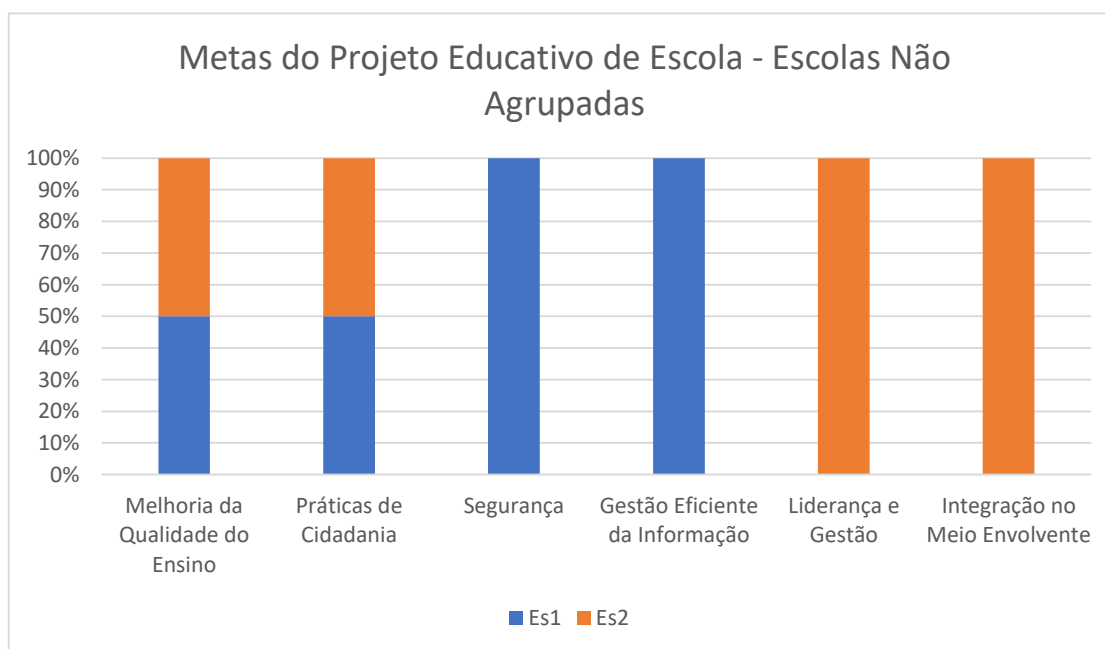
Apenas o diretor da escola “Es1” referiu que participou “nas reuniões e há uma equipa que está a preparar os documentos, a nossa escola também está a representar, é o Presidente do Conselho Geral”.

e.3 Projeto Educativo de Escola e outros projetos de atividades

Ambas as escolas, “Es1” e “Es2”, integraram no seu Projeto Educativo, a “Melhoria da Qualidade do Ensino” e “Práticas de Cidadania”. Verificou-se uma diferenciação nas outras metas, como se pode observar na fig. 5.25.

Na escola “Es1”, para além das metas em comum com a escola “Es2”, destacou a questão da “segurança” e da “gestão eficiente da informação”. Já a escola “Es2”, destacou a “liderança e gestão” e a “integração no meio envolvente”.

Figura 5.25- Metas do Projeto Educativo das Escolas não Agrupadas.



Relativamente a projetos e clubes dinamizados pelas escolas não agrupadas, ambas dinamizam projetos internacionais no âmbito do “Comenius” e “ERASMUS+”; “saúde”; “teatro”; “ciências”. Para além destes projetos e clubes em comum, destacamos outros ligados ao “ambiente” (“Es1”), “projeto social” (“Es1”) “desporto escolar” (“Es2”), “clube de línguas” (“Es2”), “clube de xadrez” (“Es2”) e “clube de fotografia” (“Es2”) (tab.5.14).

Tabela 5.14 - Clubes e Projetos.

Escola	Clubes e Projetos
Es1	Educação Física; Express'ar-Te ; Gabinete de Apoio ao Aluno; Grupo de Socorro Primário; Programa Eco-Escolas; Projeto <i>Comenius</i> ; Programa ERASMUS+; Projeto Horta Biológica; Projeto Social da ESALV.
Es2	Clube Europeu (Parlamento Europeu de Jovens ;Semana da Europa e da Primavera da Europa;Intercâmbio com cidade alemã de Rheine; Europrojeto ; Programa Erasmus+;DelfScolaire; American Field Service (AFS); Intercultura; Projeto de Escolas Promotoras da Língua Alemã (PEPA); Desporto Escolar; Visitas à Biblioteca; Clube de Teatro “Improvisado”; Livro meu, livro teu – troca de manuais; Programa de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES); Clube da Ciência e do Conhecimento; Clube do Xadrez; Clube de Fotografia.

Como podemos perceber os projetos dinamizados são da iniciativa dos professores de cada escola. O tipo de projetos também está relacionado com a cultura de escola instituída. A “Es1” com um espírito mais “solidário” e de “inclusão”. A vertente social e ambiental são lemas defendidos por esta escola. A “Es2” tem uma vertente mais “internacional”, onde predominam as Humanidades (antigo Liceu), daí os projetos ligados às línguas estrangeiras, para além da área das ciências. Em ambas as escolas existem outros projetos e clubes ligados a cursos profissionais, por força da sua componente prática.

Quanto às parcerias estabelecidas por estas escolas, muitas estão relacionadas com a “formação em contexto de trabalho” no âmbito dos Cursos Profissionais e Vocacionais existentes em ambas, para além das estabelecidas com o município, freguesias, instituições público/privadas, tais como Hospitais, Bombeiros, Santa Casa da Misericórdia, IPSS, entre outras. Muitas das parcerias estabelecidas são enquadradas na prática letiva, como podemos constatar através da diretora da escola “Es2”:

(...) temos muitos docentes do IPL, que vêm dar aulas aos nossos alunos, no âmbito da disciplina de Físico ou Química. (...) Depois tivemos uma formação no âmbito, era o programa mesmo do IPL, das comemorações da proteção civil. Eles sempre tiveram várias atividades, uma delas desenvolveu-se aqui, que foi uma formação dada pelo INEM, os Bombeiros, o Suporte Básico de Vida, foi muito interessante. Tivemos cá turmas de outras escolas dos agrupamentos, foi formação ao longo do dia todo, para funcionários, alunos (...).

***e.4 Considera que o PEE tem em conta as características e necessidades do território?
Caso a resposta seja afirmativa, quais?***

Pela leitura das metas definidas no PEE percebemos que há uma preocupação em ajustar este projeto às características e necessidades do território. Pudemos comprovar nas metas relativas a práticas de cidadania e à integração no meio envolvente. Pelo conhecimento que temos da realidade destas escolas, “nem tudo o que está no papel é cumprido, assim como o que não está, é realizado”.

Como afirma o diretor da escola “Es1”:

Uma escola pública tem uma obrigação de estar muito bem inserida na comunidade, conhecer os anseios dessa mesma comunidade, não só dos alunos e das famílias, mas também das empresas, por exemplo e tentar interpretar e dar resposta de acordo com as suas possibilidades. Por exemplo, acho eu, que participastes recentemente, na auscultação de determinadas entidades, Nerlei, o IPL, a Acilis, no sentido de aproximar as visões sobre a oferta educativa acho que é o caminho a seguir, também somos um instrumento ao serviço da comunidade.

e.5 Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?

Ambos os diretores concordam com a municipalização da educação, mas referem que se deve ter em conta as “competências na gestão da municipalização”. Ainda a este propósito, o diretor da escola “Es1” afirma que:

(...) o conselho municipal de educação, não pode ser um parlamento de interesses, mas tem que ser um órgão de definição estratégica da política educativa e da qualificação de recursos e aí tem que ter inclusivamente *staff* técnico, apoio técnico para, por exemplo, implementar estudos (...) conselho municipal, deveria responder perante a assembleia municipal, quase funcionaria como uma comissão especializada complementar à assembleia municipal. A composição inicial que é definida na lei é inoperante, torna o conselho municipal inoperante. A composição é legal.

Reiteramos a opinião do diretor da escola “Es1”, dado que o “Conselho Municipal de Educação”, reúne todas as características para a consolidação deste processo. Basta pensar que todos os representantes de escolas fazem parte deste conselho e este deve ser um trabalho em equipe, de discussão e estratégico.

Já a diretora da escola “Es2”, referiu que:

A municipalização depende! Já tem algumas competências, não é? os transportes do 1.º ciclo, edifícios, os almoços do 1.º Ciclo, agora eu sei que é um assunto que ainda está a ser analisado, em cima da mesa, agora tudo depende, é que competências estamos a falar. Deve haver uma tutela, mas passa do Ministério para o Município (...). Porque aqui, quando se fala em autonomia da escola, estamos a falar de autonomia da escola, do diretor tomar decisões de acordo com os alunos que tem, corpo docente que tem, claro, o meio em que a escola está inserida (...).

e.6 Relação de proximidade com o Município de Leiria (o município recorre muitas vezes à vossa escola e vice-versa? Como é a vossa relação com o município?)

O diretor da escola não agrupada “Es2”, afirmou que há uma relação de proximidade, considerada no geral positiva. Ainda assim, declararam que o município apoia as escolas em termos “logísticos”, na “concessão de transportes”. Por outro lado, o município recorre com alguma frequência às escolas, para a frequência de palestras, seminários e eventos. O Diretor da escola “Es1”, respondeu ainda a este propósito que “a escola colabora mais do que o município, também por não ter a responsabilidade sobre as escolas secundárias”.

Apesar da gestão destas escolas não caber ao município, apercebemo-nos da existência de um trabalho de proximidade e de convergência.

5.4.3.5 Sugestões de melhoria

g.1 Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria da educação no território?

Relativamente às sugestões emitidas pelos diretores das referidas escolas, o entrevistado da escola “Es1” destaca a importância que o município deve dar às escolas, em termos de qualificação de recursos humanos e na prestação de apoio às mesmas através de contratos programa devidamente avaliados para ambas as partes. Ainda assim, reforça o desenvolvimento da plataforma educativa municipal que deve dar lugar ao “projeto educativo municipal”. O entrevistado da escola “Es2”, destaca a importância dada na “relação de proximidade do município com o meio envolvente”. Apesar de estar há pouco tempo na direção, considera que está a haver um trabalho muito próximo das escolas.

5.4.4 Entrevistas aos diretores de estabelecimento de ensino privado do ensino básico ao ensino secundário

Neste subcapítulo, consideramos as mesmas questões efetuadas junto dos diretores mencionados anteriormente.

5.4.4.1 Perfil dos entrevistados

No perfil dos entrevistados, pretendemos conhecer a formação inicial e o percurso académico e profissional dos mesmos.

i) Bloco B

a. Grau académico

a1. Qual a sua formação inicial?

a2. Qual o seu percurso académico e profissional?

No concelho de Leiria, existem cinco escolas privadas, designadas por “colégios”. Duas dessas escolas estão situadas no centro da cidade de Leiria, com carácter religioso e católico. As restantes escolas, situam-se mais a norte do concelho, em zonas rurais. Não procedemos à análise de uma destas escolas, situada na zona periurbana, pelo facto da direção se recusar a dar entrevista, sugerindo que lhe fosse enviado um questionário. Não aceitamos esta proposta, pelo facto de não se enquadrar no percurso delineado para este trabalho. Estes colégios são financiados pelo Ministério da Educação e Ciência, ao abrigo de contrato de associação.

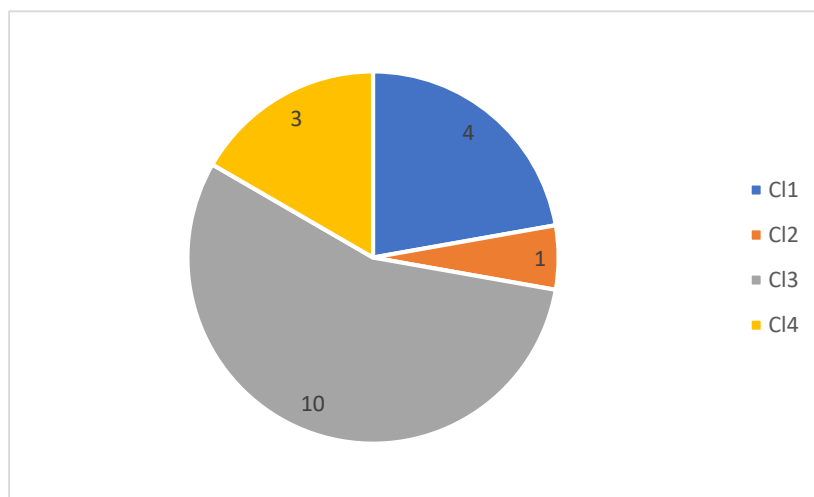
Entrevistamos assim, quatro diretores das escolas privadas do concelho. Em termos de habilitações académicas e profissionais, quatro diretores tinham a formação

base, a licenciatura: dois em “Línguas e Literaturas Modernas”, nas variantes “Português Francês” e “Estudos Portugueses”, respectivamente; um em “Economia”; e outro em “Engenharia Mecânica”. Para além da licenciatura, um diretor tem o mestrado na área de “Gestão Escolar”; outro o doutoramento, na área de “Ciências da Educação/História da Educação”, enquanto que o grau precedente/mestrado deste último, foi na área de “Administração Escolar”.

Todos os diretores têm uma vasta experiência do cargo de direção de estabelecimentos de ensino, com exceção de dois diretores. Da mesma forma que os diretores dos estabelecimentos de ensino anteriormente mencionados, estes também têm na sua maioria, formação especializada na área da Administração e Gestão Escolar.

Relativamente à experiência enquanto diretor, o diretor do colégio “cl3” é o que tem mais experiência neste domínio, com 10 anos desta função. Segue-se o diretor do colégio “cl1” com 4 anos de experiência; o diretor do colégio “cl4” com 3 anos e por último, o diretor do colégio “cl2”, com apenas 1 ano de direção (fig.5.26).

Figura 5.26 - Anos de experiência de diretor.



Comparativamente com as escolas públicas, estes diretores têm uma menor experiência de cargos diretivos, pensamos nós, que esta situação seja devida à própria estabilidade do corpo docente que o sistema de ensino público ofereceu, relativamente ao privado. Por outro lado, regra geral, o corpo docente dos colégios privados é mais jovem, comparativamente com o das escolas públicas. Este facto, deve-se em parte, à não abertura de concursos para o sistema de ensino público e também ao prolongamento das reformas, que muitos docentes optaram por ficar nas escolas, atendendo à elevada penalização das reformas antecipadas.

5.4.4.2 Caraterização das instituições

ii) Bloco C

c. Caraterização da Escola no contexto escolar

Identificamos os colégios com as iniciais da palavra colégio, seguindo-se uma numeração numérica, e do Norte para Sul do concelho, da mesma forma que identificamos os estabelecimentos de ensino anteriores. Nem toda a informação relativa ao contexto escolar destes estabelecimentos, está disponibilizada na sua página web. Como tal, e na carência de alguns dados pertinentes ao desdobramento de alguns tópicos, juntamos a caraterização com os projetos dinamizados. Como se pode verificar, há grandes diferenças relativamente à estrutura e conteúdo de alguns documentos, nomeadamente o PEE. O PEE das escolas públicas tem uma estrutura a ser cumprida, conforme já abordada anteriormente.

c.1 Colégio Dr. Luís Pereira da Costa (c11)

Este colégio abriu no ano letivo 1994/1995. Está localizado em Monte Redondo, vila do norte do Concelho de Leiria, a cerca de 7 km da orla marítima. Serve uma área pedagógica constituída pelas freguesias de Coimbrão, União de Freguesias de Monte Redondo e Carreira e Bajouca. Nesta escola é lecionado o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais). É a única escola desta natureza, que tem o ensino secundário. Em Monte Redondo, concentra-se um comércio diversificado, bem como os principais serviços de interesse público e equipamentos sociais, para além de algumas indústrias ligadas à serração, às rações para animais, uma panificadora, um matadouro de aves.

O “Projeto Educativo” desta escola é entendido como “um documento orientador que espelha uma organização assente em objetivos claros. Desta forma, a política de qualidade assume-se, por um lado, no ensino de excelência que é ministrado e na adequação da oferta formativa ao perfil do aluno e, por outro lado, na disponibilização de serviços de apoio e de suporte às atividades educativas e na relação de verdadeira parceria estabelecida com os encarregados de educação e com a comunidade em geral. Pretende-se, assim, aumentar continuamente a satisfação dos alunos e encarregados de educação, cumprindo sempre as diretrizes do ministério, bem como os requisitos legais em vigor”²¹².

O Colégio implementou um Sistema de Gestão da Qualidade segundo a norma NP EN ISO 9001:2008. Este estabelecimento de ensino, definiu um conjunto de processos e de procedimentos pedagógicos, que garantem elevadas *performances* nas atividades desenvolvidas com os alunos e nas relações com os seus Encarregados de Educação. Estes processos são periodicamente monitorizados, sendo avaliada a sua eficácia, o que permite uma forte dinâmica de melhoria e aperfeiçoamento.

²¹²Informação retirada do Projeto Educativo de Escola, em <http://www.cdipc.pt/DocumentosOrientadoresdaEscola/ProjectoEducativo/tabid/141/Default.aspx> [20 de fevereiro de 2017]

c.2 Colégio Dinis de Melo (cl2)

O Colégio Dinis de Melo é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, integrante da rede pública, que ministra, gratuitamente, o ensino regular do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. O colégio possui autorização definitiva de funcionamento e está dotado de autonomia pedagógica, tendo estabelecido com o Ministério da Educação e Ciência um contrato de associação. Este Colégio destaca-se pela sua integração na paisagem natural em que se encontra inserido, criando um ambiente de estudo que favorece a tranquilidade e sossego dos alunos, fator importantíssimo para o equilíbrio emocional dos mesmos. As suas instalações reúnem todos os avanços pedagógicos e tecnológicos, fatores essenciais ao desenvolvimento de um ensino de qualidade²¹³. Tem ainda implementado, um Sistema de Gestão de Qualidade (SGQ) - NP ISO 9001/2008 para os cursos de funcionamento diurno e vários serviços de suporte. O projeto educativo está a ser realizado.

c.3. Colégio Conciliar Maria Imaculada (cl3)

Este colégio tem uma longa história cristã. Em janeiro de 1941 nasceu a Comunidade da Casa da Cruz da Areia e em outubro do mesmo ano começou a funcionar o Colégio Missionário de Nossa Senhora de Fátima também conhecido por Instituto Missionário Franciscano, para alunas internas, leccionando o então Ensino Primário. Numa segunda fase, em 1964/1965, foi implementado o 2.º ciclo. Numa terceira fase, à medida que se iam ampliando as instalações, estendeu a escolaridade até ao 3.º ciclo. A partir de 1969, passa a ser designado por Colégio Conciliar de Maria Imaculada, por ter sido em tempo o Concílio Vaticano II que, como Estabelecimento de Ensino particular, alcançou grande projeção como Instituição Educativa da Escola Católica. Após o 25 de Abril de 1974, passa a designar-se Cooperativa de Ensino e Cultura da Cruz d'Areia (CECCA), funcionando como Cooperativa de Pais e Professores. Em 1981, após a publicação do Decreto Lei n.º 553/80 voltou ao modelo

²¹³ Informação retirada do site da escola, em <http://www.colegiodinisdemelo.pt/projeto-educativo/>[20 de fevereiro de 2017]

de funcionamento anterior. O Colégio Conciliar de Maria Imaculada encontra-se desde o ano lectivo 1995/96 em regime de Contrato de Associação com o Ministério da Educação para o 2.º e 3.º ciclo, tendo também autonomia pedagógica em todos os ciclos. O Colégio Conciliar de Maria Imaculada é uma Escola Católica, propriedade da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição e possui o Alvará n.º 1501. A partir do ano de 2005, na sequência da participação no concurso televisivo SAPO Challenge, que o Colégio ganhou, tendo assim ganho a ESCOLA DO FUTURO PT, permitindo assim que passasse a ser um colégio destacado de todas as outras escolas em termos tecnológicos (www.ccmi.com.pt/)²¹⁵.

Conseguimos obter mais informação junto deste colégio, comparativamente com os anteriores. Assim, pudemos apurar relativamente às metas²¹⁶:

- Meta I - Educação de Qualidade, de Exigência e de Responsabilização;
- Meta II - Educação para o Saber Ser e Saber Estar;
- Meta III - Competências e Valorização dos Colaboradores Docentes e Não Docentes;
- Meta IV - Aprofundar a Cumplicidade Escola – Família;
- Meta V - Desenvolver uma Política de Cooperação com Vários Parceiros Regionais, Nacionais e Internacionais.

Como podemos concluir, este colégio aposta também numa educação de qualidade e de rigor, não só em termos do saber-saber, mas também do saber-ser; nas competências e valorização dos seus recursos humanos; e, por último, numa política de

²¹⁴Informação retirada do Projeto Educativo de Escola 2016/2018, http://www.ccmi.com.pt/images/stories2016_2017/PEE/PE%20do%20CCMI.pdf [20 de fevereiro de 2017]

²¹⁵ Informação retirada do Projeto Educativo de Escola 2016/2018 http://www.ccmi.com.pt/images/stories2016_2017/PEE/PE%20do%20CCMI.pdf [20 de fevereiro de 2017]

²¹⁶Consultado na página da escola em http://www.ccmi.com.pt/images/stories2016_2017/PEE/PE%20do%20CCMI.pdf [20 de fevereiro de 2017]

cooperação a nível regional, nacional e internacional. Este colégio situa-se na zona urbana de Leiria.

c.4. Colégio de Nossa Senhora de Fátima (cl4)

A 30 de dezembro de 1932, foi concedido, pelo Ministério da Educação, ao Colégio de Nossa Senhora de Fátima, o alvará provisório de lecionação e, a 15 maio de 1933, o alvará definitivo para 20 alunos internos e 40 externos, todos do sexo feminino. A 15 de setembro de 1973, foi dada ao Colégio a autorização para a coeducação no 1.º ciclo, tendo sido estendida aos outros ciclos em 1988. Em 1986, o Colégio passou a ter o ensino para o Pré-escolar legalizado. A pedido da Direção, foi-lhe dado o paralelismo pedagógico por tempo indeterminado, a 14 de dezembro de 1983, para o 1.º ciclo, e a 5 de abril de 1990, para os outros alunos. Foi-lhe concedido o Contrato de Associação, para o 2.º e 3.º ciclo, a 15 de maio de 1996, e a Autonomia Pedagógica a 7 de dezembro de 1998, para todos os ciclos. As linhas orientadoras do Projeto Educativo, defendem a educação global, a que o Colégio se propõe e far-se-á, mediante a proposta e aceitação livre, por parte dos alunos e educadores, de um conjunto de valores humanos e cristãos e de uma prática pedagógica sempre renovada²¹⁷. Este colégio situa-se no centro de Leiria.

²¹⁷ Informação retirada do site da escola, em <http://www.colegiosf.com/index.php/home/projeto-educativo> [20 de fevereiro de 2017].

5.4.4.3 Percepção do Movimento das Cidades Educadoras

Neste tópico, pretendemos descrever as respostas dadas pelos entrevistados, relativamente ao MCE.

iii) Bloco D-Percepção do Movimento Cidades Educadoras

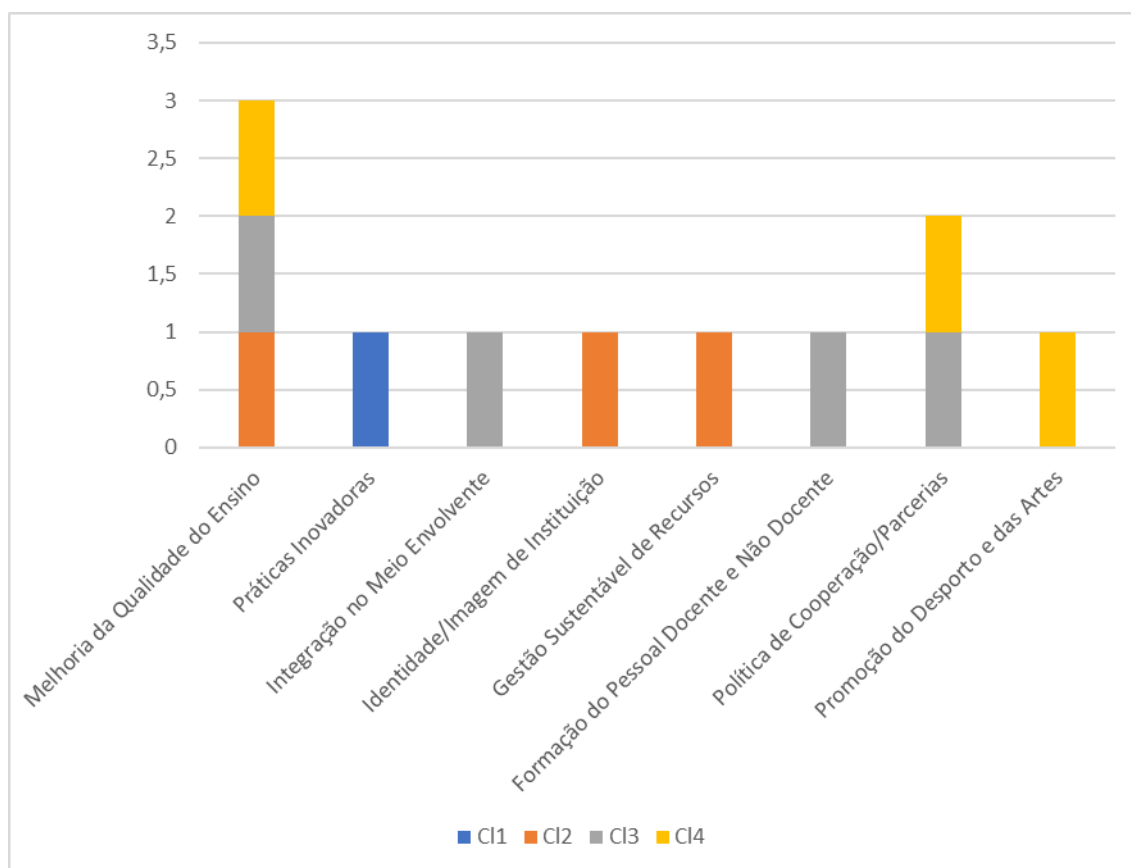
d.1 “Conhece o movimento cidades educadoras”

Dos entrevistados, apenas o diretor do colégio “c13” conhece o MCE, mas não em profundidade. Em relação aos Princípios da CCE, nenhum dos diretores conhece os referidos princípios.

5.4.4.4 Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola

Do PEM, a “melhoria da qualidade do ensino” foi definida pela maioria dos colégios (“C12”, “C13”, “C14”), seguindo-se a “política de cooperação/parcerias” (“C13”, “C14”). As restantes foram definidas isoladamente, pelos respetivos colégios (fig.5.27). Da mesma forma que os estabelecimentos de ensino referidos anteriormente, a aposta na qualidade de ensino, é uma constante. Também estes estabelecimentos necessitam de manter um número de alunos para fazer face à sua gestão financeira e de forma a cativar mais alunos, que passa pela qualidade da educação. Uma outra vantagem de alguns estabelecimentos de ensino, prendem-se com o prolongamento das atividades pós letivas, sendo esta, a solução possível, para muitos pais e encarregados de educação que trabalham e não têm disponibilidade para ir buscar os seus educandos.

Figura 5.27 - Metas do Projeto Educativo de Escola .

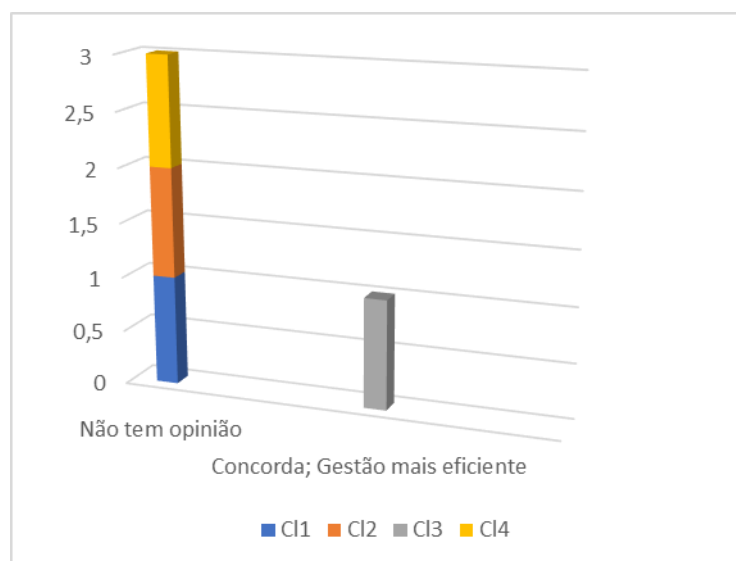


e.1 Está de acordo com o quadro de competências para os municípios em matéria de Educação?

Relativamente ao quadro de transferências, três dos entrevistados não responderam a esta questão, alegando que “não têm opinião”. Apenas o diretor do colégio (“C13”) respondeu que concorda com a municipalização da educação, já que possibilita uma gestão mais eficiente, “mas precisa de ser muito bem estudada e trabalhada, para evitar abusos, injustiças, discriminações (...)”. (fig.5.28)

Pensamos que a ausência de opiniões se deva ao facto da municipalização da educação se direccionar unicamente para a escola pública.

Figura 5.28 - Municipalização da Educação.



e.2 Relação de proximidade com o Município de Leiria (o município recorre muitas vezes à vossa escola e vice-versa? Como é a vossa relação com o município?)

Todos consideram que são convidados pelo município para a participação em eventos, para além de concederem o Teatro José Lúcio da Silva para eventos, assim como a concessão de transportes, entre outras solicitações pontuais.

Entendemos que não houve grande abertura por parte dos entrevistados em relação a esta questão, com exceção do diretor “cl3” que respondeu:

(...) eu vou dizer uma coisa que choca um bocadinho contra as próprias escolas, que é haver uma maior participação das escolas nas muitas atividades que são proporcionadas pela autarquia, porque senão destimula, desanima um bocadinho a própria autarquia (...).

Depreendemos que esta afirmação se refere ao facto de muitas das atividades dinamizadas ao fim de semana pelo município, não terem tanta participação das escolas públicas.

5.4.4.5 Sugestões de melhoria

Relativamente às sugestões de melhoria, junto se descreve o registado por cada diretor. O diretor do colégio “C11” não tem sugestões a apresentar, alegando o seguinte:

(...) Eu acho que o município é muito atento, tem boa relação com as escolas, não tenho nenhuma sugestão de melhoria, se continuarmos assim já é bom. (“C11”)

Ao analisarmos as respostas dos restantes diretores, constatamos que as sugestões passam por um trabalho de cooperação, de parceria, entre as diversas escolas e entre estas e o município e também as empresas. Os diretores destas escolas que responderam a esta questão, o ciclo termina com o 9.º (ensino básico). Daí que uma das preocupações se prenda com a integração dos alunos no secundário, apelando a um trabalho mais conjunto e de parceria, para além do secundário, com o tecido empresarial, conforme os excertos abaixo indicados.

Aproximando mais estas instituições (...) porque os nossos alunos também saem daqui e vão para essas escolas e a colaboração é sempre benéfica (...) (“C12”)

Acho que há uma coisa, e aí se calhar poderá passar pelo município, mas as coisas que a mim me preocupam muito, é quando os meninos saem daqui do 9.º ano, o futuro deles e eles têm assim uma visão assim um pouco limitada, porque os meninos só pensam em ciências e tecnologias, se calhar se houvesse parcerias entre a gestão do município, entre o básico e mesmo o secundário e empresas, porque nós estamos aqui, numa zona em que o tecido empresarial é bastante vasto e diversificado (...). (“C14”)

Pelas opiniões atrás manifestadas, pensamos que falta nestas escolas, um psicólogo que faça orientação profissional, como existe nas escolas públicas, que realizam testes específicos e os encaminham para as áreas onde reúnem mais aptidão.

5.4.5 Entrevistas aos presidentes de Instituições de Ensino Superior Politécnico e Universitário

5.4.5.1 Perfil dos entrevistados

Neste subcapítulo vamos considerar as entrevistas realizadas ao presidente do ensino superior público e a um representante da direção do ensino superior privado. Um dos entrevistados tinha o Doutoramento em “Ciências da Educação” e a formação base e Mestrado, na área de Eletrotecnia (“IS2”). Outro, tinha o Mestrado em “Economia Internacional” e estava a terminar o Doutoramento na área da “Gestão Estratégica” (“IS1”). Ambos têm grande experiência no domínio de Direção/Gestão deste tipo de Estabelecimento de Ensino. Das escolas superiores, um tem a experiência como presidente de quatro anos, e de dez como vice-presidente. O outro diretor não respondeu a esta questão.

5.4.5.2 Caraterização das instituições

Vamos descrever as duas instituições sedeadas no concelho de Leiria. Identificamos estas instituições de ensino superior, com as iniciais de “instituição superior”, seguindo a numeração sequencial.

c.1. ISLA (IS1)

O ISLA está em Leiria desde 1990, vocacionado para uma formação próxima das necessidades do mercado e beneficia duma longa experiência, desde 1962. Desde o ano letivo 1997/1998 que o ISLA tem uma preocupação central, em inserir os seus alunos licenciados nas empresas²¹⁸.

²¹⁸ Não conseguimos aceder a mais dados.

c.2 IPL – Instituto Politécnico de Leiria (IS2)

O Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria) completou recentemente 30 anos de existência. O IPLeiria é uma organização de âmbito nacional, empenhado nas dinâmicas de desenvolvimento da região de Leiria e Oeste, com a qual procura estabelecer parcerias. Com cinco escolas, 45 licenciaturas e 48 mestrados. Atualmente, a comunidade académica do IPLeiria integra cerca de 12.000 estudantes, 913 docentes e 306 funcionários técnicos e administrativos, repartidos por cinco escolas superiores: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Escola Superior de Artes e Design, Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar e Escola Superior de Saúde. Inclui ainda, um Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados, uma Unidade de Ensino à Distância, um Centro de Formação para Cursos de Especialização Tecnológica e um Centro de Formação de Ativos. A sua oferta formativa é bastante abrangente e multidisciplinar, com cursos em diversas áreas do conhecimento: artes e design; ciências empresariais e jurídicas; educação e comunicação; engenharia e tecnologia; saúde; e turismo. O Instituto dispõe, ainda, de outras opções de formação de adultos, nomeadamente, os cursos M23, a Formação de Executivos, que tem por missão potenciar o desenvolvimento individual de líderes e contempla a oferta de cerca de uma dezena de cursos, e do Programa 60+, que pretende alargar os domínios do saber a indivíduos de idade mais avançada, possibilitando-lhes o acesso ao ensino de nível superior. O IPLeiria desenvolve as suas atividades de investigação e de I&D através de 13 unidades de investigação em diferentes áreas científicas: artes, educação, ciências sociais, motricidade, mecânica, informática, telecomunicações, economia, gestão, turismo, saúde e recursos marinhos. Está muito orientado para a investigação aplicada, dado que, muitos dos núcleos de I&D estão localizados em empresas e outras organizações, ou desenvolvem a sua atividade em estreita ligação com estas, em especial as PMEs. O IPLeiria presta, ainda, para o exterior, um conjunto de serviços de elevado valor acrescentado em termos científicos e técnicos, só possíveis graças aos seus investigadores e aos meios laboratoriais de que dispõe. O Instituto Politécnico de Leiria é uma instituição pública de ensino superior comprometida com a formação integral dos cidadãos, a aprendizagem ao longo da vida, a investigação, a difusão e transferência do conhecimento e cultura, a qualidade e a inovação; promove ativamente o desenvolvimento regional e nacional e a

internacionalização; valoriza a inclusão, a cooperação, a responsabilidade, a criatividade e o espírito crítico e empreendedor²¹⁹.

5.4.5.3 Perceção do Movimento das Cidades Educadoras

O diretor da instituição “IS2” conhece o MCE, mas não em profundidade, contrariamente ao diretor da “IS1” que não conhece. Ambos desconhecem os Princípios da CCE.

5.4.5.4. Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Instituição

Os diretores não conhecem o PEM. Em termos de relação com o município, o entrevistado da “ES1” respondeu, que “tem uma boa relação com o município, dentro daquilo que vão solicitando”. Já o entrevistado do “IS2” referiu que há uma forte relação e que trabalham de perto para o município, como exemplos:

Fizemos há pouco tempo, o programa “IPL + inclusivo”, uma iniciativa até com os próprios funcionários do município (...) Ao nível das acessibilidades (...). Há uma série de eventos realizados em parceria com o município (...). Nós temos o Conselho Municipal da Educação. A nível das bibliotecas, há várias colaborações e já com muito tempo e de uma forma continuada. Ao nível do desporto, isso há múltiplas que eu muitas vezes, passam, que já são coisas de tal maneira fluidas (...).

Apercebemo-nos de uma forte relação do município com o IPL, com resultados benéficos para a região, em que os próprios alunos e professores realizam trabalhos a pedido do município, alguns ligados a estudos de investigação, dinamização de eventos, nomeadamente, a “inclusão”, “território educador”, entre outros.

²¹⁹ Consultar a este propósito o site <https://www.ipleiria.pt/>.

Seguidamente, passamos à questão relativa à municipalização. Ambos concordam com a municipalização da educação, desde que seja convenientemente acompanhada com determinados meios (“IS1”) e que haja uma maior responsabilização por parte dos intervenientes (“Is2”). O entrevistado “Is2” apela à municipalização “pela proximidade que é capaz de ser mais eficiente em termos de gestão” e por “questões de subsidiariedade, quem está mais próximo conhece melhor e sabe como intervir (...)”.

A questão da municipalização apesar de não estar diretamente ligada a estes estabelecimentos de ensino, indiretamente pode ter influências, particularmente na oferta formativa. A autonomia dada às escolas vai contribuir para uma maior versatilidade de cursos/áreas, exigindo aos estabelecimentos de ensino superior um ajustamento na sua oferta.

5.4.5.5 Sugestões de melhoria

Relativamente a sugestões de melhoria, o entrevistado do “IS1”, referiu a falta de ligação entre o secundário e o ensino superior, defendendo um trabalho em rede, como é o caso das cidades educadoras.

Penso que há aqui um fosso ainda, entre o final de um ciclo que é o ciclo secundário e o ensino superior. E que uma cidade que é uma cidade, que neste caso pertence a uma rede que é as cidades educadoras, eventualmente podia fomentar um bocadinho mais, ficando as instituições também com o ónus de ter contribuído, mas fomentar mais essa ligação entre o secundário e o superior. (“IS1”)

Não concordamos com a afirmação do entrevistado “IS1”, pelo facto de conhecermos as duas realidades e considerarmos que este estabelecimento poderia tomar a iniciativa de se aproximar às escolas secundárias. No estabelecimento de ensino “IS2” este trabalho de proximidade tem sido realizado ao longo dos últimos anos, quer através do “dia aberto ao ensino secundário”, quer através de aulas presenciais. O presidente do “IS2” justificou a sua preocupação relativamente à taxa de natalidade, apelando ao seu crescimento, de modo a fixar mais pessoas no território.

5.4.6 Entrevistas aos Presidentes/Diretores de Outras Instituições (Escolas Artísticas; IPSS; Associação Comercial; Associação Empresarial)

Consideramos neste ponto, sete instituições, assim a designar:

- 2 escolas profissionais (“Ep1”; “Ep2”);
- 2 escolas ligadas ao ensino artístico (“Art1”; “Art2”);
- 1 IPSS (“IPSS”);
- 2 associações (comercial e empresarial) (“As1”, “As2”).

Tentámos entrevistar mais duas IPSS, também ligadas à deficiência, mas não se mostraram disponíveis para a realização das entrevistas, apesar das várias tentativas para o efeito.

5.4.6.1 Perfil dos entrevistados

Neste tópico, descrevemos as respostas relativas à formação inicial e percurso académico e profissional dos entrevistados.

i) Bloco B

a. Grau académico

a1. Qual a sua formação inicial?

a2. Qual o seu percurso académico e profissional?

Relativamente ao grau académico temos uma maior diversidade, que vai desde o 9.º ano ao doutoramento, conforme tabela abaixo indicado.

Tabela 5.15 - Grau Académico.

Grau académico	
1.º Ciclo Liceal (9.º Ano)	1
12.º Ano	1
Licenciatura	3
Mestrado	1
Doutoramento	1

As formações base, são nas áreas de “Direito” (“As1”), “Línguas e Literaturas Modernas” (“Ep1” e “Ep2”), “Musicologia” (“Art2”) e “História” (“Art1”). O mestrado é na área da “Gestão Escolar” (“Ep2”) e o doutoramento na área de “Ciência Política” (“Art1”). Dois Presidentes não tinham formação superior, um refere-se a uma associação comercial e outro a uma IPSS. As outras instituições como têm um carácter pedagógico específico, é-lhes exigido um nível superior.

Relativamente à experiência profissional dos diretores, destaca-se com maior número de anos, a diretora da “Ep1” (17 anos); “Art2” (11 anos); “Ep2” (10 anos); “IPSS” (6 anos); “As2” (3 anos); “Art1” (1 ano). Não inserimos nesta fig. (5.29) a representante da “As1”, por não fazer parte da direção da associação, pois exerce a função de secretária geral da mesma. Quando fizemos o contacto para entrevista, foi-nos sugerida a pessoa entrevistada, pelo conhecimento que possui sobre o MCE. A entrevistada esteve durante oito anos na Câmara como vereadora. Os primeiros quatro anos, esteve com o pelouro ligado ao ambiente, espaços verdes e desenvolvimento económico. Nos últimos quatro anos, para além das mesmas áreas, teve com a ação social. Entrou para esta associação em 1997.

Figura 5.29 - Anos de direção.



Uma outra questão que colocamos a estes entrevistados prende-se com os maiores desafios e/ou constrangimentos. Os maiores constrangimentos apresentados pelos entrevistados, prendem-se essencialmente, com a questão de financiamento e as restrições orçamentais e com as alterações da legislação, que trazem alguma instabilidade em termos de funcionamento destas instituições. Os desafios, referem-se a uma diversificação da oferta dos serviços junto da comunidade e concomitantemente, uma aposta na qualidade dos mesmos. Por outro lado, são definidas estratégias, que possam ir ao encontro das necessidades locais, a fim de contribuírem para o desenvolvimento desta região. Destacamos a grande preocupação do entrevistado “Art2”, em termos de alteração permanente da legislação, para além da “falta de sensibilidade da comunidade, dos políticos e dos decisores em geral para com o ensino artístico, que transformam qualquer escola de música do país em heróis de gestão e de adaptação”.

O facto que acabamos de apresentar, por este entrevistado, é de certo modo preocupante, pela falta de sensibilidade e de investimento do Ministério neste tipo de ensino. Por outro lado, tratando-se de uma Cidade Educadora, julgamos que falta algum trabalho de coordenação e de dinamização do ensino informal nesta região.

5.4.6.2 Caraterização das instituições

c.1 Escola Profissional de Leiria, EP (Ep1)

Foi criada no dia 4 de outubro de 1989, pelo município de Leiria e a ACILIS, data da celebração do contrato-programa que lhe conferiu existência legal, nos termos do disposto no Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, com a alteração publicada no 3.º suplemento da 1.ª série do D.R. de 31 de janeiro de 1989. Foram outorgantes, o Estado, representado pelo Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, a Câmara Municipal de Leiria e a Associação Comercial de Leiria, hoje Associação Comercial e Industrial de Leiria. A 1 de agosto de 1999, passou a designar-se Fundação Escola Profissional de Leiria. Porém, os seus objetivos mantêm-se: assegurar a consolidação do projeto da EPL, abrindo-o à participação de instituições e pessoas singulares, aprofundando a inserção da escola na região e reforçando os meios indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de formação profissional inicial e contínua, atividades de inserção na vida ativa e outras a que se vem dedicando ou que, no futuro, seja útil realizar na prossecução dos fins da Fundação. Têm cerca de dezoito parceiros, desde instituições públicas a privadas, inclusive empresas da região. A principal missão desta escola, segundo a entrevistada (“Ep1”), é a “formação de jovens técnicos intermédios para as empresas”. A EPL funciona num edifício arrendado à Câmara Municipal de Leiria, partilhando a par com outras instituições públicas e privadas, uma grande área reservada a todos estes serviços.

O Projeto Educativo da EPL apresenta os seguintes fatores, a fim de contribuírem para o sucesso educativo, nomeadamente: Inovação pedagógica e tecnológica; Ambiente favorável ao ensino-aprendizagem; Diversidade da oferta formativa; Cooperação escola/comunidade; Valorização do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida.

Como princípios orientadores visam: Promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar; Promoção da inovação pedagógica e tecnológica como catalisador de aprendizagens e conhecimento; Fomento do trabalho colaborativo e articulado através da partilha de informação, experiências e saberes; Promoção dos valores da cidadania e equidade social; Promoção dos valores da disciplina, respeito

mútuo, tolerância, autonomia e esforço, como elementos essenciais na construção do conhecimento e das relações interpessoais²²⁰.

c.2. Escola Formação Social e Rural de Leiria (Ep2)

A Escola de Formação Social Rural de Leiria, tem mais de meio século de existência e possui uma vasta e eficaz tradição na formação de educadores sociais. Este estabelecimento do ensino particular e cooperativo nasceu em 1956 como resposta à necessidade, sentida na época, de formar profissionais habilitadas para, no meio rural, desenvolverem ações de promoção da mulher, de modo a garantirem a melhoria das condições de vida, da maternidade e da vida doméstica através de diversos meios e estratégias, nomeadamente, a transmissão de noções básicas de higiene, enfermagem, culinária, puericultura, gestão e economia domésticas, criando e animando centros de atividades de tempos livres, promovendo a formação de jovens, etc. Foi criado o curso de Agente de Educação Familiar Rural (Decreto-Lei n.º40678, publicado em 10 de julho de 1956). A 7 de julho de 1962, o Ministério da Educação concedeu o alvará n.º 1679. Com a Portaria n.º 1017/81, de 25 de novembro, foi criado o Curso de Educador Social. Na sequência da organização geral da reestruturação curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, foi reformulado o referido plano de estudos. Na sequência da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, a Escola propôs ao Ministério da Educação a criação do Curso Tecnológico de Educação Social, com plano próprio (Portaria n.º 240/2005, de 7 de março). Em 2013, pela Portaria n.º 259/2013, de 13 de agosto, o curso passou a designar-se de científico-tecnológico de educação social, também com plano próprio. No ano letivo de 2014/2015, o Ministério da Educação e Ciência autorizou a Escola a lecionar os cursos profissionais instrumentista de cordas e de tecla e instrumentista de sopro e de percussão (Portaria n.º 220/2007 e Declaração de Retificação n.º 32/2007 e pela Portaria n.º 221/2007, de 1 de março). Estes cursos

²²⁰ Dados retirados do Projeto Educativo em 2013, em <http://www.epl.pt/pdf/PEEPL.pdf> [20 de fevereiro de 2017].

funcionam em parceria com o Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes (OLCA). Na sequência do Projeto Educativo, a ação educativa desta escola promove os seguintes valores: valores pessoais; valores sociais; valores culturais; valores universais²²¹.

c.3. A EMOL – Escola de Música do Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes (“Art1”)

A Escola de Música do Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes, é uma escola particular de ensino artístico especializado, sujeita ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, tutelada pelo Orfeão de Leiria|Conservatório de Artes, instituição de utilidade pública, constituindo um dos seus mais importantes departamentos. Conseguiu paralelismo pedagógico em 12 de julho de 1990 e autonomia pedagógica a partir do ano letivo 2009-2010, funcionando nos regimes de iniciação, articulado, supletivo e ensino profissional em cooperação com as Escolas Secundárias da região. O Orfeão de Leiria iniciou a sua atividade em maio de 1946, com um Coral dirigido por Rui Barral, a que se sucederam, ao longo dos anos de ininterrupta atividade, vários outros ilustres maestros; dedicou-se, no entanto, às atividades de outras áreas artísticas, nomeadamente ao teatro e à dança. O Coral foi o embrião do que é hoje o Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes, entidade de referência no âmbito cultural. Na última década o OL|CA lançou dois projetos de referência a nível nacional: o Festival Internacional de Guitarra de Leiria (FIGL) e o Estágio Internacional de Orquestra. Estes eventos têm contado com a presença de grandes nomes da música, quer a nível nacional, quer internacional ²²². Esta escola tem contribuído significativamente para a melhoria do nível cultural e musical da região, assim como do meio onde se insere e ao qual serve. O território envolvente tem igualmente beneficiado da influência cultural da instituição. Os concelhos vizinhos e toda a região centro, auferem de um clima musical, que através de múltiplas atividades, tem expandido a cultura musical num efeito de espiral positiva.

²²¹ Informação retirada de <https://efsocialeiria.wixsite.com/site> [20 de fevereiro de 2017].

²²² Informação retirada do Projeto Educativo para 2013-2016, em http://orfeodeleiria.com/musica/wp-content/uploads/2014/01/Projeto_Educativo_EMOL_2013_2016.pdf

c.4 SAMP – Sociedade Artística dos Pousos (“Art2”)

A Sociedade Artística Musical dos Pousos - SAMP - é uma Instituição de Utilidade Pública fundada em 1873. Teve como primeiro presidente o Barão de Viamonte, figura de realce na política nacional, pertencente aos partidos regenerador e progressista, e por duas vezes Governador Civil do Distrito de Leiria. Entre as várias personalidades que participaram na constituição desta instituição, conta-se Eça de Queiroz, um dos seus primeiros e maiores sócios beneméritos. Com atividade ininterrupta desde a fundação, apesar das crises provocadas pelas Grandes Guerras e pelas correntes emigrantes, a SAMP tem desempenhado um papel de relevo a nível regional, e nalgumas das suas áreas a nível nacional, seja pelo significativo número de artistas profissionais que dela têm saído, seja pela inovação e qualidade de alguns dos seus programas. Para além da Filarmónica, corpo histórico da instituição, de uma Escola de Artes com ensino oficial de Música, e de várias formações corais e instrumentais, a SAMP desenvolve em parceria com diversas instituições e órgãos do Estado um vasto leque de programas nos âmbitos da Formação, Musicoterapia e Terapias Expressivas. De toda a atividade SAMP destaca-se o seu projeto de ensino artístico dedicado à primeira infância, de que foi pioneira a nível nacional e se constitui como referência com alguns dos seus programas, bem como a forte intervenção social que assumem os vários programas que desenvolve no âmbito dos efeitos terapêuticos das artes²²³. O Projeto Educativo ainda não está disponível.

c.5 IPSS - Oásis - Organização de Apoio e Solidariedade para a Integração Social (“IPSS”)

A OASIS -Organização de Apoio e Solidariedade para a Integração Social é uma IPSS e foi criada como associação no dia 6 de novembro de 1990 em Leiria. Iniciou as funções com um Centro de Atividades Ocupacionais para 15 utentes. Neste momento, o número de utentes são aproximadamente 60. É uma instituição de referência na área da reabilitação, inclusão social e do exercício de cidadania plena da pessoa com deficiência. Como projetos em desenvolvimento, estão a tratar do Sistema de Gestão da

²²³ Informação retirada de <http://www.samp.pt/portal/?id=2167> [20 de fevereiro de 2017].

Qualidade. Em outubro de 2013, resultado de muita dedicação e todo o trabalho duma equipa multidisciplinar, a OASIS obteve a sua primeira Certificação pelo Sistema de Gestão de Qualidade no âmbito da norma EQUASS, e é neste âmbito que a OASIS prevê dar continuidade, no sentido da melhoria contínua da qualidade dos seus serviços, tendo sempre em consideração a satisfação e qualidade de vida dos seus clientes. Um outro projeto, prende-se com a criação de um Jardim - visando o lazer e o usufruto da natureza para clientes e visitantes²²⁴.

c.6. NERLEI – Associação Empresarial da Região de Leiria (“As1”)

A Nerlei - Associação Empresarial da Região de Leiria foi fundada em 25 de junho de 1985 como delegação da AIP (Associação Industrial Portuguesa) sob a designação de NERLEI - Núcleo Empresarial da Região de Leiria. Em 1991, adquiriu autonomia jurídica e financeira e, em 1998, passou a designar-se NERLEI - Associação Empresarial da Região de Leiria. Adquiriu, em 1992, o estatuto de Utilidade Pública, tendo como missão principal, prestar serviços úteis que contribuam positivamente para os resultados alcançados pelas empresas associadas, fortalecendo o tecido empresarial e promovendo o desenvolvimento económico e social da região de Leiria²²⁵.

²²⁴ Informação retirada de <http://oasisleiria.org/wordpress/index.php/servicos/atividades/> [20 de fevereiro de 2017].

²²⁵ Informação retirada de www.nerlei.pt/pt/noticias/dos.../25157-pimpumplay-lanca-quinto-imperi... [20 de fevereiro de 2017].

c.7 ACILIS – Associação Comercial e Industrial de Leiria, Batalha e Porto de Mós (“As2”)

A ACILIS é uma estrutura associativa de direito privado, sem fins lucrativos e dotada de personalidade jurídica. É uma associação patronal de empresários comerciais, industriais e de serviços, que se rege pelos estatutos e por um regulamento interno e que defende os interesses da classe empresarial, o comércio, a indústria e os serviços. Uma associação que existe há mais 110 anos, fundada no dia 2 de janeiro de 1902, para servir as pequenas e médias empresas, tendo já recebido a medalha de ouro da cidade de Leiria, como reconhecimento da atividade desenvolvida. Foi fundadora da E.P.L.- Escola Profissional de Leiria, criada com o objetivo de preparar e incentivar os jovens para a vida comercial e industrial da região de Leiria, enriquecendo os quadros técnicos das empresas. Sócia fundadora da A.D.A.E. – Associação para o Desenvolvimento da Alta Estremadura. Além dos vários serviços que tem disponíveis para a utilização dos seus associados, a ACILIS tem vindo, nos últimos anos, a apostar fortemente na formação profissional de empresários e colaboradores das empresas, na dinamização dos centros urbanos de Leiria, Batalha e Porto de Mós, através dos projetos de Urbanismo Comercial, desfiles de moda e feiras temáticas.

5.4.6.3 Perceção do Movimento das Cidades Educadoras

Pretendemos neste tópico, conhecer a perceção que os entrevistados têm relativamente ao MCE.

d.1 “Conhece o movimento cidades educadoras”

Relativamente ao MCE, apenas a representante da Associação “As1” diz conhecer bem o MCE, pois esteve a trabalhar no município durante alguns anos. O diretor da “Art1” também conhece, mas não de forma aprofundada. Os princípios da CCE não são conhecidos pelos entrevistados.

d.2 “O que pensa do movimento”

Os entrevistados que responderam a esta questão, manifestaram um conhecimento, que se enquadra no conceito e objetivos do MCE, nomeadamente, a “educação informal”, “trabalho em rede”, “qualificação dos recursos humanos” e “voluntariado”. Os entrevistados das instituições “Ep1” e “Ep2” afirmaram não conhecer o MCE.

Ainda em relação a esta questão, responderam dois entrevistados:

(...) que é formar cidadãos de corpo inteiro, ou seja, formar cidadãos não só, dando-lhes competências, aquelas competências normais e tradicionais que o ensino dá, mas também os envolvendo na comunidade que precisa do seu contributo e, portanto, acho aí, que aí é de facto a grande diferença de uma cidade que não esteja integrada neste movimento (...) não há duplicação de áreas, há sim, complementaridade, essa também é uma das razões dos benefícios, que este projeto pode trazer para os municípios que aderirem a ele. (“As1”)

A entrevistada “As1” demonstrou conhecimento pelo MCE, já que desempenhou funções de vereação durante dois mandatos, neste município. Informou ainda de outros projetos que o município dinamizou na área do ambiente e das acessibilidades.

O entrevistado “Art1”, também desempenhou durante alguns anos funções enquanto deputado municipal e representante associativo, no entanto tem apenas uma ideia muito genérica, mas assertiva em relação ao teor do movimento.

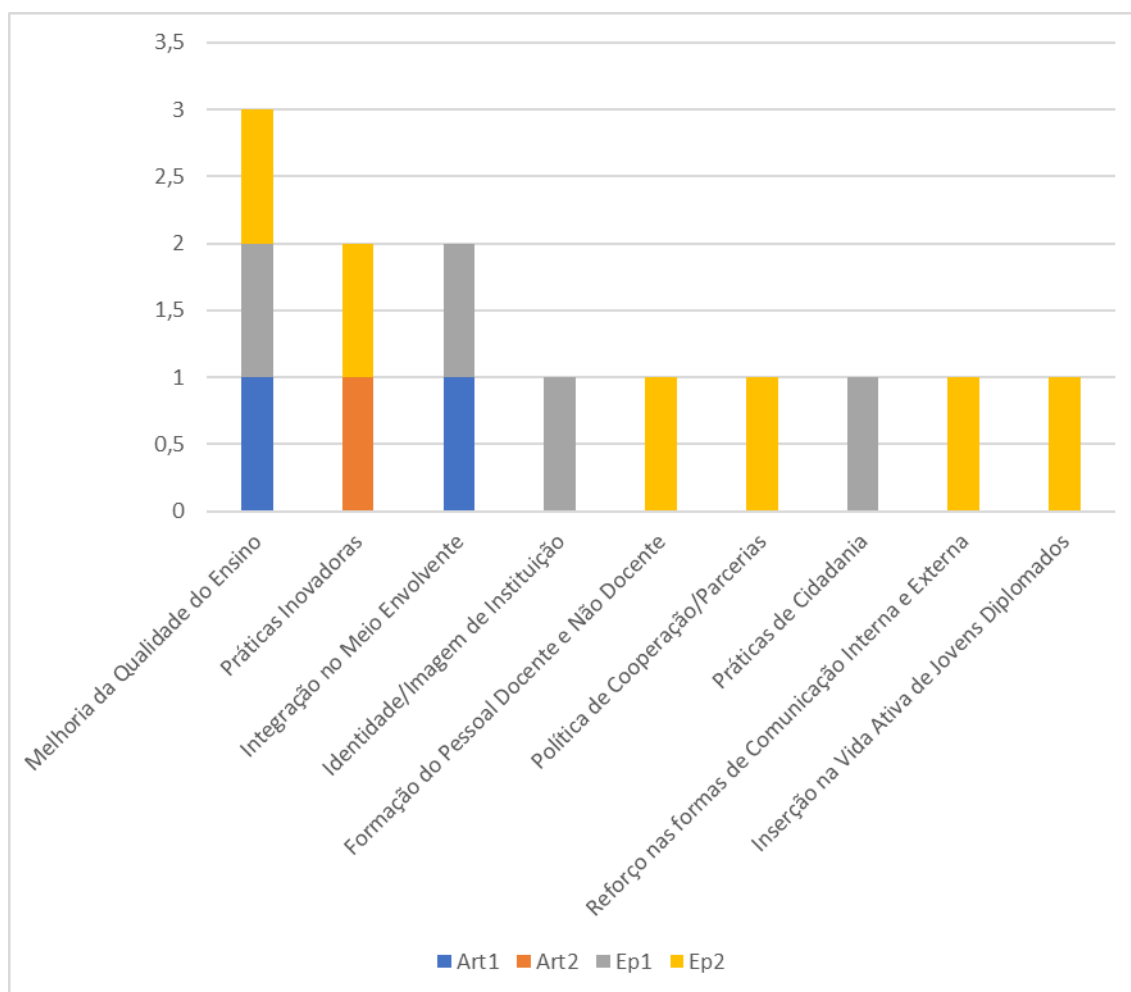
Tenho uma ideia muito genérica, eventualmente uma ideia de senso comum sobre as cidades educadoras, que nunca aprofundei, mas parto do princípio, que uma cidade educadora estabelece nas suas diretivas estratégicas, a médio e longo prazo, as vocações prioritárias, as áreas de excelência e portanto, todo o ensino formal e não formal apesar de ser autónomo e apesar de poder ter as suas linhas de atuação muito próximas, também deve confluir para essas áreas de vocação estratégia da cidade ou da região. (“Art1”)

5.4.6.4 Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Instituição

Este tópico foi dirigido apenas para as escolas profissionais e escolas artísticas. Apesar de termos incluídos neste grupo as associações, não lhes foi dirigido este tópico, por não se enquadrar na sua atividade principal. No entanto, ambas as instituições desenvolvem ações de formação profissional, em várias vertentes (jovens, desempregados e ativos empregados).

A meta relativa à “melhoria da qualidade do ensino” é definida pela maioria dos entrevistados (“Art1”, “Ep1” e “Ep2”), do mesmo modo dos estabelecimentos de ensino apresentados anteriormente. Seguem-se as metas dirigidas a “práticas inovadoras” (“Art2” e “Ep2”) e “integração no meio envolvente” (“Art1” e “Ep1”). A instituição “Ep2” apresentou um maior número de metas definidas no seu PEE, para além da “melhoria da qualidade do ensino”, referiu, a “formação do pessoal docente e não docente”, a “política de cooperação/parcerias”, o “reforço nas formas de comunicação interna e externa” e a “inserção na vida ativa de jovens diplomados”. Segue-se a instituição “Ep1” que, para além da “qualidade do ensino”, referiu, a “integração no meio envolvente”, a “identidade/imagem de instituição” e por último, “práticas de cidadania” (fig.5.30).

Figura 5.30 – Metas do Projeto Educativo de Escola: Escolas Profissionais e de Artes.

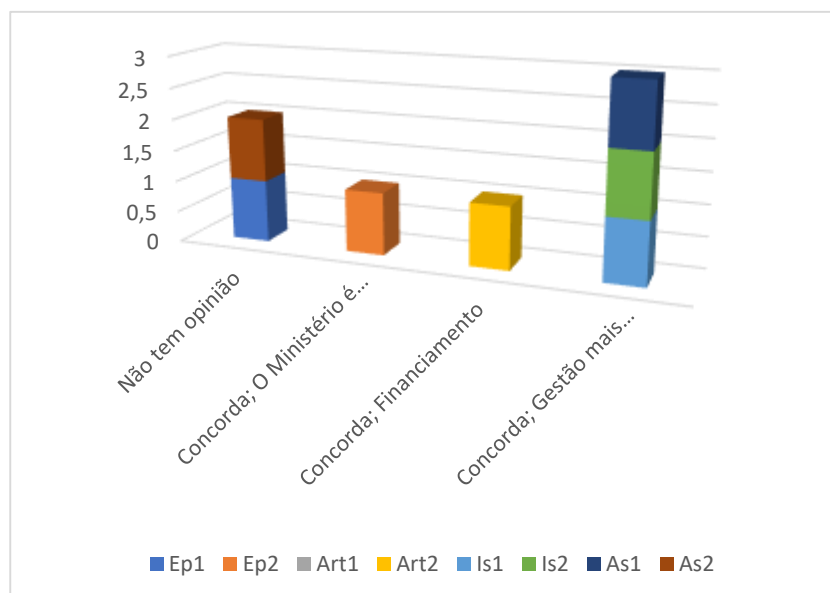


d.3 Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?

Dos entrevistados, a maioria concorda com o quadro de transferência de competências para o município. O maior número de entrevistados, justifica este processo por se tratar de uma “gestão mais eficiente” (“Is1”, “Is2” e “As1”). Os restantes concordantes, referiram que o “Ministério é muito centralista “Ep2” e a questão do “financiamento” deve ser tida em conta já que é possível uma “gestão mais eficiente de recursos” (“Art2”). O entrevistado “Art2” refere ainda: “eu não tenho

dúvidas, que um dos problemas da nossa educação, é a centralização do poder”. Os entrevistados “Ep1” e “As2” não têm opinião formada. (fig.5.31)

Figura 5.31 - Municipalização da educação.



e.5 Relação de proximidade com o Município de Leiria (o município recorre muitas vezes à vossa escola e vice-versa? Como é a vossa relação com o município?)

Todos os entrevistados consideram que existe uma boa relação com o município. Procuram sempre que possível, colaborar nas mais diversas atividades, de forma a investir no território local. Da relação com o município a entrevistada “As1” afirmou que é “excelente” e que participam muito com a Câmara, em diversas atividades (estágios para as férias, semana da indústria, empreendedorismo, projeto “Ruci-rede urbana para a competitividade e inovação”, etc) e, algumas delas também em parceria com outras instituições locais (“Incubadora de Empresas”, “Escola de Negócios”, etc).

As duas associações da nossa amostra têm contribuído para a dinamização do concelho, através de parcerias estratégicas não só para o concelho, mas para o distrito,

para além da componente empresarial e comercial que lhe está associada e que é imprescindível para o desenvolvimento local, particularmente, na criação de postos de trabalho. Com a Associação Comercial, o município tem realizado um trabalho de parceria na defesa do “comércio tradicional”, através da dinamização de eventos, para além da prevista reestruturação física do centro da cidade.

5.4.6.5 Sugestões de melhoria

g.1 Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria da educação no território?

Como sugestões de melhoria, escolas profissionais e artísticas; escolas superiores; associações comerciais e industriais na sua maioria, reforçaram a importância de um “trabalho em rede e de parceria entre o município, as escolas e o tecido empresarial”. A diretora da IPSS não apresentou sugestões, assim como a diretora da “Ep1”. Destacamos a opinião da entrevistada “As1” por considerarmos que é uma resposta bastante assertiva e justificativa neste território:

Eu acho que se podiam fazer no início de cada ano, as reuniões em que a Nerlei deveria participar ao nível sobretudo do ensino profissional e é onde nós também temos alguma intervenção (...) a Câmara ser a promotora desses encontros e a Nerlei estar e tentar passar para essas entidades, quais são as verdadeiras necessidades do mercado, quais são as saídas profissionais para cada uma das áreas, acho que essa seria uma forma de nós participarmos. A outra, tem a ver com a ação social escolar se calhar, se as escolas pudessem também envolver a Nerlei e a Nerlei envolver as empresas, talvez pudesse haver aí nalgumas áreas.(...) Podíamos ser conhecidos como uma das regiões que premeia os melhores e esses prémios era muito por aí, premiar os bons alunos, poder fazer com que eles escolham as instituições de Leiria para virem estudar e isso desenvolve a região, em termos sociais e económicos (...) Nós queremos captar alunos para aqui, isso desenvolve muito a região. Aliás, Leiria antes do Instituto Politécnico e depois do Instituto Politécnico é uma diferença muito grande, nós temos que puxar muito as nossas instituições, temos que dizer e contribuir para que elas sejam as melhores. (As1”)

Esta é uma sugestão enriquecedora, quer para as escolas que apostam em cursos ajustados às necessidades da região, para além do apoio social, através de prémios concedidos aos melhores alunos; para as empresas, já que respondem às suas necessidades através de recursos humanos qualificados; para o município, pela captação de mais alunos, associada à qualificação dos mesmos e, concomitantemente, para o desenvolvimento da própria região.

5.4.7 Entrevistas a uma amostra de vereadores

Nesta fase das entrevistas procuramos entrevistar apenas os vereadores das áreas relativas à temática em estudo. Assim, entrevistamos os seguintes vereadores:

- Cultura (“Ve1”)
- Educação (“Ve2”)
- Ação Social (“Ve3”)
- Desenvolvimento Económico (“Ve4”)
- Ordenamento do Território, Planeamento e Ambiente (“Ve6”)

5.4.7.1 Perfil dos entrevistados

O perfil dos entrevistados já foi apresentado na fase I (exploratória). As habilitações destes vereadores estão ajustadas às suas funções, para além da vasta experiência dentro da sua função principal.

5.4.7.2 Perceção do Movimento das Cidades Educadoras

B. “Conhece o Movimento Cidades Educadoras

Os entrevistados foram questionados sobre o conhecimento do MCE e apenas dois responderam que “conhecem o MCE” (“Ve1” e “Ve2”). Os restantes não conhecem bem. Após a primeira entrevista exploratória, um número reduzido dos

entrevistados é que se interessaram em aprofundar esta temática, daí algumas respostas mais consistentes sobre o projeto.

O conhecimento que os vereadores do Município de Leiria têm sobre o MCE, está relacionado com o seu conceito e objetivos, nomeadamente, o “trabalho em rede”, “política educativa transversal”, “educação ao longo da vida”. Um dos vereadores considera que o MCE “do ponto de vista teórico não está devidamente contextualizado nem é assimilado do ponto de vista de planeamento”.

Como forma de completar esta questão, apresentamos alguns excertos evidenciados por alguns vereadores.

Para o entrevistado “Ve1” a cidade educadora é vista como:

(...) uma filosofia e um conjunto de princípios, do que propriamente algo mais instrumental, que se define por um conjunto de regras, é um conjunto de valores e de ações que um conjunto de entidades, sejam elas privadas, públicas, assumem na sua maneira de agir, com o objetivo principal, em criar uma sociedade totalmente aberta à educação, à formação de vários públicos, com o objetivo de tornar o seu território cada vez mais integrado e em plena e consistente e duradoura formação e atualização de conhecimento.
(...)

A entrevistada “Ve2 tomou conhecimento do MCE através do site da Câmara, e entende o conceito de CE, como:

(...) é construir uma cidade, em que todos se envolvam na construção de um processo educativo e isso só é possível, através duma lógica de trabalho em rede, em que cada um assume as suas responsabilidades e assume compromissos, portanto tentar que a política educativa seja transversal e ao mesmo tempo, inovadora e dê resposta aos problemas e às necessidades do concelho (...) o importante é que as pessoas participem (...). (“Ve2”)

A cidade educadora, distingue-se das outras que não aderiram ao MCE, segundo a entrevistada “Ve2” porque a “a cidade educadora, é uma cidade que comunica bem com a sua comunidade e tem uma grande capacidade de trabalhar de forma transversal os projetos, portanto, é isso que a distingue das outras”. Refere ainda, que, quanto à inserção de alunos com necessidades educativas especiais, considera que “o Ministério, não fez planeamento, não trabalhou no sentido de preparar as escolas secundárias para receber estes alunos”.

A entrevistada “Ve3” entende a CE como “um trabalho em rede, com vários parceiros da área da educação”. Diz não conhecer os princípios da CCE.

O entrevistado “Ve4”, diz não ter um conceito muito profundo sobre as CE. Afirmou a este propósito:

(...) eu vejo cidade educadora neste sentido, em que nós pomos a primazia da educação baseada num foco de futuro, para uma cidade nova, que nós queremos pôr a funcionar, com valores, com regras e para isso temos de construir a cidade educadora a partir daqui. (...)

O entrevistado “Ve5” diz não estar a acompanhar o MCE.

5.4.7.3 Sugestões de melhoria

Cabe-nos apresentar as sugestões prestadas por alguns vereadores. O entrevistado “Ve1” não apresentou sugestões de melhoria.

A entrevistada “Ve3” apresentou como sugestões de melhoria, o “trabalho em rede e em parceria com as várias entidades”.

Segundo a entrevistada “Ve2”, as sugestões de melhoria, vão no sentido de aproximar as escolas, de forma a construir em conjunto uma resposta para os problemas existentes, nomeadamente a redução do insucesso e abandono escolar. Por outro lado, defende uma política efetiva de inclusão. Tudo isto, resume-se à construção de um plano estratégico em conjunto.

As sugestões dadas pelo entrevistado “Ve4”, defende a ligação das empresas às escolas, devendo começar no ensino secundário, depois no ensino superior, a fim de potenciar os recursos que tem localmente, por exemplo, a questão do empreendedorismo. Outra sugestão, é criar competências para além do currículo escolar e ajudar os alunos nesse sentido.

O entrevistado “Ve6” apresentou como sugestão de melhoria, a continuidade na interação entre o município e as escolas e coletividades do concelho, de forma que este conjunto possa dar soluções mais positivas:

(...) há ferramentas que o município tem e há ferramentas que as associações ou as escolas que possam ter, que, em colaboração umas com as outras, se podem criar aqui soluções mais inovadoras e mais vantajosas.

5.4.8 Síntese da Parte III

Nesta parte do trabalho, procuramos fazer a análise e interpretação dos dados por segmentos de instituições, dadas as suas especificidades. Numa fase anterior à respetiva análise, procedemos a uma breve caracterização do sistema de ensino no concelho de Leiria, para percebermos da sua contextualização e dinâmica nesta região. A diversidade de oferta educativa é uma constante, desde o ensino pré-escolar ao ensino superior. O sistema de ensino público prevalece, no entanto, o sistema privado, também tem alguma representatividade, especialmente no ensino pré-escolar e no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. As razões já foram apontadas anteriormente, que se prendem essencialmente com uma maior disponibilidade de horário oferecida aos pais das crianças. Por outro lado, duas dessas escolas, de carácter religioso, com uma longa história na cidade, alcançaram uma forte notoriedade, que lhes impossibilita a inserção de todas as crianças inscritas no 1.º ciclo. Relativamente às duas escolas profissionais do concelho, são estritamente de carácter privado.

Destaca-se ainda o ensino superior nesta região, como fator de crescimento e desenvolvimento da mesma. O ensino superior privado é praticamente inexistente na região, quer pelo decréscimo de alunos, quer por se tratar de um ensino mais dispendioso, sendo este um dos principais obstáculos.

Relativamente às entrevistas efetuadas junto dos diretores dos diferentes agrupamentos, constatamos que na sua maioria, têm uma vasta experiência de direção. A formação e especialização da maioria dos entrevistados, incidiu na área da administração e gestão escolar.

Apercebemo-nos de uma forte dinâmica na implementação de projetos de escola, muitos deles a nível internacional, mas mais ligados ao ensino formal. A relação de

proximidade com o município foi considerada no geral positiva, mas nem sempre correspondeu ao desejável por questões orçamentais do próprio município.

A implementação do PEM contribuiu para uma maior aproximação das escolas ao município. A vereadora da educação fez um trabalho de proximidade, que lhe permitiu identificar pontos fortes e fracos dos estabelecimentos e a partir daí, implementar estratégias da iniciativa deste pelouro da educação.

Pensamos ainda que a questão da municipalização da educação possa reforçar estes laços de proximidade, no entanto são ressalvados determinados preconceitos que se prendem com a forma de transferência de competências, situação também manifestada pela maioria dos entrevistados.

Dos vereadores entrevistados, constatamos que ainda há um longo caminho a percorrer. Sentimos que falta um trabalho de articulação entre os diferentes pelouros. Os princípios deste projeto (MCE) dão primazia a todo um processo de partilha de várias vertentes, a educação, o ambiente, o ordenamento do território, a inclusão, a economia, entre outros. E o que constatamos é que o mesmo está a ser dinamizado única e exclusivamente pelo pelouro da educação.

5.4 Fase IV - Triangulação dos dados recolhidos nas Fases II e III

Achámos relevante fazer um breve entrecruzar dos dados recolhidos na II e III partes procurando evidenciar alguns desses aspetos comuns e não comuns. Dado que o nosso objeto de estudo recai no MCE, vamos centrar-nos na sua essência. Assim, os princípios da Carta das CE estão presentes na análise dos documentos da fase II, assim como nas práticas dinamizadas na fase III.

A educação foi a categoria apresentada com mais unidades de registo, quer na fase II, quer na fase III (escolas do município de Leiria). No entanto, verificámos uma divergência na sua tipologia. Na fase II, as práticas estão ligadas à educação informal, e na fase III, à educação formal.

Em relação aos objetivos definidos no PEE, como documento estratégico de escola, todas as escolas convergem para o mesmo objetivo: melhoria da qualidade do ensino, seguindo-se a integração no meio envolvente/parcerias e práticas de cidadania. Se procedermos à análise comparativa da fase II, apercebemo-nos apenas de um objetivo convergente, que está relacionado com a cidadania, e que foi enquadrado na categoria “sociedade”. Por outro lado, as práticas divulgadas em ambos os documentos convergiram maioritariamente para a “educação”

Se nos focarmos na III fase, encontramos alguns elementos divergentes e que estão relacionados com a segmentação criada. Assim, quanto aos agrupamentos e escolas não agrupadas, constatamos que ambos convergem em relação a alguns discursos, nomeadamente, a *perceção do MCE* (a maioria diz conhecer, mas não aprofundadamente); *municipalização da educação* (a maioria concorda, mas manifesta algum receio na sua implementação, devendo a mesma ser estudada e ponderada); *sugestões de melhoria*, nalguns pontos convergentes, exemplo na relação de proximidade; *relações de proximidade do município às escolas*.

O discurso que mais diverge entre as escolas públicas e privadas, diz respeito a: *perceção do MCE* que não está tão bem assimilado e a *municipalização da educação*, que a maioria desconhece.

Quanto aos vereadores o discurso é divergente em relação à *perceção do MCE*, faltando um trabalho de equipa e de coordenação no próprio município.

Em jeito de conclusão e de forma a respondermos à nossa questão central deste trabalho, o Município de Leiria, como Cidade Educadora, está a dar os seus primeiros passos, apesar de ter aderido ao movimento em 2005. E porquê? Apercebemo-nos que o trabalho desenvolvido no início do Movimento era um trabalho solto, e não um trabalho em rede, como é esperado. Atualmente é visível esse trabalho em rede com as instituições educativas e o Município. No entanto, as instituições educativas devem apostar noutras áreas, ligadas à educação informal e ao desenvolvimento sustentável, como forma integrante e abrangente do MCE. Por outro lado, precisa de ser divulgado junto de outras instituições locais e da comunidade em geral. Por último carece de um processo de monitorização de resultados.

CAPÍTULO VI

6. CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO GERAL

A presente tese de doutoramento teve como tema “As Cidades Educadoras e o desenvolvimento local – caminhar para a sustentabilidade. Um estudo de caso do Município de Leiria”. A investigação foi dividida em várias etapas, as quais assumiram, no texto final, primeiro um carácter teórico e posteriormente empírico, embora durante todo o processo temporal em que decorreu o estudo tenha existido sempre a necessidade de cruzar os fundamentos teóricos com os resultados obtidos no trabalho.

Como ponto de partida foi enunciado o seguinte problema, ao qual pretendemos nesta fase dar uma resposta:

Quais as implicações da adesão do Município de Leiria ao Movimento das Cidades Educadoras no domínio de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável com expressão à escala local?

O problema foi depois desdobrado num conjunto de objetivos e de questões de investigação que se materializam em três eixos:

- iv) Identificar as práticas efetivas do Município de Leiria no que respeita ao Movimento Cidades Educadoras.
- v) Conhecer as expectativas de diversos agentes locais relativamente ao Movimento Cidades Educadoras.
- vi) Conhecer as perceções dos distintos intervenientes sobre as limitações e obstáculos encontrados na implementação do projeto Cidades Educadoras.

Será a partir destes três eixos que no tópico 6.1 procederemos à apresentação das nossas conclusões, que resultam do cruzamento e das interpretações realizadas a partir do conjunto de dados recolhidos. Por fim, apresentaremos as limitações do próprio estudo e faremos propostas para futuras investigações.

6.1. Conclusões

Nesta fase do nosso trabalho, apresentam-se as reflexões finais alicerçadas nos resultados obtidos ao longo da investigação que agora termina. Através do processo de triangulação dos dados que recolhemos (Yin, 1994), pensa-se ter sido possível encontrar um contributo para a problemática enunciada, isto é, identificar quais as implicações e problemáticas que o Movimento das Cidades Educadoras gerou no Município de Leiria enquanto Território Educativo.

- i) Identificar as práticas efetivas do Município de Leiria no que respeita ao Movimento Cidades Educadoras.

A própria “intencionalidade” de adesão ao Movimento pelos municípios corresponde já a uma identificação com o respetivo ideário. Por sua vez, pudemos constatar na sequência do trabalho desenvolvido pelos municípios aderentes ao MCE, que há uma forte relação de proximidade entre as escolas e os municípios que se traduz na dinamização de práticas específicas.

Antes de abordar este *item* considerou-se importante fazer uma análise aprofundada de dois documentos do MCE que considerámos de particular relevância para o estudo. O primeiro foi a CPMCE que pode ser considerado o texto fundamental e de suporte teórico do Movimento. Num segundo momento procedeu-se à análise da Declaração das Cidades Educadoras para o Desenvolvimento Sustentável, documento posterior (2011), que visou atualizar a Carta no que concerne à EDS. Recorde-se que estava a decorrer a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável quando surgiu esta Declaração.

A análise a que procedemos permitiu-nos uma visão mais abrangente e crítica das principais linhas de força, reiterando-se mais uma vez a importância de se proceder a uma revisão destes documentos, principalmente a CPMCE, dotando-a de um suporte teórico mais profundo e atualizado, introduzindo ao mesmo tempo melhorias na respetiva estrutura organizacional que aumentem a respetiva coerência interna. Documentos recentes como o último Relatório da UNESCO – *Repensar a Educação* (2016) ou a Agenda 2030, devem ser fontes de inspiração pelas problemáticas, inflexões e novos caminhos que apontam para o futuro da Educação.

A primeira entrevista realizada a uma amostra de vereadores do Município de Leiria também nos permitiu uma visão mais precisa sobre a forma como o MCE estava a ser trabalhado a nível da Autarquia. Como já foi referido, esta entrevista teve apenas carácter exploratório, por isso em termos de conclusões gerais só teremos em consideração os dados obtidos na segunda entrevista.

Outro elemento importante foi a informação obtida a partir da análise dos congressos nacionais e internacionais do MCE. Como já referimos, nas sínteses parciais, registou-se um alargamento das temáticas abordadas nos congressos, particularmente significativo, quando se analisam os eventos internacionais. A nosso ver, não foi apenas um reflexo dos problemas com que se confrontam cada um dos países que albergaram estes congressos, mas essencialmente o reflexo de mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade, como a globalização, a crise económica, migrações, maior pressão sobre o ambiente derivada do aumento demográfico, alterações climáticas, crises sociais em alguns pontos do globo, relações Norte/Sul, etc. Mais uma vez, acentuamos o facto da enorme riqueza das temáticas abordadas não ter tradução nos documentos fundadores do MCE. A ideia com que ficámos é que o próprio MCE, como organização, acaba por não evidenciar capacidade de acompanhar o enorme potencial gerador de motivação e as dinâmicas que se geram como resultado da adesão à ideia das cidades serem vistas como espaços educativos.

Para além disso, considerou-se, ainda, que a análise dos Boletins Trimestrais do MCE (nacional) e do Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras (BIDCE) (internacional) nos forneceria elementos para completar uma visão global do MCE, tanto a nível nacional como internacional, o que se veio a verificar e foi ponto de partida para outras fases do trabalho.

Assim, foi a partir deste quadro que se analisaram as práticas do Município de Leiria neste âmbito. Se por um lado podemos afirmar que se analisadas temporalmente estas têm vindo a potenciar convergências no domínio da EDS, também é importante destacar que esse aspeto tem sido mais relevante nos últimos anos e que a adesão ao MCE contribuiu para a respetiva concretização. Inicialmente a Educação recebia uma atenção grande, mas dentro deste tema encontravam-se abordagens muito distintas e nem sempre potenciadoras dos princípios definidos na CPMCE. O ponto mais fraco a

destacar será a dificuldade que ainda persiste em estabelecer relações entre educação, sociedade, ambiente e economia/desenvolvimento local (Amador & Oliveira, 2013).

Por outro lado, precisaríamos de um maior trabalho em rede com o objetivo de disseminar as “boas práticas” e, assim contribuir para um desempenho mais eficiente. As cidades que não aderem a movimentos/projetos desta envergadura, acabam por se isolar e não têm a oportunidade de cooperar e de partilhar as suas práticas em torno de uma gestão dirigida para uma Educação Sustentável dos seus cidadãos.

A maioria dos municípios aderentes ao MCE tem definido o seu Projeto Educativo Municipal, como plano estratégico municipal, onde são definidas as grandes áreas de intervenção. Em relação ao nosso estudo de caso, o Projeto Educativo Municipal de Leiria contempla diversos elementos do MCE, como exemplo, uma das áreas de intervenção deste plano, designada por “Educação para a ciência, ambiente e sustentabilidade”, onde foram identificados vários projetos.

- ii) Conhecer as expectativas de diversos agentes locais relativamente ao Movimento Cidades Educadoras.

O principal aspeto a destacar é a falta de divulgação do MCE entre muitos dos agentes locais. Porém, quando por parte dos elementos da amostra com quem trabalhamos já existia esse conhecimento prévio verificou-se existirem fortes expectativas no desenvolvimento do projeto. Apercebemo-nos do entusiasmo manifestado pelos entrevistados em relação ao Movimento, para além das palavras de elogio a esta vereação, alegando que, pela primeira vez, na história da educação deste concelho houve a oportunidade de todos os diretores se unirem com a ideia de criar um verdadeiro Território Educador. Reforçaram, ainda, os benefícios da aproximação das escolas entre si e estas e o Município, pelas sinergias daí criadas.

Verificou-se existirem grandes diferenças entre as escolas situadas na zona urbana e as escolas situadas nas zonas periurbanas e rurais quer públicas, quer privadas. A afluência de alunos é maior nas primeiras, mas os apoios da Ação Social Escolar são menores, o que espelha a situação económica e social mais fragilizada, especialmente das zonas rurais.

A maioria dos entrevistados desconhece o MCE por falta de divulgação. Os diretores que estiveram na concepção da plataforma que deu origem ao PEM manifestaram o seu conhecimento, mas por outro lado desconheciam a CPMCE.

Os PEE têm todos em comum a “melhoria da qualidade do ensino”. A “integração no meio envolvente” foi defendida pela maioria de todas as instituições e as “práticas de cidadania”. Se quisermos conjugar estas variantes com as categorias criadas neste estudo, concluímos que as problemáticas educativas, como era de esperar, foram a meta mais defendida e dentro do Desenvolvimento Sustentável, o pilar da “Sociedade”, nomeadamente a inclusão, a saúde e a cidadania. Em relação ao “Ambiente”, não identificámos a temática como meta do PEE, mas sim nos projetos e clubes dinamizados em algumas escolas, especialmente as das zonas periurbanas e rurais, o que nos parece particularmente relevante e a necessitar de ações que revertam a situação. A percebemos que projetos e clubes de escola estão muito associados a uma cultura de escola e de identidade. Mais uma vez, foi difícil perceber que a EDS fosse abordada de uma forma interdisciplinar, mas acreditamos que o regresso aos calendários escolares da Área de Projeto possa contribuir para resolver o problema.

A abertura dos cursos profissionais, nas escolas, possibilitou a dinamização de uma série de projetos e de clubes associados à componente prática dos mesmos. Daqui depreendemos que estes projetos estão muito direcionados para a escola, para os recursos humanos da escola e não tanto para a região. Temos esperança, que a definição de projetos com outras dinâmicas, num futuro próximo, possa ser definida em coordenação com o Município, as Associações Empresariais e outras instituições relevantes de modo a caminhar para um território educativo mais global e sustentável.

Em relação à municipalização da educação, a maioria dos entrevistados está a favor da transferência de competências, com certas reservas que se prendem essencialmente, com o financiamento e com a gestão de competências. Destacamos o facto deste processo ser parte integrante do MCE ao defender a proximidade das escolas ao município e ao atribuir a estes a gestão do Movimento a nível local.

A relação de proximidade com o Município foi considerada no geral positiva, mas nem sempre correspondeu ao desejável, quer por questões orçamentais do próprio

Município, quer pelas competências atribuídas ao Município, que em termos de Educação ainda são consideradas.

Pelo exposto, constatamos que está a decorrer todo um processo de convergência parcial entre as escolas e o Município. Porquê parcial? Porque muitas das iniciativas que tivemos oportunidade de conhecer provêm de um carácter unilateral, sem a coordenação de uma equipa que olhe para o território e simultaneamente para estas instituições e defina em conjunto as metas estratégicas adaptadas à escola e ao Território Educativo. Na nossa opinião, as divergências existem quando não há uma coordenação de tarefas, quando não se caminha para o mesmo objetivo e quando as metas não correspondem às necessidades do território.

Sugestões de melhoria, são desejáveis e deverão ir ao encontro do que foi definido quando se enunciou o problema deste trabalho. É necessário que exista um trabalho em rede, de parceria e de envolvimento do Município na vida das escolas.

- iii) Conhecer as perceções dos distintos intervenientes sobre as limitações e obstáculos encontrados na implementação do projeto Cidade Educadoras.

Considerámos que parte das limitações e obstáculos percebidos pelos elementos que fizeram parte da nossa amostra correspondem essencialmente a problemas organizacionais que afetam as várias instituições. O ideário do MCE tem subjacente o estabelecer de redes que permitam não só a divulgação de informação, como o trabalho em comum. O que se verificou neste estudo foi uma dispersão de funções e a falta de um núcleo facilitador da articulação entre as várias instituições.

Eventualmente faria sentido a criação de um “Observatório” para gerir este e outros projetos promovidos pelo Município. Nesta situação, pensamos que os obstáculos seriam minimizados e cumpridos os objetivos definidos pela AICE, nomeadamente: o cumprimento dos princípios da Carta; existência de um espaço de diálogo e colaboração entre autoridades locais e instituições internacionais; impulsionar a colaboração e cooperação de projetos entre cidades; aprofundar o discurso das CE e a sua concretização. Porém, a prática também tem evidenciado que quando não são afetos

recursos humanos e outros meios a este tipo de organizações, elas tendem a não assumir uma função ativa.

Em relação a esta questão, os obstáculos encontrados pelos municípios no cumprimento de medidas propostas, podem ser analisados a nível institucional e político. Podemos responder a esta questão com base no nosso estudo de caso. Este projeto, sendo transversal a várias áreas de intervenção, exige um trabalho de equipa, de coordenação e de monitorização. Tudo depende dos ideais defendidos pelos líderes e da respetiva capacidade de liderança.

Pressupõe-se uma política global para a cidade e uma organização direcionada para a promoção de uma democracia cultural e de participação dos cidadãos, como seres informados e conscientes. Porém, ainda se estão a dar os primeiros passos.

Em síntese, e com o objetivo de responder ao problema do nosso estudo, “as implicações da adesão do Município de Leiria ao Movimento das Cidades Educadoras no domínio de uma Educação para o Desenvolvimento Local Sustentável”, trouxeram a solução de um problema no território educativo. Esse problema foi manifestado quando se quis implementar o PEM e, previamente fazer um trabalho de diagnóstico, no terreno, em que se puderam identificar pontos fortes e menos fortes. Os passos foram dados, as soluções foram apresentadas, resta a prática da solução. Paralelamente foram realizados diversos fóruns relativos às temáticas mais problemáticas, onde os representantes das instituições entre outros superiores hierárquicos puderam participar, definir estratégias e implementar soluções. Deste modo, pode reiterar-se que o MCE é um fator potenciador de Desenvolvimento Sustentável local.

6.2 Limitações do estudo

Ao concluirmos este trabalho, parece-nos pertinente apresentar as limitações com que nos confrontámos ao longo da investigação. Gostaríamos de ter alargado a nossa amostra a outros agentes locais, por exemplo, a empresas e a instituições ligadas ao ambiente, por considerarmos que o trabalho poderia oferecer uma maior amplitude em termos de resultados e mais consentâneo com os objetivos do MCE.

Outro obstáculo prende-se com a ambiguidade e polissemia de alguns conceitos estudados, como o “Desenvolvimento Sustentável” e a “sustentabilidade”. Sempre que possível, procurámos investigar a evolução destes conceitos na perspetiva de diversos autores, tentando perceber das suas mudanças enquadráveis no fator tempo.

Em relação aos princípios definidos, na Carta das Cidades Educadoras, precisam de uma atualização urgente, dada a ambiguidade que se introduz aquando da sua interpretação. Por outro lado, é um movimento com quase três décadas e não nos apercebemos da existência de um processo de monitorização, assim como da definição de indicadores. Esta foi uma das limitações que nos impediu de fazer uma análise de resultados mais objetiva.

No capítulo relativo ao estudo de caso, consideramos que os resultados obtidos não são generalizáveis, apesar de cada leitor ter a oportunidade de proceder à generalização naturalista ao procedermos à análise dos resultados à luz do seu próprio contexto e experiência profissional (Stake, 2009). Por outro lado, o trabalho relativo às entrevistas reveste-se de uma certa subjetividade ligada à recolha das informações do momento. Quando foram informados da temática e dos objetivos da entrevista, alguns diretores procuraram recolher informações, sendo algumas das respostas mais trabalhadas e menos naturais. A predisposição do entrevistado também pode enviesar os resultados, quer pela timidez e receio de prestar informações sobre uma temática desconhecida, quer pelo tempo disponível para realizar a entrevista. Apercebemo-nos do stress por parte de alguns entrevistados, que foram interrompidos algumas vezes para responderem a solicitações internas da escola.

Pretendemos reforçar a importância deste relato em termos pessoais, proveniente da experiência do investigador, do resultado das suas leituras e reflexões, das vivências

persoais e profissionais e da partilha de conhecimento com todos os atores envolvidos neste estudo.

Estamos cientes que esta temática está longe de se esgotar neste trabalho, antes apresenta potencialidades e abre caminhos a novas áreas de investigação que iremos indicar na próxima secção.

6.3 Sugestões para futuras investigações

Temos consciência que esta é uma área que pela sua vastidão, complexidade, interesse e inovação, vai certamente despertar os mais diversos estudos e investigações. Esta é uma área que ainda não está aprofundada, nem em contexto nacional, nem internacional, daí que possam existir muitas oportunidades de investigação em vertentes que foram abordadas mais superficialmente neste estudo e de outras, mais omissas. Apresentamos de seguida algumas sugestões que possam ditar várias linhas de investigação no âmbito da temática abordada:

- Análise comparativa dos resultados evidenciados por uma Cidade Educadora e outra que não tenha aderido ao MCE.
- Como observámos, as práticas deste Movimento diferem de região para região, e que não pudemos apurar afincadamente na nossa análise. Daí considerarmos pertinente uma análise a uma amostra de duas ou mais regiões com características distintas, para se tirarem ilações relativas à dinâmica do Movimento e das variáveis que mais contribuíram para o seu desenvolvimento.
- Uma reflexão teórica profunda que permita uma reestruturação da Carta de Princípios, acompanhada de um conjunto de indicadores capazes de proceder a um trabalho de avaliação mais objetivo e coeso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, L. W. & Leedy, D. L. (1987). Integrating man and nature in the metropolitan environment. Columbia. MD: *National Institute for Urban Wildlife*.

Adão, A. & Magalhães, J.(org.) (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

AICE-Asociación Internacional de Cidades Educadoras.
<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>. [6 de junho de 2014].

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1ª.Ed. Universidade Aberta.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Gradiva, 1.ª Edição.

Ahmed, A. M. U. (2004). Weber's perspective on the city and culture, contemporary urbanization and Bangladesh. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 1(1), 1.

Ayres, R. U., Bergh, J.C.J.M., Fowdy, J.M. (1988). *Viewpoint: Weak Versus Strong Sustainability*. Fontainebleau. France: INSEAD.

Almeida, A.J. (2008). A Cidade e a Educação. *Revista Ibero-Americana*. Nº 46/4.

Alpoim, N. (2000). “Mudar a escola, mudar os municípios”. In *Autonomia Contratualização e Município*. Livro de Atas do Seminário. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Amador, F., & Oliveira, C. P. (2013). Integrating Sustainability into the University: Past, Present, and Future. In *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions* (pp. 65-78). Springer International Publishing.

Amador, F., Martinho, A. P., Bacelar-Nicolau, P., Caeiro, S., & Oliveira, C. P. (2015). Education for sustainable development in higher education: Evaluating coherence between theory and praxis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(6), 867-882.

Amaro, R.R. (2003) - *Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria*, in Cadernos de Estudos Africanos, nº 4, janeiro / julho, pp. 37-70.

Appleton, A.F. (2005). Sustainability: A practitioner's reflection. Senior Fellow. City University of New York Institute for Urban Systems (CIUS). New York. USA. *Technology in Society* 28, pp. 3–18.

Araújo, J.F.E. (2003). *A Governação Local e os Novos Desafios*. Artigo apresentado no Fórum de Gestão e Administração Pública. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3303/1/ArtigoMirandela.pdf>

Arbuthnott, K. D. (2009). Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vo. 10 Iss: 2 pp. 152 - 163.

Arima, A. (2009). A plea for more education for sustainable development. *Integrated Research System for Sustainability Science and Springer*. Sustain Sci 4:3–5, DOI 10.1007/s11625-009-0071-7.

Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesa:1974-1999. Continuidade e Ruturas. Ministério da Educação/Departamento de Avaliação: Prospetiva e Planeamento. Lisboa, 2001.

Baleiras, R. N. (2010). *Que mudanças na Política de coesão para o horizonte 2020*. Documentos de trabalho do NIPE WP 6/ 2010 - Núcleo de Investigação em Políticas Económicas da Universidade do Minho.

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Persona. Lisboa

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Temas Universitários nº 3. Lisboa, Universidade Aberta.

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In J. Barroso (org.). *A Escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais. Educação. Temas e problemas* (pp 13-25). N. ºs 12 e 13, Ano 6, CIEP, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Barth & Michelsen (2011). Learning for Change: Na Educational Contribution to Sustainability Science. *Sustainability Science*, 2012.

Bartholo, R.S. & Bursztyn, M. (2001). *Prudência e Utopismo: Ciência e Educação para a Sustentabilidade*. In *Ciência, Ética e Sustentabilidade – Desafios ao novo século* – 2ª ed. Unesco. Cortez Editora, Capítulo 7, pp.166-183.

Bartlett, A. A. (1998). Reflections on Sustainability. Population Growth and the Environment. *Renewable Resources Journal*.

Bassalobre, J.N. (2008). Uma Perspetiva de Educação através da Cidade. *Revista de Educação, Vo. 3 No.6 (julho/dezembro)*, pp.215-221.

Batista, M.A.A. (2016). A Descentralização e Governança. O caso português.

Baumgartner, R.J. (2011). *Critical perspectives of sustainable development research and practice*. Institute for Systems Science. Innovation and Sustainability Research. University of Graz, Merangasse 18/I, 8010 Graz, Austria.

Beynaghi, A., Trencher, G., Moztarzadeh, F., Mozafari, M., Maknoon, R., Leal Filho, W. (2016). Future sustainability scenarios for universities: moving beyond the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production*, 112, 3464-3478.

Bellen, H. M. V. (2004). Desenvolvimento Sustentável: Uma Descrição das Principais Ferramentas de Avaliação. *Revista Ambiente & Sociedade*, VO. VII 1 (janeiro/junho).

Benevolo, L. (1981). *As origens da urbanística moderna*. Coleção Dimensões. Editorial Presença. Lisboa.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Nova Iorque, Free Press.

Bernardo, Edgar Alexandra da Cunha (2009), Desenvolvimento Local Sustentável: discursos, estratégias e (in)consequências o caso Esmabama, ISCTE-IUL.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolis, Morioka & Znelwar (2014). Mapping the Relationships Between Work and Sustainability and the Opportunities for Ergonomic Action. *Applied Ergonomics*. Vol. 45, julho, pp. 1225-1239.

Boni, V. & Quaresma, S.J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol.2 n.º.1(3). janeiro-julho/2005, pp.68-80.

Borges, G.S. & Bernartt, M.L. (2010), Educação e Desenvolvimento Local. *Revista Eletrônica Desenvolvimento Regional*. Vo.1 (julho/dezembro). Publicado em edição eletrônica em http://www.famper.com.br/site/downloads/artigos_pdf/05.pdf.

Borja, P. C. (2002). *O Conceito de Sustentabilidade em Sistemas de Saneamento: Controvérsias e Ambiguidades*. 10º. Simpósio Luso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental (setembro), Braga.

Branscomb, L. M. (2006). Sustainable cities: safety and security. *Technology in Society*.28, pp. 225-234.

Brekke, K. A. (1997). *Economic growth and the environment: on the measurement of income and welfare*. Edward Elgar Publishing Ltd.

Brewer, G. D. (2007). Inventing the future: scenarios, imagination, mastery and control. *Sustainability Science*:2, pp. 159–177.

- Bryman, A.** (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Londres. Unwin Hyman.
- Bryman, A.** (1992). *Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration*. In Brannen, J. (ed.), *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. Ashgate, pp. 57-78.
- Burton, E., Williams, K., Jenks, M.** (2005). The Compact City and Urban Sustainability: Conflicts and Complexities. *Compact Cities and Sustainability: An Introduction*. Oxford, UK.
- Caeiro, S., Leal Filho, W., Jabbour, C.J.C., Azeiteiro, U.M.** (Eds) (2013). "Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions – Mapping Trends and Good Practices Around the World", *Springer International Publishing Switzerland* 2013. p.432.
- Carapuça, R.** (2011). Empresas, Estados e Competitividade. Europa Novas Fronteiras. *A Sociedade do conhecimento, CIEJD, Revista n.º.28/29 (janeiro/dezembro)*.
- Carvalho, J.** (2003). *Ordenar a cidade*. Quarteto Editora. Coimbra.
- Castells, M.** (1977). *La question urbaine*. Paris: Maspero.
- Catarino, J., Faro, C., Vargas, J.** (2007). *Economia do Conhecimento e Administração Local*. SPI-Sociedade Portuguesa de Inovação. Parede. Príncipe Editora.
- Caves, R.** (2000), *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*. Cambridge: Harvard University Press.
- CE** (2010), *Green Paper: Unlocking the Potencial of Cultural and Creative Industries*. Bruxelas: CE.
- CNUAD** (1993). Agenda 21- Documento da Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento. Lisboa, IPAMB.
- Christen, M., Schmidt, S.** (2012), A Formal Framework for Conceptions of Sustainability - a Theoretical Contribution to the Discourse in *Sustainable Development*, 400-410.

Ciegis, R., Ramanauskiene, J., Martinkus, B. (2015). The concept of sustainable development and its use for sustainability scenarios. *Engineering Economics*, 62(2).

Cohen, L., Manion, L, Morrison, K.R.B. (2007). *Research Methods in Education*. Sixth edition Routledge.

Cook, T.D. & Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata, S. L.

Cook, T.D. & Reichardt, CH.S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata, 2.^a Ed. Madrid.

Cordeiro, A.M.R., Alcoforado, L., Ferreira, A.G. (2011). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia, n.º.30/31*, pp. 305-315.

Costa, T.M.S. (2010). Cidades Educadoras, Educação de Adultos e Competitividade dos Territórios. (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro.

Costanza, R., Patten, B.C. (1995). Defining and predicting sustainability. *Ecological Economics* 15.pp. 193-196.

Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In ADMEE-Europa (Ed.), *Actas do XVII colóquio ADMEE-Europa* (pp.436-448).Lisboa:ADMEE.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf> [12 dezembro de 2016)].

Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, 2.^a.Ed. Almedina.

Creswell, J.W. (1994). *Qualitative and Quantitative Methods*. Newbury Park, Sage.

Davis, J.C., Henderson, J.V. (2002). Evidence on the political economy of the urbanization process. *Journal of Urban Economics*, 53, pp. 98-125.

Delors, J, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W., Nanzhao, Z. (1999). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI.

Dias, M.O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação – A lógica do Processo em Ciências Sociais*. Psico & Soma. Viseu.

Dias, R. (2008). *Gestão Ambiental - Responsabilidade Social e Sustentabilidade*. São Paulo. Editora Atlas, pp.32-33.

Dieleman, H. (2013). Organizational learning for resilient cities, through realizing eco-cultural innovation. *Journal of Cleaner Production*, 50, pp. 171-180.

DiPasquale, B., Glaeser, E.L. (1999). Incentives and social capital: Are Homeowners. *Journal of Economics*, 45, pp. 354-384.

Donne, M.D. (1979). Teorias sobre a cidade. *Arte & Comunicação. Lisboa: Portugal. Edições 70*.

Duran, D.C., Gogan, L.M. (2015). The Components of Sustainable Development - A Possible Approach. *Procedia Economics and Finance. Vol. 26*, pp. 806-811.

Durston, J. (1999). Que és el capital social comunitário? Santiago do Chile. *CEPAL*.

Durkheim, E. (1971). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional.

Egger, S. (2006). Determining a sustainable city model. *Environmental Modelling & Software*, 21, pp. 1235-1246.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), pp.532-550.

Elkington, J. (1994). Towards the Sustainable Corporation: Win-Win-Win Business Strategies for Sustainable Development. *California Management Review*, 36, pp.90-100.

Esteve, J.M.P. (2009). *Governança Democrática: Construção coletiva do desenvolvimento das cidades*. Belo Horizonte. Editora UFJF.

Faure, E. (1981). *Aprender a Ser*. Amadora. Bertrand.

- Feldman**, M.P., Andretsch, D.B. (1999). Innovation in cities: Science-based diversity, Specialization and localized competition. *European Economic Review*, 43, pp. 409-429.
- Fernandes**, R., Gama, R. (2013). Territórios inteligentes e criativos em Portugal: Abordagem às principais dimensões. <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/12401>.
- Fernández**, F.R., Átrio, L.L. (2013). Ciudades educadoras y ciudades creativas, las nuevas fórmulas de la pedagogía social en el siglo XXI. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (32), 160-175.
- Ferreira**, C.J. (2012). *O conceito de impacte ambiental no quadro do conceito de sustentabilidade*. Universidade de Évora. Ciências do Ambiente, ramo de Qualidade do Ambiente, Avaliação do Impacto Ambiental.
- Ferreira**, I. (2013). Os desafios da governação local contemporânea. *Oficina do CES*, N.º398.
- Ferreira**, M.M.M.D. (2005). Desenvolvimento urbano sustentável: O papel dos cidadãos. In, *Atas X Colóquio Ibérico de Geografia - Universidade Aberta*, Lisboa.
- Figueiró**, P. S., Bittencourt, B. A., Schutel, S. (2016). Education for sustainability in business schools by practicing social learning. *Brazilian Journal of Science and Technology*, 3(1), 1-16.
- Figueras**, P. (2008). Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. *Educación y Vida Urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Edição da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. Editora Santillana.
- Florida**, R. (2005), *Cities and The Creative Class*. New York: Routledge. DOI : [10.1111/1540-6040.00034](https://doi.org/10.1111/1540-6040.00034).
- Florida**, R. (2008), *Who's Your City? How the Creative Economy is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life*. New York: Basic Books.
- Folke**, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for social-ecological systems analyses. *Science Direct Global Environmental Change*, 16, pp. 253-267.

Formosinho, J., Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação, Temas e Problemas*, 12 e 13, 2013, pp. 27-40.

Fortuna, C. (1995). Os centros das nossas cidades: entre a revitalização e a decadência. *Oficina do CES, Centro de Estudos Sociais*, No.62 (setembro). Universidade de Coimbra.

Fortuna, C. (Org.) (1997). *Cidade, Cultura e Globalização*. Celta Editora. 1.^a Ed. Oeiras.

Fortuna, C. (Org.) (2001). *Cidade, Cultura e Globalização. Ensaaios de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora. 2.^a Ed.

Fortuna, C. (2002). Culturas urbanas e espaços públicos: Sobre as cidades e a emergência de um novo paradigma sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 123-148.

Fortuna, C. (2008). Imaginando a democracia: Do passado da sociologia para o futuro das cidades. *CES - Núcleo de Estudos sobre Cidades e Culturas Urbanas*. Universidade de Coimbra.

Fortuna, C., Leite, R.P. (Orgs.) (2009). *Plural de Cidades. Novos Léxicos Urbanos*. Coimbra: Edições Almedina.

Frazão, M.C.P. (2005). A dinamização do tecido empresarial na Região de Leiria. In *Pensar a Região de Leiria*. pp. 249-254. Edições Afrontamento. Atas do Congresso Pensar a Região de Leiria.

Frazão, M.C. & Amador, F. (2013). Relato, Uma análise da Carta de Princípios das Cidades Educadoras com base nos conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. *Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Instituto Politécnico de Leiria.

Frazão, M.C. & Amador, F. (2014). Repensar a escola em função do território e do desenvolvimento sustentável local. *II Congresso Internacional: Educação, Ambiente e Desenvolvimento*. Instituto Politécnico de Leiria.

Frazão, M.C. & Amador, F. (2014). Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria. In *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. Livro de Atas do I Congresso Internacional*. Coimbra: Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-96810-2-6.

Frazão, M.C. & Amador, F. (2015). A Cidade Educadora como espaço de inclusão. Estudo de caso do Município de Leiria. *Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT). Instituto Politécnico de Leiria*.

Freitas, M. (2016). Educação ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41, pp. 133-147.

Friedmann, J. (2007), *A Spatial Framework for Urban Policy: New Directions, New Challenges*. Madrid: OCDE Internacional Conference “What Policies for Globalising cities? Rethinking the Urban Policy Agenda”.

Frey, H. (2004). *The search for a sustainable city. An account of current debate and research*. Conference on Passive and Low Energy Architecture, Eindhoven.

Freyman, M. (2012). *An Exploration of Sustainability and its Application to Corporate Reporting*. Initiative for Responsible Investment at Harvard University.

Furtado, G. & Alves, S. (2012). Cidades criativas em Portugal e o papel da arquitetura: Mais uma estratégia a concertar. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 99, pp. 125-140.

Gadotti, M. (2004). O Fórum Mundial de Educação e a Reinvenção da Cidadania. *ECCOS Revista Científica*. Brasil, pp. 103-117.

Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*. Nova série, 1(1).

Galea, S., Freudenberg, N., Vlahov, D. (2005). Cities and population health. *Social Science & Medicine*, 60, pp. 1017-1033.

Gaspar, J., Glaeser, E.L. (1998). Information technology and the future of cities. *Journal of Urban Economics*, 43, pp. 136-156.

Gaspar, J. (2005). Cidade e urbanização no virar do milénio. Universidad de León.

Geissel, B. (2009). Participatory Governance: Hope or danger for democracy? A case study of Local Agenda 21. *Local Government Studies*, 35:4, pp. 401-414.

Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Celta. 2ª. Ed. Oeiras. Tradução Conceição Lemos Pires e Ana de Saint-Maurice

Glaeser, E.L., Kallal, H.D., Scheinkman, J.A., Shleifer, A. (1991). *Growth in cities*. (No.3787). National Bureau of Economic Research.

Glaeser, E.L., Scheinkman, J.A., Shleifer, A. (1995). Economic growth in a cross-section of cities. *Journal of Monetary Economics*, 36, pp. 117-143.

Glaeser, E.L. (1999). Learning in cities. *Journal of Urban Economics*, 46, pp. 254-277.

Glaeser, E.L., Sacerdote, B. (2000). The social consequences of housing. *Journal of Housing Economics*, 9, pp. 1-23.

Goitia, F.C. (2006). *Breve história do urbanismo*. Lisboa. Editorial Presença. 6.ª Ed.

Gomes, C.S. (2008). Imagens e Narrativas da Coimbra turística: entre a cidade real e a cidade (re)imaginada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, pp.55-78.

Gonçalves, J.M. (2006). *Os Espaços Públicos na Reconfiguração Física e Social da Cidade*. Coleção TESES. Lisboa. Universidade Lusíada Editora.

Göncz, E., Ulf Skirke, U., Kleizen, H., Barber, M. (2006). Increasing the rate of sustainable change: a call for a redefinition of the concept and the model for its implementation. *Journal of Cleaner Production* 15, pp. 525 e 537.

Guerra, P. (2012). *A Cidade Inclusiva*. Capítulo 8, in *Retos de la acción de gobierno para las ciudades del siglo XXI*. Desafíos da governação das ciudades do século XXI. Eixo Atlântico do Nordeste Peninsular.

- Harding, R.** (2006). Ecologically sustainable development: origins, implementation and challenges. *Desalination*, 187(1), pp. 229–239.
- Harris, J.M.** (2000). *Basic principles of sustainable development*. Tufts University.
- Henderson, J.V. & Wang, H.G.** (2007). Urbanization and city growth: The role of institutions. *Regional Science and Urban Economics*, 37(3), pp.283-313.
- Henriques, C.** (2003). *Turismo cidade e cultura. Planeamento e Gestão Sustentável*. Edições Sílabo. Lisboa. 1.^a Ed.
- Hidalgo, A. M.** (2005). Educação Permanente: A educação formal nos projetos Cidades Educadoras. *Reunião Anual da ANPED*, 28.
- Holling, C.S.** (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, pp. 1-23.
- Jabareen, Y.** (2013). Planning the resilient city: Concepts and strategies for coping with climate change and environmental risk. *Journal Cities*, 31, pp. 220-229.
- Jenks et al** (2005). A Question of Sustainable Urban Form: Conclusion. *Compact Cities and Sustainability: An Introduction*. Oxford, UK.
- Jim, C. Y.** (2004). Green-space preservation and allocation for sustainable greening of compact cities. *Cities*, 21(4), pp. 311-320.
- Johnson, B., Lehmann, M.** (2006). *Sustainability and cities as systems of innovation* (Nº. 06-17, pp. 06-17). DRUID Working Paper.
- Justino, D.** (2013). “Descentralização: políticas e dinâmicas escolares em contextos municipais” em Adão, A. e Magalhães, J. (Orgs.) (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de Ontem, Desafios de Hoje*. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 93-118.
- Kajikawa, Y., Ohno, J., Takeda, Y., Matsushima, K., Komiyama, H.** (2007). Creating an academic landscape of sustainability science: an analysis of the citation network, *Sustainability Science*, 2(2), pp. 221–231.

- Kates, R. W., Parris, Thomas M., Leiserowitz, A. A. (2005).** What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, Vo. 47, nº.3, pp.8-21.
- Kinga, S. (2010).** Sustainable Urban Development and Developing Countries. *Journal Juridical Current*, pp.144-152.
- Kuhlman, T., & Farrington, J. (2010).** What is sustainability? *Sustainability*, 2(11), pp. 3436-3448.
- Lacaze, J.P. (1998).** *A Cidade e o Urbanismo*. Biblioteca Básica de Ciência e Cultura. Instituto Piaget. Lisboa.
- Layrargues, P. P. (1997).** Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito. *Revista Proposta*, 71, pp. 5-11.
- Leal Filho, W. (2011).** *Applied Sustainable Development: A Way Forward in Promoting Sustainable Development in Higher Education Institutions*. In: Leal Filho, W. (Ed). *Environmental Education, Communication and Sustainability*. Frankfurt: Peter Lang.
- Ledrut, R. (1976).** *L' espace en question*. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (1970)** *La vie sociale dans la ville*. In: *Du rural à l'urbain*. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (2012).** *O Direito à Cidade*. Tradução Rui Lopo. Apresentação Carlos Fortuna. Estúdio. Lisboa. Letra Livre.1.^a Ed.
- Lopes, M.N., Camanho, A.S. (2013).** Public green space use and consequences on urban vitality: An assessment of European cities. *Social indicators research*, 113(3), pp. 751-767.
- Louro, P., Fernandes, P.A. (2004).** A intervenção autárquica no campo educativo. Estudo de caso num Município da área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, 22(1), pp. 273-287.

Lozano, A. (1997). *La Ciudad como alternativa de los sistemas formales de educación*. Publicado em edição eletrónica em http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021_6.html [13 de dezembro de 2016].

Lozano, R., Lozano, F. J., Mulder, K., Huisingh, D., Waas, T. (2013). Advancing higher education for sustainable development: international insights and critical reflections. *Journal of Cleaner Production*, 48, pp. 3-9.

Lundholm, C. (2011). Society`s response to environmental challenges: citizenship and the Role of Knowledge. *Factis Pax*, 5 (1), pp.80-96.

Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In, *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação. Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf. 20 de novembro de 2012].

Madureira, H. (2009). Paisagem urbana e desenvolvimento sustentável. *Atas do X Colóquio Ibérico de Geografia*.

Magalhães, J. (2006). O local e a educação: para a história do município pedagógico. *Revista de Administração Local*, pp. 607-614.

Manzini, E. (2008). *Design para a inovação social e sustentabilidade – comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projectuais*. Cadernos do Grupo de Altos Estudos, Vo. 1. Programa de Engenharia de Produção da Coppe/UFRJ, pp.21-25.

Marcinkowski, T.J. (2010). Contemporary Challenges and Opportunities in Environmental Education: Where Are We Headed and What Deserves Our Attention? *The Journal of Environmental Education*, 41(1), pp. 34-54.

Marshall, J.D., Toffel, M.W. (2005), Framing the elusive concept of sustainability: a sustainability hierarchy. *Environmental Science & Technology*, 39 (3), pp. 673-682.

Matthias Barth, M., Michelsen, G. (2011). Learning for change: an educational contribution to sustainability science. *Sustainability science*, 8 (1), pp.103–119.

Mausbach, H. (1981). *Urbanismo Contemporâneo-Análise dos fundamentos do planeamento atual*. Editorial Presença, 3.^a Ed. Lisboa.

Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., Behrens, W.W. (1972). *The limits of growth*. Universe Books. Nova York.

Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development: historical and conceptual review. *Environmental impact assessment review*, 18(6), pp. 493-520.

Mikhailoval, Irina (2004). Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. *Revista Economia e Desenvolvimento*, n.º16.

Moio, I.S.F. & Mendes, A.C.P. (2013). Cidade Educadora e Hábitos Culturais: Outros Públicos, Outras Oportunidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 87-107.

Moll, Jaqueline (2013). A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. (pp 215-224). *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*.

Moreira, M.J.G., Rodrigues, T.F., Henriques, F.C. (2009). O sistema urbano português. Dinâmicas contemporâneas e diversidade regional. *Revista de Demografia Histórica*, XXVII, I, segunda época, pp. 83-114.

Mori, K., Yamashita, T. (2015). Methodological framework of sustainability assessment in City Sustainability Index (CSI): A concept of constraint and maximisation indicators. *Habitat International*, 45, pp. 10-14.

Neto, B. S., Basso, D. (2010). A ciência e o desenvolvimento sustentável: para além do positivismo e da pós-modernidade. *Ambiente & Sociedade, Campinas* V.XIII, n.º2 (julho/dezembro), pp.315-329.

Neuman, M. (2005). The compact city fallacy. *Journal of planning education and research*, 25(1), pp. 11-26.

Neumayer, E. (2012). Human development and sustainability. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(4), pp. 561-579.

Nierop, P. (2008). Inventory of the innovative practice in education for sustainable development. *Final Report submitted by GHK in association with: Danish Technology Institute Technopolis*.

Norman, W.; MacDonald, C. (2004). Getting to the Bottom of “Triple Bottom Line”. *Business Ethics Quarterly*, vol. 14, abril, pp.243-262.

Nóvoa, A., Bandeira, F. (coord.) (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa. ISBN 9789724142142.

Odendaal, N. (2003). Information and communication technology and local governance: Understanding the difference between cities in developed and emerging economies. *Computers, Environment and Urban Systems*, 27 (6), pp. 585-607.

Oliveira, C., Monteiro, Gonçalo, N. (1996). *História dos Municípios e do Poder Local – Dos finais da Idade Média à União Europeia*. Círculo de Leitores, Edição n.º3987.

Oliveira, M. L. S. D. (2009). *O papel dos conselhos municipais de educação na política educativa local* (Doctoral dissertation).

Pais, A. A. V. & Rodrigues, P. F. (2002). Desenvolvimento Sustentável - A problemática do Desenvolvimento Sustentável e a Cimeira de Joanesburgo de 2002, Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

Page, S. E. (1999). On the Emergence of Cities. *Journal of Urban Economics*, 45, pp. 184-208.

Panait, A. (1998). New Towns in Modern Urbanism; Concept & History. *Journal of Urban History*.

Paredes, E.W.P. (2007). Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora: um estudo produzido a partir do bairro Restinga - Porto Alegre.

Pimentel, F. D. (2013). Belo Horizonte: cidade que educa! In. *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*, pp.295-297. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Pinhal, J. (2011), “A construção do sistema educativo local em Portugal: uma história recente”. In CARDONA, M. J. e R. Marques (coord.), *Da Autonomia da Escola ao Sucesso Educativo: obstáculos e soluções*; Chamusca: Edições Cosmos.

Pinhal, J. (2013). “Os municípios e a oferta educativa” em Adão, A. e Magalhães, J. (Orgs.) (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de Ontem, Desafios de Hoje*. Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 131-147.

Pinheiro, M.A.S. (2011), Cidade Educadora: A Organização em Centros Cívico Educativos: uma proposta para Cuiabá. Dissertação de mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Pinho, P. (2012). *Cidade, Sustentabilidade e Políticas Públicas*. Capítulo 5. In Retos de la acción de gobierno para las ciudades del siglo XXI. *Desafíos da governação das cidades do século XXI*. Eixo Atlântico do Nordeste Peninsular.

Pinto, H.S., Costa, H.G. (2008). Desenvolvimento Local Sustentável e Competitividade em Arranjos Produtivos Locais. *IV Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg4/anais/T7_0059_0138.pdf [22 de novembro de 2012].

Pirenne, H. (1989). *As Cidades da Idade Média*. Coleção Saber. Publicações Europa-América. Mem Martins.

Platão (2001). *A República*. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. Ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pozo, J.M. (2013). O conceito de «cidade educadora», hoje. In *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*, pp.23-34. Edição da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. Editora Santillana.

Putman, R. (1996). *Comunidade e Democracia: A experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro, FGV Editora.

Queirós, M., Costa, N.M., Palma, P., Caetano, G., & Vieira, P.J. (2010). Guia para o combate à discriminação nos Municípios. *CIG-Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género*. Acedido junho, 27, 2014, em http://www.igualdade.gov.pt/IMAGES/STORIES/DOCUMENTOS/DOCUMENTACAO/PUBLICACOES/GUIA_COMBATE_DISCRIMINACAO_ISBN.PDF [29 de setembro de 2014].

Quintas, H., Gonçalves, J.A.M. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação* 25(2). 89-116. CIED Universidade do Minho.

Radstrom, S. (2014). A PlaceSustaining Framework for Local Urban Identity: An Introduction and History of Cittaslow. *Italian Journal of Planning Practice*,1(1), pp. 90-113.

Ramos, M.J.H., Tilbury, D. (2002). Educación para el desarrollo sostenible, nada nuevo bajo el sol? Consideraciones sobre cultura y sostenibilidad, UNESCO.

Ramos, T. B., Caeiro, S. (2010). Meta-performance evaluation of sustainability indicators. *Ecological Indicators*, 10(2), pp.157-166.

Ribeiro; E., Coelho, A., Correia, C., Luz, D., Oliveira, E., Gomes, R. (2010). Cidades Educadoras: Do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância. *Millenium, Revista do IPV* (junho), n.º38.

Robinson, Ken (1999), *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report.

Robinson, Ken (2001), *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. West Sussex: Capstone Publishing.

Rochette C., A.M., Alcoforado, L., Gomes F. A. (2011/2012). “Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável” em *Cadernos de Geografia*, nº30/31, Coimbra - FLUC, pp. 305-315.

Rodrigues, K.F., Rippel, R. (2015). Desenvolvimento Sustentável e Técnicas de Mensuração. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*. Vol.4, n.º 3.

Rodrigues, V. (2003). Sustentabilidade, localidade e democracia. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

Rodrigues, W. (2010). *Cidade em Transição. Nobilitação Urbana, Estilos de Vida e Reurbanização em Lisboa*. Celta Editora. Lisboa. 1.ª Ed.

Rogers, R., Gumuchdjian, P. (2001). *Cidades para um pequeno planeta*. Barcelona: Espanha. Editorial Gustavo Gili.

Ropero, F.C. (2012). *Ciudad Compacta – Ciudad Eficiente*. Capítulo 6. In, Retos de la acción de gobierno para las ciudades del siglo XXI. *Desafíos da governação das cidades do século XXI*. Eixo Atlântico do Nordeste Peninsular.

Sá, L. (2000). *Introdução ao Direito das Autarquias Locais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Salgueiro, T.B. (1999). *A Cidade em Portugal. Uma geografia urbana*. Edições Afrontamento. Porto. 3.ª Ed.

Sampieri, R.H., Collado, C.F., Lucio, P.B., (1997). *Metodología dela Investigación*. McGraw Hill.

Sampieri, R.H., Collado, C.F., Lucio, M.P.B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5.ª Edição. Tradução Daisy Vaz de Moraes. McGraw Hill.

Santos, A. S. (2006). A importância da Educação na Cidade: Um enfoque na educação pública.

Santos, M.O.G., Baltazar, M.S. (2005). Experiências de Desenvolvimento Local na Região Portuguesa do Alentejo.

Sassen, S. (2004). Global City: Introducing a Concept, *The. Brown J. World Aff.*, 11, 27.

Savage, M., Warde, A. (2002). *Sociologia Urbana, Capitalismo e Modernidade*. Tradução de Francisco Roque de Oliveira. Celta Editora, Oeiras, 1.^a Ed.

Schaffers, H., Komminos, N., Pallot, M., Trousse, B., Nilsson, M., Oliveira, A. (2011). Smart Cities and the Future Internet: Towards Cooperation Frameworks for Open Innovation. *Future internet assembly*, 6656(31), pp. 431-446.

Schmidt, L., Nave, J.G., Guerra, J. (2005). Autarquias e Desenvolvimento Sustentável. *Agenda 21*.

Schmidt, L., Nave, J.G., Guerra, J. (2005). Autarquias e Desenvolvimento Sustentável. *Agenda 21 Local e Novas Estratégias Ambientais*. Fronteira do Caos, Lda. Porto. 1.^a Ed.

Scott, A. (1997), The Cultural Economy of Cities, *International Journal of Urban and Regional Research*, 21(2), pp.323-339.

Selada, C., Silva C, 2013. Smart Cities in *European Agenda: Opportunities for Portugal*.

Sgarbi, A.D., Chisté, P.S. (2015). Cidade educativa: Reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica* (ISSN:2236-2150), vol.6, n.º1.

Sharifi, A. (2016). From Garden City to Eco-urbanism: The quest for sustainable neighborhood development. *Sustainable Cities and Society*, 20, pp.1-16.

Sharma, S. (2003). Persistence and stability in city growth. *Journal of Urban Economics*, 53, pp.300-320.

Shaw, R. (2007). Eco-towns and the next 60 years of planning. *Town & Country Planning Tomorrow Series Paper*, 9.

Shrivastava, P., Berger, S. (2010). Sustainability principles: a review and directions. *Organization Management Journal* 7, pp. 246-261.

Silva, A.S., Pinto, J.M. (1986). *A Análise de Conteúdo*. Capítulo IV. In Silva, A.S., Pinto, J.M. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

Silva, A.S., Pinto, J.M. (orgs.) (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento. 3.^a Ed.

Simões, J.M.S. (2010). Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras. Dissertação de Mestrado em Cidades e Culturas Urbanas - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 64(1), pp. 28-43.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian.

Steinfeld, J.I., Mino, T. (2009). Education for Sustainable development: the challenge of trans-disciplinarity. *Sustainability science*, 4(1), pp. 1-2.

Stern, P. C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, Vol. 56, N.º 3, pp. 407–424.

Stumpp, E. M. (2013). New in town? On resilience and “Resilient Cities”. *Cities*, 32, pp. 164-166.

Sugahara, G.T. L. (2009). Cidades criativas e envelhecimento populacional. Dissertação de Mestrado. ISCTE-IUL. Instituto Universitário de Lisboa. Departamento de Economia.

Sustainable Development Solutions Network (2013). Uma Agenda de Ação para o Desenvolvimento Sustentável [em linha]. *Sustainable Development Solutions Network* (Web site). <http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/130619-Uma-Agenda-de-A%C3%A7%C3%A3o-Para-o-Desenvolvimento-Sustent%C3%A1vel-US-LETTER.pdf> [26 de junho de 2014].

Tilbury, D. (2010). Are We Learning to Change? Mapping Global Progress in Education for Sustainable Development in the Lead Up to ‘Rio Plus 20’. *Global Environmental Research*, 14(2), pp.101-107.

Trilla, J. (1990). Introducción. In Ayuntamiento de Barcelona: *La ciudad educadora*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona, pp.13-21.

- Trilla, J.** (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel. 1.ª Ed. Barcelona.
- Turok, I., Mykhnenko, V.** (2008). Resurgent European cities? *Urban Research & Practice*, 1, pp. 54-77.
- Valles, M.S.** (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Síntesis Sociología.
- Venkataraman, B.** (2009). *Education for Sustainable Development. Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 51(2), pp. 8-10.
- Villar, M.** (2001). *A Cidade Educadora, Nova perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Warwick, E.** (2015). Policy to reality: evaluating the evidence trajectory for English eco-towns. *Building Research & Information*, 43(4), pp. 486-498.
- Williams, K., Burton, E., Jenks, M.** (2005). The Compact City through Intensification: An Acceptable Option? *Compact Cities and Sustainability: An Introduction*. Oxford, UK.
- Winters, J.** (2010). Why Are Smart Cities Growing? Who Moves and Who Stays. *Journal of Regional Science*, 51(2), pp.253-270.
- Wirth, L.** (1938). The American. *Journal of Sociology*. Volume XLIV, N°.1 (julho).
- World Commission for Environment and Development (WCED)** (1997). *Our Common Future*. Oxford, Oxford University Press, p.8.
- Yin, R.** (1994). *Case study research: design and methods* (2ª.ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

APÊNDICES “A”

Capítulo V - Trabalho empírico

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Universidade Aberta (Portugal)

Guião de Entrevista

Tema: Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria

Sujeitos a entrevistar: Diretores de Agrupamentos, Escolas Não Agrupadas e Colégios

Blocos temáticos:

- A- Legitimação e motivação da entrevista
- B - Perfil do entrevistado
- C - Caracterização da Escola no contexto escolar
- D- Perceção do Movimento Cidades Educadoras
- E - Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola
- F- Relação de proximidade entre a Escola e o Município
- G- Sugestões de melhoria
- H- Questões finais/agradecimentos

Estratégia: Entrevista estruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que todas as questões possam responder aos objetivos definidos.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação e motivação da entrevista	-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da entrevista. -Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor	-No contexto do projeto de Doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relacionadas com o grau de colaboração entre o Município de Leiria e a V/escola. A sua opinião é importante, já que se procuram identificar eventuais convergências e divergências, no contexto de uma Cidade Educadora. - Leiria - que já foi e pretende ser novamente “Cidade Educadora” e as diversas instituições educativas que	-Informar sobre o trabalho de investigação. -Informar sobre o papel fundamental do sujeito como

	<p>da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p> <p>-Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>existem no Município.</p> <p>-Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>-Solicito a V/autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>colaborador da investigação.</p> <p>-Utilização dos dados recolhidos.</p>
B. Perfil do entrevistado	<p>-Caraterizar o sujeito</p> <p>-Conhecer o seu percurso académico e profissional.</p> <p>-Conhecer as suas motivações.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode descrever outros cargos desempenhados nesta escola?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Diretor nesta escola?</p>	<p>Dados sobre o perfil do entrevistado, a fim de descrever o seu percurso profissional, motivação e dinamismo no âmbito da liderança.</p>
C. Caraterização da escola no contexto escolar	<p>-Caraterizar a escola.</p> <p>-Conhecer o contexto escolar.</p>	<p>-Pode fazer uma breve descrição da sua escola, em termos de existência, dimensão, cursos ministrados, projetos, etc?</p> <p>-Pode enunciar os Princípios do Projeto Educativo da V/escola? A que estão subjacentes esses princípios?</p> <p>- Quais os projetos de complemento curricular que tem desenvolvido nos últimos anos nesta escola? As iniciativas partem normalmente, dos Departamentos, da Direção ou outro?</p> <p>-Pode enunciar as parcerias estabelecidas com atores locais (empresas, instituições, associações, etc) no âmbito de projetos, entre outras iniciativas? Pode descrever esses projetos/iniciativas?</p> <p>-Dentro da sua experiência enquanto Diretor(a) quais foram os maiores desafios e quais foram os maiores problemas e/ou constrangimentos encontrados? Pode justificar as razões dos mesmos?</p>	<p>Dados que possam caraterizar a escola e conhecer o seu contexto escolar, particularmente no que se refere a projetos de complemento curricular.</p>
D. Perceção do Movimento Cidades Educadoras	<p>-Perceber a ideia que têm do Movimento Cidades Educadoras (MCE) e, particularmente,</p>	<p>-Conhece o Movimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)? Caso a resposta seja afirmativa, o que pensa do Movimento?</p> <p>-Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Caso a resposta seja afirmativa, pode enumerar alguns dos Princípios que o Município de</p>	<p>Conhecimento do Movimento Cidades Educadoras, particularmente no Município de Leiria e sua perceção no desenvolvimento</p>

	no Município de Leiria.	<p>Leiria tenha posto em prática, particularmente no período pós-adesão ao MCE?</p> <p>- “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Com base nesta afirmação, pode explicar o apoio concedido por parte do Município, no domínio da inclusão, nomeadamente, na integração de deficientes, de minorias étnicas, de grupos em risco de exclusão social e de imigrantes? Pode exemplificar?</p> <p>- Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p> <p>- Conhece outros Movimentos/Projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, quais? Descreva a sua importância.</p>	<p>local.</p> <p>Informar que o Município de Leiria aderiu ao MCE em 2005, e aproximadamente há três anos, que não faz parte do mesmo. Ao longo destes últimos anos, as práticas do município resumiram-se à publicação de alguns artigos para a revista. Neste momento está a tentar formalizar a sua reintegração.</p>
E. Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo Escola	-Relacionar o Projeto Educativo Municipal (PEM) com o Projeto Educativo de Escola (PEE).	<p>-Do conhecimento que tem do PEM, considera que a sua elaboração teve em conta os Princípios da Carta CE? Caso a sua resposta seja afirmativa, pode referir os mesmos?</p> <p>-Como Diretor foi alguma vez convidado a participar nesse Projeto? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma se revestiu essa participação?</p> <p>-Considera que o PEE tem em conta as características e necessidades do território? Caso a resposta seja afirmativa, quais?</p> <p>-Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?</p>	<p>Informar que o Município de Leiria definiu e aprovou recentemente, três eixos estratégicos do Projeto Educativo Municipal. Consequentemente, pretende-se conhecer o grau de envolvimento na elaboração do referido projeto entre o Município e os Estabelecimentos de ensino formal, informal e não formal do concelho.</p>
F. Relação de proximidade entre a Escola e o Município	<p>-Conhecer a relação de proximidade entre a Escola e o Município de Leiria.</p> <p>-Caraterizar essa relação de proximidade.</p>	<p>-O Município de Leiria, recorre com alguma frequência à V/colaboração? Caso a resposta seja afirmativa, quantas e quais as iniciativas solicitadas (atividades culturais, recursos humanos, palestras, seminários, espaços físicos, equipamentos, etc).</p> <p>-Em que circunstâncias é que a V/Escola recorre ao apoio do Município? Pode exemplificar? Têm sido concedidos todos os V/pedidos? Caso a resposta seja negativa, indique as razões que justificam essa rejeição.</p> <p>- Enumere outros atores locais, a que recorre.</p> <p>-Como avalia a participação do Município nas atividades da V/Escola, especialmente quando solicitam a sua presença?</p>	<p>Análise da relação de proximidade entre a Escola e o Município de Leiria.</p>

		<p>-Foi convidado a participar em reuniões ou sessões de trabalho no Município que tivesse como objetivo o desenvolvimento local?</p> <p>-De forma resumida, pode descrever a V/relação com o Município ao longo dos últimos 10 anos? Como avalia a relação atual? Justifique a sua resposta.</p>	
G. Sugestões de melhoria	<p>-Solicitar sugestões de melhoria, para tornar mais coesa a relação entre o Município e a Escola.</p>	<p>-Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria do desenvolvimento local?</p>	<p>Sugestões de melhoria para ambas as instituições.</p>
H. Questões finais/ agradecimentos	<p>-Saber se existem aspetos a acrescentar.</p> <p>-Agradecer ao entrevistado a colaboração prestada.</p> <p>-Garantir a confidencialidade das informações requeridas.</p>	<p>- Tem alguma questão a colocar?</p> <p>- Agradeço a sua disponibilidade nesta participação.</p> <p>-Garantimos a confidencialidade das informações requeridas.</p>	<p>Colocação de questões finais e agradecimentos.</p>

A2 – Guião de entrevistas a Presidentes do Ensino Superior

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Universidade Aberta (Portugal)

Guião de Entrevista

Tema: Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria

Sujeitos a entrevistar: Presidentes do Ensino Superior: IPL e ISLA

Blocos temáticos:

- A- Legitimação e motivação da entrevista
- B - Perfil do entrevistado
- C - Caracterização da Escola no contexto escolar
- D- Perceção do Movimento Cidades Educadoras
- E - Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Instituição
- F- Relação de proximidade entre a Instituição e o Município
- G- Sugestões de melhoria
- H- Questões finais/agradecimentos

Estratégia: Entrevista estruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que todas as questões possam responder aos objetivos definidos.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação e motivação da entrevista	-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da entrevista. -Motivar o entrevistado a participar,	-No contexto do projeto de Doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relacionadas com o grau de colaboração entre o Município de Leiria e a V/Instituição. A sua opinião é importante, já que se procuram identificar eventuais convergências e divergências, no contexto de uma Cidade Educadora. - Leiria - que já foi e pretende ser novamente “Cidade Educadora” e as diversas instituições educativas que	-Informar sobre o trabalho de investigação. -Informar sobre o papel fundamental do sujeito como

	<p>realçando o valor da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p> <p>-Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>existem no Município.</p> <p>-Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>-Solicito a V/autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>colaborador da investigação.</p> <p>-Utilização dos dados recolhidos.</p>
B. Perfil do entrevistado	<p>-Caraterizar o sujeito</p> <p>-Conhecer o seu percurso académico e profissional.</p> <p>-Conhecer as suas motivações.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode descrever outros cargos desempenhados nesta instituição?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Presidente nesta instituição.</p>	<p>Dados sobre o perfil do entrevistado, a fim de descrever o seu percurso profissional, motivação e dinamismo no âmbito da liderança.</p>
C. Caraterização da instituição no contexto escolar	<p>-Caraterizar a instituição.</p> <p>-Conhecer o contexto escolar.</p>	<p>-Pode fazer uma breve descrição da sua instituição, em termos de existência, dimensão, cursos ministrados, projetos, etc?</p> <p>-Pode enunciar os Princípios do Projeto Educativo da V/instituição? A que estão subjacentes esses princípios?</p> <p>-Quais os projetos de complemento curricular que tem desenvolvido nos últimos anos nesta instituição? As iniciativas partem normalmente, dos Departamentos, da Direção ou outro?</p> <p>-Pode enunciar as parcerias estabelecidas com atores locais (empresas, instituições, associações, etc) no âmbito de projetos, entre outras iniciativas? Pode descrever esses projetos/iniciativas?</p> <p>-Dentro da sua experiência enquanto Presidente quais foram os maiores desafios e quais foram os maiores problemas e/ou constrangimentos encontrados? Pode justificar as razões dos mesmos?</p>	<p>Dados que possam caraterizar a instituição e conhecer o seu contexto escolar, particularmente no que se refere a projetos de educação informal e não formal.</p>
D. Perceção do Movimento Cidades Educadoras	<p>-Perceber a ideia que têm do Movimento Cidades Educadoras (MCE) e, particularmente,</p>	<p>-Conhece o Movimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)? Caso a resposta seja afirmativa, o que pensa do Movimento?</p> <p>-Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Caso a resposta seja afirmativa, pode enumerar alguns dos Princípios que o Município de Leiria tenha posto em prática, particularmente no período</p>	<p>Conhecimento do Movimento Cidades Educadoras, particularmente no Município de Leiria e sua perceção no desenvolvimento</p>

	no Município de Leiria.	<p>pós-adesão ao MCE?</p> <p>- “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Com base nesta afirmação, pode explicar o apoio concedido por parte do Município, no domínio da inclusão, nomeadamente, na integração de deficientes, de minorias étnicas, de grupos em risco de exclusão social e de imigrantes? Pode exemplificar?</p> <p>- Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p> <p>-Conhece outros Movimentos/Projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, quais? Descreva a sua importância.</p>	<p>local.</p> <p>Informar que o Município de Leiria aderiu ao MCE em 2005, e aproximadamente há três anos, que não faz parte do mesmo. Ao longo destes últimos anos, as práticas do município resumiram-se à publicação de alguns artigos para a revista. Neste momento está a tentar formalizar a sua reintegração.</p>
E. Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo Institucional	-Relacionar o Projeto Educativo Municipal (PEM)com o Projeto Educativo da Instituição(PEI).	<p>-Do conhecimento que tem do PEM, considera que a sua elaboração teve em conta os Princípios da Carta CE? Caso a sua resposta seja afirmativa, pode referir os mesmos?</p> <p>-Como Presidente foi alguma vez convidado a participar nesse Projeto? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma se revestiu essa participação?</p> <p>-Considera que o PEI tem em conta as características e necessidades do território? Caso a resposta seja afirmativa, quais?</p> <p>-Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?</p>	<p>Informar que o Município de Leiria definiu e aprovou recentemente, três eixos estratégicos do Projeto Educativo Municipal. Consequentemente, pretende-se conhecer o grau de envolvimento na elaboração do referido projeto entre o Município e os Estabelecimentos de ensino formal, informal e não formal do concelho.</p>
F. Relação de proximidade entre a Escola e o Município	<p>-Conhecer a relação de proximidade entre a Instituição e o Município de Leiria.</p> <p>-Caraterizar essa relação de proximidade.</p>	<p>-O Município de Leiria, recorre com alguma frequência à V/colaboração? Caso a resposta seja afirmativa, quantas e quais as iniciativas solicitadas (atividades culturais, recursos humanos, palestras, seminários, espaços físicos, equipamentos, etc).</p> <p>-Em que circunstâncias é que a V/Instituição recorre ao apoio do Município? Pode exemplificar? Têm sido concedidos todos os V/pedidos? Caso a resposta seja negativa, indique as razões que justificam essa rejeição.</p> <p>- Enumere outros atores locais, a que recorre.</p> <p>-Como avalia a participação do Município nas atividades da V/Instituição, especialmente quando solicitam a sua presença?</p>	<p>Análise da relação de proximidade entre a Escola e o Município de Leiria.</p>

		<p>-Foi convidado a participar em reuniões ou sessões de trabalho no Município que tivesse como objetivo o desenvolvimento local?</p> <p>-De forma resumida, pode descrever a V/relação com o Município ao longo dos últimos 10 anos? Como avalia a relação atual? Justifique a sua resposta.</p>	
G. Sugestões de melhoria	<p>-Solicitar sugestões de melhoria, para tornar mais coesa a relação entre o Município e a Instituição.</p>	<p>-Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria do desenvolvimento local?</p>	<p>Sugestões de melhoria para ambas as instituições.</p>
H. Questões finais/ agradecimentos	<p>-Saber se existem aspetos a acrescentar.</p> <p>-Agradecer ao entrevistado a colaboração prestada.</p> <p>-Garantir a confidencialidade das informações requeridas.</p>	<p>- Tem alguma questão a colocar?</p> <p>- Agradeço a sua disponibilidade nesta participação.</p> <p>-Garantimos a confidencialidade das informações requeridas.</p>	<p>Colocação de questões finais e agradecimentos.</p>

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Universidade Aberta (Portugal)

Guião de Entrevista

Tema: Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria

Sujeitos a entrevistar: Presidentes das Escolas de Ensino Artístico: ORFEÃO e SAMP

Blocos temáticos:

- A- Legitimação e motivação da entrevista
- B - Perfil do entrevistado
- C - Caracterização da Instituição no contexto de educação informal e não formal
- D- Perceção do Movimento Cidades Educadoras
- E - Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Instituição
- F- Relação de proximidade entre a Instituição e o Município
- G- Sugestões de melhoria
- H- Questões finais/agradecimentos

Estratégia: Entrevista estruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que todas as questões possam responder aos objetivos definidos.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação e motivação da entrevista	-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da entrevista. -Motivar o entrevistado a participar,	-No contexto do projeto de Doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relacionadas com o grau de colaboração entre o Município de Leiria e a V/instituição. A sua opinião é importante, já que se procuram identificar eventuais convergências e divergências, no contexto de uma Cidade	-Informar sobre o trabalho de investigação.

	<p>realçando o valor da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p> <p>-Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>-Leiria - que já foi e pretende ser novamente “Cidade Educadora” e as diversas instituições educativas que existem no Município.</p> <p>-Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>-Solicito a V/autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>-Informar sobre o papel fundamental do sujeito como colaborador da investigação.</p> <p>-Utilização dos dados recolhidos.</p>
B. Perfil do entrevistado	<p>-Caraterizar o sujeito</p> <p>-Conhecer o seu percurso académico e profissional.</p> <p>-Conhecer as suas motivações.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode descrever outros cargos desempenhados nesta Instituição?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Presidente nesta Instituição.</p>	<p>Dados sobre o perfil do entrevistado, a fim de descrever o seu percurso profissional, motivação e dinamismo no âmbito da liderança.</p>
C. Caraterização da instituição no contexto de educação informal e não formal	<p>-Caraterizar a instituição.</p> <p>-Conhecer o contexto de educação informal e não formal.</p>	<p>-Pode fazer uma breve descrição da sua instituição, em termos de existência, dimensão, cursos ministrados, projetos, etc?</p> <p>-Pode enunciar os Princípios do Projeto Educativo da V/Instituição?</p> <p>-Pode enunciar as parcerias estabelecidas com atores locais (empresas, instituições, associações, etc) no âmbito de projetos de educação informal e não formal, ou em outras iniciativas? Pode descrever esses projetos/iniciativas?</p> <p>-Dentro da sua experiência enquanto Presidente quais foram os maiores desafios e quais foram os maiores problemas e/ou constrangimentos encontrados? Pode justificar as razões dos mesmos?</p>	<p>Dados que possam caraterizar a instituição e conhecer o seu contexto escolar, particularmente no que se refere a projetos de educação informal e não formal.</p>
D. Perceção do Movimento Cidades Educadoras	<p>-Perceber a ideia que têm do Movimento Cidades Educadoras (MCE) e, particularmente, no Município de Leiria.</p>	<p>-Conhece o Movimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)? Caso a resposta seja afirmativa, o que pensa do Movimento?</p> <p>-Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Caso a resposta seja afirmativa, pode enumerar alguns dos Princípios que o Município de Leiria tenha posto em prática, particularmente no período pós-adesão ao MCE?</p> <p>-“A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Com</p>	<p>Conhecimento do Movimento Cidades Educadoras, particularmente no Município de Leiria e sua perceção no desenvolvimento local.</p> <p>Informar que o Município de Leiria</p>

		<p>base nesta afirmação, pode explicar o apoio concedido por parte do Município, no domínio da inclusão, nomeadamente, na integração de deficientes, de minorias étnicas, de grupos em risco de exclusão social e de imigrantes? Pode exemplificar?</p> <p>- Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p> <p>-Conhece outros Movimentos/Projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, quais? Descreva a sua importância.</p>	<p>aderiu ao MCE em 2005, e aproximadamente há três anos, que não faz parte do mesmo. Ao longo destes últimos anos, as práticas do município resumiram-se à publicação de alguns artigos para a revista. Neste momento está a tentar formalizar a sua reintegração.</p>
<p>E. Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo Institucional</p>	<p>-Relacionar o Projeto Educativo Municipal (PEM) com o Projeto Educativo Institucional (PEI).</p>	<p>- Do conhecimento que tem do PEM, considera que a sua elaboração teve em conta os Princípios da Carta CE? Caso a sua resposta seja afirmativa, pode referir os mesmos?</p> <p>- Como Presidente foi alguma vez convidado a participar nesse Projeto? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma se revestiu essa participação?</p> <p>-Considera que o PEI tem em conta as características e necessidades do território? Caso a resposta seja afirmativa, quais?</p> <p>- Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?</p>	<p>Informar que o Município de Leiria definiu e aprovou recentemente, três eixos estratégicos do Projeto Educativo Municipal. Consequentemente, pretende-se conhecer o grau de envolvimento na elaboração do referido projeto entre o Município e os Estabelecimentos de ensino formal, informal e não formal do concelho.</p>
<p>F. Relação de proximidade entre a Instituição e o Município</p>	<p>-Conhecer a relação de proximidade entre a Instituição e o Município de Leiria.</p> <p>-Caraterizar essa relação de proximidade.</p>	<p>-O Município de Leiria, recorre com alguma frequência à V/colaboração? Caso a resposta seja afirmativa, quantas e quais as iniciativas solicitadas (atividades culturais, recursos humanos, palestras, seminários, espaços físicos, equipamentos, etc).</p> <p>-Em que circunstâncias é que a V/Instituição recorre ao apoio do Município? Pode exemplificar? Têm sido concedidos todos os V/pedidos? Caso a resposta seja negativa, indique as razões que justificam essa rejeição.</p> <p>- Enumere outros atores locais, a que recorre.</p> <p>-Como avalia a participação do Município nas atividades da V/Instituição, especialmente quando solicitam a sua presença?</p> <p>- Foi convidado a participar em reuniões ou sessões de trabalho no Município que tivesse como objetivo o desenvolvimento local?</p> <p>-De forma resumida, pode descrever a V/relação com o Município ao longo dos últimos 10 anos? Como avalia a</p>	<p>Análise da relação de proximidade entre a Instituição e o Município de Leiria.</p>

		relação atual? Justifique a sua resposta.	
G. Sugestões de melhoria	-Solicitar sugestões de melhoria, para tornar mais coesa a relação entre o Município e a Instituição.	-Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria da Educação informal e não formal no território?	Sugestões de melhoria para ambas as instituições.
H. Questões finais/ agradecimentos	-Saber se existem aspetos a acrescentar. -Agradecer ao entrevistado a colaboração prestada. -Garantir a confidencialidade das informações requeridas.	- Tem alguma questão a colocar? - Agradeço a sua disponibilidade nesta participação. -Garantimos a confidencialidade das informações requeridas.	Colocação de questões finais e agradecimentos.

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Universidade Aberta (Portugal)

Guião de Entrevista

Tema: Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria

Sujeitos a entrevistar: Presidentes da IPSS OÁSIS; Associações NERLEI e ACILIS

Blocos temáticos:

- A- Legitimação e motivação da entrevista
- B - Perfil do entrevistado
- C -Caraterização da Instituição no contexto de educação informal e não formal
- D- Perceção do Movimento Cidades Educadoras
- E- Relação de proximidade entre a Instituição e o Município
- F- Sugestões de melhoria
- G- Questões finais/agradecimentos

Estratégia: Entrevista estruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que todas as questões possam responder aos objetivos definidos.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação e motivação da entrevista	-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da entrevista. -Motivar o entrevistado a participar,	-No contexto do projeto de Doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relacionadas com o grau de colaboração entre o Município de Leiria e a V/escola. A sua opinião é importante, já que se procuram identificar eventuais convergências e divergências, no contexto de uma Cidade	-Informar sobre o trabalho de investigação.

	<p>realçando o valor da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p> <p>-Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>-Leiria - que já foi e pretende ser novamente “Cidade Educadora” e as diversas instituições educativas que existem no Município.</p> <p>-Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>-Solicito a V/autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>-Informar sobre o papel fundamental do sujeito como colaborador da investigação.</p> <p>-Utilização dos dados recolhidos.</p>
B. Perfil do entrevistado	<p>-Caraterizar o sujeito</p> <p>-Conhecer o seu percurso académico e profissional.</p> <p>-Conhecer as suas motivações.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode descrever outros cargos desempenhados nesta Instituição?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Presidente nesta Instituição.</p>	<p>Dados sobre o perfil do entrevistado, a fim de descrever o seu percurso profissional, motivação e dinamismo no âmbito da liderança.</p>
C. Caraterização da instituição no contexto de educação informal e não formal	<p>-Caraterizar a instituição.</p> <p>-Conhecer o contexto de educação informal e não formal.</p>	<p>-Pode fazer uma breve descrição da sua instituição, em termos de existência, dimensão, cursos ministrados, projetos, etc?</p> <p>-Pode enunciar os Princípios do Projeto Educativo da V/Instituição?</p> <p>-Pode enunciar as parcerias estabelecidas com atores locais (empresas, instituições, associações, etc) no âmbito de projetos de educação informal e não formal, ou em outras iniciativas? Pode descrever esses projetos/iniciativas?</p> <p>-Dentro da sua experiência enquanto Presidente quais foram os maiores desafios e quais foram os maiores problemas e/ou constrangimentos encontrados? Pode justificar as razões dos mesmos?</p>	<p>Dados que possam caraterizar a instituição e conhecer o seu contexto escolar, particularmente no que se refere a projetos de educação informal e não formal.</p>
D. Perceção do Movimento Cidades Educadoras	<p>-Perceber a ideia que têm do Movimento Cidades Educadoras (MCE) e, particularmente, no Município de Leiria.</p>	<p>-Conhece o Movimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)? Caso a resposta seja afirmativa, o que pensa do Movimento?</p> <p>- Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Caso a resposta seja afirmativa, pode enumerar alguns dos Princípios que o Município de Leiria tenha posto em prática, particularmente no período pós-adesão ao MCE?</p> <p>- “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Com</p>	<p>Conhecimento do Movimento Cidades Educadoras, particularmente no Município de Leiria e sua perceção no desenvolvimento local.</p> <p>Informar que o Município de Leiria</p>

		<p>base nesta afirmação, pode explicar o apoio concedido por parte do Município, no domínio da inclusão, nomeadamente, na integração de deficientes, de minorias étnicas, de grupos em risco de exclusão social e de imigrantes? Pode exemplificar?</p> <p>- Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p> <p>-Conhece outros Movimentos/Projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, quais? Descreva a sua importância.</p>	<p>aderiu ao MCE em 2005, e aproximadamente há três anos que não faz parte do mesmo. Ao longo destes últimos anos, as práticas do município resumiram-se à publicação de alguns artigos para a revista. Neste momento está a tentar formalizar a sua reintegração.</p>
E. Relação de proximidade entre a Instituição e o Município	<p>-Conhecer a relação de proximidade entre a Instituição e o Município de Leiria.</p> <p>-Caraterizar essa relação de proximidade.</p>	<p>-O Município de Leiria, recorre com alguma frequência à V/colaboração? Caso a resposta seja afirmativa, quantas e quais as iniciativas solicitadas (atividades culturais, recursos humanos, palestras, seminários, espaços físicos, equipamentos, etc).</p> <p>-Em que circunstâncias é que a V/Instituição recorre ao apoio do Município? Pode exemplificar? Têm sido concedidos todos os V/pedidos? Caso a resposta seja negativa, indique as razões que justificam essa rejeição.</p> <p>- Enumere outros atores locais, a que recorre.</p> <p>-Como avalia a participação do Município nas atividades da V/Instituição, especialmente quando solicitam a sua presença?</p> <p>- Foi convidado a participar em reuniões ou sessões de trabalho no Município que tivesse como objetivo o desenvolvimento local?</p> <p>-De forma resumida, pode descrever a V/relação com o Município ao longo dos últimos 10 anos? Como avalia a relação atual? Justifique a sua resposta.</p>	<p>Análise da relação de proximidade entre a Instituição e o Município de Leiria.</p>
F. Sugestões de melhoria	<p>-Solicitar sugestões de melhoria, para tornar mais coesa a relação entre o Município e a Instituição.</p>	<p>-Pode descrever sugestões de melhoria que possam aproximar mais estas duas Instituições e contribuir para a melhoria da Educação informal e não formal no território?</p>	<p>Sugestões de melhoria para ambas as instituições.</p>
G. Questões finais/ agradecimentos	<p>-Saber se existem aspetos a acrescentar.</p> <p>-Agradecer ao entrevistado a colaboração prestada.</p>	<p>- Tem alguma questão a colocar?</p> <p>- Agradeço a sua disponibilidade nesta participação.</p>	<p>Colocação de questões finais e agradecimentos.</p>

	-Garantir a confidencialidade das informações requeridas.	-Garantimos a confidencialidade das informações requeridas.	
--	---	---	--

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Universidade Aberta (Portugal)

Guião de Entrevista

Tema: Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria

Sujeitos a entrevistar: Vereadores da Educação e da Cultura

Blocos temáticos:

- A- Legitimação e motivação da entrevista
- B - Perfil do entrevistado
- C- Perceção do Movimento Cidades Educadoras
- D- Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola
- E- Relação de proximidade entre o Município e as Escolas do Concelho de Leiria
- F- Sugestões de melhoria
- G- Questões finais/agradecimentos

Estratégia: Entrevista estruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que todas as questões possam responder aos objetivos definidos.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação e motivação da entrevista	-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da entrevista. -Motivar o entrevistado a participar,	-No contexto do projeto de Doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relacionadas com o grau de colaboração entre o Município de Leiria e as escolas da região, desde o 1.º ciclo ao Ensino Superior, quer público, quer privado. A sua opinião é importante, já que se procuram identificar eventuais convergências e divergências, no	-Informar sobre o trabalho de investigação.

	<p>realçando o valor da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o carácter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p> <p>-Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>contexto de uma Cidade – Leiria - que já foi e pretende ser novamente, “Cidade Educadora” e as diversas instituições educativas que existem no Município.</p> <p>-Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>-Solicito a V/autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>-Informar sobre o papel fundamental do sujeito como colaborador da investigação.</p> <p>-Utilização dos dados recolhidos.</p>
B. Perfil do entrevistado	<p>-Caraterizar o sujeito</p> <p>-Conhecer o seu percurso académico e profissional.</p> <p>-Conhecer as suas motivações.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Vereador (a) nesta Instituição?</p>	<p>Dados sobre o perfil do entrevistado, a fim de descrever o seu percurso profissional, motivação e dinamismo no âmbito da atividade no Município.</p>
C. Perceção do Movimento Cidades Educadoras	<p>-Perceber a ideia que têm do Movimento Cidades Educadoras (MCE) e o seu impacto no desenvolvimento local.</p> <p>-Relacionar este Movimento com outros Movimentos a nível do desenvolvimento local.</p>	<p>- Como define “Cidade Educadora”?</p> <p>-Esteve de acordo com o processo de desvinculação do MCE por parte deste Município? Pode justificar a sua resposta?</p> <p>-Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Pode enunciar alguns dos princípios que o Município de Leiria tenha posto em prática, desde o processo de adesão?</p> <p>-Considerando que vão ser reintegrados no MCE e sendo o projeto, um trabalho em rede, quer a nível nacional, quer a nível internacional, quais as parcerias e iniciativas que estabeleceria com os atores locais?</p> <p>-Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p> <p>- “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Com base nesta afirmação, pode explicar o apoio que concedem às escolas do concelho no domínio da inclusão, nomeadamente, na integração de deficientes, de minorias étnicas, de grupos em risco de exclusão social e de imigrantes? E a outros atores locais? Pode exemplificar?</p> <p>-Tem conhecimento da monitorização das práticas desenvolvidas no âmbito deste Movimento? Caso a resposta seja afirmativa, quais os critérios e indicadores utilizados?</p>	<p>Conhecimento do Movimento Cidades Educadoras, particularmente no Município de Leiria e sua perceção no desenvolvimento local.</p> <p>Informar que o Município de Leiria aderiu ao MCE em 2005, e aproximadamente há três anos, que não faz parte do mesmo. Ao longo destes últimos anos, as práticas do município resumiram-se à publicação de alguns artigos para a revista. Neste momento está a tentar formalizar a sua reintegração.</p>

		<p>- Das iniciativas que tem posto em prática, pode enunciar as que têm representado um maior impacto no desenvolvimento local e o porquê? Essas práticas têm sido monitorizadas?</p> <p>-Que importância dá a este projeto em termos de desenvolvimento local?</p> <p>-Tem conhecimento de outros projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, pode indicá-los?</p>	
D. Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo Institucional	<p>-Relacionar o Projeto Educativo Municipal (PEM)com o Projeto Educativo de Escola (PEE) e com o Plano de Atividades de Escola (PAE).</p>	<p>-Participou na elaboração do PEM? Caso a resposta seja afirmativa, qual o contributo da sua área de intervenção?</p> <p>-Considera que os Diretores de Escolas do concelho, ao elaborarem o PEE e o PAE, têm em atenção as características e necessidades da região? Caso a resposta seja afirmativa, indique-as.</p> <p>- Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?</p>	<p>A relação estabelecida entre o Projeto Educativo Municipal e o Projeto Educativo de Escola.</p>
E. Relação de proximidade entre o Município e as Escolas do Concelho de Leiria	<p>-Conhecer a relação de proximidade entre o Município de Leiria e as escolas do seu concelho.</p> <p>-Caraterizar essa relação de proximidade.</p>	<p>-No âmbito da sua vereação, recorrem com alguma frequência à colaboração das escolas do concelho? Caso a resposta seja afirmativa, quais as iniciativas solicitadas (atividades culturais, recursos humanos, palestras, seminários, espaços físicos, equipamentos, etc).</p> <p>-E as escolas do concelho, recorrem com alguma frequência ao V/ Pelouro? Que tipo de colaboração é solicitada? Conseguem responder sempre às solicitações por parte das Escolas? Em que casos não conseguem responder e o porquê?</p> <p>-Como avalia a participação das escolas do concelho, no Município de Leiria? Há diferenças entre as escolas públicas e as escolas privadas? Pode apresentar essas diferenças?</p> <p>- Pode enumerar outros atores locais, a que o Município recorre?</p> <p>- Foi convidado a participar em reuniões ou sessões de trabalho das escolas que tivessem como objetivo o desenvolvimento local?</p> <p>- Pode enunciar os maiores desafios e os maiores constrangimentos que encontrou ao longo da sua vereação?</p>	<p>Análise da relação de proximidade entre as Escolas do Concelho e o Município de Leiria.</p>
F. Sugestões de melhoria	<p>-Solicitar sugestões de melhoria, para tornar mais coesa</p>	<p>-Pode descrever sugestões de melhoria, que possam aproximar mais o Município de Leiria das Escolas do Concelho e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da Educação e do Desenvolvimento Social do</p>	<p>Sugestões de melhoria para ambas as instituições e</p>

	a relação entre o Município e a Escola	território?	consequentemente para o desenvolvimento local.
G. Questões finais/ agradecimentos	<p>-Saber se existem aspetos a acrescentar.</p> <p>-Agradecer ao entrevistado a colaboração prestada.</p> <p>-Garantir a confidencialidade das informações requeridas.</p>	<p>- Tem alguma questão a colocar?</p> <p>- Agradeço a sua disponibilidade nesta participação.</p> <p>-Garantimos a confidencialidade das informações requeridas.</p>	Colocação de questões finais e agradecimentos.

A6 – Guião de entrevistas a Vereadores do Desenvolvimento Económico

E do Ordenamento do Território

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Universidade Aberta (Portugal)

Guião de Entrevista

Tema: Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria

Sujeitos a entrevistar: Vereadores de Desenvolvimento Económico e de Ordenamento do Território

Blocos temáticos:

- A- Legitimação e motivação da entrevista
- B - Perfil do entrevistado
- C- Perceção do Movimento Cidades Educadoras
- D- Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola
- E- Relação de proximidade entre o Município e as Escolas do Concelho de Leiria
- F- Sugestões de melhoria
- G- Questões finais/agradecimentos

Estratégia: Entrevista estruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que todas as questões possam responder aos objetivos definidos.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação e motivação da entrevista	-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da	-No contexto do projeto de Doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relacionadas com o grau de colaboração entre o Município de Leiria e as escolas da região, desde	-Informar sobre o trabalho de investigação.

	<p>entrevista.</p> <p>-Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o caráter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p> <p>-Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>o 1.º ciclo ao Ensino Superior, quer público, quer privado.</p> <p>A sua opinião é importante, já que se procuram identificar eventuais convergências e divergências, no contexto de uma Cidade – Leiria - que já foi e pretende ser novamente, “Cidade Educadora” e as diversas instituições educativas que existem no Município.</p> <p>-Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>-Solicito a V/autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>-Informar sobre o papel fundamental do sujeito como colaborador da investigação.</p> <p>-Utilização dos dados recolhidos.</p>
B. Perfil do entrevistado	<p>-Caraterizar o sujeito</p> <p>-Conhecer o seu percurso académico e profissional.</p> <p>-Conhecer as suas motivações.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Vereador (a) nesta Instituição?</p>	<p>Dados sobre o perfil do entrevistado, a fim de descrever o seu percurso profissional, motivação e dinamismo no âmbito da atividade no Município.</p>
C. Perceção do Movimento Cidades Educadoras	<p>-Perceber a ideia que têm do Movimento Cidades Educadoras (MCE) e o seu impacto no desenvolviment o local.</p> <p>Relacionar este Movimento com outros Movimentos a nível do desenvolviment o local.</p>	<p>-Como define “Cidade Educadora”?</p> <p>-Esteve de acordo com o processo de desvinculação do MCE por parte deste Município? Pode justificar a sua resposta?</p> <p>-Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Pode enunciar alguns dos princípios que o Município de Leiria tenha posto em prática, desde o processo de adesão?</p> <p>- Considerando que vão ser reintegrados no MCE e sendo o projeto, um trabalho em rede, quer a nível nacional, quer a nível internacional, quais as parcerias e iniciativas que estabeleceria com os atores locais?</p> <p>-Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p> <p>- “A Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Com base nesta afirmação, pode explicar o apoio que concedem às escolas do concelho no domínio da inclusão, nomeadamente, na integração de deficientes, de minorias étnicas, de grupos em risco de exclusão social e de imigrantes? E a outros atores locais? Pode</p>	<p>Conhecimento do Movimento Cidades Educadoras, particularmente no Município de Leiria e sua perceção no desenvolvimento local.</p> <p>Informar que o Município de Leiria aderiu ao MCE em 2005, e aproximadamente há três anos, que não faz parte do mesmo. Ao longo destes últimos anos, as práticas do município resumiram-se à publicação de alguns artigos para a revista. Neste momento está a tentar formalizar a</p>

		<p>exemplificar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem conhecimento da monitorização das práticas desenvolvidas no âmbito deste Movimento? Caso a resposta seja afirmativa, quais os critérios e indicadores utilizados? - Das iniciativas que tem posto em prática, pode enunciar as que têm representado um maior impacto no desenvolvimento local e o porquê? Essas práticas têm sido monitorizadas? - Que importância dá a este projeto em termos de desenvolvimento local? - Tem conhecimento de outros projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, pode indicá-los? 	<p>sua reintegração.</p>
<p>D. Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo Institucional</p>	<p>-Relacionar o Projeto Educativo Municipal (PEM) com o Projeto Educativo de Escola (PEE) e com o Plano de Atividades de Escola (PAE).</p>	<p>-Participou na elaboração do PEM? Caso a resposta seja afirmativa, qual o contributo da sua área de intervenção?</p> <p>-Considera que os Diretores de Escolas do concelho, ao elaborarem o PEE e o PAE, têm em atenção as características e necessidades da região? Caso a resposta seja afirmativa, indique-as.</p> <p>- Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê?</p>	<p>A relação estabelecida entre o Projeto Educativo Municipal e o Projeto Educativo de Escola.</p>
<p>E. Relação de proximidade entre o Município e as Escolas do Concelho de Leiria</p>	<p>-Conhecer a relação de proximidade entre o Município de Leiria e as escolas do seu concelho.</p> <p>-Caraterizar essa relação de proximidade.</p>	<p>-No âmbito da sua vereação, recorrem com alguma frequência à colaboração das escolas do concelho? Caso a resposta seja afirmativa, quais as iniciativas solicitadas (atividades culturais, recursos humanos, palestras, seminários, espaços físicos, equipamentos, etc).</p> <p>-E as escolas do concelho, recorrem com alguma frequência ao V/ Pelouro? Que tipo de colaboração é solicitada? Conseguem responder sempre às solicitações por parte das Escolas? Em que casos não conseguem responder e o porquê?</p> <p>-Como avalia a participação das escolas do concelho, no Município de Leiria? Há diferenças entre as escolas públicas e as escolas privadas? Pode apresentar essas diferenças?</p> <p>- Pode enumerar outros atores locais, a que o Município recorre?</p> <p>- Foi convidado a participar em reuniões ou sessões de trabalho das escolas que tivessem como objetivo o desenvolvimento local?</p> <p>- Pode enunciar os maiores desafios e os maiores constrangimentos que encontrou ao longo da sua</p>	<p>Análise da relação de proximidade entre as Escolas do Concelho e o Município de Leiria.</p>

		vereação?	
F. Sugestões de melhoria	-Solicitar sugestões de melhoria, para tornar mais coesa a relação entre o Município e a Escola.	-Pode descrever sugestões de melhoria, que possam aproximar mais o Município de Leiria das Escolas do Concelho e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da Educação e do Desenvolvimento Social do território?	Sugestões de melhoria para ambas as instituições e conseqüentemente para o desenvolvimento local.
G. Questões finais/ agradecimentos	-Saber se existem aspetos a acrescentar. -Agradecer ao entrevistado a colaboração prestada. -Garantir a confidencialidad e das informações requeridas.	- Tem alguma questão a colocar? - Agradeço a sua disponibilidade nesta participação. -Garantimos a confidencialidade das informações requeridas.	Colocação de questões finais e agradecimentos.

Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento

Universidade Aberta (Portugal)

Guião de Entrevista

Tema: Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria

Sujeitos a entrevistar: Vereadora do Desenvolvimento Social

Blocos temáticos:

- A- Legitimação e motivação da entrevista
- B – Perfil do entrevistado
- C- Perceção do Movimento Cidades Educadoras
- D - Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo de Escola
- E- Relação de proximidade entre o Município e as Escolas do Concelho de Leiria
- F- Práticas de Ação Social: Inclusão e Desenvolvimento Social
- G- Sugestões de melhoria
- H- Questões finais/agradecimentos

Estratégia: Entrevista estruturada. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretendemos que todas as questões possam responder aos objetivos definidos.

Guião de entrevista

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação e motivação da entrevista	-Informar o entrevistado relativamente às finalidades da entrevista.	-No contexto do projeto de Doutoramento, necessitamos da participação de V. Exa., na concessão de algumas informações relacionadas com o grau de colaboração entre o Município de Leiria e as escolas da região, desde o 1.º ciclo ao Ensino Superior, quer público, quer	-Informar sobre o trabalho de investigação.

	<p>-Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da sua colaboração.</p> <p>-Salientar o carácter restrito e confidencial do uso das informações que se pretende recolher.</p> <p>-Obter autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>privado. A sua opinião é importante, já que se procuram identificar eventuais convergências e divergências, no contexto de uma Cidade - Leiria - que já foi e pretende ser novamente, “Cidade Educadora” e as diversas instituições educativas que existem no Município.</p> <p>-Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>-Solicito a V/autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>-Informar sobre o papel fundamental do sujeito como colaborador da investigação.</p> <p>-Utilização dos dados recolhidos.</p>
B. Perfil do entrevistado	<p>-Caraterizar o sujeito</p> <p>-Conhecer o seu percurso académico e profissional.</p> <p>-Conhecer as suas motivações.</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Qual o seu percurso académico e profissional?</p> <p>-Pode fazer um balanço da sua experiência, enquanto Vereador (a) nesta Instituição?</p>	<p>Dados sobre o perfil do entrevistado, a fim de descrever o seu percurso profissional, motivação e dinamismo no âmbito da atividade no Município.</p>
C. Perceção do Movimento Cidades Educadoras	<p>-Perceber a ideia que têm do Movimento Cidades Educadoras (MCE) e o seu impacto no desenvolvimento local.</p> <p>Relacionar este Movimento com outros Movimentos a nível do desenvolvimento local.</p>	<p>-Como define “Cidade Educadora”?</p> <p>-Esteve de acordo com o processo de desvinculação do MCE por parte deste Município? Pode justificar a sua resposta?</p> <p>-Conhece os Princípios subjacentes à Carta das Cidades Educadoras? Pode enunciar alguns dos princípios que o Município de Leiria tenha posto em prática, desde o processo de adesão?</p> <p>-Considerando que vão ser reintegrados no MCE e sendo o projeto, um trabalho em rede, quer a nível nacional, quer a nível internacional, quais as parcerias e iniciativas que estabeleceria com os atores locais?</p> <p>-Para si, o que é que distingue uma “Cidade Educadora” de qualquer outra cidade que não tenha aderido ao MCE?</p> <p>-Tem conhecimento da monitorização das práticas desenvolvidas no âmbito deste Movimento? Caso a resposta seja afirmativa, quais os critérios e indicadores utilizados?</p> <p>- Das iniciativas que tem posto em prática, pode enunciar as que têm representado um maior impacto no</p>	<p>Opinião sobre o MCE e o seu impacto no concelho de Leiria.</p> <p>Pretende-se conhecer o interesse sobre o MCE, considerando três etapas fundamentais: a adesão, a desvinculação e a reintegração.</p>

		<p>desenvolvimento local e o porquê? Essas práticas têm sido monitorizadas?</p> <p>- Que importância dá a este projeto em termos de desenvolvimento local?</p> <p>-Tem conhecimento de outros projetos de desenvolvimento local? Caso a resposta seja afirmativa, pode indicá-los? O que distingue esse(s) Movimento(s) do MCE?</p>	
D. Projeto Educativo Municipal e Projeto Educativo Institucional	<p>-Relacionar o Projeto Educativo Municipal (PEM) com o Projeto Educativo de Escola (PEE) e com o Plano de Atividades de Escola (PAE).</p>	<p>-Participou na elaboração do PEM? Caso a resposta seja afirmativa, qual o contributo da sua área de intervenção?</p> <p>-Considera que os Diretores de Escolas do concelho, ao elaborarem o PEE e o PAE, têm em atenção as características e necessidades da região? Caso a resposta seja afirmativa, indique-as.</p> <p>-Está de acordo com o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação? Se sim, o porquê? Caso a resposta seja negativa, o que alteraria e/ou acrescentaria e porquê</p>	<p>A relação estabelecida entre o Projeto Educativo Municipal e o Projeto Educativo de Escola.</p>
E. Relação de proximidade entre o Município e as Escolas do Concelho de Leiria	<p>-Conhecer a relação de proximidade entre o Município de Leiria e as escolas do seu concelho.</p> <p>-Caraterizar essa relação de proximidade.</p>	<p>-No âmbito da sua vereação, recorrem com alguma frequência à colaboração das escolas do concelho? Caso a resposta seja afirmativa, quais as iniciativas solicitadas (atividades culturais, recursos humanos, palestras, seminários, espaços físicos, equipamentos, etc).</p> <p>-E as escolas do concelho, recorrem com alguma frequência ao V/ Pelouro? Que tipo de colaboração é solicitada? Conseguem responder sempre às solicitações por parte das Escolas? Em que casos não conseguem responder e o porquê?</p> <p>-Como avalia a participação das escolas do concelho, no Município de Leiria? Há diferenças entre as escolas públicas e as escolas privadas? Pode apresentar essas diferenças?</p> <p>-Pode enumerar outros atores locais, a que o Município recorre?</p> <p>-Foi convidado a participar em reuniões ou sessões de trabalho das escolas que tivessem como objetivo o desenvolvimento local?</p> <p>-Pode enunciar os maiores desafios e os maiores constrangimentos que encontrou ao longo da sua vereação?</p>	<p>Análise da relação de proximidade entre as Escolas do Concelho e o Município de Leiria.</p>
F. Práticas de Ação Social:	<p>- Definir cidade</p>	<p>-"A Cidade Educadora é uma cidade que inclui". Considera que Leiria é uma cidade inclusiva? Justifique</p>	<p>Conhecimento das práticas de Ação</p>

Inclusão e Desenvolvimento Social	<p>inclusiva.</p> <p>-Conhecer as práticas de ação social no domínio da Inclusão e do Desenvolvimento Social no Concelho de Leiria</p>	<p>a sua resposta.</p> <p>-Pode descrever o apoio concedido às escolas do concelho, nos domínios da deficiência, migrantes, grupos de exclusão social e famílias carenciadas? E qual o apoio concedido nestes domínios, a outros atores locais? Pode exemplificar?</p> <p>-Quais os projetos de Ação Social que prevê pôr em prática durante o seu mandato?</p> <p>-Como monitoriza as práticas de intervenção no domínio da inclusão e do desenvolvimento social? Através de que instrumentos? Pode referir os indicadores utilizados?</p>	<p>Social, nos domínios da Inclusão e do Desenvolvimento social, no concelho.</p>
G. Sugestões de melhoria	<p>-Solicitar sugestões de melhoria, para tornar mais coesa a relação entre o Município e a Escola</p>	<p>-Pode descrever sugestões de melhoria, que possam aproximar mais o Município de Leiria das Escolas do Concelho e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da Educação e do Desenvolvimento Social do território?</p>	<p>Sugestões de melhoria para ambas as instituições e conseqüentemente para o desenvolvimento local.</p>
H. Questões finais/ agradecimentos	<p>-Saber se existem aspetos a acrescentar.</p> <p>-Agradecer ao entrevistado a colaboração prestada.</p> <p>-Garantir a confidencialidade das informações requeridas.</p>	<p>-Tem alguma questão a colocar?</p> <p>- Agradeço a sua disponibilidade nesta participação.</p> <p>-Garantimos a confidencialidade das informações requeridas.</p>	<p>Colocação de questões finais e agradecimentos.</p>