

157 - O PROJECTO EDUCATIVO E A CIDADE – O GLOCAL

Isabel Carvalho Viana

icviana@iep.uminho.pt

Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Esta comunicação resulta da reflexão que temos vindo a desenvolver acerca do valor do Projecto Educativo no conceito *Cidade Educadora*.

Contemporaneamente, a educação reclama uma acção crítica dos agentes educativos, onde os saberes vários servem o progresso das comunidades, criando qualidade e melhoria das condições de vida, tornando a sociedade em *sociedade cidadã*.

A cidade assume um papel essencial na educação dos seus cidadãos.

A cidade transforma-se, solicita comportamentos e atitudes enquadradas pelo *glocal*, para garantir uma melhor inserção no espaço profissional, no espaço da cidade, enquanto valor das identidades individual e colectiva. Capacitando-as para se apropriarem de diversos papéis e para se relacionarem harmoniosamente com os diferentes contextos onde *habitam*.

Abstract

This communication stems from a reflection that we have been developing about the value of the Educational Project within the concept of *Educational City*.

Contemporaneously, education calls for a critical measure of educational agents, where the different knowledge base serve the progress of various communities, creating quality and improvement of living conditions, transforming the society into a civic society.

The city has a key role in the education of its citizens.

The city transforms, calling for a behaviours and attitudes framed by *glocal*, to ensure better integration into the professional space, into the city space, while valuing of individual and collective identities. Enabling them to take ownership of the various roles and to relate harmoniously with the different contexts where *they live*.

Introdução

Num tempo em que a ciência e a técnica se desenvolvem a uma velocidade perturbadora, os Homens, paulatinamente, apercebem-se das consequências que tal acarreta para a Terra. A par e passo dão conta dos desequilíbrios e tentam um *desenvolvimento sustentável*. Tenta-se respeitar um equilíbrio entre as necessidades das sociedades actuais e aquilo que *o planeta* pode comportar – trata-se de conseguir algo que não é nada fácil!

Faz parte do trabalho de todos e de cada um reflectir sobre todas as questões que lhe possam estar associadas. Contudo, são os políticos que, através de políticas concertadas, terão uma intervenção com maior visibilidade. São os chefes de Estado que se reúnem regularmente para discutir estas questões.

1

Em: *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – Actas do X Congresso da SPCE (CdRom): 6_Cmcs_AT2_Organização e Administração Educação: descentralização e centralização - Mesa nº11 - Comunicação nº157. Bragança: SPCE e ESE/IPB, 2009. Organização de FERREIRA, Henrique; Sofia BERGANO; Graça SANTOS; Carla LIMA.

É à míngua que as medidas se vão tomando com intenção de remediar os erros para prevenir o futuro. Contudo, sabemos que os discursos superam as acções. Surgem, aqui e ali, iniciativas que vão mudando, positivamente, as coisas. Matos (2002:43-45) sublinha que está a ficar um tanto desactualizada a ideia de que o desenvolvimento governa o mundo e que o dirige sempre no melhor sentido:

“(…) Como se dá por suposto que o futuro está cada vez mais dependente da ciência e das respectivas aplicações tecnológicas, o desenvolvimento confunde-se cada vez mais com tecnologias avançadas. E por tecnologias avançadas não se entende apenas as que se aplicam à realidade física, entendem-se, igualmente, as que se aplicam ou pretendem aplicar-se aos comportamentos humanos e sociais. (…). O desenvolvimento é, então, visto como um progresso cumulativo/transformativo segundo um regime de etapas sequenciais, obedecendo ao princípio básico da adaptação”.

Vem isto a propósito do *Projecto*, do qual o autor refere que aposta mais no envolvimento do que no desenvolvimento, mais na sensibilidade, na emoção e na inteligência prática do que na razão e na inteligência teórica, centrando-se mais na cumplicidade do que na transformação. Mais uma vez, e retomando palavras de Matos, a *astúcia da razão teórica* quer fazer-nos acreditar que será com *resoluções iluminadas* técnico-instrumentais, por isso lineares, que se sanam os problemas complexos nas escolas. É um cenário que evidencia desalinhamento entre assunções teóricas e contextos reais, pois tudo é, pretensiosamente, feito conforme a Lei. É uma imagem que denuncia uma hierarquia de poder e que dicotomiza com subjectividade, pensamento divergente, espaço de vida, prática com *Projecto*. Esta situação dificulta, nas escolas, trabalhar interesses comuns de forma efectiva e colaborativa.

Hoje, assistimos a uma abundância de *Projectos*. Em determinados contextos, nomeadamente na Escola, a sua elaboração constitui uma obrigação legal editada pelas autoridades de direito, nas Leis, nos Decretos, nas Portarias, nas Circulares. Esta situação de obrigação, conforme diz Boutinet (1990:9-10),

“(…) empurra os fora-de-projecto da nossa cultura (…) a construir, para si próprios, um projecto que não terão, na maior parte dos casos, meios para realizar, por diferentes razões, relacionadas quer com as especificidades da sua história pessoal, quer com as possibilidades limitadas oferecidas pelo seu ambiente; daí decorrem, para pessoas já em situação precária, os riscos de ilusão e, logo, de desilusão em face de um futuro demasiado rápido e artificialmente idealizado; o tédio de coisa nenhuma, nascido deste desvio impossível de preencher entre a abstracção de um desejo e a realidade (…) instala-se então, a menos que ceda o seu lugar a uma surda revolta; assim é uma criatividade problemática, programada por medida e do exterior, com os resultados que podemos antecipadamente pressentir.”

Assistimos, de facto, a um desfile sem fim de *Projectos* que se substituem uns aos outros, onde tudo é precipitado e muito pouco ou nada participado, vivido. Assim, relegados para o efémero, os *Projectos* escapam-nos através de uma fuga para a procura de realização, lançam-nos na rota de novas iniciativas, também elas difíceis de apreender.

Uma vez impostos e sujeitos a tempos limitados e espaços dispersos, a tendência é para copiar um grande número de elementos, que lhe são estranhos, comprometendo a sua singularidade e autenticidade, apenas com interesse para cumprir com aquilo que está legislado. Daí a facilidade com que são, por exemplo, no caso da Escola, remetidos para dossiers e colocados na prateleira de um qualquer armário.

Por tudo isto sublinhamos que falar de Trabalho por *Projecto* na escola, tal como refere Weber (1982), implica propor outra problemática da relação da instituição escolar com as práticas profissionais e sociais, uma vez que se trata de criar, dentro da própria escola, situações de formação não *artificiais*, que levem à construção do conhecimento. Cortesão &

Stoer (1997) reforçam esta ideia, quando referem que a acção pedagógica não tem de ser só uma actividade de reprodução do saber mas pode estar ligada também à produção desse saber. Afinal, trata-se de construção, reconstrução curricular e acção no contexto e nas práticas educativas, o que confere um papel actuante e criativo aos intervenientes directos, professores e alunos. Contudo, parece revelar-se uma tarefa difícil para quem foi formado como técnico executor e acrítico. No entanto, temos a convicção de que o Trabalho por Projecto, ao evidenciar e valorizar a acção dos intervenientes, pode servir para orientar a passagem de uma profissão vivida como meramente técnica para uma mais crítica, activa, emancipatória e reflexiva, como seria desejável no contexto português.

Desta forma, o Projecto assume-se como um processo privilegiado na Educação em Portugal, pois, é ele que torna possível a coerência do conjunto de decisões que se tomam dentro da escola, é ele manifesto de autonomia...

Mais recentemente, o DL n.º 75/2008 vem reforçar a moldura de autonomia confiada às escolas, organizada numa missão de serviço público, orientada para propiciar que todos e cada um dos cidadãos construam competências e conhecimentos que lhes permitam desenvolverem-se, integrada e globalmente. Entendidos como facilitadores de uma participação activa na cidadania, visível na integração positiva no espaço social, cultural e económico. Com esta intenção, solicita-se uma maior e significativa participação das famílias e comunidades nas escolas – com intenção de estabelecer uma efectiva comunicação da escola com o exterior e uma articulação com a comunidade local; reforçar as lideranças das escolas, de forma a melhor evidenciar e trabalhar a identidade de cada escola com responsabilidade e dinamismo, sustentada na construção conjunta e partilhada de Projectos comuns e coerentes; tornar necessário fortalecer a autonomia das escolas. Neste âmbito, segundo o DL n.º 75/2008, a autonomia exprime-se na possibilidade de auto-organização da escola – estabelece um enquadramento legal mínimo, onde é determinado a criação de estruturas de coordenação, por exemplo, (departamentos curriculares) com participação no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma), entre outros elementos/estruturas que se entendam necessárias para o cumprimento dos princípios que o definem, com particular relevância para formas singulares de participação responsável, partilhada e colaborativa de dar conta da missão da escola.

Os desafios que se impõem às escolas, de forma particular, aos professores e às comunidades locais, podem ser capitalizados em sinergias capazes de promover o exercício da autonomia. Pois, entendemos que, quando desconstruídos e enquadrados numa visão *glocal*, no âmbito da cultura de *Projecto* (valorizada na Cidade Educadora), constituem benefícios para o desenvolvimento organizacional da escola, enquanto organização que aprende (por exemplo, relação com as famílias, liderança, parcerias; auto-avaliação); para o desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, autonomia, investigação, reflexão, colaboração); para o desenvolvimento curricular (por exemplo, abordagem por competências, adequação à diversidade, abertura e flexibilidade), enquanto constituintes necessários à qualidade das aprendizagens dos alunos (por exemplo, aprender a aprender, desenvolvimento de competências, aprendizagem significativa) (Alonso, 2007) e ao desenvolvimento das comunidades locais (por exemplo, valoriza a informação-acção, a formação técnica e humana, a mediação como expressão de credibilidade do profissional junto da comunidade, junto dos actores locais).

De seguida, no ponto **1.**, evidenciamos *valores* do PE, com intenção de possibilitar uma leitura no plano da sua actuação ao nível do município. No ponto **2.**, retratamos um diálogo entre o PE e a Cidade e, no ponto **3.**, *em jeito de reflexão dialógica*, avançamos ideias com intenção de instigar o leitor acerca da problemática em discussão.

1. Projecto Educativo (PE)

A diversidade cultural é uma marca da vida moderna, marca essa patenteada por múltiplas questões que a imigração, a etnia, a religião, entre outras, suscitam e inquietam ocupando um espaço complexo de discussão nas agendas dos Governos de diferentes países (Cardoso e Viana, 2005). Fernández (2000: 16) refere que a *diversidade* é inevitável e normal numa sociedade heterogénea e multicultural. Entende que a Escola deve preparar-se para educar na diversidade e isso implica educar no respeito pela idiossincrasia dos indivíduos e dos grupos que a integram. A necessidade de que a Escola funcione mais eficazmente tem provocado duas opções:

- * A opção de currículo fechado, fortemente vigiado desde a administração central, com muito poucas margens de opção e com muito pouco espaço de intervenção para as instâncias regionais ou municipais.
- * A opção de um currículo aberto e flexível, que deixa uma relativa autonomia ao centro educativo para o seu desenvolvimento em função de características peculiares do contexto (leia-se diversidade) e que, ao mesmo tempo, possibilita amplas margens de actuação às regiões ou municípios.

É a opção de um currículo aberto e flexível que enquadra um sentido para o PE, onde assume papel de destaque enquanto espaço de tomada de decisões autónomas, destacando os aspectos que configuram a identidade da escola, aquela que a legislação em formato *standard* jamais poderia possibilitar.

O autor (*idem*:17-20) sublinha que as razões pelas quais a gestão com base em Projectos é benéfica para melhorar a qualidade e eficácia educativa não se podem circunscrever ao espaço geográfico. Há razões mais substanciais de tipo psicopedagógico e organizativo que justificam a função que cumpre o PE na Escola. Entre elas, situa as que considera fundamentais:

Harmoniza a diversidade, criando âmbitos de coerência e tolerância no processo de ensino-aprendizagem e controlando a acção das tendências desagregadoras que provoca a diversidade.

(...).

Funciona como documento de referência, a partir do qual se concretizam e desenvolvem todos os documentos que numa instituição autónoma sistematizam a vida escolar.

(...).

Garante a participação, ordenada e eficaz, de todos na tomada de decisões.

(...).

Cria âmbitos de negociação para a tomada de decisões, que conduzem ao consenso como método de gestão.

(...).

Propicia um modelo de autoavaliação formativa, de carácter institucional, mediante a negociação de indicadores de eficácia que orientam a autoregulação do funcionamento da escola.

Para o autor o Projecto cumpre um papel exclusivo, capaz de possibilitar a mudança tão necessária e esperada, ou seja, um modelo educativo mais coerente, autêntico e participativo, capaz de potenciar o *capital educativo da cidade*.

Em suma, poderia dizer que o PE situa a tomada de decisões conjuntas, a formação negociada e o trabalho em equipa na escola e na cidade. Situa uma forma de responder às necessidades das escolas, concretizando as suas intenções educativas, numa moldura de responsabilidade social.

Temos a convicção que a elaboração e o desenvolvimento de Projectos possibilita actuações concertadas e condizentes com contextos democráticos. Este entendimento situa-se para além daquilo que subjaz a um qualquer documento escrito formal. É certo que é legitimador da acção pedagógica na escola, mas, no entanto, alienado de um sentido atribuído com significado efectivo, como aquele que a voz dos professores deixa adivinhar, isto é, incapaz de ultrapassar a barreira do burocrático, do prescrito, onde, apenas alguns, são chamados a resolver para fazer com que a Lei se cumpra. A prescrição sobrepõe-se à integração, à valorização da diferença, à construção de uma identidade própria, capaz de explicitar uma nova filosofia de Escola, tanto mais quanto o PE, como refere Matos (2002: 47), seja encarado “(...) como uma técnica de gestão para resolver os problemas gerados por uma visão do desenvolvimento comandada pela lógica da eficácia”¹.

Esta nova filosofia de Escola colide com práticas arreigadas de individualismo, que aliás, e como referem Hargreaves (1998) e Fullan & Hargreaves (2001), constituem uma forma particular daquilo a que se tem chamado a *cultura do ensino*. Tal como referem os autores, esta cultura confere sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho, constituindo-se num espaço vital para o seu desenvolvimento nas diversas esferas em que se movem, com implicações para o seu trabalho e para a mudança educativa.

Hargreaves (1998: 187) refere que a cultura dos professores se estrutura em *padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação*² entre os membros destas culturas:

(...) as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os seus colegas, nos seus padrões característicos de associação. Compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa

O autor identifica quatro formas gerais de culturas docentes, cada uma das quais com implicações diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

Passar de um *Paradigma Disciplinar* para um *Paradigma de Projecto* é algo que está para além de uma simples mudança técnico-instrumental. Implica mudar a mentalidade dos professores, as suas crenças, valores e atitudes. Para que possam mudar, é necessário que compreendam os princípios dessa mudança e que se sintam implicados, de forma activa, nos processos de mudança. Também, como referem Diogo & Sarmiento (1998:8), a administração educativa é mais do que a mera gestão da escola. “De facto, ou o administrador escolar trabalha todas as possibilidades implicadas no conceito de educação ou se preocupa apenas em fazer funcionar-escola-instituição”. Os autores entendem que muito para além da racionalidade da prática administrativa está a dependência da alegação educativa.

¹ O autor entende por eficácia “(...) um sistema de acção propulsionado por objectivos determinados segundo exigências do poder tecnocrático que, em última análise, é orientado por interesses de natureza económica, sendo por isso que a eficácia se mede por uma relação definida por um custo mínimo de meios para um máximo de resultados” (Matos, 2002:47)

² Destaque do autor.

2. Diálogos locais entre a Cidade e o Projecto Educativo

A Cidade, situada no núcleo de diversas agendas políticas, prospera, em nossa convicção, devido a estar *fortemente amuralhada pelo discurso político* e pela sua localização próxima ao Projecto Educativo, *com* um percurso que se propõe de sucessos, de momentos grandiosos, *forrados* com uma enorme capacidade de invenção, define-a a marca distinta de *ser Cidadã*, de *ser Cultural*.

A Cidade e o Projecto Educativo parecem traçados para constituírem *histórias de ternura, de amor aos cidadãos de todas as idades* e para uma chamada urgente à cidadania, à participação, simultaneamente, cuidada e lúdica no desenvolvimento moral/social, evidenciando o valor do EU e do OUTRO e o quanto, uma interpelação de um e outro, pautada no respeito pela diferença, na responsabilidade, na confiança e na esperança, poderá constituir forma libertadora para *Aprender a Viver em Conjunto*, para *Aprender a Ser*.

A Cidade e o Projecto Educativo, nas histórias que nos desenham, vislumbram-se fronteiras ténues entre o bem e o mal, entre o amor e o desamor, solicitando um estado de alerta constante, como que a reclamar opções de Valor, de Alegria, de Paz para a Vida.

A *mestiçagem de papéis* que evidencia, tais como: *Solidária, Responsável, Família, Pedagoga, Jornalista, Publicitária, Empregadora, Empreendedora, Conselheira, Vigilante de valores, Amiga, Trovadora, Sonhadora*, entre outros, gera uma cumplicidade responsabilizadora com o cidadão/cidadã de qualquer idade. O que nos parece marca distinta de quem conhece, trilhou, experimentou e observou momentos de forma intensa e com sabedoria, construída na reflexão, na procura constante das evidências, dos elementos de valor que lhe possibilitem criar e reescrever, em rigor e fantasia, os Projectos sociais/colectivos e individuais que nos possibilita, onde se pode ler a cultura, a magia grandiosa das gentes.

A Cidade educadora parece levar-nos a construir sonoridades várias que nos enriquecem a Vida. Pois, orienta-nos para aprendermos a *Felicidade* lutando contra aquilo que prejudica/pode prejudicar o presente. O que nos parece útil, uma vez que nos implica na construção e não só a usufruir do que é oferecido.

Convida-nos a fazer incursões pela vida ouvindo e captando episódios/necessidades individuais/colectivas que propõe reescrevê-los num colorido carinhoso, através de uma *técnica narrativa e poética bem segura e uma musicalidade linguística* que eleva certos *tons de cidadania* da acção Local para uma acção Global, parecendo-nos representar a procura de um *sítio Universal para o EU e para o OUTRO*.

A sua capacidade imagética na recriação dos episódios/necessidades captadas, através de um *jogo poético*, desperta uma *atmosfera densa de Amor e Sonho*, orientando várias possibilidades de leitura.

A Cidade e o Projecto Educativo convidam-nos a percorrermos caminhos pedagógico-didáticos, mas sem os catalogar, antes nos devolve, transformadas/reinventadas, histórias que, de outra forma, se desvaneceriam fugazmente no tempo e espaço de memórias, esvaziando sentidos e significados para o Saber Ser; o Saber Estar; o Saber Fazer e, de forma muito particular, o Saber Viver em Conjunto, retirando a sensibilidade que a Magia e o Sonho nos podem proporcionar. Ao transformar/reinventar os episódios/necessidades captadas, pode encontrar uma atenção de cuidado para preservar a identidade, a marca cultural das gentes numa perspectiva universal. Esta postura projecta-os para além do Local, permitindo traçar a continuidade e a transformação no contingente *rio da História* e na complexa *teia da Vida*.

Trata-se de uma visão que se estatuiria na *carta de princípios da cidade educadora* apresentada por Carvalho (2003: 33):

1. A cidade educadora assume a cultura, antes de mais, como a busca de sentidos para a vida, o que implica não a ver como mais uma frente de consumo passivo, mas, sobretudo, como um processo de produção que motiva a criatividade e estimula a curiosidade.
2. A cidade educadora concebe a educação, simultaneamente, como um processo, como um meio e como um produto que, através destas diferentes dimensões, se constitui como um bem social que a valoriza e dinamiza.
3. A cidade educadora acolhe uma concepção aberta e diversificadora de saberes, de práticas e de expressões culturais, procurando delinear tempos e espaços formais e informais de permuta e de aprofundamento das respectivas idiossincrasias e potencialidades.
4. A cidade educadora abre-se às outras cidades, surpreendendo as semelhanças e experimentando o desafio das diferenças.
5. A cidade educadora explora educativamente o património das tradições, no mesmo movimento em que, com a identidade que elas proporcionam, faz delas o solo da inovação.
6. A cidade educadora consolida as escolas como instituições educativas, ao mesmo tempo que valoriza e cria outros núcleos de formação onde as pessoas possam dar o seu saber e usufruir do saber dos outros.
7. A cidade educadora acolhe os que querem aprender a ensinar, sem prejuízo de submeter todas as propostas e projectos a critérios de exigência organizativa e aos princípios de um plano regulador.
8. A cidade educadora procura motivar todas as pessoas e instituições para participarem na actividade educativa como um projecto pessoal e colectivamente gratificante de vida em comum.
9. A cidade educadora, aberta à participação, propõe a todos uma relação de contrato ético mutuamente responsabilizante.
10. A cidade educadora define prioridades de formação em função de um processo de avaliação de carências, de objectivos e de recursos.

Os *dez mandamentos* da Cidade Educadora enunciados informam a viabilidade da educação para todos ao longo da vida, reclamada pela UNESCO (1996). Como referem Gómez-Granell & Vila (2001: 12), trata-se de uma perspectiva de educação que cultiva, de forma particular, os valores de uma cidadania democrática:

É o tipo de educação que a Unesco (1996) definiu como ‘aprender a ser’, isto é, a formação de uma cidadania criativa, capaz de transformar a informação em conhecimentos, que a partir da diferença afirma o respeito e a valorização do ‘próximo’, para juntos projectar um futuro comum de convivência, activa e participativa, na vida democrática, como lugar privilegiado para concertar objectivos que compaginem os legítimos interesses individuais com os colectivos.

Na perspectiva dos autores, é importante que a cidade entenda e assuma a educação como estratégica e imprescindível para o seu desenvolvimento harmonioso e democrático, capaz de criar novas formas de responder à desigualdade e à injustiça que pode aumentar a pobreza, a marginalização e a exclusão.

Neste itinerário de reflexão emerge a ideia de *Projecto Educativo e a Cidade – o Glocal* com um percurso traçado, embora com constrangimentos evidenciados pela economia, pela forma de organizar/administrar a educação e pelos *modus vivendi* das gentes, que parecem convidar a uma participação passiva na cidadania.

No entanto, como referem Fernandes, Sarmiento & Ferreira (s/d:8), a participação dos municípios desenha-se evolutiva:

Há já vários municípios portugueses que estão integrados na associação internacional das cidades educadoras e participam regularmente nos congressos internacionais por esta realizados.

O desafio que se coloca aos municípios é que eles sejam capazes de incorporar numa política educativa local esta visão da cidade como espaço educativo e do município como um dos seus principais promotores.

O *conceito Cidade Educadora* traz outras perspectivas para a acção do município (Villar, 2007), trata-se de um *conceito* que ganha forma e valor no desenvolvimento integrado e relacional da cidade, enquanto território, plural e criativo, movido por cidadãos críticos e criativos, capazes de usar e desenvolver o capital educativo que constitui o património cultural que o identifica.

3. Em jeito de reflexão dialógica

O *conceito cidade educadora* sonoriza-se num diálogo continuado entre a escola e a cidade, proporcionando inovar práticas, transporta-a para além dos muros que a delimitam fisicamente, integrando novas formas de comunicar e formar e cria condições para um efectivo desenvolvimento pessoal e social do aprendente. Desta forma, emerge o trabalho da escola como valioso e garante do sucesso da construção e desenvolvimento das cidades que se propõem educadoras.

O cenário delineado leva a interrogarmo-nos da seguinte forma: para que o *conceito* se concretize revela-se indispensável ultrapassar o sentimento de indiferença em relação à causa pública – como criar condições para que os cidadãos aprendam a implicarem-se nas decisões e no poder público, de forma a possibilitar compreender os seus processos? Como sabemos, não basta decretar para que as mudanças se operem, é necessário saber como proceder. É importante delinear percursos para que os cidadãos/aprendentes se apropriem dos processos de mudança. A participação não se garante pelo decreto, pelos recursos financeiros, antes por se assegurar que o cidadão/aprendente seja valorizado como sujeito da sua própria história.

O *conceito Cidade Educadora* encontra princípios de realização na intencionalidade educativa das políticas públicas enquadradas numa perspectiva *Glocal*, entendida e informada de forma ampla e não *guetizada*.

Referências bibliográficas

- Adalberto, D. C. (2003). “Carta de princípios de uma cidade educadora”. In *Jornal a Página da Educação*, ano 12, n.º 129, Dezembro, p.23.
- Alonso, L. (2007). “Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao Longo da vida”. In Flores, M. A. & Viana, I. C. (orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Cadernos CIED, pp. 109-129.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardoso, S. & Viana, I. C. (2005). “O Projecto Curricular de Turma e a diversidade Cultural – uma simbiose de estudos”. In revista *ELO 12*. Guimarães: Centro de formação Francisco da Holanda, pp.75-78.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). “Investigação-Ação e Formação de Professores para uma Educação Inter/Multicultural”. In Santos, M. R. & Carvalho, A. (orgs.). *Correspondência Escolar. As Classes de Descoberta*. Lisboa Gulbenkian, pp.7-28.
- Diogo, F. & Sarmento, M. J. (1998). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Cadernos Correio Pedagógico n.º37. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, A. S., Ferreira, F. I. & Sarmento, T. (s/d). “Cidade Educadora: novas perspectivas das políticas educativas”. Acedido online em 17/04/09, pp. 1-9.
- Fernández, M. Á. (2000). “Función del Proyecto Educativo”. In *El Proyecto Educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó, pp.15-21.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gómez-Granell, C. & Vila, Ignacio (2001). “Introducción”. In Gómez-Granell, C. & Vila, Ignacio (coords.) *La ciudad como project educativo*. Barcelona: Octaedro, pp. 11-32.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Matos, M. (2002). *Por falar em Formação Centrada na Escola*. Maia: Profedições.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coord por Jacques Delors (Relatório Delors). Porto: ASA
- Villar, M. B. C. (2007). *A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2.ª edição.
- Weber, A. (1990). “A propósito da pedagogia do Projecto”. In Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. R.. *Trabalho de Projecto. 2. Lecturas comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, pp.51-56.

Referências legislativas

- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.