

Cidade Educadora e Hábitos Culturais: Outros Públicos, Outras Oportunidades

Isabel Sofia Fernandes Moio¹ e Ana Catarina Pereira Mendes²

“E não se esgota o impulso da cidade na festa colorida.
Outra festa se estende por todo o corpo ardente dos subúrbios”.
(Carlos Drummond de Andrade)

Resumo

As mudanças que se têm registado na regulação das políticas públicas em educação apresentam repercussões nas políticas de educação e formação de adultos, no sentido da descentralização de poderes, da territorialização e da valorização do local. As estratégias inerentes ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências respeitam estes princípios ao valorizarem as aprendizagens localmente construídas, num sério compromisso com os adultos. Apresentam-se, neste artigo, os resultados obtidos através da administração de um questionário sobre a participação de um grupo de adultos do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária de Jaime Cortesão no Projeto “*Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades*”, resultante de um trabalho conjunto entre aquele Centro e o Teatro Académico de Gil Vicente. Através dos dados recolhidos foi possível concluir que os adultos aprendem mais quando envolvidos em atividades significativas e localmente construídas, o que se coaduna com os pressupostos subjacentes à designação de “Cidade Educadora”.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; cidade educadora; territorialização; governação

1 Doutoranda na área de Ciências da Educação, especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

E-mail: isabel.smoio@gmail.com

2 Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: catarinam.19@gmail.com

Introdução

Desde o século XIX até à atualidade, a regulação da educação tem oscilado entre medidas conservadoras – lideradas pelo Estado, numa perspectiva central – e liberais – nas quais sobressai o papel do Mercado. De acordo com Charlot (1994), sobretudo a partir da década de 80 do século XX, com o surgimento do Estado Regulador ou Avaliador, a lógica dominante passa a enfatizar a gestão da diversidade e o relevo deixa de radicar na quantidade para incidir na qualidade e no fenómeno de globalização. Este enquadramento das políticas conduz à dispersão de poderes pelos vários parceiros sociais e à transferência de competências para as regiões e para as autarquias, o que se repercute numa nova lógica de gestão e de responsabilidades em termos educativos, criando espaço para o local e favorecendo lógicas de ação *bottom-up*. Porém, o Estado Regulador encontra-se associado a uma estratégia paradoxal, na medida em que combina uma intensificação da intervenção do Estado na educação (neoconservadorismo) com uma mercantilização e privatização dos sistemas educativos (neoliberalismo). Estas duas correntes ilustram um cenário ideológico híbrido que origina políticas aparentemente contraditórias, manifestando-se por uma tensão entre o que pode ser considerado comum e distinto ou como influência, mas não necessariamente como uma cópia (Lima & Afonso, 2002). A função educativa tem sido submetida, por isso, a forças diluídas que se intensificam numa linha divisória entre conservação e inovação e entre permanência e mutação, sendo legítimo afirmar que a descentralização não obedece a um padrão uniforme de operacionalização.

A tentativa de superar esta dicotomia entre Estado e mercado através de novas formas de governo da coisa pública e de coordenação da acção social está na origem da difusão, na ciência política, na ciência económica e nas ciências sociais em geral, de um novo conceito, de origem inglesa de «governance». (Barroso, 2006, p. 61)

Este conceito surge no contexto de novas conjunturas sociais e políticas e

can be distinguished from the "invisible hand" of unco-ordinated market exchange based on the formally rational pursuit of self-interest by isolated market agents; and from the "iron fist" (perhaps in a "velvet glove") of centralised, top-down imperative co-ordination in pursuit of substantive goals established from above. (Jessop, 2003, p. 101)

Outro termo, que tem concentrado a atenção de quem incide a sua reflexão sobre as transformações ocorridas nas estruturas organizacionais e nos processos de tomada de decisão, é o de rede, pois esta tem-se assumido como uma metáfora omnipresente e suscetível de descrever muitos aspetos da vida contemporânea, além de poder ser interpretada como uma estratégia alternativa de governação e de coordenação da ação social (Thompson, 2003).

Nesta simbiose de interações, o papel dos poderes e das organizações locais é essencial, pois da articulação em rede e do compromisso político entre diferentes parceiros poderá resultar uma sólida eficácia de recursos com o objetivo de “desenhar planos e propósitos comuns centrados na promoção do potencial endógeno das comunidades locais” (Valente, Simões, Nanita, & Melo, 2012, p. 9).

As políticas de educação e formação de adultos não permaneceram alheias a todas as mudanças que se foram acentuando no sentido de uma crescente territorialização e segundo uma lógica gestonária. Exemplo disso é o facto de, através das estratégias inerentes ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), se valorizarem as aprendizagens localmente construídas, num sério respeito pela diversidade apresentada pelo seu público-alvo.

Segundo Pires (2004), este processo encontra suporte, em termos teóricos, em alguns elementos de referência decorrentes das abordagens sobre a educação de adultos, nomeadamente: a aprendizagem é um processo que integra variáveis afetivas, relacionais, cognitivas, socioculturais e experienciais; a aprendizagem e a experiência são interdependentes; os saberes e as competências adquiridos através da experiência e de contextos não formais têm valor pessoal, social e profissional, sendo necessário que, para tal, adquiram visibilidade (pois, frequentemente, são tácitos e implícitos).

Sob o ponto de vista metodológico, o Processo de RVCC baseia-se num conjunto de pressupostos (de que é exemplo a abordagem autobiográfica) que permitem evidenciar competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida (em contextos formais, informais e não formais) e visa o desenvolvimento e a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo referenciais de competências-chave (Valente et al., 2012). Segundo Gomes (2006), estes desempenham uma função de orientação de todo o Processo, dados os princípios pelos quais se regem: adequação e relevância (uma vez que se adaptam a cada adulto, em função das suas características e centros de interesse), abertura e flexibilidade (relativamente à organização de respostas que visam a satisfação de necessidades formativas de cada adulto, bem como à possibilidade de combinação de competências) e articulação e complexidade (uma vez que garantem transversalidade e continuidade).

Embora devam ser desenvolvidos com base nesses referenciais, é de todo desejável que os portefólios sejam um reflexo direto das competências que os adultos detêm e, por isso, os conteúdos devem espelhar inequivocamente a correspondência entre as aprendizagens adquiridas ao longo da sua vida e aqueles guias, aglutinadores de unidades de competências e organizados por ciclos de estudos (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário). Os referenciais apresentam uma estrutura semelhante, mas são divididos em áreas de competências-chave diferentes, com conteúdos próprios e adequadas às possíveis aprendizagens dos adultos

(cf. figura 1). No nível básico existem quatro áreas de competências-chave, sendo que Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Linguagem e Comunicação (LC) estão interligadas e abrangidas por uma área transversal denominada por Cidadania e Empregabilidade (CE). No nível secundário, a área transversal designa-se por Cidadania e Profissionalidade (CP), sendo as restantes áreas apenas duas: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

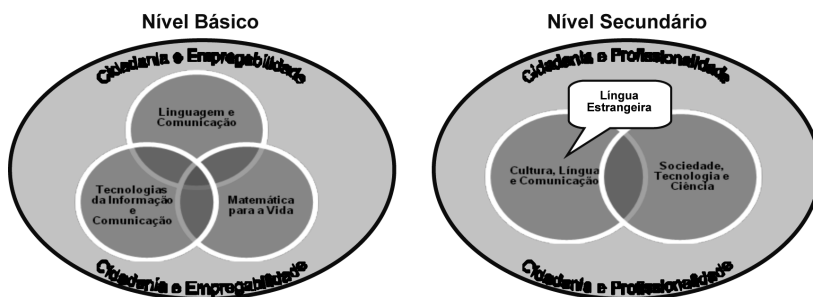


Figura 1. Áreas de competências-chave de nível básico e de nível secundário. Fonte: Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos (Gomes, 2006)

Devido à complexidade de alguns conceitos e expressões inerentes aos referenciais de competências-chave, é de esperar que os adultos que desenvolvem um Processo de RVCC, ao serem paralelamente incentivados a participar em atividades promotoras da sua capacidade reflexiva, revelem maior facilidade na compreensão e na apreensão dessas terminologias específicas.

Com base nas mudanças e nas tendências políticas anteriormente identificadas, é legítimo afirmar que se geram possibilidades educativas inovadoras valorizando o local e aliando as políticas de educação e formação de adultos à oferta cultural da região circundante. Tendo em consideração que a descentralização de poderes eleva o grau de responsabilidades das comunidades, as quais passam a deter mais autonomia para criar oportunidades promotoras do desenvolvimento do potencial da Cidade – tornando-a, efetivamente, Educadora – e do seu tecido social, o Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades” assume-se como um novo desafio na exploração dos bens culturais da Cidade pelos adultos que desenvolvem um Processo de RVCC promovendo, como o próprio nome indica, “outras oportunidades” de fruição cultural a este público específico. Este Projeto, descrito no presente artigo, é um exemplo vivo que ilustra a dinâmica entre as práticas de educação e formação de adultos do Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária de Jaime Cortesão e as estruturas culturais da cidade de Coimbra –

incluída na Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras -, valorizando a produção local e explorando o seu potencial educativo. Desta forma, demonstrar-se-á o impacto deste Projeto nos processos formativos dos adultos envolvidos e a sua relação com os referenciais de competências-chave que norteiam o Processo de RVCC.

A cidade como palco de intervenção educativa

A expressão Cidade Educadora tornou-se conhecida a partir do Relatório de Edgar Faure (1972) elaborado pela UNESCO, que tem por título “Aprender a Ser”. Aqui, o autor utiliza a expressão “cidade educativa” como visão prospetiva da educação nos últimos anos do século XX. A conceção de cidade educativa popularizada a partir deste relatório conduz à metáfora da Cidade Educadora, concebida enquanto ideia-projeto que realça a potência educativa da Cidade e a intencionalidade educadora dos vetores social, cultural e educativo do município em torno de um projeto educativo comum à escola e ao território (Machado, 2004), o qual congrega vontades e objetivos partilhados entre os diversos agentes educativos, através da educação formal, informal e não formal.

Para Villar (2007), na designação de Cidade Educadora estão implícitas expressões que a aproximam dos princípios associados à ideia de rede e partilha (característicos da lógica neoliberal e do modelo do Estado Regulador ou Avaliador), tais como: “Sistema Formativo Integrado, associativismo, desenvolvimento cultural, políticas socioculturais, participação, acesso a recursos, sociedade civil, animação sociocultural, coordenação, descentralização, organização e intervenção comunitária, trabalho em rede, etc.” (p. 14). O cenário traça-se, por isso, segundo uma ambiguidade e diversificação de formas de apropriação das responsabilidades educativas por parte dos municípios e dos atores locais, como resultado de políticas específicas. Algumas dessas políticas reivindicam-se a partir dos princípios do movimento das Cidades Educadoras, descritos na Carta das Cidades Educadoras (2004), que surge como um instrumento que reforça a importância da infância e da juventude como construtoras da cidade (uma vez que as crianças e os jovens não são protagonistas passivos), a qualidade de vida e o equilíbrio entre identidade e diversidade como objetivos e a preservação e difusão da identidade pessoal e complexa da cidade. Esta Carta foi redigida no 1.º Congresso Internacional das Cidades Educadoras (Barcelona, 1990) e subscrita por 139 cidades dos vários continentes, tendo sido revista no 3.º Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no 8.º (Génova, 2004), com o intuito de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e às necessidades sociais (Almeida, 2008).

Toda esta dinâmica intensificou a maturação do conceito e do sentido da Cidade Educadora, verificando-se que, desde 1990, a realização de congressos internacionais das Cidades Educadoras cria espaços, tempos e temas de reflexão atuais e pertinentes (cf. quadro 1).

Quadro 1

Congressos Internacionais das Cidades Educadoras

1.º	1990 Barcelona (Espanha)	<i>The Educating City for Children and Youth</i>
2.º	1992 Gotenorg (Suécia)	<i>The Lifelong Learning</i>
3.º	1994 Bolonha (Itália)	<i>The Multi-culturalism. "Getting to Know Ourselves and Recognizing Each Other: For a New Geography of Identities"</i>
4.º	1996 Chicago (EUA)	<i>The Arts and Humanities as Agents of Social Change</i>
5.º	1999 Jerusalém (Israel)	<i>Taking Heritage and History into the Future</i>
6.º	2000 Lisboa (Portugal)	<i>The City, Educational Space in the New Millennium</i>
7.º	2002 Tampere (Finlândia)	<i>The Future of Education. The Role of the City in the Globalized World</i>
8.º	2004 Génova (Itália)	<i>Another city is possible. The future of the city as a collective project</i>
9.º	2006 Lyon (França)	<i>People's place in the City</i>
10.º	2008 São Paulo (Brasil)	<i>Building Citizenship in Multicultural Cities</i>
11.º	2010 Guadalajara (México)	<i>Sport, Public Policies and Citizenship. Challenges of an Educating City</i>
12.º	2012 Changwon (Coreia do Sul)	<i>Green Environment, Creative Education</i>
13.º	2014 Barcelona (Espanha)	<i>The Educating Cities is an Inclusive City</i>

Fonte: Associação Internacional de Cidades Educadoras (www.edcities.bcn.es/).

Com base naquela Carta, Machado (2005, p. 248) refere que “será educadora uma cidade que assuma a função educadora com a mesma intencionalidade com que assume as suas funções tradicionais”, ou seja, paralelamente às suas funções económica, social e política de prestação de serviços. Para além do sistema educativo nacional, cada cidade – ao ser detentora de uma personalidade única – possui também um sistema educativo próprio, que se assume como um instrumento decisivo na construção de uma cidadania democrática, pois “uma política educativa concertada consubstancia-se em torno de um projecto educativo de âmbito territorial” (Machado, 2005, p. 229).

Ao descentralizar a função educadora quer do Estado quer dos estabelecimentos de ensino enquanto seus serviços locais, abrem-se as portas para múltiplas possibilida-

des promotoras do desenvolvimento humano que se circunscrevem nos princípios da Cidade Educadora. A importância do enriquecimento do tecido humano da cidade para o desenvolvimento desta, bem como para a harmonia social, faz incidir um novo olhar sobre o amplo leque de iniciativas educadoras que nela ocorrem.

Os desafios encetados pela diluição do poder do Estado na regulação e na gestão das políticas públicas em educação levantam o de conduzir as “comunidades a assumirem-se como comunidades educadoras na qualidade de «nós» e redes de fermentação de cidades educadoras” (Valente et al., 2012, p. 9). Ao expandir as possibilidades de aprendizagem para além do perímetro tradicional, as cidades podem constituir-se como autênticos laboratórios de experiências em comunidade, emergindo como polo dinamizador da tendência descentralizadora.

No contexto português, a Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras é constituída pelos municípios que são membros da Associação Internacional das Cidades Educadoras e que assinaram a Carta das Cidades Educadoras, defendendo e assumindo nas suas práticas os princípios desta declaração (cf. quadro 2). A Rede visa desenvolver uma reflexão e um debate sobre os Princípios da Carta das Cidades Educadoras, coordenando e fomentando atividades promotoras dos mesmos aos níveis municipal e nacional. Além disso, a sua conduta procura transmitir aos municípios a importância de incorporarem esta filosofia de intervenção nas suas agendas políticas, envolvendo e articulando transversalmente diversas entidades, instituições e agentes sociais.

Quadro 2

Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras

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

Fonte: Associação Internacional de Cidades Educadoras (www.edcities.bcn.es/).

A incapacidade das cidades para responder a casos tão específicos como os de exclusão social ou os de envelhecimento da população, assim como as dificuldades financeiras e económicas tão prementes nos municípios, não devem colocar em causa a “necessidade e o direito das pessoas acederem a um mínimo de serviços que garantam o seu desenvolvimento humano e social; pelo contrário, requerem a implementação de alternativas criativas e inovadoras de acção social” (Villar, 2007, p. 13).

A Cidade Educadora tem uma personalidade própria, mas também é interdependente do território do qual faz parte, relacionando-se com o meio envolvente e com outros centros urbanos do espaço nacional. A transformação do património em capital educativo dita, assim, a peculiaridade da Cidade Educadora. Se muitas vezes a ideia de Cidade Educadora se viu reduzida à sua consideração como recurso educativo (itinerários, visitas a museus, etc.), é importante passar de uma conceção baseada na pedagogia da cidade para outra baseada na cidade como pedagogia, onde cada agente, empresa, museu, meio de comunicação e associação assuma a sua responsabilidade educativa na construção de um projeto conjunto (Almeida, 2008).

A estreita linha que distingue “cidades comuns” de Cidades Educadoras reside na sua intencionalidade educativa (Machado, 2005), sugerindo a necessidade de intervenção com vista à otimização desta sua dimensão.

Como se verifica na proposta definitiva da Carta das Cidades Educadoras (2004), tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os habitantes, alguns dos seus grandes desafios passam por: *a)* investir na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano; *b)* promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores; *c)* conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir uma verdadeira sociedade do conhecimento (por exemplo, promovendo o acesso de toda a população às Tecnologias da Informação e da Comunicação).

De acordo com Carneiro (1998), as cidades do futuro são necessariamente, e por vocação, Cidades Educadoras, na medida em que se oferecem como tema privilegiado de educação, se assumem como ambiente ou contexto natural de educação e são propulsoras e dinamizadoras de educação.

Sob o ponto de vista de Machado (2005, p. 225), a relação entre a cidade e a educação pode ser perspetivada com base em diferentes conceções, uma vez que “a potencialidade educativa não tem morada exclusiva na cidade”. A relação entre estes dois polos foi analisada por Trilla (1993), a partir de três dimensões conceptualmente distintas, mas associadas, que são de seguida descritas. Almeida (2008) acrescenta ainda que estas três dimensões da relação entre cidade e educação reportam para uma análise pedagógica, com incidência nos vetores político e didático.

A cidade como *agente educativo* (aprender da cidade) relaciona-se com o seu papel enquanto fonte geradora de formação e socialização e enquanto complexo contexto físico e social que é. Assim, à cidade pode estar associada uma função educativa ambivalente, uma vez que pode ter uma ação positiva ou negativa: no primeiro caso, sobressai a sua cultura e civismo (limpeza, segurança, embelezamento das ruas e edifícios); o segundo ocorre, por exemplo, perante situações de agressividade, insensibilidade, marginalização, consumismo desmedido, sentimentos de indiferença e desordem social. Podem também ser exemplos desta característica da cidade a iluminação pública, a distribuição de água potável, a rede de saneamentos, os acessos às povoações e a pavimentação de vias públicas.

A cidade como *conteúdo educativo* (aprender a cidade) é percecionada como objeto de aprendizagem, pelo que se captam, informalmente, muitas coisas úteis para a vida quotidiana, tais como: utilização de transportes públicos, localização de estabelecimentos, trabalho voluntário, organização de eventos e ocupação de tempos livres. Ao contribuírem para ler a cidade (considerando-a nas suas dimensões estática e dinâmica e atendendo à sua morfologia e à sua história), estas tarefas facilitam a aprendizagem da mesma, a utilização dos recursos existentes e o acesso às oportunidades educativas e culturais (Machado, 2005). Outros exemplos de contexto educativo nas cidades são os mecanismos de proteção civil, as infraestruturas, a inexistência de barreiras arquitetónicas e o associativismo.

A conceção da cidade como *meio educativo envolvente* (aprender na cidade) salienta que “o mapa educativo da cidade integra uma série de locais, actividades e agentes que, de forma intencional ou casual, a provê de formação” (Machado, 2005, p. 227). O desenho de políticas de intervenção educativa na cidade pressupõe que cada instituição ou programa não seja um sistema fechado e isolado. Assim, podem constituir-se como oportunidades educativas espaços tão diversos como bibliotecas, museus, monumentos, teatros, exposições, salas de cinema e de concertos, livrarias, centros desportivos, parques, praças, jornais e emissões de rádio.

Estas três conceções da cidade conciliam-se no sentido de responder a uma visão de “cidade” que partilham, pois são protagonistas de um paradigma direccionado para a construção local da educação. Este pressuposto coaduna-se, portanto, com a ênfase que o Estado Regulador atribui ao local e à noção de partilha e de rede social.

Segundo Villar (2007), pode dizer-se que

as propostas educativas que se suscitam no território devem surgir do acordo entre os diferentes agentes, da sintonia entre instituições e recursos, pois a educação não é só uma preocupação do sistema educativo mas sim um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal. (p. 14)

Não é suficiente, por isso, que apenas uma instituição procure responder a este complexo objetivo; a solução passa por reestruturar a sociedade de modo a envolver e a comprometer todos os segmentos e as instituições que nela existem. Como exemplos deste envolvimento estão algumas iniciativas – como a gratuidade de alguns museus ao domingo, espetáculos e atividades de animação de rua ou até exposições de pinturas e fotografias em vários locais – realizadas em concomitância para que a população possa extrair o máximo partido daquilo que a cidade lhe proporciona.

As práticas de educação e formação de adultos às quais os Centros Novas Oportunidades se encontram vinculados não se divorciam desta realidade. Pelo contrário, conjugam-se na medida em que também é possível, mediante um paralelismo entre os pressupostos teóricos do Processo de RVCC e os princípios metodológicos veiculados pela Carta de Qualidade que rege os Centros, estabelecer uma ligação com o significado de Cidade Educadora abordada neste artigo. É exatamente o caso do Projeto “Hábitos Culturais: Outros Públicos, Outras Oportunidades” que, ao envolver diretamente os adultos em diversas atividades, procura aproximá-los da produção artística ligada ao Teatro Académico de Gil Vicente, o que vai ao encontro da conceção da cidade como *meio educativo envolvente*, ou seja, aprender na cidade.

O projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades”

Podem ser muitos e diversificados os projetos que proporcionam vivências coletivas e a participação ativa de múltiplos atores, condições essenciais à construção de uma verdadeira Cidade Educadora.

A Cidade de Coimbra ou, como é conhecida, “Cidade do Conhecimento”, é, à partida, um ótimo local para implementar um projeto desta natureza, pelos espaços, edifícios e infraestruturas que lhe estão associados. A Universidade, o Jardim Botânico, o Museu Nacional Machado de Castro e o Convento de Santa Clara são apenas alguns exemplos dos espaços emblemáticos desta cidade.

É precisamente neste contexto que se enquadra o Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades”³, realizado de março a junho de 2009, como expressão de um trabalho conjunto entre o Teatro Académico de Gil Vicente e o CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão.

3 Este projeto decorreu no âmbito do trabalho de estágio de António Patrício, como parte integrante da sua Licenciatura em Animação Socioeducativa, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Ao seleccionar como participantes neste projeto adultos que se encontravam a frequentar o CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão, era intuito:

- a) aumentar no indivíduo adulto, sem hábitos culturais, o gosto, a participação, o benefício e, sobretudo, o seu enriquecimento intelectual e pessoal através da realização de actividades de educação pela arte"; b) promover a aquisição de hábitos de fruição de actividades de natureza cultural"; c) promover a aquisição de hábitos de participação enquanto actor nas diferentes vertentes dos actos culturais. (Patrício, 2009, p. 16)

Assim, se para o Projeto os objetivos almejados consistiam em dotar os adultos de ferramentas que lhes permitissem compreender e analisar as criações e as linguagens artísticas, o CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão tencionava, ao envolvê-los ativamente, aproximá-los de instâncias culturais da cidade de Coimbra e, desta forma, desmistificar conceitos presentes nos referenciais de competências-chave junto dos mesmos.

Como forma de introduzir os adultos na sequência de atividades previstas, o Projeto iniciou com a realização de duas visitas guiadas ao Teatro Académico de Gil Vicente, cujo objetivo consistia em dar a conhecer o espaço cultural, a sua história e a sua dinâmica de funcionamento. Aqui, os participantes percorreram os vários espaços do teatro – foyer de entrada, sala branca, camarins, bastidores, palco, subpalco, cabine de projeção, etc. – e, simultaneamente, apreenderam o modo de funcionamento de cada uma dessas estruturas.

Em paralelo com a realização das visitas guiadas promoveu-se um encontro informal com os técnicos envolvidos na conceção dos eventos culturais, tendo este sido pertinente pela possibilidade de dar a conhecer as diversas linguagens e práticas de trabalho envolvidas na preparação técnica de um espetáculo. Assim, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer os técnicos e a função que desempenham em toda a estrutura orgânica e cénica, de adquirir conhecimentos relacionados com a maquinaria e os mecanismos de funcionamento e apropriarem-se de vocabulário específico associado ao domínio das artes.

A necessidade de promover os eventos programados pelo Teatro Académico de Gil Vicente, bem como de outros espaços similares, conduziu à criação de um canal de divulgação e de informação cultural no CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão. Para tal, foi estabelecida uma hiperligação na página do CNO com ligação direta ao Blogue do Teatro⁴, bem como uma *mailing list* com os dados dos participantes – adultos e formadores – para onde, regularmente, seria enviada a *newsletter* com a programação mensal do Teatro.

4 <http://blogtagv.blogspot.pt/>.

Outra estratégia adotada para cativar este público e despertá-lo para a produção teatral consistiu na assistência a espetáculos previamente escolhidos, de géneros artísticos diferenciados (incluindo um espetáculo musical, uma peça de teatro contemporâneo, um bailado clássico e uma peça de teatro com dança multimédia). Procurou-se, desta forma, aumentar a motivação e o gosto por este tipo de eventos culturais.

Após a peça de teatro com dança multimédia, seguiu-se um encontro informal com o encenador, os atores e os técnicos, que surgiu como um contexto facilitador de uma conversa onde foi debatida a situação atual da cultura em Coimbra. Esta atividade contribuiu ainda para aproximar os adultos da realidade e da complexidade da conceção e da preparação de um espetáculo, de modo a favorecer uma reflexão capaz de incrementar os índices de interesse e de motivação na posterior exploração de situações idênticas sob um olhar mais crítico e informado.

Com o intuito de promover a aquisição de hábitos de participação também como ator, de aumentar os hábitos de participação na criação de atividades artísticas e de aproximar este grupo-alvo do mundo do desenho animado, foi realizada uma oficina de cinema de animação.

Tendo como base as experiências vivenciadas durante a participação nas diversas atividades do Projeto, pretendia-se que os adultos interiorizassem conhecimentos e que, estimulados de forma continuada, desenvolvessem novas maneiras de olhar o mundo. Através da realização desta oficina, o grupo de adultos teve a oportunidade de criar um filme animado, no qual a imagem de cada cena contou um pouco da sua história de vida, das suas experiências e das suas motivações.

O expoente máximo do Projeto consistiu na apresentação pública do filme animado “A grande viagem” (criação original) e do respetivo *making of*. Este momento representou não apenas o culminar de um projeto de sucesso, como também um reforço valorativo para todos os participantes no *workshop* de cinema de animação.

O Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades” é, assim, um exemplo da dinâmica criada entre as práticas de educação e formação de adultos inerentes ao CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão e o tecido cultural da Cidade de Coimbra, proporcionando, de forma criativa, a aprendizagem e evidenciando a possibilidade de criar oportunidades educativas na cidade ao salientar a utilização dos seus recursos com fins educativos.

Metodologia

Como forma de validar a pertinência do Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades” foi realizado um estudo de natureza qualitativa com uma amostra de adultos que se encontrava em Processo de RVCC no CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão e que participou nas suas diversas atividades.

Sujeitos

A amostra deste estudo foi constituída por três adultos, sendo a média de idades de 59 anos. Destes adultos, à data da realização do Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades”, dois encontravam-se a desenvolver Processo de RVCC de nível secundário (conducente à obtenção de equivalência ao 12.º ano de escolaridade) e o outro tinha finalizado há pouco tempo, com sucesso, o processo para obtenção de equivalência ao 9.º ano de escolaridade e já havia revelado interesse em formalizar a sua inscrição para dar seguimento ao seu percurso para o nível secundário (que viria, efetivamente, a fazer neste mesmo Centro).

Instrumentos

Para a recolha de dados, elaborou-se um *Questionário sobre a participação no Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades”*, o qual foi construído após uma reflexão conjunta e um esforço de delimitação da informação que se pretendia obter. Do seu conteúdo fazem parte variáveis sociodemográficas (idade e género) e questões de resposta aberta relativas às expectativas iniciais, à participação nas atividades, ao contributo desta participação para a compreensão da estrutura e de alguns conceitos dos referenciais de competências-chave e ao balanço da participação no Projeto. Foi igualmente elaborada uma grelha de registo de observações com a finalidade de sistematizar expressões e respostas que os adultos pudessem, em simultâneo, verbalizar.

Procedimentos

Com base nas listas elaboradas pela equipa técnico-pedagógica do CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão com dados referentes aos adultos aquando da sua participação no Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades”, foi possível aceder facilmente aos seus contactos. Dos participantes, foram contactados por via telefónica três dos que realizaram a oficina de cinema de animação (uma vez que estes haviam participado em grande parte nas atividades anteriores e nem todos os adultos participantes nas primeiras tiveram disponibilidade para realizar a oficina). Nesta primeira abordagem foi explicado o objetivo do questionário, averiguou-se a disponibilidade para a realização do mesmo e calendarizou-se um dia para a sua administração.

Uma vez manifestada disponibilidade e marcado dia e hora, os questionários foram administrados presencial e individualmente. Em simultâneo, procedeu-se ao preenchimento de uma grelha de registo de observações, dado que os adultos, à medida que iam respondendo às questões por escrito, verbalizavam também

informação adicional que poderia revestir-se de utilidade para o estudo. Assim, as informações que serviram o propósito da análise de conteúdo foram obtidas não apenas por intermédio das respostas ao questionário, mas também mediante uma conversa que decorreu de forma não estruturada.

Estando na posse dos questionários respondidos, foi elaborada uma matriz que permitiu sistematizar as categorias e as unidades de análise, de modo a poder extrair conclusões.

Resultados

Como foi referido, para o CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão não se impunha apenas como objetivo incentivar os adultos a contactar com uma realidade que não fazia parte das suas vivências pessoais e sociais, mas também desocultar alguns conceitos e expressões inerentes aos referenciais de competências-chave que viessem a revelar-se úteis no desenvolvimento e na construção dos seus Portefólios Reflexivos de Aprendizagens.

No quadro 3 encontram-se alguns exemplos de critérios de evidência que os adultos tiveram oportunidade de trabalhar durante as atividades realizadas no âmbito do Projeto.

Quadro 3

Exemplos de Critérios de Evidência de Cada Área de Competências-Chave

Linguagem e Comunicação (LC) Cultura, Língua e Comunicação (CLC)	<input type="checkbox"/> Símbolos visuais <input type="checkbox"/> Recurso a gestos e expressões como forma de comunicação não-verbal <input type="checkbox"/> Modos de comunicação e entoações <input type="checkbox"/> Equipamentos culturais identificadores de grupos sociais e culturais <input type="checkbox"/> Valorização económica da Arte
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) Matemática para a Vida (MV) Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)	<input type="checkbox"/> Domínio de equipamentos tecnológicos e cuidados na sua utilização e na organização do trabalho (câmara de vídeo, computador, etc.) <input type="checkbox"/> Planificação de um projeto (etapas, sequências lógicas, <i>timing</i>)
Cidadania e Empregabilidade (CE) Cidadania e Profissionalidade (CP)	<input type="checkbox"/> Espírito de grupo <input type="checkbox"/> Compreensão da organização de grupos <input type="checkbox"/> Sistema de valores (disponibilidade, tolerância por diferentes ideias e formas de Ser e de Estar) <input type="checkbox"/> Capacidade de trabalho em projetos diversificados <input type="checkbox"/> Cooperação em contextos não formais

Vertente cultural, linguística e comunicacional

Falar, ler e escrever são atos de comunicação sujeitos a princípios fundamentais que regem a comunicação verbal. Porém, a comunicação não se esgota nestes atos nem reserva um lugar privilegiado à língua materna. A comunicação não-verbal assume uma pluralidade de suportes – gestos, ícones, formas, sinais e cores fazem parte de um vasto conjunto de códigos visuais que imperam no ato comunicacional e que auxiliam na interpretação da produção cultural.

Em termos culturais, linguísticos e comunicacionais, os adultos destacaram a importância da dicção como fator essencial para a transmissão de mensagens pelo emissor e a correta compreensão da mesma pelo receptor, como é possível verificar através do testemunho do sujeito A: “é muito importante que os atores consigam transmitir corretamente as mensagens, com a entoação e a dicção certa, para que os espetadores entendam a peça de teatro”.

Tão ou mais importante do que assumir um papel passivo na assistência a um espetáculo é a oportunidade de conhecer o outro lado: os bastidores, os atores e as técnicas utilizadas. O diálogo, a curiosidade e o fascínio estiveram presentes quando, no final da peça de teatro com dança multimédia, os adultos trocaram impressões e reflexões sobre o que viram, tendo o sujeito B salientado que

a peça foi muito interessante e no final conversámos com os atores e foi muito curioso conhecer o lado de lá e não apenas o lado de quem assiste a um espetáculo porque isso ajuda a ter uma noção diferente de todo o trabalho que os atores têm.

Foi ainda importante, para os adultos, sentir que os seus saberes, os seus conhecimentos e as suas competências foram valorizados na oficina de cinema de animação – como é possível constatar pelas palavras do mesmo sujeito – devido à “criação de personagens que revelaram gostos, interesses e motivações pessoais” e pela forma como fizeram refletir, nestas, “um pouco das minhas vivências, do que eu sou, das minhas experiências de vida e dos meus conhecimentos”.

Todos os adultos envolvidos no Projeto consideraram que saíram mais enriquecidos em termos de conhecimento e de cultura “no campo teatral, sentindo a necessidade de participar mais nestas atividades. Há sempre um desconhecido que descobrimos e que, ao enriquecermos, ganhamos” (sujeito C).

Vertente social, tecnológica e científica

Tanto na vida profissional como na vida pessoal e familiar, todas as pessoas devem desenvolver a capacidade de se adaptar e de saber lidar com novos contextos

e desafios nos quais a ciência e a tecnologia são componentes essenciais. Inclui-se, aqui, um conjunto de competências que cobre campos científicos diversos: desde as ciências sociais e humanas (sociologia, história, antropologia e geografia) às ciências naturais e exatas (física, química, biologia e matemática), passando ainda pelas ciências económicas e de gestão (finanças, administração, contabilidade e marketing).

Dominar conceitos e processos, resolver situações problemáticas da realidade e utilizar equipamentos tecnológicos são apenas três exemplos abordados na componente tecnológica e científica que foram destacados pelo sujeito A, pela oportunidade de aprender “em pormenor como se faz cinema de animação no campo cultural, desde a planificação do projeto e do tempo dedicado a cada personagem à apresentação final do filme”.

A utilização de materiais manipuláveis é reveladora de grande importância no desenvolvimento de competências matemáticas e tecnológicas, o que se verificou na planificação e na conceção do filme, bem como na gestão de tempo e de recursos. Além disso, filiando-nos no pressuposto que ao assumir um papel ativo os adultos ficam mais despertos para a capacidade reflexiva e para o sentido crítico, o manuseio de utensílios e de equipamentos facilita também a compreensão da evolução dos sistemas técnicos: “no campo tecnológico foi importante conhecer os meios utilizados – antigos e modernos –, desde recortes, fotografia, processos de filmagem e equipamentos muito mais complexos” (sujeito C).

Participar na visita guiada aos diversos espaços do Teatro Académico de Gil Vicente e contactar de perto com os mecanismos responsáveis por dar brilho a qualquer espetáculo, desde os mais elementares aos mais elaborados, foi igualmente um ponto de destaque por parte dos adultos, como referiu o sujeito A: “o conhecimento de equipamentos ligados ao teatro, desde os mais elementares aos mais complexos, contribuiu também para complementar os meus conhecimentos em termos artísticos e para compreender melhor certos aspetos do referencial de Sociedade, Tecnologia e Ciência”.

Vertente do exercício de cidadania ativa

A aprendizagem reflexiva da e na cidadania democrática resulta de um processo de (re)atribuição de sentido não apenas à própria experiência, mas também ao conhecimento prévio. Mediante ferramentas cognitivas adquiridas, é possível reajustar mapas pessoais e relacionais num processo de tomada de consciência de centros de interesses, objetivos e capacidades. Esta afirmação é corroborada pelo testemunho do sujeito B, que referiu que saiu mais enriquecido deste projeto “no plano cultural e como cidadão” encontrando-se agora mais “sensibilizado para a produção artística”.

O exercício de cidadania ativa assume-se, assim, como um objetivo estratégico das dinâmicas educativas e formativas e, neste caso particular, permitiu desocultar competências nos seguintes temas: associativismo e movimentos coletivos, tolerância e diversidade, capacidade argumentativa, mecanismos deliberativos, gestão do trabalho em equipa e projetos coletivos. O testemunho do sujeito A enfatiza esta afirmação: “o respeito pela opinião e pelas ideias de todas as pessoas do grupo foi algo sempre cultivado e valorizado em todas as atividades”.

Os três adultos realçaram a importância do trabalho em grupo como estratégia de desenvolvimento de princípios éticos e de cidadania, o que é visível nas palavras do sujeito C: “a relação entre os membros do grupo foi importante porque conseguiu-se uma interligação positiva”. A convivência, a partilha de ideias e o respeito pelas sugestões que todos os membros do grupo apresentavam pautaram o discurso dos sujeitos deste estudo, evidenciando o tom de voz e os sorrisos um certo saudosismo e orgulho.

Toda esta dinâmica e envolvimento entre criadores e espetadores tiveram um contributo assinalável não apenas na reflexão conjunta e na partilha de impressões e opiniões, mas também na compreensão de conceitos inerentes aos referenciais de competências-chave de Cidadania, ao assumir-se como uma forma de “enriquecimento e desenvolvimento do espírito de grupo”, pois este “para além do aspeto humano, na sua composição tinha pessoas de culturas diferentes” (sujeito C). Com efeito, numa atividade desta natureza, os adultos foram levados a conhecer o funcionamento do coletivo, tendo sentido necessidade de estarem disponíveis para aceitar o outro e cooperar com ele, de serem capazes de argumentar e de debater os seus pontos de vista e de contribuir para a planificação da atividade e para o trabalho em equipa.

Discussão e conclusões

O Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades”, aliado às práticas do CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão, reforça a importância de utilizar o potencial educativo da cidade na construção de uma cidadania ativa e corresponsável, na esfera dos compromissos da Cidade Educadora, intensificando práticas de desenvolvimento local que se coadunam com o ideal da aprendizagem ao longo da vida.

Estando a ser traçado o caminho do que se supõe ser o futuro dos Centros Novas Oportunidades (mudanças de paradigma associadas a novas designações que farão com que captem todo o público interessado em investir, de alguma forma, no seu percurso formativo), é essencial que os Centros revejam continuamente as suas práticas de atuação, adaptando-as à comunidade em que estão inseridos, inovando-as, extrava-

sando as suas paredes e garantindo condições para que o saber e o desenvolvimento pessoal e social sejam valores indiscutíveis num diálogo recíproco com a comunidade.

A aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorrem apenas nos espaços e nos tempos formais e institucionalizados de educação e formação; eles aprendem e desenvolvem os seus saberes e as suas competências numa multiplicidade de situações significativas e de contextos (formais, não formais e informais) que fazem parte das suas trajetórias de vida. Com base nesta ideia, é de pressupor que favorecendo o envolvimento e a participação dos adultos em atividades partilhadas entre os próprios Centros e outras estruturas da Cidade estar-se-ão a criar condições para se apropriarem melhor dos referenciais de competências-chave que norteiam todo o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. No entanto, é de salientar que, mesmo incentivados pela Equipa Técnico-Pedagógica do Centro Novas Oportunidades – que sempre apoiou, acompanhou e monitorizou a participação nas atividades do Projeto –, os adultos não se mobilizaram harmoniosa e facilmente. Devido às suas trajetórias de vida e aos seus mapas de compromissos (sobretudo, pessoais e profissionais), muitos não tiveram oportunidade para desfrutar deste tipo de produção artística e cultural, o que poderia levar a crer que a curiosidade e o interesse prevalecessem. Apesar disso, muitos adultos não ultrapassaram as barreiras da acomodação. Esta constatação justifica a pouca adesão às oportunidades de exploração do potencial educador da Cidade – tendo sido poucos os adultos que demonstraram disponibilidade e interesse em participar – e vem alertar para a premência de sensibilizar o público para as mesmas.

Assumir um papel ativo faz de cada adulto um verdadeiro ser em devir, ciente do seu papel enquanto cidadão, responsável, crítico e iluminado pessoal, cultural e socialmente. Adquirir conhecimentos e desenvolver a capacidade para mobilizá-los é uma estratégia de combate à erosão do saber que derruba as barreiras do obscurantismo. Contudo, se as pessoas insistirem em refugiar-se e distanciar-se das oportunidades educadoras que a Cidade coloca ao seu dispor, essas barreiras acentuar-se-ão, inibindo o desenvolvimento e a maturação da sua consciência cívica, informada, ativa e socialmente envolvida.

A Iniciativa Novas Oportunidades desempenha um papel importante em torno daquele ideal, ao direcionar as suas práticas não apenas para a certificação escolar, mas ao promover, sobretudo, a qualificação da população portuguesa, para que esta venha a alcançar patamares superiores aos que detém atualmente.

É na Cidade – enquanto espaço comunitário e global – que tudo acontece. A expressão “Cidade Educadora” comporta e reforça todas as ideias anteriormente referidas, pois pressupõe a intencionalidade educativa das políticas públicas

em geral (entendidas de forma ampla e não apenas como responsabilidade dos pelouros municipais da educação – através das suas divisões e unidades de cultura – e das escolas) e preconiza o envolvimento de novos atores, segundo uma lógica, em rede, de *governance*. Estes novos atores são representados, também, por todos os adultos que recorrem à Iniciativa Novas Oportunidades na expectativa de ampliar os seus conhecimentos, reforçar interações sociais e dar continuidade ao seu percurso formativo. São também estes adultos que assumem um papel preponderante no fortalecimento e no desenvolvimento das autarquias e das suas funções.

É no pano de fundo de uma política de descentralização que se enquadra o Regimento da Coordenação da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras, que visa a promoção do conhecimento e a aprendizagem nos seus diversos espaços e instâncias. Os municípios portugueses subscritores e aderentes da Carta de Princípios das Cidades Educadoras estão organizados numa Rede Territorial, da qual Coimbra, “cidade do conhecimento”, também faz parte. Esta Rede visa a incorporação, pelos municípios portugueses, desta filosofia de intervenção nas suas políticas, articulando os contributos das várias entidades e instituições que interagem nas cidades e promovendo um trabalho educativo a nível municipal e, mais amplamente ainda, a nível nacional e internacional.

Qualquer cidade só poderá ser verdadeiramente educadora quando as suas agendas políticas locais garantirem um carácter educativo, integrador e plural às suas ações como um todo, envolvendo ativamente o público que unifica o tecido social. Nessa altura, o sentido das medidas tomadas será testemunhado à luz dos princípios da dinâmica das Cidades Educadoras. É essencial reunir esforços e cooperar para fazer chegar as oportunidades educadoras e os hábitos culturais a todos os protagonistas da Cidade, sobretudo a “outros públicos” – aqueles que apresentam fortes resistências à descoberta e à exploração do potencial do território no qual se inserem. Apesar das reservas iniciais, os resultados obtidos junto dos adultos do CNO da Escola Secundária de Jaime Cortesão que participaram no Projeto “Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades” levam a afirmar que o envolvimento em atividades culturais trouxe-lhes mais ferramentas, mais conhecimentos e maior abertura de pensamento e de espírito crítico. É fundamental, por isso, cultivar ocasiões semelhantes que visem o desenvolvimento pessoal e social e o aumento do sentido de responsabilidade na construção de uma Cidade efetivamente Educadora – uma Cidade de todos e para todos.

Em suma, todos os cidadãos e os demais atores reúnem responsabilidade na edificação da polis educadora, que se assume como um verdadeiro cadinho de aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2008). A cidade e a educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(4). Consultado em 27 de abril de 2013, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2448AlmeidaCorrigido.pdf>.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (n.d.). Carta de Ciudades Educadoras (proposta definitiva, 2004). Consultado em 27 de abril de 2013, em http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Regulação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.
- Carneiro, R. (1998). *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. Macau: Edição do Leal Senado de Macau.
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale. In B. Charlot (Coord.), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 27-48). Paris: Armand Colin.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Gomes, M. (Coord.), Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Jessop, B. (2003). Governance and metagovernance: on reflexivity requisite variety and requisite irony. In H. Bang, *Governance as social and political communication* (pp. 101-116). Manchester: Manchester University Press.
- Lima, L., & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública: Democracia, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Machado, J. (2004). Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 161-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, J. (2005). Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Org.), *Administração da Educação, Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-265). Porto: Edições ASA.
- Patrício, A. (2009). *Hábitos Culturais, Outros Públicos, Outras Oportunidades* (Dissertação de licenciatura não publicada). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Pires, A. (2004). O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa. *Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação*, 4, 81-89.
- Thompson, G. (2003). *Between Hierarchies & Markets: the logic and limits of network forms of organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Valente, A. C., Simões, M. F., Nanita, P., & Melo, R. Q. (2012). *Aprendizagem ao longo da vida: um desafio para comunidades educadoras – uma proposta de atuação* (1.ª ed.). Agência Nacional para a Qualificação, I.P.: Lisboa.
- Villar, M. (2007). *A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Educating City and Cultural Habits: Other Audiences, Other Opportunities

Abstract

The changes that have occurred in the regulation of public policies in education have repercussions on the legislation regarding the education and training of adults, towards the decentralization of powers, territorialisation and valorization of the place. The strategies inherent to the process of Recognition, Validation and Certification of Competencies observe these principles by valorizing the locally built learning, in a serious commitment to the adults. This paper presents the results obtained by means of a questionnaire concerning the participation of a group of adults from the New Opportunities Centre of the Secondary School of Jaime Cortesão in the Project "*Cultural Habits, Other Audiences, Other Opportunities*", resulting from a joint work between that centre and the Academic Theatre of Gil Vicente. The data collected allowed the conclusion that adults learn more when they are engaged in meaningful activities and locally constructed, which is consistent with the assumptions underlying the designation of "Educating City".

Key-words: Adult Education; Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies; educating city; territorialisation; governance.

Ville Éducatrice et Habitudes Culturelles: d'Autres Publics, d'Autres Opportunités

Résumé

Les changements survenus de la régulation des politiques publiques en matière d'éducation présentent des répercussions sur les politiques d'éducation et de formation des adultes, dans le sens de la décentralisation des pouvoirs, de la territorialisation et de la valorisation locale. Les stratégies inhérentes au Processus de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences respectent ces principes en valorisant les apprentissages construits localement, dans un engagement sérieux envers les adultes. On présente dans cet article les résultats de l'administration d'un questionnaire sur la participation d'un groupe d'adultes du Centre Nouvelles Opportunités (CNO) du Lycée Jaime Cortesão dans le projet "*Habitudes culturelles, d'autres publics, d'autres opportunités*", résultant d'un travail commun entre ce Centre et le Théâtre Académique de Gil Vicente. Grâce aux données recueillies il fut possible conclure que les adultes apprennent plus lorsqu'ils sont engagés dans des activités significatives et locales, ce qui est conforme aux présupposés sous-jacents à la désignation de «Ville Éducatrice».

Mots-clés: Éducation des Adultes; Processus de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences; ville éducatrice; territorialisation; gouvernance.