

BRUNO FILIPE PEREIRA DE SOUSA

CAMINHOS DE CIDADANIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS
UM ESTUDO DE CASO SOBRE LAGOA, CIDADE EDUCADORA



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2021

BRUNO FILIPE PEREIRA DE SOUSA

CAMINHOS DE CIDADANIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS
UM ESTUDO DE CASO SOBRE LAGOA, CIDADE EDUCADORA

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sobre a orientação de:

Sandra T. Valadas



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2021

CAMINHOS DE CIDADANIA E ESPAÇOS EDUCATIVOS
UM ESTUDO DE CASO SOBRE LAGOA, CIDADE EDUCADORA

Declaração de Autoria do Trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Bruno Filipe Pereira de Sousa

© Copyright: Bruno Filipe Pereira de Sousa. A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor

A todos os que com a sua presença me enriqueceram a alma e deram portos seguros cheios de luz, para que pudesse ver e me orientar (com a arte que me é possível) nas turbulentas águas da vida.

Agradecimentos

Quanto mais vivo, mais me apercebo que os percursos de vida raramente são idênticos ao que programamos nos nossos sonhos, projetos e ideias. Quando me matriculei neste curso, após anos como docente, o regresso ao outro lado da “barricada”, ao papel de estudante trouxe-me novos desafios, e uma necessária adaptação a todo o processo. Três anos depois, em final de pandemia (espero) olho para o percurso percorrido e vejo o quanto diferiu da linha reta imaginada. Mas se este percurso é meu, importa agradecer a todos que me acompanharam nele e que de uma forma ou de outra me possibilitaram fazer. Inicio com um forte agradecimento a todos os professores que me fizeram questionar os conhecimentos que tinha, de uma forma crítica, me deram bases sólidas e de qualidade para a realização desta dissertação.

À professora Sandra Valadas por todo o apoio que me prestou na elaboração desta dissertação, pela paciência e simpatia que sempre demonstrou e que foram fulcrais na motivação e nos períodos de intenso trabalho.

Ao professor António Fragoso pelo apoio e acompanhamento ao longo de todo o curso, bem como pela motivação e humor sagaz.

Aos colegas do Mestrado, companheiros de aulas e de dores, que sempre possibilitaram aulas interessantes com perspetivas diferentes.

Ao Município de Lagoa, sobretudo ao setor da educação, por todo o apoio institucional, disponibilidade e apoio prestado, na organização e na participação nas entrevistas.

Aos elementos das entidades de Lagoa que responderam às questões e permitiram a elaboração desta dissertação.

Um agradecimento especial à Carla que esteve sempre ao meu lado e à minha família e amigos que me motivaram e acompanharam neste percurso.

Resumo

As cidades educadoras apresentam-se como um movimento social e político onde se tenta empoderar as cidades como espaços de educação, espaços de troca e que devem ser pensados nesse sentido. O número de cidades educadoras existentes em Portugal e no mundo tem aumentado com os anos. Nesta dissertação, através de um estudo de caso do Município de Lagoa do Algarve, que iniciou o processo de adesão às cidades educadoras em 2017, tentamos compreender as razões desta adesão, as mudanças provocadas nos processos internos e externos, e de que forma afetou projetos e parceiros. Numa altura em que a transferência de competências na área da educação está prestes a ocorrer, que a educação para a cidadania é cada vez mais valorizada no contexto da educação formal, e durante uma pandemia que afetou gravemente a sociedade portuguesa, forma-se um ambiente em que o projeto das cidades educadoras poderá fazer cada vez mais sentido. Como fontes de recolha de dados recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, observação, entrevistas semiestruturadas a elementos técnicos e políticos da autarquia, além de uma entrevista grupal a parceiros. Os resultados da investigação permitem verificar que o movimento das cidades educadoras teve um impacto positivo nas estruturas, ações e projetos de Lagoa. A partilha em rede é apontada como o ponto mais positivo deste projeto e com maior impacto, enquanto a falta de avaliação consistente de impacto das atividades e projetos constitui o principal aspeto a melhorar. O desenvolvimento de um plano estratégico municipal para a educação, com a ajuda dos parceiros educativos, aponta um caminho de desenvolvimento e irá permitir uma melhor planificação, seleção e avaliação de projetos. Este estudo permitiu, ainda, verificar que a pandemia teve um impacto negativo no desenvolvimento do movimento das cidades educadoras em Lagoa.

Palavras-Chave: Cidades educadoras, educação, cidadania, covid

Abstract

Educating cities movement presents itself as a social and political movement that aims to empower cities as spaces for education, for exchange and that should be thought and planned as so. The number of educating cities in Portugal and worldwide has increased over the years. This dissertation, through a case study of the Municipality of Lagoa do Algarve, which started the process of joining this movement in 2017, aims to understand the reasons that led to entering this project, the changes it caused in the internal and external processes, and how it affected projects and partners. At a time when the transfer of responsibilities in education is about to take place, that citizenship education is increasingly valued in the context of formal education, and during a pandemic that seriously affected Portuguese society, a positive, progressive environment is being formed, in which educating cities make even more sense. As sources, bibliographic and documentary research, observation, semi-structured interviews with technical and political elements of the municipality and a group interview with partners were used. The results of the investigation allowed us to verify that the movement of educating cities had a positive impact on the structures, actions, and projects of Lagoa. Networking and sharing are pointed out as the most positive points of this project and with the greatest impact, while the lack of consistent assessment of the impact of activities and projects is the main point for improvement. The development of a municipal strategic plan for education, with the help of all the educational partners, points out a path for development and will allow for better planning, selection, and evaluation of projects in the future. This study also allowed us to verify that the pandemic had a negative impact on the development of the movement of educating cities in Lagoa.

Keywords: Educating cities, Education, Citizenship, Covid

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de Abreviaturas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	5
1. As Cidades Educadoras.....	5
1.1. Das Cidades Educativas às Cidades Educadoras.....	5
1.2. O conceito de cidade	9
1.3. A educação formal e a cidade	10
1.5. Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras	14
1.6. A nova carta das cidades educadoras	15
2. A cidade e a cidadania.....	16
2.1. Conceito(s) de cidadania	16
2.2. Educar para a cidadania	20
2.3. Educar na cidadania.....	23
3. A cidade, a flexibilidade curricular e a transferência de competências da educação.....	24
3.1. Descentralização das políticas educativas	24
3.2. Transferência de competências da educação.....	26
3.3. Flexibilidade curricular, a cidade e o território.....	27
Capítulo II – Estudo de Caso.....	29
Introdução	29
1. Problemática da Investigação.....	29
1.1. Questões de Investigação.....	31
1.2. Objetivos de estudo.....	31
1.2.1 Objetivos específicos.....	32
2. Opções Metodológicas	32
2.1. O Paradigma Interpretativo	32
2.2. O método de investigação: O estudo de caso.....	34
2.3. Caracterização dos Entrevistados	35

2.4. Caracterização do objeto de estudo – Município de Lagoa	36
2.4.1. Geografia	36
2.4.2. História	36
2.4.3. Economia	37
2.4.4. Orçamento	38
2.4.5. Níveis de Literacia	38
2.4.6. Condições Sociais	38
2.4.7. Educação	39
2.4.8. Lagoa Cidade educadora	40
2.5. Técnicas de Pesquisa e de Recolha de Informação	41
2.5.1. Análise Documental	41
2.5.2. Entrevistas semiestruturadas	43
2.5.3. Guião de Entrevista	44
2.5.4. Entrevista grupal	45
2.6. Análise e Interpretação dos Dados	45
3. Procedimentos Éticos	46
4. Apresentação e discussão dos resultados	47
4.1. Município e Educação	47
4.1.1. Responsabilidade na educação	47
4.1.2. Modo de atuação	49
4.1.3. Impacto da transferência de competências da educação	51
4.1.4. Práticas de educação para a cidadania	54
4.2. Cidades Educadoras	56
4.2.1. Razões para a adesão	56
4.2.2. Curso do processo	57
4.2.3. Práticas educativas antes e depois da adesão	59
4.2.4. Articulação entre setores do município	61
4.2.5. Trabalho em rede com outros municípios antes e após a adesão	63
4.2.6. Projetos e iniciativas nas cidades educadoras	64
4.2.7. Planificação das atividades	66
4.2.8. Divulgação das atividades	67
4.2.9. Avaliação do impacto das atividades	68
4.2.10. Coordenação das Cidades educadoras	69
4.2.11. Papel dos parceiros na proposta de projetos	69

4.2.12. Pandemia e a cidade educadora	71
4.3. Educação e futuro.....	72
4.3.1. Ideias de futuro	72
Conclusões.....	75
Referências Bibliográficas	92
ANEXOS	100
Anexo I – Guião das entrevistas semiestruturadas.....	101
Anexo II – Guião da entrevista grupal	102
Anexo III – Carta das cidades educadoras.....	103

Índice de Abreviaturas

ACD	Associação Cultural e Desportiva
AERA	Agrupamento de Escolas Rio Arade
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
CASC	Centro de Apoio Social de Carvoeiro
CASP	Centro de Apoio Social de Porches
CCE	Carta das Cidades Educadoras
CE	Cidades Educadoras
CEFLA	Centros de Estudos e Formação de Lagoa
CIG	Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
CML	Câmara Municipal da Lagoa
CPL	Centro Popular de Lagoa
DGE	Direção Geral da Educação
DSRAlg	Direção de Serviços da Região do Algarve
EA	Educação de Adultos
EF	Educação Formal
EI	Educação Informal
ENF	Educação Não Formal
EP	Educação Permanente
ESPAMOL	Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira em Lagoa
ONG	Organização não governamental
UALG	Universidade do Algarve
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e Cultura
RTPCE	Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice de Figuras

Figura 1 - A relação entre compromisso, direitos e prestação de serviços numa cidade educadora	Pág. 8
Figura 2 - Os modos e as características educacionais	Pág. 11
Figura 2 - Posição geográfica de Lagoa e distribuição de freguesias	Pág. 36
Figura 3 - Relações internas do município simplificadas	Pág. 61
Figura 4 - Relações internas expandidas. O acrescentar de uma nova variável duplica o número de relações	Pág. 61

Índice de Tabelas

Tabela 1.1. – Congressos internacionais das cidades educadoras	Pág. 13
Tabela 1.2. – Congressos nacionais das cidades educadoras	Pág. 14
Tabela 2.1 – Documentos analisados	Pág. 36
Tabela 2.2. – Níveis de literacia	Pág. 38
Tabela 2.3. – Condições sociais	Pág. 38
Tabela 2.4. – Níveis de desemprego	Pág. 38
Tabela 2.5. – Caracterização dos entrevistados	Pág. 42
Tabela 2.6. – Categorias e subcategorias de análise	Pág. 46

Introdução

O relatório da UNESCO “Aprender a Ser” elaborado em 1972 por Edgar Faure, apresentou, pela primeira vez, o termo “Cidade Educativa” (Faure *et al.*, 1972). Este documento, que serviu de base de trabalho e de inspiração para muitas políticas educativas dessa década, dava relevância às cidades como um espaço de grande intensidade de trocas de conhecimento e como escolas de civismo, cidadania e solidariedade para as suas populações. As cidades não poderiam ser esquecidas, ou relegadas para um segundo plano, quando se pensasse ou planeasse a educação ao longo da vida.

Em 1990, com a declaração de Barcelona, iniciou-se um movimento de transformação e empoderamento social, onde a cidadania só era possível quando associada a conhecimento e a ação, numa perspectiva Humanista (AICE, 1994). Partia-se do princípio de que o desenvolvimento dos habitantes não podia ser deixado ao acaso. Este movimento modificou o conceito de “cidades educativas” num mais complexo “cidades educadoras”. As cidades são encaradas como sistemas multifacetados onde existem contradições, estando cheias de oportunidades educativas bem como de pressões e fatores deseducadores. No conceito de cidade educadora não se pretendem soluções fáceis e unilaterais. Procuram-se, através do diálogo, participação e conhecimento, caminhos para uma coexistência entre a contradição e incerteza. Cada cidade ganha, assim, personalidade própria, com necessidades e características únicas, mas que não se encontra isolada num vácuo e se relaciona com o meio envolvente, com outras cidades e com o mundo. A cidade como agente de educação permanente, plural e poliédrica, terá que ter como objetivo permanente aprender, trocar e partilhar em rede para enriquecer a vida dos seus cidadãos.

O conceito de cidadania é, hoje em dia, um desafio e um compromisso da educação formal, e é neste sentido que a estratégia Nacional de Educação para a Cidadania representa a consciência de que é necessário formar cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época onde o crescimento da diversidade social e cultural torna prioritária a promoção da tolerância e da não discriminação, bem como da supressão dos radicalismos violentos (ME, 2018).

Este conceito aproxima-se do veiculado na carta das cidades educadoras, pelo que aparenta haver uma sinergia a ser explorada. Urge compreender de que forma a

cidade educadora pode potenciar a educação para a cidadania da sua população, bem como as interligações entre educação formal e não formal.

Em 2003, o Conselho Europeu de Urbanistas (CEU) apresenta um conceito de cidade em que a mesma é considerada como um “estabelecimento humano com um certo grau de coerência e coesão. Não se considera somente a cidade convencional e compacta, mas também as cidades região e as redes de cidades” (CEU, 2003, p.19). Esta definição é particularmente interessante para o conceito de cidade educadora, na medida em que aponta para um conceito de cidade mais vasto e abrangente. O conceito de rede de cidades é fundamental à filosofia das cidades educadoras. Educação em rede e na rede. Partilha, suporte, ajuda. As redes de cidades podem ser de sinergia (interligam cidades similares com objetivos comuns), de complementaridade (interligam cidades com especializações diferentes), flexíveis e de notoriedade (com interesses comuns e focadas na melhoria de imagem).

Outro fator que poderá enfatizar o papel de uma cidade educadora é a transferência de competências para os órgãos municipais e entidades intermunicipais no domínio da educação, como presente na Lei 50/2018 de 16 de agosto e prorrogado pelo Decreto-lei nº. 56/2020. As competências de gestão que outrora eram de responsabilidade central serão da responsabilidade dos governos locais até ao máximo de 31 de março de 2022. Autonomia, descentralização e territorialização representam a atual transformação do sistema educativo.

O Decreto-Lei 55/2018, desafia as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade poderem ser promotoras de ações autónomas, adequadas ao seu contexto. A cooperação interinstitucional a nível local implica que a educação deixe de ser um exclusivo de professores, pais e alunos para dizer respeito a uma política social, localmente pilotada (Sarmiento, 2000). Isto implica que os municípios e as cidades terão cada vez mais implicações na educação formal da sua região.

Ao longo dos 26 anos de existência da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), o número de cidades associadas ao projeto cresceu para as 492 cidades, distribuídas por 4 continentes. Em Portugal, este número situa-se nos 87 municípios, o que configura 17,7% de todos os associados no mundo, e 28,2% dos 308 municípios portugueses.

Este valor em contínuo crescimento parece demonstrar um interesse progressivo no projeto das cidades educadoras pelo setor político nacional.

Neste contexto, no presente estudo, realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado de Ciências da Educação, procuramos refletir de que forma a interseção de todos estes fatores – legislativos, paradigmáticos e políticos – numa cidade educadora pode ser um meio de desenvolvimento da educação e da região, bem como promotora do estabelecimento de redes de partilha com o meio envolvente. De igual modo, procuramos apurar as vantagens inerentes ao movimento das cidades educadoras, que levam cada vez mais municípios a aderirem a este projeto.

Para tal, focámo-nos no Município de Lagoa, no Algarve, e tentámos perceber quais os motivos, ideologias e objetivos que o levaram a aderir ao movimento das cidades educadoras em 2018 e quais os passos dados, os processos iniciados e os resultados obtidos. Procurámos compreender as ações desenvolvidas pelo município, quais as parcerias estabelecidas, bem como a forma ativa ou passiva, com que os parceiros sociais e educativos participam neste projeto.

Optámos, por isso, por um estudo de caso, numa lógica de compreender o papel atribuído à educação formal, não formal e informal; refletir sobre o caminho futuro de uma cidade educadora num contexto de descentralização, com a transferência de competências e autonomia das escolas; e estabelecer pontes, potencialidades e paralelismos com o veiculado na estratégia nacional de educação para a cidadania. Numa perspetiva de atualidade, estando o mundo ainda a viver uma pandemia, tentámos compreender com esta afetou os processos, progresso e desenvolvimento do movimento das cidades educadoras em Lagoa.

Face ao tema, às questões levantadas, ao objeto de estudo e aos pressupostos delineados, do ponto de vista teórico-metodológico optámos por uma abordagem qualitativa, onde quisemos conhecer um caso específico, que apresenta complexidade pela interação de diferentes conceitos, atores e projetos a diversos níveis (social, educativo, organizativo, obras públicas, tecnologias, etc.).

A dissertação encontra-se estruturada em duas partes. Na primeira, organizada em três pontos, é apresentado o enquadramento teórico. O primeiro ponto centra-se no movimento das cidades educadoras desde a sua origem teórica até aos dias de hoje. No segundo ponto realizamos uma análise sobre a cidadania e a sua relação com a cidade e com a educação. Por fim, no terceiro e último ponto da fundamentação teórica, são

apresentadas algumas das alterações legislativas, nomeadamente relativamente à transferência de competências para os municípios e associações intermunicipais e a autonomia curricular das escolas, e de que forma estas interagem com o projeto das cidades educadoras.

Na segunda parte, relativa ao estudo de caso, num primeiro momento, apresentamos a metodologia: expomos a problemática; apresentamos as questões de investigação e os objetivos do estudo; apresentamos e justificamos as opções metodológicas, o objeto de estudo, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, assim como os procedimentos de análise dos mesmos. No segundo momento, são apresentados e analisados os resultados obtidos, confrontando-os com o quadro teórico previamente construído. Por fim, nas conclusões, destacamos os resultados mais relevantes face às questões e aos objetivos do estudo. É neste último ponto que são, ainda, apresentadas algumas recomendações, fragilidades e dificuldades, assim como traçadas algumas propostas de desenvolvimento do estudo que poderão constituir uma agenda para futuras investigações.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. As Cidades Educadoras

1.1. Das Cidades Educativas às Cidades Educadoras

Em 1972 foi lançado para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, o relatório “Aprender a ser”. Este resultou de um movimento estratégico da parte da UNESCO para fornecer uma resposta à crise educacional mundial (Coombs, 1968), causada pela explosão das taxas de matrícula e necessidades educacionais, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos e a uma sociedade em mudança, em que a informação e a tecnologia traziam novos desafios (Faure *et al.*, 1972). Jones (1988) refere que este relatório surge como uma reação ao “relatório da Comissão sobre o desenvolvimento internacional”, de 1969, também chamado relatório Pearson, promovido pelo Banco mundial e ao relatório “Estudo da capacidade do sistema de desenvolvimento das Nações Unidas”, de 1970, suportado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas.

Lee e Friedrich (2011) afirmam que os principais fundamentos do relatório Faure expõem uma mistura de liberalismo clássico, liberalismo social-democrata e liberalismo democrático radical, e que o relatório também foi influenciado pelas abordagens de Paulo Freire à educação para a mudança social e pelas ideias de desescolarização de Ivan Illich, na medida em que em que a aprendizagem e mudança social e política foram entendidas como estreitamente articuladas. O relatório de Faure afirmava que “a chave da democracia (...) é a educação – não só a educação acessível a todos, mas educação cujos objetivos e métodos tenham sido pensados de novo” (Faure *et al.*, 1972, pp. viii).

Os desenvolvimentos práticos das propostas presentes neste relatório eram considerados fundamentais para a democracia. A educação deveria ser refletida e repensada. O relatório “Aprender a ser” teve um caráter político-filosófico, vinculando ideias educacionais ao desenvolvimento global da sociedade, à igualdade e à democracia como sistema social e político e ao que o relatório chamou de cooperação internacional ou solidariedade. Apresentou uma resposta às inadequações das políticas educacionais criticando, por um lado, a fragmentação da educação, e, por outro, a expansão linear dos sistemas educacionais e recomendando “um movimento do

quantitativo para o qualitativo, da imitação e reprodução para a busca de inovações, de um procedimento uniforme para alternativas diversas.” (Faure et al., 1972, pp. 173-174).

Dois conceitos-chaves emergiram como essenciais para as políticas educativas futuras que se iriam desenvolver nos anos seguintes.

O primeiro conceito-chave dizia respeito à educação permanente, numa visão humanista da aprendizagem, como um processo contínuo e não circunscrito no tempo e em constante evolução. A educação não se poderia limitar aos poucos anos que se passa na escola. O conhecimento muda, cada vez mais rapidamente, e as necessidades da sociedade também. A aprendizagem contínua torna-se fulcral para o bem-estar do ser humano, de forma a dar resposta às alterações externas, mas também de forma a se autodesenvolver. O foco do desenvolvimento passa a ser cada ser humano em concreto, na sua situação complexa a cada momento. O ensino e a aprendizagem seriam processos contínuos e individuais (Faure et al., 1972). Sobre isto Tucket (2018, pp. 235) afirma

A sua visão era similar à de Raymond Williams que em 1958 defendeu que em tempos de mudança social, os adultos viram-se para a aprendizagem de forma a compreender o que está a acontecer, para se adaptarem à mudança e mais importante, para a moldarem. Ou como Paulo Freire diria, a tarefa é ler o mundo, não apenas a palavra.

O segundo conceito-chave liga-se com o termo sociedade de aprendizagem. No mesmo sentido que o primeiro conceito-chave retira o foco da educação formal, este segundo retira o foco do que se aprende entre paredes fechadas de uma escola e muda-o para o conjunto dos recursos disponíveis localmente, numa sociedade da aprendizagem ou cidade educativa.

Todas as cidades têm “(...) um imenso potencial educativo - com as suas estruturas sociais e administrativas e as suas redes culturais - não só pela intensidade das trocas que ocorrem, mas também porque constituem uma escola de civismo e de solidariedade” (Faure et al., 1972, p. 162).

A educação deve existir além da educação formal, reconhecendo a importância da educação não formal e da educação informal na aprendizagem.

O relatório Faure foi considerado como parte de um segundo movimento de reforma pedagógica (Knoll, 1996), um ponto de viragem na perspectiva educacional (Field, 2001) e um desafio ao formal (Boshier, 2004).

Em 1990 o município da cidade de Barcelona confrontava-se com problemas complexos resultantes da crise política e social, em conjunto com novos fluxos migratórios, que trouxeram para a cidade uma diversidade cultural que antes não existia. Esta onda de imigração mudou a cidade (Graça, 2005). Deu-lhe volume, área e cor. Teve um efeito por todos os setores, nomeadamente a educação. A cidade expandiu, alargou-se, ocupando novos espaços e criou novos desafios para a autarquia e para a governação da cidade. Esta conjuntura criou novas dinâmicas, muitas delas negativas, geradoras de exclusão social e de marginalização de certas partes da população, associado a uma suburbanização crescente e a violência. Urgia promover estratégias conducentes a minorar os efeitos da exclusão, como esclarece Zainko (1997). Para remediar e minimizar estes problemas sociais foi convocado o primeiro congresso das cidades educadoras, onde se procurava refletir qual o papel que Barcelona poderia ter na educação dos seus cidadãos. Neste congresso foi emitida a declaração de Barcelona, que iniciou um movimento de transformação e de empoderamento social, em que a cidadania só era possível quando associada a conhecimento. Este movimento modificou o conceito de cidades educativas num conceito mais complexo e abrangente – o de cidades educadoras. Na carta das cidades educadoras (AICE, 1994, p.1) pode-se ler:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos. A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

Müller *et al.* (2019) realçam que a construção de cidades educadoras está dependente destas serem socialmente integradoras, inclusivas, coesas e habitáveis. Para o realizar será necessário potenciar o sentido de comunidade. Na sequência dos problemas sociais que originaram o primeiro congresso de Barcelona, a educação deve ser capaz de desenvolver uma dimensão sociocultural na cidade, uma dimensão de comunidade local de aprendizagem. Ser cidade educadora refere-se à capacidade da cidade se tornar numa sociedade educadora e autodidata, e num lugar de relações sociais significativas, destinadas a harmonizar pessoas e comportamentos diferentes, a estimular o respeito e o conhecimento mútuo, a identificação simbólica, a expressão e integração de culturas e a inclusão social. Neste movimento, a cidade ganha a sua identidade e perde, ou minora, as influências nefastas da exclusão e diferença social. (Perucca, 2007). A cidade agrega serviços plurais, espaços públicos e é dotada de um património (multi)cultural físico e imaterial que altera e confere singularidade (Masachs, 2003). A cidade é um agente de transformação que contribui para a formação dos munícipes, desenvolvendo políticas educativas e culturais duradouras que promovam uma cultura viva e contribuam para a aprendizagem ao longo da vida dos seus habitantes. Por sua vez, a educação funciona como promotora da coesão social, desenvolvimento urbano e fortalecimento das redes, promovendo unidade e harmonia (Lipovetsky, 2017). Esta relação harmónica é apontada por Bernet (1997) como uma utopia, pois a planificação educativa e a pedagogia pensada, têm dificuldades a passar para a prática devido às complexidades urbanas e educacionais atuais. O mesmo autor reconhece, no entanto, valor ao movimento e considera “Cidade Educadora” como um lema de uma ideologia, uma ideia força, com a função de divulgação e a consciencialização dos cidadãos da vertente educativa da cidade e da sua responsabilidade nela (fig. 1).

Figura 1- A relação entre compromisso, direitos e prestação de serviços numa cidade educadora



Adaptada de: Observatório da cidade educadora, FPCE, Universidade do Porto

As oportunidades educativas nascem das responsabilidades partilhadas. Ao tomar ação e ao aceitar o seu papel de ator participante na aprendizagem leva a uma capacitação do cidadão, levando a educação para o dia-a-dia das pessoas. A responsabilidade social promove a participação cidadã no espaço democrático da cidade.

Ao mesmo tempo que desenvolve os cidadãos, a aprendizagem permite que a cidade desenvolva seu potencial evolutivo, aproveitando os caminhos educacionais, sociais e relacionais desenvolvidos (Piazza, 2013). A cidade cresce com os seus cidadãos, com implicações positivas não apenas no progresso económico, mas também, numa visão humanista, visando ao pleno crescimento e desenvolvimento individual, na sua função de cidadão, com responsabilidades pelo coletivo, que o relatório *Aprender a ser* promovia. Para Faure o objetivo da educação “era permitir o homem ser ele mesmo, tornar-se ‘nele mesmo’.” (Faure et al., 1972, p. xxxiii).

1.2. O conceito de cidade

Desde a *Polis* grega, que a cidade é um centro de cidadania, de política, de aprendizagem e de cultura (Bernet, 1990).

Os movimentos demográficos em direção aos grandes centros urbanos estão a mudar a face do planeta. Segundo a ONU, em 2019, 55% da população mundial residia em áreas urbanas, estimando que, em 2050, esta percentagem atinja os 75%.

Em Portugal, segundo o INE, em 2020, 7 556 803 pessoas vivem em NUT predominantemente urbanas, o que demonstra uma evolução no mesmo sentido. A desertificação do interior e o abandono das zonas rurais é uma realidade que se acumula já há muito anos.

Os megacentros urbanos são realidades em muitos países, e têm tendência a aumentar no futuro. Num caso emblemático, a cidade de Tóquio, no Japão, com mais de 37 milhões de habitantes, é na verdade a junção de 23 distritos administrativos. Mas se a nível administrativo e burocrático há divisão entre os 23 distritos-cidades, na cidade há um contínuo urbano, ou seja, não há 23 cidades umas ao lado das outras, mas sim uma metrópole que funciona toda como um organismo vivo e se influencia mutuamente. O conceito de cidade, portanto, tem de ser repensado. Neste sentido, em 2003, o Conselho Europeu de Urbanistas (CEU) apresenta um conceito de cidade em que a mesma é considerada como um “estabelecimento humano com um certo grau de

coerência e coesão. Não se considera somente a cidade convencional e compacta, mas também as cidades região e as redes de cidades” (p. 19).

Esta definição é particularmente interessante para o conceito de cidade educadora, na medida em que aponta para um conceito de cidade mais vasto e abrangente. O conceito de rede de cidades é fundamental à filosofia das cidades educadoras. Educação em rede e na rede. Partilha, suporte, ajuda. As redes de cidades podem ser de sinergia (interligam cidades similares com objetivos comuns), de complementaridade (interligam cidades com especializações diferentes), flexíveis e de notoriedade (com interesses comuns e focadas na melhoria de imagem).

Em 2013, em Barcelona, a rede do CEU, reuniu-se e lançou a carta europeia do urbanismo, onde se apresenta a visão dos urbanistas para as cidades europeias no futuro. Nesta carta explica-se que a cidade terá que contribuir para o bem-estar e a qualidade de vida de seus habitantes e demais *stakeholders*; reter a riqueza e diversidade cultural, herdada de longas histórias; tornar-se mais estreitamente conectada por meio de uma ampla gama de vínculos funcionais, sociais e culturais; ser cada vez mais competitiva e, ao mesmo tempo, procurando complementaridade e cooperação; integrar o ambiente feito pelo homem com os ecossistemas naturais, preservando a biodiversidade, e devem ter em conta a necessidade de enfrentar as alterações climáticas.

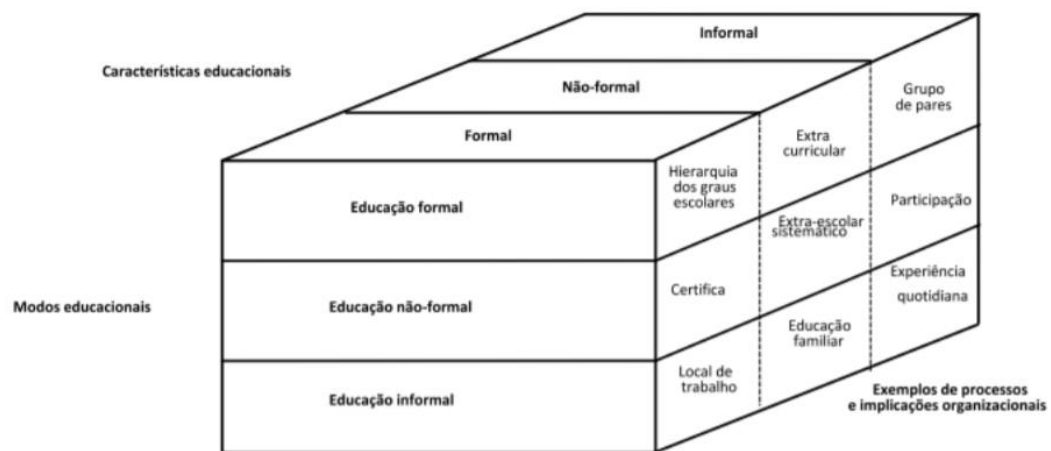
Esta visão de cidade está em linha de pensamento com o defendido na nova carta das cidades educadoras, sobretudo dando relevância aos problemas ambientais e ao desenvolvimento sustentável.

1.3. A educação formal e a cidade

Apesar da educação permanente e da importância dada à educação informal e não formal numa cidade educadora, as escolas e restantes agentes de educação formal continuam a ter um papel muito importante. Costa (2007) refere que a escola tem um papel proeminente, mas que para acompanhar as necessidades da sociedade, deve rever o currículo de uma forma contínua e consciente, incluindo tecnologia, *media*, e que não se foque apenas no conhecimento, mas que privilegie o desenvolvimento total dos alunos, tornando as componentes sociais e pessoais como valores proeminentes na sua comunidade escolar.

Malcom (2003), no entanto, explica que na maioria dos casos, a educação formal possui muitas características da educação informal e vice-versa. Estes dois tipos de educação estão interrelacionados no dia-a-dia, o que invalida a superioridade ou vantagens de uma relativamente à outra. Segundo Palhares (2007) há sobreposições e interações entre elas, e que podem ser conflituosas em que podem os modos de educação e as características em relação ao observador, ou aluno (La Belle, 1982) (Figura 2).

Figura 2 - Os modos e as características educacionais



Adaptado de: La Belle (1982)

Tedesco (1995) apesar de considerar as escolas como agentes educativos significativos, explica que as relações estabelecidas são codificadas, marcadas por uma separação entre professores e alunos, e que se foca em fontes de conhecimento específicas e limitadas. O autor considera a educação num sentido mais lato, como um fenómeno muito mais complexo.

Para Subirats (2001) a escola representa uma comunidade que interage e vincula outras comunidades presentes no território, constituindo uma rede com potencialidades de desenvolver o todo, enquanto espaço público pertencente a todos. Para o autor há a necessidade de todos exercerem as suas responsabilidades nesta abertura da escola à cidade, estabelecendo uma relação sinérgica. Nessa perspetiva, a cidade educadora integra a educação escolar e universitária, ampliando e potencializando sua oferta educacional, cultural e (in)formativa. Para tal necessita envolver os seus habitantes em dinâmicas interativas de relevância educacional e num

processo contínuo de aprendizagem e educação, transversal a todas as idades (Bosch, 2008).

1.4. A Associação Internacional das Cidades Educadoras

Fundada em 1994, na sequência do congresso de Barcelona, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma associação sem fins lucrativos, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais (cidades e municípios) que se comprometem a reger pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. A AICE tem sede em Barcelona e atualmente reúne 495 cidades, de 35 países, estando estes organizados em redes territoriais e em redes temáticas.

A sua intervenção é norteada pela Carta das Cidades Educadoras e atua junto dos seus membros, prestando assessoria no desenvolvimento dos seus programas de Cidade Educadora; abre e facilita canais de comunicação e cooperação entre cidades e entre estas e governos nacionais e internacionais, promovendo o trabalho em rede, e sendo potenciador de parcerias e da procura de soluções comuns. Promove ainda a reflexão sobre as alterações sociais, políticas e económicas, que surjam. Ajuda os membros na criação de propostas de intervenção adequadas e a capitalizarem oportunidades de aprendizagem e formação. Promove o intercâmbio de experiências educadoras e boas práticas através do Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE) e promove a publicação de ensaios relevantes sobre as Cidades Educadoras.

A AICE é responsável, ainda, pela edição do Boletim das Cidades Educadoras e promove congressos internacionais bianuais (tabela 1.1.); debates e eventos vários (abertos a municípios não membros e possíveis aderentes); organiza formação para políticos e técnicos (Exposição Itinerante sobre o tema central “A Construção da Paz” e Seminário de Formação “Cidade Educadora e Governo Local”); coopera com várias organizações internacionais – UNESCO, ONU, OGLU, etc.) e criou o Prémio Cidade Educadora.

Tabela 1.1. – Congressos internacionais das cidades educadoras

Número	Tema	Local	Data
I	A cidade educadora para crianças e jovens	Barcelona	1990
II	A educação permanente	Gotemburgo	1992
III	O multiculturalismo: reconhecer-se para uma nova geografia das identidades	Bolonha	1994
IV	As artes e as humanidades como agentes de intercâmbio social	Chicago	1996
V	Levar o legado e a história ao futuro	Jerusalém	1999
VI	A cidade, espaço educativo no novo milénio	Lisboa	2000
VII	O futuro da educação. O papel da cidade num mundo globalizado	Tampere	2002
VIII	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como projeto coletivo	Génova	2004
IX	O lugar das pessoas na cidade	Lyon	2006
X	Construindo a cidadania em cidades multiculturais	São Paulo	2008
XI	Desporto, Políticas Públicas e Cidadania. Desafios de uma Cidade Educadora	Guadalajara	2010
XII	Ambiente Verde, Educação Criativa	Changwon	2012
XIII	A cidade educadora é uma cidade inclusiva	Barcelona	2014
XIV	Viver em conjunto nas nossas cidades	Rosario	2016
XV	A cidade pertence aos cidadãos	Cascais	2018
XVI	Cidade de mudança como espaço de criatividade e inovação: música, meio ambiente, lazer e participação	Katowice	2020 (cancelado)

Está programado para 2022 o que será o XVI congresso, em Andong com o tema “Conceber o Futuro da Educação na Cidade: Inovação, Tradição e Inclusão”

1.5. Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras

A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) foi constituída em 2005, no quadro da AICE. A RTPCE tem como missão a promoção da importância da educação nas cidades portuguesas e estimular uma rede de dimensão internacional, com o objetivo de ser instância de reflexão e debate dos Princípios da Carta das Cidades Educadoras e de coordenação e fomento de atividades promotoras destes princípios a nível municipal e nacional; de promover a incorporação pelos Municípios portugueses desta filosofia de intervenção nas suas políticas, procurando um trabalho educador a nível municipal e, mais amplamente, a nível nacional e internacional. Promove, ainda, o trabalho em rede, sobretudo em encontros e congressos nacionais, onde participam autarcas, técnicos e outras entidades convidadas.

Os congressos nacionais (tabela 1.2.) ocorrem de dois em dois anos, alternando com a realização dos Congressos Internacionais da AICE, e apresentam-se como oportunidades de intercâmbio de ideias e boas práticas de trabalho entre as Cidades da Rede Territorial Portuguesa;

Tabela 1.2. – Congressos nacionais das cidades educadoras

Número	Tema	Local	Data
I	A Cidade é Educadora!	Vila Real	Maio de 2006
II	Municípios Educadores vs Territórios Multiculturais	Santa Maria da Feira	Outubro de 2007
III	A Educação como Património e o Património como Agente Educador	Évora	Maio de 2009
IV	A Cidade Educadora e o Ambiente – Problemática Global, Respostas Locais	Lisboa	Maio de 2011
V	A cidade educadora é a cidade que inclui	Braga	Maio de 2013

VI	Cidades Participadas Cidades Adaptadas(áveis)	Almada	Novembro de 2015
VII	Identi(ci)dades	Guarda	Maio de 2017
VIII	Criar (na) cidade	Lagoa	Maio de 2019

Está programado para 2021, caso a pandemia o permita, o congresso em Torres Vedras com o tema “Cidades fora da caixa: Territórios que inovam na resposta aos desafios da Cidade Educadora”

1.6. A nova carta das cidades educadoras

A nova carta das cidades educadoras foi lançada em 2020, 30 anos depois da reunião de Barcelona, após vários ciclos de discussão. Esta carta divide-se em três grandes áreas ideológicas, as quais se subdividem em 20 princípios, o mesmo número da carta original (AICE, 2020).

A área “O direito à cidade educadora” divide-se em cinco princípios 1) Educação inclusiva ao longo da vida; 2) Política educativa ampla; 3) Diversidade e não discriminação; 4) Acesso à cultura e 5) Diálogo intergeracional. Estes princípios definem o que deve ser a educação numa cidade educadora. Apontam para a educação permanente ao longo da vida, inclusão social e a não discriminação, seja esta de qualquer tipo (cor de pele, etnia, idade, país de origem, escolhas sexuais ou religiosas, etc.). Estes princípios nascem do primeiro princípio da carta original onde se escrevia

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece. Para que isso seja possível, devem ter-se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares. Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou noutros tipos de discriminação. No planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as

barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam (AICE, 1994, p. 2).

A área “O compromisso da cidade” inclui oito princípios 6) Conhecimento do território; 7) Acesso à informação; 8) Governança e participação dos cidadãos; 9) Acompanhamento e melhoria contínua; 10) Identidade da cidade; 11) Espaço público habitável; 12) Adequação dos equipamentos e serviços municipais e 13) Sustentabilidade.

A terceira área designada “Ao serviço integral das pessoas” compreende os princípios 14) Promoção da saúde; 15) Formação de agentes educativos; 16) Orientação e inserção laboral inclusiva; 17) Inclusão e coesão social; 18) Corresponsabilidade contra as desigualdades; 19) Promoção do associativismo e do voluntariado e 20) Educação para uma cidadania democrática e global.

Esta nova carta das cidades educadoras apresenta-se com princípios mais diversificados, e é mais ambiciosa, fazendo uma ligação aos objetivos do desenvolvimento sustentável.

2. A cidade e a cidadania

2.1. Conceito(s) de cidadania

Cidadania é um conceito ambíguo e não universal, que tem sido reescrito e interpretado de formas distintas. É polissémico e dependente do contexto, da época e do espaço em que foi utilizado estando diretamente relacionado com valores, democracia, sociedade e natureza humana.

Segundo Nogueira e Silva (2001), o termo terá surgido nas cidade-estado gregas (*polis*), entre os séculos VII e VI a.C.. Ser cidadão significava “ter capacidade de participar na administração da justiça e do governo” (Henriques, Reis e Loia, 2006, p.16), ou seja, na política das cidades. A cidadania era “a essência da vida em sociedade, como o conjunto das ações que convêm a um cidadão” (Fonseca, 2001, p.

7). Este conceito estava imbuído de deveres, de direitos e de valores, indissociáveis uns dos outros.

A liberdade e a igualdade seriam valores essenciais entre os cidadãos e a participação política apresentava-se como uma forma destes se melhorarem e de se promoverem, bem como à sua cidade. Havia uma ligação forte entre a esfera pessoal e a esfera pública e política. No entanto, apenas os cidadãos possuíam esta igualdade e esta possibilidade de fazer política. Os súbditos, as mulheres, os escravos e os estrangeiros não podiam ser cidadãos, sendo uma forma de favorecimento de alguns e de promoção de desigualdades e injustiças sociais.

Na civilização romana, cidadania era enquadrada pela *res publica*, que significa literalmente “coisa do povo”, representando tudo o que não é privado, tudo o que é comunal. Designa todos os habitantes, bens e territórios pertencentes a Roma, incluindo os novos resultantes das conquistas, que tinham de ser governados (Henriques *et al*, 2006).

A cidadania era um estatuto jurídico-político concedido àqueles que aceitavam a soberania cultural e política de Roma, e aceitavam submeter-se e respeitar o regime (Figueiredo, 2002). Ser cidadão acarretava um conjunto de direitos na sociedade romana, mas trazia consigo deveres, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento de leis. A cidadania era uma forma de governação, de limitação do descontentamento e de controlo social e cultural dos povos assimilados na criação de um império.

Na Idade Média a cidadania foi substituída pelo feudalismo, onde o súbdito tinha um vínculo com o seu soberano. Mathisen (2006) refere que:

à medida que o arrebato romano se esgotava, os conceitos romanos de cidadania, seja de mundo, nação, província ou cidade, de igual forma, foram substituídos na Idade Média por modelos de subjugação a bispos e reis. Qualquer ideia de cidadania universal foi transferida da cidade cosmopolita do mundo secular para a cidade celestial de Deus, mais significativa no mundo vindouro do que no aqui e agora (p. 1039)

Segundo Fontes (2000), cidadania é substituída por submissão e os direitos e deveres dos súbditos dependiam diretamente da vontade do seu senhor. Nogueira e Silva (2001), explica que “a honra da cidadania foi substituída pela procura da Salvação pessoal. (...) A Igreja veio substituir a comunidade política como foco para

a lealdade e o código moral” (p. 19). Esta divisão de poder entre os Nobres e a Igreja implica uma dissociação entre o controlo dos direitos e deveres e moral pública.

Com o crescimento dos centros urbanos, intensificação do comércio e aparecimento da burguesia, o empoderamento trazido pelo dinheiro levou à procura de novos direitos e de maior liberdade (Henriques *et al*, 2006).

Na Idade Moderna, que compreende os séculos XVI a XVIII acontecem vários movimentos políticos e humanistas nos quais a modernidade da cidadania começou a desenhar-se. Na Europa verificou-se a centralização dos poderes no Estado e a diminuição do poder regulamentar individual de cada Nobre ou região.

Em 1689, em Inglaterra, foi lançada a *Bill of Rights*, ou Declaração dos Direitos, onde se passou de um regime absolutista para um a regime de monarquia parlamentar. Neste regime político as eleições eram livres e apenas o parlamento tinha o poder de criar leis. A participação do povo e a representação popular ganharam importância na gestão do país.

Esta declaração embebeu na filosofia humanista e liberal de Locke (Fontes, 2000). Segundo Locke o Ser Humano, no chamado estado de natureza, é livre e regula as suas ações de uma forma natural. Quando em sociedade o Homem transfere poderes ao governo com a contrapartida de que este falará pelo povo e em prole dos interesses do povo. Esta teoria implicava que o interesse de todos era mais importante que o interesse de alguns, sendo contrária ao regime absolutista (Valle, 2009).

Com as revoluções Inglesa de 1688, Americana de 1774 e, sobretudo, com a Revolução Francesa de 1789, o conceito de cidadão voltou a ter proeminência. Os valores de Liberdade, Igualdade e Fraternidade ocuparam ponto central na definição do que era ser cidadão (Paixão, 2000). Em 1789 foi apresentada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e três anos mais tarde, em 1791, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.

Os direitos fazem parte inegável de todos os seres humanos sendo a cidadania um direito universal. Para Pinheiro (2006) as relações sociais;

têm a sua expressão mais acabada, enquanto forma de convivência, na noção de cidade (*polis*), na dos seus membros – os cidadãos e as cidadãs – e no seu modo de estar – a cidadania – concretizam no tempo e no lugar os predicados essenciais dos mesmos seres humanos, entendidos como tais. E concretizam-nos enquanto membros de uma comunidade

inter-relacional – a sociedade civil – e enquanto participantes de uma comunidade estruturada em termos de poder – a sociedade política, o Estado (p. 13)

O conceito de indivíduo conjuga-se, assim, com a vertente de ser sociável, em que as suas relações sociais são enquadradas pelos direitos de cada um. A cidadania é a expressão da participação na sociedade civil e na sociedade política.

Marshall (1996) postula que a construção do conceito de cidadania ocorreu por fases, associadas à globalização e à aquisição de direitos. No século XVIII os direitos civis (direito à liberdade, direito à propriedade e direito à justiça), no século XIX os direitos políticos (direito ao voto, universalidade do voto, direito a ser eleito) e no século XX os direitos sociais. Estes últimos advêm, inicialmente, das desigualdades sociais e económicas trazidas pela revolução industrial e pelo capitalismo.

A criação de um Estado de providência que providencie uma vida digna, de forma que cada indivíduo possa ter acesso a cuidados básicos, de forma a que estes possam participar de uma forma eficaz na sociedade civil e na sociedade política. É uma forma de resposta às lutas sociais de classes e a direitos económicos sobretudo em países capitalistas (Fontes, 2000). Os direitos à saúde, à educação, à proteção social e à dignidade humana passam a ser pontos fulcrais no conceito de cidadão (Nogueira e Silva, 2001 e Barbalet, 1989).

Em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O seu artigo inicial “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p. 2) vem consagrar as ideias anteriores e todo o documento é, ainda hoje, uma referência no que diz respeito à cidadania.

A cidadania representa na sua essência um conjunto de valores, um conjunto de direitos e um conjunto de deveres, que nos permite viver com os outros nas vertentes sociais e políticas. Encontra-se no centro da prática democrática, tornando-se quase um sinónimo desta. A massificação dos direitos possibilitou a participação de todos, de uma forma mais igualitária na organização e na atividade pública e política (Santos, 2005).

Braga da Cruz (1998) refere que a “Cidadania quer dizer liberdade, participação igualitária, solidariedade social, qualidade de vida (...) quer dizer também

nacionalismo e patriotismo enquanto pressupôs o Estado-Nação e a sua defesa, identificação com a comunidade nacional, com a sua tradição cultural e os seus valores sociais” (p. 197). Isto aponta para a ideia inicial de polissemia e multiplicidade de significados.

De uma forma mais geral, cidadania pode ser entendida como um conjunto de práticas de diversos níveis - jurídicas, políticas, económicas e culturais - que definem o cidadão como membro integrante e competente da sociedade (Turner, 1993).

No final do século XX e no século XXI, ocorreram transformações importantes a nível social, político e económico - a sociedade da informação, a globalização, a multiculturalidade. O conceito de cidadania deixa de ter apenas uma conotação nacional e ganha uma dimensão transnacional, originando uma “Cidadania Europeia” ou “Cidadania Global”. As várias vertentes infranacional, nacional ou supranacional apresentam diferentes características e sentimentos de pertença (Fernandes, 2001).

Wallace-Hadrill (2020) refere, relativamente à evolução do termo cidadania na civilização Romana, “O poder da ideia de cidadania é precisamente a sua fluidez: em circunstâncias mutáveis, muda seu significado e ênfase. Mas ao mesmo tempo, ideias são poderosas numa sociedade letrada, porque é possível recorrer ao pensamento e memória” (p. 33).

Nas linhas orientadoras para a Educação para a Cidadania, a definição de cidadania é a seguinte (ME, 2013):

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (p. 1).

2.2. Educar para a cidadania

Sendo a cidadania um direito e um dever inerente ao ser humano nas várias esferas da convivência e organização da sociedade global moderna pode-se questionar

o sentido do ensino formal de cidadania, ou se ser cidadão pode ser aprendido ao longo da própria vivência em sociedade.

Muitas vezes argumenta-se que as aulas de educação para a cidadania poderão ser usadas para uma doutrinação, uma moldagem dos pensamentos dos jovens a ideias ou ideais específicos. Exemplos poderão ser dados das infames mocidades e juventudes que acompanharam os regimes totalitários na Europa. Mais recentemente a introdução da Educação para a Cidadania nas escolas secundárias na Inglaterra foi apontada por alguns como uma forma de controle social ainda mais difundido; como parte de um projeto ideológico abrangente de globalização neoliberal, recuperando algumas das ideias e críticas de Bernstein (Kaplan, 2007 e Pykett, 2009).

Hunter (1994) e Hayward (2000), no entanto, sugerem que a educação para a cidadania promove a saúde da democracia, equipando os jovens cidadãos com as capacidades e conhecimento necessários para ser parte ativa na governação. As práticas, se reflexivas, permitem aos alunos aprender cidadania e a ser cidadãos.

A Carta Europeia para a Educação para a Cidadania e os Direitos do Homem refere que a Educação para cidadania democrática deve estar associada intrinsecamente ao ensino dos Direitos do Homem, de forma a evitar os problemas evidenciados por Kaplan e Pykett. Deve ser sinónimo de educação, formação, consciencialização, espírito crítico, desenvolvendo atitudes e comportamentos de modo a capacitar os alunos a exercer e defender os seus direitos democráticos e responsabilidades na sociedade. Os alunos devem valorizar a diversidade e desempenhar um papel ativo na vida democrática, com vista à promoção e proteção da democracia e do Estado de Direito.

O referido documento traça objetivos e princípios específicos que devem orientar os Estados membros no enquadramento de suas políticas, legislação e prática (PE, 2010).

- a) Proporcionar a todas as pessoas em seu território a oportunidade de educação para a cidadania democrática e a educação em direitos humanos.
- b. A aprendizagem na educação para a cidadania democrática e a educação em direitos humanos é um processo ao longo da vida. O aprendizado eficaz nessa área envolve uma ampla gama de partes interessadas, incluindo formuladores de políticas, profissionais da

educação, alunos, pais, instituições educacionais, autoridades educacionais, funcionários públicos, organizações não-governamentais, organizações juvenis, media e público em geral.

c. Todos os meios de educação e treinamento, formais, não formais ou informais, têm um papel a desempenhar nesse processo de aprendizagem e são valiosos na promoção de seus princípios e na consecução de seus objetivos.

d. Organizações não-governamentais e organizações de jovens têm uma contribuição valiosa a dar à educação para a cidadania democrática e a educação em direitos humanos, particularmente por meio de educação não formal e informal, e, portanto, precisam de oportunidades e apoio para fazer essa contribuição.

e. As práticas e atividades de ensino e aprendizagem devem seguir e promover valores e princípios democráticos e de direitos humanos; em particular, a governança das instituições de ensino, incluindo escolas, deve refletir e promover os valores dos direitos humanos e promover o empoderamento e a participação ativa dos alunos, equipa educacional e partes interessadas, incluindo os pais.

j. Dada a natureza internacional dos valores e obrigações dos direitos humanos e os princípios comuns subjacentes à democracia e ao Estado de Direito, é importante que os Estados membros busquem e incentivem a cooperação internacional e regional nas atividades cobertas pela presente Carta e na identificação e intercâmbio de boas práticas (pp. 3-4).

De acordo com o Relatório Europeu sobre o Estado da Educação da Cidadania e Direitos do Homem de 2017, a educação para a cidadania é especialmente relevante no combate à radicalização que pode levar ao terrorismo; no combate ao défice de participação democrática dos grupos vulneráveis e dos não-vulneráveis da sociedade e na integração de migrantes e refugiados (PE, 2017). De acordo com esse documento, as leis nacionais de cada país estão orientadas de acordo com os princípios de cidadania europeia. Apesar da importância atribuída à educação da cidadania, a falta de fundos e de leis sustentadas a longo termo, a falta de ferramentas de avaliação fidedignas e a

falta de divulgação entre parceiros-chave e media dificultam a aplicação e impacto da legislação na maioria dos países.

Em Portugal as leis vigentes seguiram esta tendência mundial, indicando a necessidade de formar cidadãos, de formação cívica e de cidadania. A Lei de Bases do Sistema Educativo, que data, na sua primeira versão, de 1986, refere no artigo 3º que a educação deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”.

No Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho “com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”. O documento da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), que mobiliza o disposto neste DL explica que na área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento (CD) os alunos devem ser preparados para a vida, “para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (ME, 2018, p. 1).

O documento da ENEC apresenta como pressuposto que (ME, 2018)

O percurso ziguezagueante do estatuto da Educação para a Cidadania no currículo escolar, durante as últimas décadas, não tem permitido a apropriação da visão e das boas práticas na cultura escolar, nem o envolvimento dos alunos e das alunas e de outros parceiros em atividades com a comunidade educativa local e na sociedade em geral (p. 5)

2.3. Educar na cidadania

Numa cidade educadora, cidadania e educação nunca estão separados. Estabelecem um diálogo social sinérgico, de crescimento. A educação permite melhores cidadãos, mais adaptados, mais realizados. No entanto, a educação só existe na cidadania, com a responsabilização das pessoas pela sua e pela aprendizagem dos outros, pelo compromisso com a cidade e com o todo (Bosch, 2008). Numa cidade educadora os cidadãos embarcam num desafio utópico, nunca esquecendo, no entanto,

a importância do compromisso na co-construção da democracia (participando na política por meio do voto, associar-se e organizar-se, tentar informar-se melhor, propor alternativas, etc.).

A carta das cidades educadoras acrescenta no seu vigésimo princípio (AICE, 2020)

A Cidade Educadora deve oferecer a toda a população formação em valores e práticas de cidadania democrática que promovam o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento com o bem comum. Por outro lado, a Cidade Educadora promoverá a consciencialização sobre a interdependência da dimensão local e global que os desafios globais representam, facilitando a formação de uma cidadania global, capaz de participar, comprometer-se e dar o seu contributo à escala local e internacional. A devida aplicação de todos estes princípios deverá contribuir para que cada pessoa sinta a cidade, o seu meio envolvente e o planeta como seus (p. 18).

Na cidade educadora os cidadãos ao participarem na dinâmica formativa, estão a praticar cidadania, a aprender e a ensinar. Aprendem a ser cidadãos sendo-o ativamente.

3. A cidade, a flexibilidade curricular e a transferência de competências da educação

3.1. Descentralização das políticas educativas

Desde a década de 80, no século XX, alguns conceitos ligados à descentralização das políticas surgiram, sempre associados à modernização das estruturas, à inovação e à simplificação dos processos. A descentralização consiste na passagem da responsabilidade (planeamento, ação e alocação de recursos) do governo central para níveis de governo mais pequenos, empresas ou organizações não governamentais (Rondinelli et al., 1989). As medidas descentralizadoras multiplicaram-se pela década de 90, associando a políticas de globalização, numa dicotomia concertada. Planeia-se globalmente e aplica-se localmente.

Em Portugal, em 1984 é publicada um conjunto de legislação que atribui aos governos locais competências em matéria escolar e de que são exemplo: o Decreto-lei

n.º 77/84, de 8 de Março, que define as competências municipais em relação a investimento público incluindo a matéria de educação e ensino; o Decreto-lei n.º 100/84, de 29 de Março, que regula a intervenção das autarquias locais nos domínios da educação e do ensino; o Decreto-lei n.º 299/84, de 5 de Setembro, que transfere para os municípios competências em matéria de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares e o Decreto-lei n.º 399-A/84, de 28 de Dezembro, que determina a transferência para os municípios de competências em matéria de ação social escolar. Estas medidas promoveram a passagem da gestão escolar para os municípios e permitia potenciar escolhas e estratégias locais, adaptadas à região, para uma melhoria da governação económica das escolas, mas também para a diminuição do insucesso e do abandono escolar. De acordo com Rondinelli *et al.* (1983), no seu relatório para o Banco Mundial, existem três formas de descentralização que se distinguem pelo grau de autonomia relativamente ao governo central, a desconcentração, em que há transferência de competências, mas cujo organismo se situa na dependência direta do governo central; a delegação, em que ocorre transferência de competências para organismos diferentes do Ministério da Educação (ME), mas que em simultâneo são enquadrados pelo governo central; a devolução, através da qual existe uma transferência real de responsabilidades para unidades independentes do ME e que beneficiam de uma autonomia de decisão.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, que data de 1986, não abandona o modelo centralizado, mas atribui competências ao município

na educação pré-escolar, na educação especial e na chamada educação extra-escolar-educação recorrente, formação profissional (...) Já no que respeita ao ensino básico e secundário, apela a uma inserção do aluno na comunidade através da atividade de complemento curricular, mas omite qualquer interação com a autarquia ao nível do território educativo local. (Fernandes, 1995, p. 58).

Apenas em 1998, com o Decreto-Lei, nº115- A/98 se criam os conselhos municipais de educação e um ano mais tarde a necessidade de uma carta educativa. Os municípios passam a ser atores ativos na educação dos seus cidadãos, que devem pensar a educação, que deixa de ser totalmente dependente do estado. No entanto a regulamentação para a criação e funcionamento dos conselhos municipais de educação apenas surge em 2003 através do Decreto-lei nº7/2003 de 15 de janeiro.

Nos anos seguintes, a legislação continuou a atribuir cada vez mais competências ao município. A descentralização da educação em Portugal tem sido um processo progressivo e contínuo, mas não linear.

3.2. Transferência de competências da educação

Pinhal (2004) explica que as medidas de descentralização administrativa colocaram os municípios responsáveis pela execução de tarefas de natureza operacional e logística, regradas por orientações definidas pela administração central. Nenhuma dessas medidas se traduziu na construção de uma significativa capacidade de decisão autónoma da administração local. As autarquias funcionavam como gestoras não podendo tomar grandes opções.

No entanto, o governo, no Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro diz (ME, 2019)

O exercício de competências pelas autarquias locais no domínio da educação é uma realidade com mais de três décadas e um dos fatores decisivos na melhoria da escola pública, nomeadamente na promoção do sucesso escolar e na subida constante da taxa de escolarização ao longo desse período de tempo. As autarquias locais foram essenciais na expansão da rede nacional da educação pré-escolar, na construção de centros escolares dotados das valências necessárias ao desenvolvimento qualitativo dos projetos educativos, na organização dos transportes escolares e na implementação da escola a tempo inteiro, respostas que concorrem decididamente para o cumprimento da garantia constitucional do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (p. 1)

A melhoria dos resultados escolares, bem como a melhoria de oportunidades no acesso ao ensino estão associadas a esta descentralização. Neste mesmo decreto-lei propõe-se a última fase da descentralização, com a transferência das competências dos restantes estabelecimentos de ensino (escolas secundárias e algumas escolas do ensino básico) para as autarquias. No entanto, mais uma vez, é uma transferência que não abarca a parte pedagógica, apenas a de gestão. O decreto-lei esclarece (ME, 2019)

Entre estes princípios, destaca-se a salvaguarda da autonomia pedagógica e curricular dos agrupamentos de escolas e escolas não

agrupadas, recentemente reforçada pela faculdade conferida às escolas para gerir parcialmente o currículo dos ensinos básico e secundário partindo das matrizes curriculares-base, e a estrita observância dos direitos de participação dos docentes no processo educativo, previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, na sua redação atual, designadamente a autonomia técnica e científica (p. 1)

Mesmo sem a possibilidade alterar o currículo das suas escolas, deve haver uma maior parceria e diálogo entre escolas e município. Uma cidade educadora, que se baseia nesse diálogo e interação é um projeto privilegiado para acomodar as novas competências.

3.3. Flexibilidade curricular, a cidade e o território

Em 2018 foi lançado o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho que atribui às escolas a possibilidade fazerem alterações à estrutura curricular, de forma a melhor se adaptarem ao seu meio e suas necessidades, partindo do pressuposto que a sociedade enfrenta novos desafios com o rápido desenvolvimento tecnológico e mudanças sociais, tendo a escola que preparar os alunos (ME, 2018) “para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (p.1).

Este Decreto-Lei promove o desenvolvimento humano, com o uso de competências de vários níveis, valores e atitudes. A escola deve ser inclusiva e promover a cidadania crítica, informada e ativa ao longo da vida.

As escolas e os professores ganharam autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem promover o desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Para Formosinho (2005), a participação comunitária deve ser vista como uma forma natural de se limitar o poder societário do Estado, na orientação da ação educativa desenvolvida pela escola de interesse público.

No seio de uma cidade educadora parece-nos que estão criadas condições para a ocorrência de experiências educativas de relevância para o local. Os municípios não podem atuar na parte pedagógica da escola, e a escola não tem os fundos necessários

à realização de alguns projetos e mudanças estruturais. Mas, se os medos de ultrapassagem de competências ou de manipulação política forem postos de parte, em diálogo, no seio da comunidade e da construção de uma escola integrada num local, com necessidades próprias, municípios e escolas, em conjunto podem pôr em prática projetos locais, que se aproximam do conceito mais abrangente de territorialização das políticas educativas. Um conjunto de políticas e ações conjuntas, criadas em diálogo com a comunidade, que respondam às necessidades coletivas garantindo um desenvolvimento integrado e sustentado da região, em processos de cidadania.

Capítulo II – Estudo de Caso

Introdução

Nesta parte do estudo apresentamos as principais opções metodológicas adotadas e as diferentes fases de procedimento da realização da investigação. Nesta dissertação, decidimo-nos focar no município de Lagoa, no Algarve, uma vez que aderiu ao movimento das cidades educadoras em 2018. A proximidade da data de adesão ao projeto com a elaboração da investigação permite que as pessoas responsáveis pelas escolhas e decisões, que estiveram envolvidas na adesão, estejam presentes e que possam falar na primeira pessoa do que sentiram, do que motivou o município a aderir, das mais-valias ganhas e das dificuldades sentidas na implementação, bem como as decorrentes da pandemia que afetou Portugal desde 2020. Procurámos compreender os processos desenvolvidos, as dinâmicas internas do município e das suas potenciais ligações em rede com os parceiros, quer locais, quer das cidades educadoras e de que forma isso melhora a educação formal, não formal e informal em Lagoa.

1. Problemática da Investigação

Desde a *Polis* grega, que a cidade é um centro de cidadania, de política, de aprendizagem e de cultura (Bernet, 1990). Segundo a ONU, em 2019, 55% da população mundial residia em áreas urbanas, estimando que, em 2050, esta percentagem atinja os 75%. Em Portugal, segundo o INE, 7 556 803 pessoas vivem em áreas predominantemente urbanas (2020).

Em 1972, o relatório da UNESCO “Aprender a Ser” por Edgar Faure, apresentava o termo “Cidade educativa” (Faure, 1972). Em 1990, com a declaração de Barcelona, o conceito de cidades educativas foi transformado num outro mais complexo, o de cidades educadoras. O movimento das cidades educadoras é um dos projetos emergentes no qual se concebe a cidade como um território educativo, fulcral na educação permanente dos seus cidadãos, capaz de lutar contra a inércia e os fatores deseducativos, que nascem, ou se intensificam, nas cidades (AICE, 1994).

Este movimento deu origem à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), da qual fazem parte 492 cidades, distribuídas por quatro

continentes. Em Portugal 28,2% dos municípios, ou seja, 87 municípios, aderiram a este movimento.

Sincronamente, algumas alterações legislativas ocorreram. A nível da educação foram lançados o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, onde se atribui mais autonomia às escolas na gestão curricular, na adaptação do currículo e na implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento (...) com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2).

A Estratégia nacional para a cidadania foi também lançada, reforçando essa ideia de formação de cidadão em todos os anos de ensino.

A nível da administração pública, a Lei n.º 50/2018 de 16 de agosto e o Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro legislam a transferência de competências da educação do governo central para os municípios ou comunidades intermunicipais. Os municípios ganharam, assim, mais responsabilidades na educação dos seus alunos e dos seus cidadãos.

Entendemos que a descentralização da educação, aliada a uma maior flexibilidade curricular, poderá permitir uma maior adaptação da educação formal ao espaço onde existe, das escolas à cidade e da cidade às escolas.

Todos estes fatores se interseitam na cidade e no movimento das cidades educadoras. Nesta altura, as questões que se colocaram foram: Será que este projeto apresenta mais-valias e benefícios para os cidadãos e para o município no lidar com os novos requisitos? No contexto português, o que estão a fazer esses municípios que se integraram e adotaram a filosofia de Cidade Educadora? Que princípios da Carta das Cidades Educadoras regem as suas práticas? Como conduzem as relações sociais e de parceria e a participação dos cidadãos?

Concomitantemente a todas as mudanças legislativas, em 2018, o município de Lagoa aderiu ao movimento das cidades educadoras e, no ano seguinte, em 2019, organizou o congresso nacional, passando a fazer parte da comissão nacional.

Este estudo incidiu sobre Lagoa, cidade educadora, num estudo de caso onde se pretende contribuir para a compreensão da visão de educação do município, bem como dos processos internos e externos, despoletados em Lagoa. Foi nossa intenção acompanhar eventuais ganhos e dificuldades sentidas com a adesão ao movimento, no

sentido de poder, também, retirar práticas de sucesso. Com a chegada da pandemia de COVID19, em 2020, em pleno desenvolvimento do projeto, é importante refletir sobre qual a influência que teve na cidade educadora.

1.1. Questões de Investigação

Com base na revisão da literatura e na informação recolhida sobre o município de Lagoa e o movimento das cidades educadoras, formulámos um conjunto de questões orientadoras da nossa investigação:

Que espaços educativos existem em Lagoa?

Quais as práticas educativas desenvolvidas pelo município?

Quais as responsabilidades do município na educação dos seus cidadãos?

Quais as mudanças que a transferência de competências de educação trará?

Qual a importância do trabalho em rede com outras cidades no desenvolvimento e planeamento de projetos educativos?

Quais as práticas e os projetos de educação para a cidadania desenvolvidos pelo município? Qual o papel atribuído às escolas neste contexto?

Como são as práticas e ações dirigidas a uma cidade educadora integradas na estratégia geral do município? As ações são entendidas como uma ação sistemática e coordenada?

Que tipo de planificação e de avaliação das atividades desenvolvidas se realiza?

Quais os impactos das práticas e projetos no âmbito das cidades educadoras na comunidade de Lagoa?

Qual a opinião dos parceiros educativos sobre a participação de Lagoa neste projeto?

Quais os impactos da pandemia nos processos internos do município e no desenvolvimento do movimento das cidades educadoras em Lagoa?

1.2. Objetivos de estudo

O objetivo geral foi o de conhecer os projetos, as políticas e as práticas do município de Lagoa no âmbito da sua inclusão na rede de cidades educadoras. Além disso, quisemos conhecer as diferentes fases do processo de adesão, instituição, planeamento e avaliação do projeto no município de Lagoa, bem como as opiniões dos entrevistados sobre o mesmo.

1.2.1 Objetivos específicos

Como objetivos específicos definimos os seguintes:

Objetivo 1. Identificar os espaços educativos e as ofertas educativas presentes no município.

Objetivo 2. Captar a visão do município sobre as responsabilidades deste na educação dos seus cidadãos.

Objetivo 3. Identificar e comparar as práticas educativas desenvolvidas pelo município antes e após a adesão à rede das cidades educadoras.

Objetivo 4. Conhecer a visão do município sobre a importância do trabalho em rede com outras cidades.

Objetivo 5. Descrever práticas e projetos de educação para a cidadania desenvolvidos pelo município.

Objetivo 6. Compreender as alterações que a transferência de competências da educação para o município poderá provocar.

Objetivo 7. Perceber se a prática de ações dirigidas a uma cidade educadora é entendida como uma ação sistemática, coordenada e integrada na estratégia geral do município.

Objetivo 8. Compreender se existe planificação, análise e acompanhamento dos impactos das práticas e projetos na comunidade de Lagoa.

Objetivo 9. Conhecer a visão dos parceiros educativos e sociais do projeto e das suas consequências.

Objetivo 10. Compreender o impacto da pandemia no desenvolvimento do movimento das cidades educadoras em Lagoa.

2. Opções Metodológicas

2.1. O Paradigma Interpretativo

Segundo Nóvoa (1991) “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (p.30). No mesmo sentido, Quivy e Campenhoudt (1998) defendiam que deverá ser a natureza do problema a ser estudado a determinar a metodologia a utilizar. Estas ideias apontam para a necessidade de um processo orgânico, natural, em que a

investigação se adapta ao objeto de estudo e, não apenas, ao investigador ou a pressupostos pessoais de valor.

Porque foi nossa intenção, com este estudo, conhecer e compreender as motivações e os objetivos que levaram o Município de Lagoa a aderir ao movimento das cidades educadoras, bem como compreender os processos desencadeados e os impactos percebidos, estamos na presença de um objeto de estudo que necessita de uma abordagem de natureza qualitativa, por se pretender tratar, descrever e estudar percepções pessoais. (Bogdan & Biklen, 1994). Privilegia, também, a indução e a teoria fundamentada. É uma abordagem onde se obtêm dados legitimáveis, pela imersão e validade dos dados recolhidos, mas as conclusões não são generalizáveis a outros municípios, locais ou contextos. O objetivo não é o de intervir ou de fazer mudanças é apenas descrever e compreender.

Segundo Bento (2012), na investigação qualitativa

a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares (p.1).

Bogdan e Biklen (2003) associam à investigação qualitativa cinco características distintivas:

i) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, a situação real constituindo o investigador o instrumento principal na recolha de dados, passando imenso tempo no local de estudo a compreender os contextos;

ii) A investigação qualitativa é primariamente descritiva, secundarizando a análise de dados. O investigador faz uma interpretação, descreve os participantes e os locais, configura temas ou categorias e retira conclusões;

iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo, pelo que aconteceu e pelas formas como aconteceu, do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

iv) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, como pistas que se juntam num puzzle, sem haver a necessidade de dados ou evidências;

v) O significado é vital na abordagem qualitativa, procurando conhecer as perspectivas pessoais dos participantes.

Os mesmos autores, no entanto, explicam que nem todas as investigações qualitativas apresentam estas características com a mesma intensidade, que variam de acordo com o problema e o desenho experimental.

Carmo e Ferreira (2008) acrescentam que o método qualitativo não procura verificar hipóteses e que há um maior foco no processo do que nos resultados dos produtos. Trata-se, por isso, de uma abordagem focada na compreensão do significado que os participantes dão às suas experiências. Carmo e Ferreira (2008) referem que neste tipo de estudo os investigadores têm em conta a “realidade” global e não parcial. Por isso, nas metodologias qualitativas, os intervenientes na investigação não são passíveis de ser reduzidos a meras variáveis estatísticas isoladas, como nas metodologias quantitativas. Fazem parte de um todo muito mais complexo que importa conhecer na sua plenitude e no seu ambiente natural. (Merriam, 1988).

2.2. O método de investigação: O estudo de caso

O estudo de caso tem sido amplamente utilizado em investigação em Ciências sociais e é definido por Yin (2005) como sendo uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real e, nele, são conjugadas diversas técnicas de recolha e tratamento de dados. Dooley (2002) refere que o estudo de caso é utilizado em diversas disciplinas “para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno” (pp. 343-344). É uma estratégia útil e poderosa, sobretudo quando o contexto é complexo e quando entrecruza um conjunto intrincado de variáveis (Meirinhos e Osório, 2010). O estudo de caso deve ser usado quando o conhecimento existente sobre o fenómeno é pequeno ou as teorias disponíveis para explicá-lo não são adequadas (Halinen e Tornroos, 2005).

Benbasat et al. (1987) apresentam as características associadas a este método de investigação. No estudo de caso o fenómeno é examinado no seu contexto natural; os dados são recolhidos de múltiplas fontes; o estudo recai em apenas um ou poucos elementos; não existem variáveis nem controlo; a questão de investigação é “porquê?”

ou “como?”; o foco é num evento contemporâneo; os resultados dependem fortemente da capacidade de integração do investigador.

Yin (2005) classifica os estudos de caso em três tipologias: os estudos de caso exploratórios, quando se quer encontrar informações preliminares sobre o assunto estudado, quando não se conhece bem a situação, ou o enquadramento; os estudos de caso descritivos, cujo objetivo é relatar, descrever o problema em estudo; e os estudos de caso analíticos, quando se quer problematizar ou produzir novas teorias para serem confrontadas com as teorias que já existiam, proporcionando avanços do conhecimento.

Este trabalho de investigação baseia-se num estudo de caso descritivo, uma vez que procurámos conhecer um caso específico, que apresenta complexidade pela interação de diferentes variáveis, atores e projetos a diversos níveis (social, educativo, organizativo, obras públicas, tecnologias, etc.) e o qual queremos descrever, de forma a ser compreendido.

2.3. Caracterização dos Entrevistados

Foram realizadas entrevistas individuais a três elementos da autarquia que estão ligados ao movimento das cidades educadoras em Lagoa. Os três elementos entrevistados são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 45 e os 49 anos. Duas das entrevistadas nasceram no algarve, enquanto a terceira é originária da Alemanha. Todas as entrevistadas apresentam cargos de chefia, estando uma a exercer cargo político na autarquia, enquanto as restantes fazem parte da carreira técnica.

As três entrevistadas apresentam formação superior em áreas distintas como a sociologia e ciências sociais, a psicologia e a matemática.

Foi realizada, ainda, uma entrevista grupal, na qual participaram duas pessoas, do sexo feminino. Uma das entrevistadas é um elemento da direção de um dos agrupamentos de escola do município enquanto a segunda pertence a uma IPSS. Uma das entrevistadas tem 43 anos, enquanto a outra tem 49 anos. Ambas possuem formação superior, uma em desporto, enquanto a segunda em gestão de empresas. Uma nasceu no algarve, enquanto outra nasceu em Moçambique. Ambas as entrevistadas ocupam cargos de chefia nos seus locais de trabalho.

Tabela 2.1. – Codificação dos entrevistados

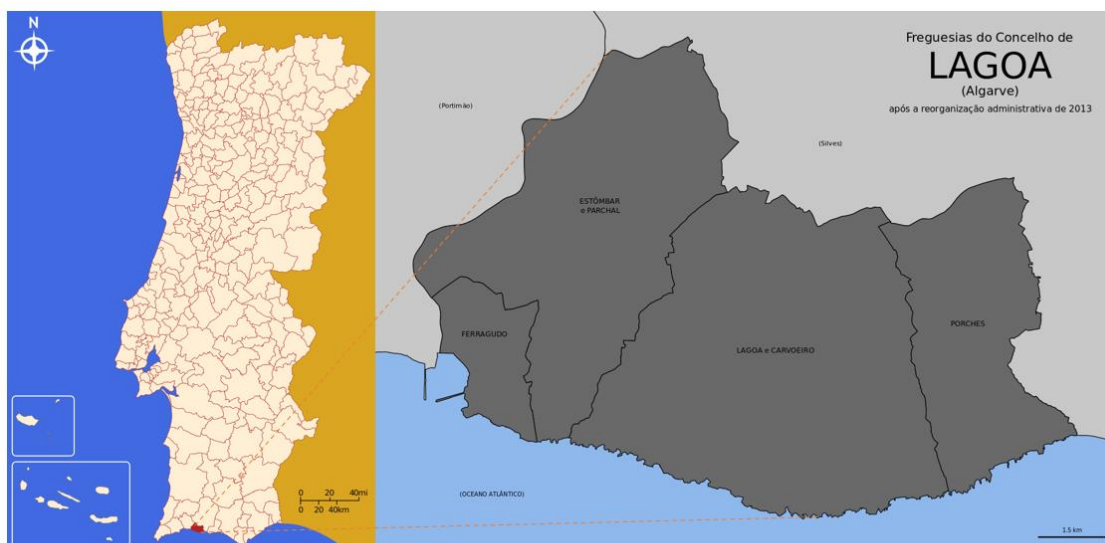
Área de formação profissional	Código da entrevista	Duração
Matemática	E1	56min
Psicologia	E2	47min
Sociologia	E2	1h45min
Educação física	EG	45 min
Gestão de empresas		

2.4. Caracterização do objeto de estudo – Município de Lagoa

2.4.1. Geografia

O município de Lagoa possui 88,25 km² de área e 22 975 habitantes segundo os censos de 2011. Desde a reorganização das freguesias de 2013, encontra-se subdividido em quatro freguesias – Ferragudo, Porches, União das freguesias de Estômbar e Parchal e União das freguesias de Lagoa e Carvoeiro. O município é limitado a norte e leste pelo município de Silves, a oeste por Portimão e a Sul tem costa no Oceano Atlântico (CML, 2019)

Figura 3 - Posição geográfica de Lagoa e distribuição de freguesias



Adaptada de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagoa_\(Algarve\)#/media/Ficheiro:LocalLagoa.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagoa_(Algarve)#/media/Ficheiro:LocalLagoa.svg)

2.4.2. História

O património pré-histórico, como menires, necrópoles e artefactos, demonstra a presença humana na zona desde tempos remotos. O primitivo aglomerado de Lagoa terá nascido em redor de uma lagoa, cujos pântanos foram secos para se tornarem em terras férteis onde os povos do império muçulmano acabaram por se instalar (Coutinho, 2006).

Após a reconquista cristã intensificaram-se os ataques de piratas e corsários, ao longo de toda a costa do Algarve o que levou à criação de pequenas fortalezas e pontos de vigia ao longo da costa, bem como ao crescimento das cidades e regiões mais interiores.

Coutinho (2006) refere que este movimento se reverteu com a passagem dos séculos e o acalmar da região. A 16 de Janeiro de 1773, por foral do rei D. José I, foi criado o concelho de Lagoa, sendo desassociado de Silves. A sua principal povoação, Lagoa, foi elevada a vila. Nessa altura recebeu como termo da sua área os lugares de Estômbar e Ferragudo. Mais tarde, no ano de 1834, foi-lhe anexada a freguesia de Porches e, mais recentemente, foram criadas mais duas freguesias, Carvoeiro, em 1985, e Parchal em 1997.

Em 2013, com a reorganização das freguesias promovida pela Lei n.º11-A/2013 de 28 de janeiro, Carvoeiro uniu-se com Lagoa e Estômbar com Parchal, voltando a ter quatro freguesias.

2.4.3. Economia

Os recursos e potencialidades naturais da região contribuíram decisivamente para uma estrutura económica assente na agricultura, pesca, pequena indústria e turismo.

A atividade piscatória, a cultura da vinha e de sequeiro constituíam, há algumas décadas, as principais fontes de receita do concelho.

No início do século XX, dinamizada pela pesca, a indústria conserveira trouxe grande prosperidade e riqueza.

A partir da década de 60, foi o turismo o principal impulsionador do desenvolvimento de Lagoa, criando as estruturas necessárias de apoio à dinamização do tecido económico, com importantes reflexos, no mercado de emprego, nomeadamente ao nível da criação de postos de trabalho. Em paralelo com o turismo, foi crescendo todo um conjunto de atividades complementares, nomeadamente na área dos serviços, da construção civil, comércio e indústria.

2.4.4. Orçamento

O orçamento para o Município de Lagoa varia entre 34 147 153 Euros em 2017 e 40 440 207 Euros em 2020. A maioria deste valor advém de impostos diretos e indiretos (CML, 2020).

De notar que apresenta uma taxa de endividamento baixa e receitas 134% das despesas, o que denota uma boa saúde económica.

2.4.5. Níveis de Literacia

De acordo com os Censos 2011 (INE, 2011), existia uma taxa de analfabetismo de 4,7%, tendo-se verificado uma diminuição deste valor relativamente aos dados recolhidos nos Censos 2001 (9,5%).

Tabela 2.2. – Níveis de Literacia

Níveis de Literacia										
População residente segundo o nível de escolaridade atingido										
Nenhum nível de escolaridade	Ensino pré-escolar	Ensino básico			Ensino secundário	Ensino pós-secundário	Ensino superior	Analfabetos com 10 ou mais anos	Taxa de analfabetismo	
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo						
1844	645	6362	2211	4142	4964	244	2563	970	4,70%	

2.4.6. Condições Sociais

Quanto às condições sociais da população de Lagoa a taxa de desemprego tem vindo a aumentar registando um valor de 17,07%, segundo os Censos de 2011(INE, 2011).

Tabela 2.3. – Condições sociais

Condições Sociais												
População Economicamente Ativa										Taxa de atividade (%) Em 2011		
Total		Empregada						Terciário				
		Total		Primário		Secundário						
HM	H	HM	H	Total		De natureza social		Relacionados com a atividade económica		HM	H	M
11382	5941	9439	4916	156	1507	7776	2607	5169		49,54	52,58	46,6

Tabela 2.4. – Níveis de Desemprego

Níveis de Desemprego												
População desempregada										Taxa de desemprego (%)		
Total			Procura do 1º emprego			Procura de novo emprego				Em 2011		
			HM	H	M	HM	H	M	HM			
1943	1025	918	239	118	121	1704	907	797	17,07	17,25	16,87	

2.4.7. Educação

No município de Lagoa localizam-se dois agrupamentos de escolas públicos – o Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira e o Agrupamento de Escolas Rio Arade – e uma escola privada – Nobel International School Algarve.

O Agrupamento Padre António Martins de Oliveira (ESPAMOL, 2018) constituiu-se no ano letivo de 2010/2011, por despacho proferido em 25 de junho de 2010, e deve o seu nome ao Padre António Martins de Oliveira, figura relevante da região. O Agrupamento inclui:

- Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira (escola Sede);
- Escola Básica Jacinto Correia;
- Escola Básica com Jardim de Infância de Lagoa;
- Escola Básica com Jardim de Infância de Porches;
- Jardim de Infância de Carvoeiro;
- Escola Básica de Carvoeiro.

Possui cerca de 1550 alunos, 173 docentes e 86 pessoal não docente (PND).

O Agrupamento de Escolas Rio Arade, Lagoa (AERA, 2019) é uma unidade orgânica criada a 25 de junho de 2010, e resultou da agregação do Agrupamento Vertical de Escolas de Estômbar e do Agrupamento Vertical de Escolas do Parchal. É uma escola inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). É constituída por oito estabelecimentos de ensino, com a educação do pré-escolar, e o ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclos, nomeadamente os seguintes:

- Jardim de Infância de Estômbar;
- Jardim de Infância nº2 de Parchal;
- Escola Básica de Estômbar;
- Escola Básica de Mexilhoeira da Carregação;
- Escola Básica de Parchal;
- Escola Básica de Ferragudo;
- Escola Básica Rio Arade, Parchal (escola sede do agrupamento);
- Escola Básica Professor João Cónim, Estômbar.

Possui cerca de 1200 alunos, 112 docentes e 86 pessoal não docente.

Numa das entrevistas foi referida a construção de uma nova escola na Mexilhoeira da Carregação. Uma escola básica de pré-escolar e primeiro ciclo enquadrada na filosofia de “escola do futuro”.

A Nobel International School Algarve desenvolve a sua ação educativa desde 1972. Funciona com duas secções distintas do ponto de vista pedagógico, a Secção Nacional e a Secção Internacional (com planos próprios).

Em 2013, foi inaugurado o polo de Espiche, com planos curriculares próprios da Secção Internacional (ensino Britânico), e reaberta a secção de Internato, a funcionar num hotel na aldeia dos Alporchinhos.

O número de alunos de ambas as secções é cerca de 723 (423 na secção nacional e 300 na secção internacional), 42 docentes na secção nacional, 36 docentes na secção internacional e 36 PND.

No município, com funções diretas de educação, sobretudo no pré-escolar as IPSS ACD-CHE Lagoense, Santa Casa da Misericórdia de Estômbar, CASC – Centro de Apoio Social de Carvoeiro, CASP – Centro de Apoio Social de Porches, Centro Paroquial de Estômbar, ACD Quinta de S. Pedro e CPL – Centro Popular de Lagoa. Estas entidades têm usufruído de financiamento autárquico.

Relativamente ao reconhecimento e validação de competências, desde 2020 existe centro Qualifica em Lagoa, sendo este de gestão do município.

O ensino dos mais velhos está localizado no Centro de Estudos e Formação de Lagoa (CEFLA), nas salas atribuídas à Academia Cultural Sénior de Lagoa – Universidade Sénior (ESPAMOL, 2018).

A ARTIS XXI, Associação de Educação Artística de Lagoa, com o seu Conservatório de Artes de Lagoa (CAL), é a entidade responsável pelo ensino artístico no concelho.

A UCC D’Alagoa apresenta uma ligação próxima com as escolas do concelho e desempenha uma importante função na educação para a saúde.

2.4.8. Lagoa Cidade educadora

Para Lagoa (Site autárquico, consultado a 21/07/2021)

A Cidade Educadora não é um projeto. Não é uma porção de território nem um número de pessoas. É uma construção social em que a Cidade-Município decide investir. Nunca está acabada. Precisa de todos/as os

que habitam o território, seja por longo ou curto tempo. Só evolui se contar com as pessoas, e com as instituições públicas e privadas que tecem a malha concreta do concelho. Ergue-se sobre os pilares da educação formal, da educação não formal e da educação informal.

Esta visão de cidade educadora abrange os pontos principais do que é veiculado na Carta das cidades educadoras, baseando-se nas redes territoriais para melhorar o município. É caracterizado como um investimento, um investimento no futuro da população e da cidade.

2.5. Técnicas de Pesquisa e de Recolha de Informação

Numa investigação qualitativa o investigador deve recorrer a diversos tipos de métodos de recolha de dados, permitindo-lhe fazer a triangulação dos resultados, que acaba por se assumir como o seu instrumento heurístico, evitando ameaças à validade interna da investigação. A triangulação permite dar mais solidez à investigação (Patton, 1990). Segundo Yin (2005) a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, em simultâneo, corroborar o mesmo fenómeno. A triangulação, por um lado, permite compreender melhor, ver o mesmo problema por várias perspetivas, estabelecer ligações entre resultados promovendo uma melhor ilustração e compreensão dos resultados. Por outro lado, pode evidenciar paradoxos que levam a tomar outro rumo relativamente ao problema. Segundo Stake (2009) através de observações adicionais, por vezes é necessário rever uma interpretação.

A triangulação não se apresenta como um conceito metodologicamente integrado, único, mas como uma metáfora com um vasto campo semântico (Fielding e Schreier, 2001)

Neste trabalho de investigação recorreremos à triangulação de métodos e de fontes de dados. Recorreremos à análise documental, a entrevistas semiestruturadas e uma entrevista grupal, que passamos a descrever com mais pormenor.

2.5.1. Análise Documental

A recolha de dados documentais assumiu, no contexto deste estudo, um carácter transversal e acompanhou toda a investigação nos diferentes contextos e fontes. Como refere Stake (2009), “não existe um momento exato para começar a

recolha dos dados. (...) uma parte considerável dos dados é impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso” (p. 66).

De acordo com o preconizado por Bardin (2008), a escolha dos documentos dependeu dos objetivos definidos, pois sabíamos que tínhamos limitações temporais. Da documentação recolhida constam, sobretudo, documentos oficiais e públicos.

A procura e análise de conteúdo de documentos criados na adesão de Lagoa a este projeto, bem como de documentos oficiais, em conjunto com a gravação ou transcrição de alguns discursos e palestras (ex. Orçamento e GOP, notas de imprensa, atas, gravações de colóquios, carta das cidades educadoras, etc.) podem acrescentar, melhorar, balizar, contrariar ou corroborar os dados obtidos nas entrevistas e responder às questões de investigação. Após a recolha de informação constante nos documentos foi realizada a análise crítica dos mesmos, controlando a fiabilidade, a credibilidade e o valor dos documentos (Calado e Ferreira, 2006). Este processo prosseguiu com a categorização e codificação dos processos mais representativos. Lee (2003) explica que as vantagens da pesquisa documental é não interferir nos processos naturais, diminuindo o efeito do investigador nos dados, bem como mudanças nos sujeitos devido a estarem a ser estudadas.

A tabela que se segue lista os documentos analisados, aos quais foi atribuído um código, para efeitos de análise.

Tabela 2.5. Documentos analisados

Documento	Código
Proposta de adesão às cidades educadoras	D1
Orçamento e GOP 2017	D2
Orçamento e GOP 2020	D3
Orçamento e GOP 2021	D4
Programa Lagoa, cidade educadora (setembro a dezembro de 2018)	D5
Programa Saberes em festa 2019	D6
Página Web da CM Lagoa	D7

Estes documentos são todos da responsabilidade do município de Lagoa, sendo uma proposta apresentada em reunião de câmara, em que explicam os motivos de adesão, os orçamentos e as grandes opções estratégicas, de forma a se poder verificar

os gastos na educação. Foram analisados, ainda, dois panfletos de divulgação das atividades das cidades educadoras, para se poder verificar quais e que tipo de atividades aconteceram no âmbito deste projeto.

2.5.2. Entrevistas semiestruturadas

Ferreira (1986) explica que as entrevistas são particularmente úteis para obter informações sobre aspectos não observáveis e para obter significados pessoais, mostrando a perspectiva do entrevistado. Permite compreender os “porquês”, os “comos” e as motivações, o que se coaduna com os objetivos deste projeto de investigação. Para Woods (1987) é uma componente que nos permite esclarecer, aprofundar e enquadrar a informação recolhida na documentação consultada, garantindo a articulação da problemática e da informação recolhida.

De acordo com De Ketele e Rogiers (1999) existem três tipos de entrevista: livre (o entrevistador apresenta tópicos de discussão e apenas coloca perguntas apenas para esclarecer ou reorientar); dirigida (as perguntas são previamente preparadas e planificadas segundo uma ordem precisa); e semiestruturada (o entrevistador possui algumas questões como ponto de partida, mas vai adaptando ao que vai recebendo do outro lado).

Flick (2004) refere que as entrevistas semiestruturadas apresentam vantagens sobre as estruturadas. Enquanto as semiestruturadas não seguem uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado e contexto, as estruturadas limitam as respostas do sujeito impondo quando, em que sequência e como tratar os assuntos.

Nestas entrevistas as perguntas giram em torno de itens norteadores, os quais devem estar ancorados na narrativa do participante.

A opção por esta técnica permitiu-nos ter os mesmos pontos de referência para todos os indivíduos entrevistados e, simultaneamente, não limitar as perguntas nem as respostas, permitindo uma certa liberdade, um clima de à-vontade, propício para a partilha. Foi nesse espaço criado, controlado e proposto pelo investigador, que o participante expressou livremente as suas opiniões, vivências e emoções, cabendo ao investigador o controle do fluxo das mesmas (Flick, 2004).

Antes de iniciar a entrevista, após as apresentações e os agradecimentos pela disponibilidade e colaboração dispensadas, procedeu-se a uma sucinta apresentação do estudo a realizar, nomeadamente os objetivos e procedimentos metodológicos. Foi dado espaço para uma pequena conversa introdutória, que serviu como quebra-gelo.

Solicitou-se sempre autorização para que a entrevista fosse gravada e foi logo explicado que seria transcrita e devolvida para ser validada. Foi ainda referido que se em algum momento quisesse parar, ou remover algo da entrevista final assim seria feito. Segundo Merriam (1998), este procedimento aumenta a validade dos dados.

2.5.3. Guião de Entrevista

Usando como ponto de partida os objetivos de investigação, foram criadas questões padrão que poderiam ser utilizadas no decorrer das entrevistas individuais, bem como categorias de análise possíveis (decorrentes dos objetivos e da pesquisa bibliográfica) servindo de *checklist* durante a entrevista (ver anexos I e II).

Foram consideradas três grandes categorias: Município e educação, Lagoa cidade educadora e Futuro da educação.

A primeira comporta informações sobre o município e a sua ligação com a educação, desde a visão, a responsabilidade, a cidadania e a influência da transferência de competências. Todos estes temas são importantes para enquadrar a adesão do município às cidades educadoras. São questões que nos permitirão perceber se há relação ente estas componentes e o movimento das cidades educadoras.

A segunda tenta compreender o processo de integração na RTPCE e AICE, bem como as motivações que levaram Lagoa a aderir ao movimento. Foca-se nas mudanças ocorridas, nos processos internos do município, nas interações entre setores, com parceiros e com outras cidades da rede. Procura ainda compreender como se faz a coordenação, a planificação, a divulgação e a avaliação, compreendendo se são processo orgânicos e instituídos, ou se ocorrem de uma forma parcelar e não sistemática.

A terceira, que apenas apresenta uma subcategoria, que diz respeito ao futuro da educação, é onde as entrevistadas poderiam mostrar a sua visão pessoal de educação e enquadrá-la com o projeto das cidades educadoras.

2.5.4. Entrevista grupal

As entrevistas de grupo, ou grupais, são uma técnica híbrida, entre a entrevista individual e a observação participante. Utilizam a comunicação verbal dos inquiridos, mas a relação coletiva é dominante, o que permite examinar os problemas ao nível social. Pode ser um instrumento importante, pois, são ricas em dados e vão além das respostas das entrevistas individuais ao estimularem as respostas e a recordação de acontecimentos. Desta forma, o grupo converte-se numa ferramenta de negociação de ideias entre os participantes (Flick, 2004). Vásquez e Angulo (2003) abordam a entrevista grupal como um caso de entrevista particularmente útil para comparar, debater e replicar diferentes opiniões entre os elementos do grupo. Os elementos do grupo sentem-se mais à vontade, uma vez que não estão isolados nem se sentem objeto de avaliação. A entrevista de grupo tem a vantagem de ser económica temporalmente, de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, de estimular os participantes, de ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais. No entanto, apresenta também desvantagens: a cultura do grupo pode interferir com a expressão individual; o grupo pode ser dominado por uma só pessoa; o pensamento do grupo é um possível resultado do processo e exige mais competências ao entrevistador na gestão das dinâmicas do grupo (Fontana & Frey, 1994).

Esta entrevista surge com a alteração do desenho de investigação inicial, em substituição do grupo focal. Este grupo de 10 parceiros educativos do município iria discutir em volta do tema cidades educadoras. No entanto, a pandemia impediu o ajuntamento de muitas pessoas numa sala, o que inviabilizou esta técnica.

Na escolha das duas pessoas para serem entrevistadas coletivamente, decidimos escolher uma das escolas públicas e outra de uma IPSS de forma a podermos ter uma maior variabilidade nas respostas.

2.6. Análise e Interpretação dos Dados

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação (Carmo e Ferreira, 2008). Deve ser objetiva, sistemática e em quantidade e apresentar preocupação com exaustividade,

representatividade, homogeneidade e pertinência. Segundo Vala (1986), permite inferir, com base na lógica sobre os conteúdos que estão inventariados e sistematizados.

Para a análise organizámos as informações em categorias e subcategorias (tabela 2.6.), de forma a simplificar a interpretação dos dados das entrevistas e a discussão dos resultados.

Tabela 2.6. – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	
Município e educação	
SC1	Responsabilidade na educação
SC2	Modo de atuação
SC3	Impacto da transferência de competências da educação
SC4	Práticas de educação para a cidadania
Lagoa Cidade Educadora	
SC5	Razões para a adesão
SC6	Curso do processo
SC7	Práticas educativas antes e depois da adesão
SC8	Articulação entre setores do município
SC9	Trabalho em rede com outros municípios antes e após a adesão
SC10	Projetos e iniciativas nas cidades educadoras
SC11	Planificação das atividades
SC12	Divulgação das atividades
SC13	Avaliação das atividades
SC14	Coordenação das Cidades educadoras
SC15	Papel dos parceiros na proposta de projetos
SC16	Influência da covid
Futuro da educação	
SC17	Ideias de futuro

As entrevistas realizaram-se em junho de 2021, mais de um ano depois de terem sido originalmente agendadas, tendo sido transcritas integralmente. As entrevistas foram longas, ricas, cheias de detalhes e exemplos.

3. Procedimentos Éticos

Bogdan e Biklen (1994) referem que a ética está diretamente ligada com o investigador, na forma como age, e na forma como respeita vários valores, como a confiança e o respeito, não só perante as pessoas entrevistadas, mas, também, na autenticidade de apresentar os resultados da investigação.

Neste trabalho, as entrevistadas foram informadas de todo o processo de investigação, quais os objetivos do estudo e aderiram ao mesmo de forma livre e deliberada, dando o seu consentimento informado.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, mas, de acordo com os vários artigos do regulamento geral de proteção de dados, as suas identidades foram preservadas ao longo de toda a investigação, sendo-lhes atribuído anonimato. Apesar de ao longo deste trabalho apenas aparecerem excertos das entrevistas, estes nunca estarão descontextualizados e o seu sentido e significado serão sempre iguais ao original.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Para Connelly e Clandinin (1990) narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Nesta parte da dissertação iremos partir das categorias de análise. Os pequenos excertos das entrevistas, que foram codificados de acordo com as categorias, estão reorganizados de forma a fazerem sentido, mas sempre com o cuidado de nunca retirar do contexto ou de alterar a ideia original. Foram privilegiadas quer as ideias com concordância, quer as que apresentam divergência, de forma que todas as visões do movimento das cidades educadoras em Lagoa possam transparecer no produto final.

Dos fragmentos das três entrevistas individuais e da entrevista grupal nasce esta narrativa conjunta das cidades educadoras em Lagoa, que é discutida e complementada com a teoria sempre que relevante, esclarecendo e ajudando a compreender os processos e as ideias subjacentes.

4.1. Município e Educação

4.1.1. Responsabilidade na educação

A educação em Lagoa é encarada pela sua “abrangência (...) é vista como uma estratégia global do município” (E3, p. 1)

De acordo com o documento de Orçamento e das Grandes Opções do Plano de 2021 (ML, 2020, p.4) “A área da educação é outra aposta forte do município e que está bem espelhada neste orçamento”. No geral, 68% deste orçamento está vocacionado

para as funções sociais, onde se inclui a educação formal, mas também respostas sociais, cultura, desporto, etc. Para a educação formal, um total de 12% em 2021.

Uma das entrevistadas explica (E1, p.1)

O município tem um papel fundamental na área da Educação. Na área da Educação no sentido muito lato, porque nos preocupamos com a educação desde crianças, diria desde a creche, desde quase que elas estão na barriga da mãe até ao seu falecimento, ou seja, durante todo o percurso da sua vida, criando condições para que todas tenham bem-estar.

A visão educativa presente é a de uma educação ao longo da vida tal como defendia Faure no seu relatório *Aprender a ser* (Faure *et al*, 1972) e coaduna-se com o defendido no primeiro princípio da carta das cidades educadoras “A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspetos” (AICE, 2020, p. 10). Esta ideia é reforçada por outra das entrevistadas (E3, p. 1)

para que a cidade seja vista com esta visão de que estamos, em qualquer momento e em qualquer circunstância, estamos a promover educação, e educação permanente. (...) E a cidade aprende connosco e cresce connosco. É uma cidade para as pessoas, e esta é a visão que o município está a ter em todas as suas vertentes, e é a visão que nós acabamos por transferir para todas as pessoas de todos os serviços, é que trabalhamos para as pessoas, e nas pessoas a aprendizagem é uma coisa constante.

Esta ideia reforça a educação permanente ao longo da vida, bem como introduz um novo tópico, muito em linha com a filosofia das cidades educadoras e mesmo do congresso internacional de Cascais de 2018 com o tema “A cidade pertence aos cidadãos”, de que o trabalho realizado é para as pessoas, para os munícipes, para os cidadãos.

Uma das entrevistadas acrescenta “neste município em concreto coloca-se a educação como um dos pilares fundamentais de intervenção tendo em conta que estamos a criar futuros adultos”, trazendo a ideia de formação de adulto, de cidadão e de impacto da educação no futuro, numa perspetiva de cidadania moderna de acordo com a definição de Nogueira e Silva (2001) e do que se encontra no preâmbulo do

Despacho 6173/2016, de 10 de maio referente à estratégia Nacional de cidadania que pretende que os alunos "sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional" (p. 1).

Uma das entrevistadas acrescenta que o município (E1, p.5)

(...) temos também a ideia de colocar (a educação) na divisão de planeamento estratégico para que seja assumida por todos como uma visão estratégica do município. Estamos a fazer o plano estratégico municipal para a educação também aqui abrangendo as várias áreas, quer internamente quer externamente. Estamos a envolver toda a comunidade educativa, todas as associações que trabalham com o município, também a Universidade do Algarve, nossa parceira

O projeto de reestruturação dos setores da autarquia, com a educação a sair da divisão de ação sociocultural para a divisão de planeamento estratégico parece-nos um movimento importante na atribuição de importância para a educação, passando a ganhar posição mais central no município. Com a transferência de competências terá de haver alterações internas para as receber. A criação de um plano estratégico para a educação no concelho também poderá ter implicações muito positivas, com o envolvimento da comunidade.

4.1.2. Modo de atuação

A colocação em prática da visão de educação ao longo da vida em Lagoa faz-se (E1, p.1) com os parceiros,

(...) dando condições às instituições para ter uma oferta de qualidade, dando condições às escolas e dando condições também quer às universidades seniores, quer aos centros de dia quer aos centros sénior para que também eles possam permanecer com uma educação Viva.

Esta ideia é complementada e explicada (E2, p.1)

há um grande investimento que é feito em parceria com a comunidade educativa, com as escolas. Há uma parceria que é muito próxima e eu que já tive experiências num outro município consigo perceber que há uma proximidade e uma articulação fácil. Naturalmente existem alguns obstáculos, existe boa vontade e parceria das duas partes e é um

município que investe, efetivamente, muito na educação. Comparativamente a outros sítios, qualquer coisa que as escolas peçam, dificilmente não é correspondido, só se não for mesmo possível, porque estamos sempre disponíveis (...). Nós temos a educação dividida em duas grandes áreas: os projetos socioeducativos e a gestão escolar.

Em Lagoa as escolas em particular, mas as instituições parceiras no geral são apoiadas, sempre que solicitam e é possível, criando um clima de interdependência. Os parceiros corroboram esta informação (EG, p.1)

São muitos apoios a nível da psicoterapia, a nível da prevenção, trabalha muito a nível da prevenção; brincar com as palavras, uma série de projetos. De qualquer maneira não dá resposta a tudo, nem tem que dar - a escola também tem que dar resposta, mas existe efetivamente um apoio. Nota-se que há um grande apoio à inovação e mesmo no nosso projeto de inovação, o Centro Ciência Viva, a candidatura que nós fizemos agora, também tivemos apoio imediato da câmara, portanto existe um apoio muito grande a tudo que seja inovar e partir para aquilo que se pretende (EG1).

Município, é o nosso principal parceiro, está sempre a nos apoiar, com todas as ideias, com todos os projetos que nós avançamos e sentimos também isso, que para além nos apoiar com os nossos projetos, o Município cada vez nos dá mais respostas (EG2).

O município apoia financeiramente e com recursos as escolas e as entidades, potenciando a sua visão de educação. Este apoio enquadra-se na reformulação referida por Barroso (2013). Uma das entrevistadas explica que em Lagoa (E3, p.2) a educação

É mais do que gestão escolar, é mais do que dizer que temos competência nisto ou competência naquilo, é um trabalho crescimento não só com os agrupamentos de escolas, como também com todos os agentes educativos da comunidade, em todas as áreas. Isso também é um trabalho que nós estamos a fazer, porque estamos a construir o nosso plano estratégico - o plano estratégico Municipal de Educação de Lagoa e estamos a trabalhar também nesse sentido e temos tomado consciência que os nossos parceiros não são só aqueles que fazem educação formal - como as IPSS têm as respostas do pré-escolar, como os agrupamentos

têm todas os outros ciclos de ensino, como todas as outras associações da comunidade e de outros parceiros da comunidade que trabalham na área da educação e da formação. E depois também temos as outras áreas todas, que é o urbanismo, que é a questão das obras (...).

A visão da educação permanente e global, transversal a todas as parcerias e formas de encarar a cidade, de acordo com o veiculado na carta das cidades educadoras.

4.1.3. Impacto da transferência de competências da educação

A transferência de competências de educação foi considerada como “pacífica” (E1, p. 2), “complexa” (E2, p. 2), “uma preocupação” (E3, p. 5) para o município e como “não tão simples” (EG, p. 2). Este processo, no geral, foi melhor aceite pelas comunidades educativas que anteriores projetos de territorialização ou de municipalização do ensino.

Uma das entrevistadas sintetiza o processo e a opinião generalizada dos entrevistados de uma forma muito sagaz “para o município vai ser uma sobrecarga não tenho a menor dúvida, para a comunidade educativa em geral, até se calhar vai ser muito melhor para eles” (E1, p.3), ressaltando que sempre houve uma relação de confiança e de proximidade entre as escolas e o município e que este (E1, pp. 3 e 4)

sempre foi, há muitos anos a esta parte, sempre esteve muito próximo dos agrupamentos e sempre desenvolveu muito para além das competências que já estavam atribuídas. (...) mas sempre teve uma preocupação muito grande com a educação no concelho e por isso a sua competência foi sempre mais além do que aquilo que desenvolvia e que lhe era exigível.

Na entrevista grupal, uma das parceiras entrevistadas confirma (EG, p.2) “Independentemente de ser 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, tudo que eles possam fazer, eles têm sempre ajudado, independentemente se é competência ou não”, o que demonstra que quer financeiramente, quer apoio logístico, pessoal, projetos etc. o município de Lagoa foi sempre solução.

Relativamente ao que vai mudar, uma das entrevistadas especificou (E1, p.3)

Claro que vai haver alterações, como é lógico, até porque eu acho que a maior alteração implica com o pessoal não docente porque eles

deixam de ser funcionários do ministério da educação e passam a ser funcionários do município. Se pensarmos bem, pensando na qualidade que nós tentamos oferecer aos nossos funcionários, para eles não vai ser uma perda de valor, de bens. Vão ganhar e vão ganhar várias coisas. (...) falo (também) dos edifícios escolares passarem para a alçada do município. Vão chover um conjunto de exigências de coisas que estão por tratar, se calhar há mais de uma década, outras duas décadas. E nesse sentido vai ser uma mais-valia. O que me preocupa também é aquilo que vai ser difícil distinguir, e mais uma vez nós somos pródigos nisso, que é distinguir o que é que a competência do município e o que é que competência do Ministério da Educação. Nomeadamente os munícipes não vão perceber porque é que os alunos não vão ter computadores de qualidade na sala, porque os computadores são da responsabilidade do ministério da educação, mas os computadores da secretaria já são da competência do município. Nós somos pródigos em dividir os territórios de forma que ninguém perceba exatamente qual é a competência de cada um. Em termos do resto, eu acho que o facto de sair do ministério da educação e passar a ser da responsabilidade da Câmara Municipal de Lagoa, ou das Câmaras Municipais no seu geral, vai trazer aqui um trabalho muito acrescido aos municípios e vai trazer um desafio muito constante. Se Educação em Lagoa já é uma prioridade, então vai ter que se vai passar sem dúvida alguma a primeira prioridade.

Os funcionários das escolas irão ser enquadrados num conjunto de benefícios sociais e económicos oferecidos pela camara de Lagoa aos seus funcionários, os equipamentos e infraestruturas terão reparação e manutenção mais atempada, o que no geral será benéfico para o desenrolar das atividades letivas. Uma das entrevistadas refere os problemas nas responsabilidades partilhadas, que não são ultrapassadas por esta transferência de competências. Revela ainda compreender o enorme esforço financeiro e de recursos humanos que esta mudança trará (E3, p.2) “O nosso medo é esse, que venha trazer burocracia. Se calhar precisamos da cidade educadora para integrarmos isso.”.

O decreto-lei 21/2019, de 30 de janeiro indica que as autarquias tiveram um papel fundamental no estabelecimento de uma educação para todos e de caminhos para o sucesso escolar. A transferência de competências da educação para a autarquia poderá potenciar esse efeito. Esta transferência já está a ser preparada há muito tempo (E3, p.2) “Atualmente estamos já a preparar essa transferência de competências, e já estamos a preparar há muito tempo”. As reuniões de preparação com a Direção de Serviços da Região do Algarve (DSRAIlg) têm sido profícuas (E2, P.3)

vai ter que acontecer, vai ser complexo, mas vamos tentar fazer de forma mais próxima e em maior parceria, para que não seja tão duro, ser uma transição mais fluída. E daí também já começamos a reunir com o senhor delegado regional que também foi uma peça fundamental. Para já pela experiência que já tem com outros municípios e já nos dar algumas ideias, em termos de recursos humanos, o que é que poderá acontecer, como é que poderá fazer.

A RTPCE também tem sido uma mais-valia, facilitando a troca de experiências com outros municípios, em cuja transferência de competências já ocorreu, permitindo observar, também, formas de agir (E2, p.3)

por exemplo (...) Famalicão, o Município já fez essa transferência e então procuramos perceber melhor como é que tinha feito, como é que estava a decorrer e como é que nós conseguimos iniciar o processo

Na entrevista grupal uma das parceiras apresentou a sua visão desta transferência de competências. Esta visão é muito similar ao veiculado pelos membros do município entrevistadas, mostrando uma grande sintonia, que advém de reuniões preparatórias, sobre o assunto (EG, p.3)

eles (o município) têm receio de alguma exigência por parte da escola e com aquilo que lhes é dado ao Município, que é pouco, em termos monetários para pôr exemplo para os Edifícios... No fundo e de uma forma simplificada, a parte pedagógica fica para a escola, a parte operacional fica para o município. Mas há coisas onde existe uma linha muito ténue entre o que é uma coisa e o que é a outra. Essa passagem não é assim tão simples. Existe algum receio (...) uma vez que vai haver eleições autárquicas, não sabemos se o executivo é igual e isto tudo pode mudar. As ideias mudam e as coisas mudam.

Questionados sobre se a transferência de competências abria perigos, nomeadamente na possibilidade de haver controle político na educação, foi referido que a parte pedagógica fica para a escola, mas uma das entrevistadas, refere que (E1, p.4)

tem que haver aqui um grande cuidado no âmbito da parte do município também para não se imiscuir naquilo que são as funções dos professores. (...) Desde que essa relação seja salutar, e seja no sentido de ajudar a ultrapassar os problemas da escola e fazer com que os professores e comunidade educativa também, se sintam mais valorizada no seu contexto pode ajudar o contrário, a adequar as escolas às necessidades do concelho. A realidade é que as escolas, e esse também é um passo que eu acho que tem que se dar, as escolas têm que estar cada vez mais inseridas nas suas comunidades e dar respostas às suas comunidades.

Esta posição revela ainda a necessidade das escolas se abrirem à comunidade, numa perspetiva novamente enquadrada no fomentado pelo movimento das cidades educadoras.

4.1.4 Práticas de educação para a cidadania

O desenvolvimento da prática de cidadania na escola não é unânime, mas ganhou um maior destaque desde que foi criada a estratégia nacional para a cidadania. Os seus valores enquadram-se com os valores humanistas de uma cidade educadora. Em Lagoa este é um setor em grande desenvolvimento com a criação do gabinete de igualdade de género e cidadania pelo município, além de inúmeras ações como, por exemplo, o prémio Maria Barroso. Nas escolas existe, por exemplo, (E1, p.2)

na área da cidadania um trabalho muito próximo com os nossos alunos desde o 7º ano 12º ano através de uma plataforma que é a My Polis que permite que os alunos possam fazer propostas ao Município, fazer sugestões, eles próprios implementá-las, ou implementá-las com o apoio e com a colaboração do município; que permite interagir até com o próprio executivo dando sugestões e é uma forma também de os formar enquanto cidadãos e cidadãs do futuro, sabendo (...) que foi muito importante para eles a dar a sua opinião e participar e que ela é

valorizada. (...) Ainda há poucos dias (...) levou a cabo (...) a sexta assembleia jovem municipal onde também se pode ver (...) concretizado este trabalho que temos vindo a fazer e em que cada bancada da sua escola, teve a oportunidade de apresentar as suas propostas no âmbito do tema do município que este ano é cidade sustentável e saíram coisas muito interessantes, eles votam e têm sugestões interessantes, e têm perspetivas que às vezes nós não temos sobre a cidade, sobre o concelho, e são sempre uma mais-valia para quem está deste lado a exercer estas funções e poder ir de encontro àquilo que também são as expectativas dos nossos cidadãos e das nossas cidadãs e para além disso acho que é muito importante desenvolver neste sentido de neste sentido de que se que só os envolvendo é que nós no futuro também vamos ter pessoas que vão votar, pessoas que valorizam o poder local, que valorizam a democracia, e esse é um trabalho que é contínuo e diário porque senão caímos em outros tipos de problemas que nós infelizmente já começamos a ter.

Esta interpretação do ensino da cidadania em ação está dentro do preconizado na estratégia nacional para a cidadania e, também, no que é uma cidade educadora desde a sua inepção. O vigésimo princípio “Educação para uma cidadania democrática e global” está também em linha com este referencial. O movimento das cidades educadoras surgiu para lutar contra “os problemas” referidos. O oitavo princípio da nova Carta das Cidades educadoras, Governança e participação dos cidadãos, aponta nesse sentido. A cidade deve ser governada pela ação dos seus constituintes. Uma das entrevistadas acrescenta (E3, p.4)

esta dinâmica já se tinha vindo a criar aqui dentro, com o trabalho que nós fazíamos no âmbito da cidadania e do plano Municipal para a igualdade de cidadania que nós tínhamos. Trabalhamos nisto desde 2012. E estas práticas de congregar várias áreas já era uma prática que nós tínhamos.

Os parceiros revelam algumas dificuldades sentidas neste ponto, com os problemas sociais que começam a surgir, ou que se intensificam, sobretudo agora com a pandemia e crise social e económica (EG, p.5)

Eu acho que eu acho que é importante, mas lá está, são coisas que nós esperamos à partida que venha já construída uma base, para depois tu trabalhares. Trabalhar sustentabilidade, Igualdade de Género, não sei quê, não sei que mais. Mas não, tu começa por coisas muito mais básicas. Não aquilo que devíamos depois trabalhar também nível de cidadania para promover uma cidade educadora. Mas eu acho que existem muitas falhas no seio familiar.

Enquanto a outra parceira refere que

Na creche e pré-escolar nós trabalhamos muito isso e já estamos a trabalhar em tenra idade com as nossas crianças todas essas partes dessas competências que são necessárias para ir depois também, serem mais autónomos e conseguirem também atingir os objetivos quando vão para a escola e o 1º ciclo, e depois do 1º ciclo (...) No projeto social (...) tentamos inculcar cada vez mais todas essas ações de cidadania, de boas práticas, das tais soft skills que tanto falamos atualmente e das competências pessoais e sociais é o que nós tentamos fazer. (...) Temos visto alguma evolução, mas é muito difícil. Por vezes as pessoas têm aquela maneira de viver, aquele seu dia-a-dia e não é fácil nós chegarmos e dizermos “não, você tá a fazer mal e deve fazer assim”. É lento. É uma mudança lenta.

A educação para a cidadania é permanente e ao longo da vida. Os problemas sociais e de integração são uma realidade das cidades, em que Lagoa, pela sua dimensão e demografia, começa apenas agora a sentir. A cidade educadora reconhece estes movimentos deseducadores e de estagnação social, usando a educação crítica para os contrariar. Neste sentido, o trabalho conjunto da autarquia com os parceiros, no âmbito da cidade educadora, pode ser uma mais-valia.

4.2. Cidades Educadoras

4.2.1. Razões para a adesão

Quando foi apresentada em sede autárquica a proposta de adesão ao movimento das Cidades Educadoras foram apresentadas as seguintes razões para a adesão: a educação formal, não formal e informal tinham sido definidas como uma prioridade para o quadriénio 2017-2021 pelo município; os processos promovidos pelo município

anteriormente à sua adesão já estavam em consonância com os princípios orientadores da carta das cidades educadoras, algo que era reconhecida pelos parceiros sociais e a partilha com outras cidades, a discussão de ideias e de práticas poderia levar a gerar novas perspetivas e abordagens a problemas, sendo uma mais-valia para a população do concelho.

Uma das entrevistadas clarifica (E3, p3)

(...) até foi com o atual presidente que foi nomeado na altura vereador, há 7 anos atrás, que chegaram à câmara essas propostas (de integrar as cidades educadoras). E na altura, quando eu comecei a ler sobre aquilo, fazia-me sentido, porque a ideia deles do executivo da altura, era nós querermos mais do que transferir verbas para as escolas. (...) Na altura nós vimos aquele conceito de Cidades educadoras, de encontros anuais, de trazer pessoas para pensar a cidade, nós ouvimos outras experiências, aquilo pareceu-me fazer sentido e fiz o desafio ao vereador da altura “Porque é que nós não vamos aderir isto?”. E na altura pareceu fazer sentido, que era uma forma de nós crescemos a este nível, de trabalharmos de outra forma a educação e coincidiu com esta mudança de visão, de uma mudança de visão para a Educação no concelho de Lagoa, a adesão à rede de Cidades educadoras. Isso permitiu-nos também irmos amadurecendo com suporte. Suporte da rede, o fazer parte de uma rede

Neste testemunho conseguimos perceber que os municípios são contactados ou convidados com o intuito de pertencerem a esta rede. No caso de Lagoa houve uma interligação entre o poder político que queria mais da educação no concelho, e da parte técnica do setor da educação, que via potencialidades no trabalho em rede e nas premissas da cidade educadora, sobretudo porque consideravam que as suas práticas já se poderiam enquadrar nesta forma de atuar.

4.2.2. Curso do processo

A 30 de Novembro de 2017, Dia Internacional das Cidades educadoras, o então presidente do município Francisco Martins participou na apresentação e discussão pública no colóquio “O que esperar de uma cidade educadora?”

Em 5 de dezembro de 2017 foi aprovada em sede autárquica a adesão a este programa.

A 27 de dezembro de 2017 a Assembleia Municipal deliberou por unanimidade a adesão do município à AICE.

O município aderiu à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e subscreveu a Carta das Cidades Educadoras em janeiro de 2018.

De acordo com uma das entrevistadas (E1, p.2)

o processo foi muito tranquilo. O município de Lagoa sempre teve uma grande aposta na educação, e no fundo o integrarmos a rede das cidades educadoras foi darmos maior substância e um chapéu a tudo aquilo que o município já vinha fazendo. Por isso os funcionários, os municípios em geral, aceitaram muito bem sermos cidade educadora. (...) Este processo começou em 2017, a primeira etapa culminou com a adesão em 2018 (...). E esse tem sido o trabalho que nós temos vindo a desenvolver ao longo destes anos e que queremos desenvolver ao longo dos próximos também, porque tem sido uma mais-valia para todos nós. Em 2018 quando aderimos lançamo-nos de imediato no desafio de organizar um congresso. Fizemos a proposta, fomos vencedores da proposta, em 2019 organizamos o oitavo Congresso das Cidades educadoras da rede portuguesa sobre o tema “Criar na arte”, e esses congressos, e estes encontros, e o fazer parte desta rede tem uma vantagem para mim que é que é fundamental que é a partilha.

Outra das entrevistadas clarifica (E3, p3) que “como organizadora do congresso também nos obrigou a fazer parte da comissão de coordenação nacional e isso para nós foi um crescimento tremendo. E trabalhamos aqui passo a passo essa reestruturação (...)”

A realização do oitavo congresso nacional com o tema Criar (na) cidade é apontado como uma força, uma vez que provocou um maior envolvimento do município, tornando-se este parte da comissão organizadora e participando nos encontros de rede. A partilha de conhecimentos, ideias e valores é uma vantagem. Uma das entrevistadas acrescenta sobre este assunto (E2, p.1)

Lagoa aderiu em 2018 às cidades educadoras e o congresso foi em maio de 2019. Internamente fizemos parcerias educação, cultura para

criarmos aquele contexto e ambiente no congresso do Arade. Os espetáculos foram todos com a prata da casa, ou seja, associações do concelho que se envolveram. O tema era criar na cidade e o próprio espetáculo deveria mostrar que “isto é criado”. (...) A ideia é sempre envolver a parte política com parte técnica em geral.

4.2.3. Práticas educativas antes e depois da adesão

No documento de proposta de adesão, apresentada na assembleia municipal, um dos pontos que a justificava era que as práticas educativas no concelho já estavam enquadradas com os preceitos de uma cidade educadora. Nesse sentido uma das entrevistadas explica (E1, p.2) “na sua essência foi o aprofundamento aquilo que já existia. O facto de nós termos a oportunidade de partilhar, também nos permite melhorar alguns projetos. Apesar de também podermos ir beber ideias a outros municípios”. O excerto revela que o trabalho em rede, a partilha, permitiu a melhoria de projetos e ao beber ideias a outros lugares, trazer novas valências para o concelho. Outra das entrevistadas acrescenta (E2, P.1)

Fazer parte de uma rede, acho que é importante. E o conceito da própria cidade educadora que no fundo tudo, todos nós, ou melhor para já descolarmos-mos da questão da escola, da ideia que ainda continua, que o educador é a escola, mas a questão do não formal. No fundo tudo é educador, e como o senhor presidente costuma dizer Lagoa funciona um bocadinho com o chapéu da cidade educadora. Portanto podemos ser parceiros, podemos partilhar, estreitar parcerias entre todos aqueles agentes que são, no fundo, educadores.

Além da importância da rede, a responsável pelo setor da educação revela que a adesão à cidade educadora permitiu ao setor sair da ideia generalizada de apenas apostar na educação formal, apesar de este continuar a ser um foco importante. A educação em todo o lado é um preceito que acompanha as cidades educadoras desde a sua formação. Uma das entrevistadas fala da escola neste contexto (E3, p.3)

Há uma nova visão de escola que tem que ser construída. Estamos no caminho (...) que é sair das portas da escola. Aqui nós pressionamos muito as escolas nesse sentido, sei que às vezes a pressão é muito

grande por parte do município, mas se o município continuar neste caminho acaba por ser o impulsionador para que isso, vai facilitar.

Temos vindo agora consistentemente, nos últimos 3 anos letivos a fazer formação e que a formação é paga por nós, que acreditamos a formação e que muitas vezes sentimos que muitos dos professores de Lagoa não participam e não se inscrevem. (...) Isto também tem a ver com os quadros de escola, quando toda essa dinâmica que é estrutural na educação, não se consegue fazer estes processos enquanto as pessoas não ficarem mais fixas. Enquanto nos agrupamentos não se criar uma cultura organizacional, se as pessoas não estiverem lá algum tempo, portanto isto é tudo processos que temos, está tudo em evolução e mudança e eu acho que estamos a viver essa grande mudança, e que é a mudança cultural e de que cultura, as pessoas, a educação são estes prioritários e estratégicos. Há 10 anos atrás ou 12 achavam que construir e fazer paredes era mais estratégico e o mais importante para uma bandeira política numas eleições, atualmente os políticos já pensam de maneira diferente, já se pensa que se calhar a bandeira estratégica da educação ou da cultura serão - e eu espero que isto mude mais ainda.

Nesta intervenção a chefe da ação sociocultural demonstra a tentativa do município de ajudar as escolas, ou de as direcionar, com formação, mas que o esforço foi muitas vezes em vão. Parece-nos haver uma divergência entre o que os professores querem e o que o município quer. Entre as necessidades de uns e dos outros. As mudanças nem sempre são conseguidas pela conjuntura, neste caso de falta de estabilidade dos quadros.

Os parceiros acrescentam dizendo que a adesão “veio despertar para determinadas coisas e veio dar mais responsabilidade a partir do momento em que eles se assumem como cidade educadora.” (EG, p. 4) e “(a mudança) foi sentida. (...) sentimos sempre que vamos ter com o município com algum projeto (...) é sempre bem recebido (...). Sempre houve e cada vez mais.” (EG, p. 4).

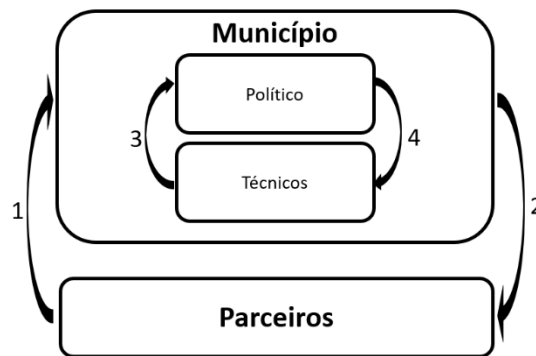
Neste momento, em conjunto com os parceiros educativos, o município está a desenvolver o plano estratégico municipal para a educação. Este plano poderá trazer

ainda mais mudanças estruturais na forma de interação entre parceiros e nas políticas educativas.

4.2.4. Articulação entre setores do município

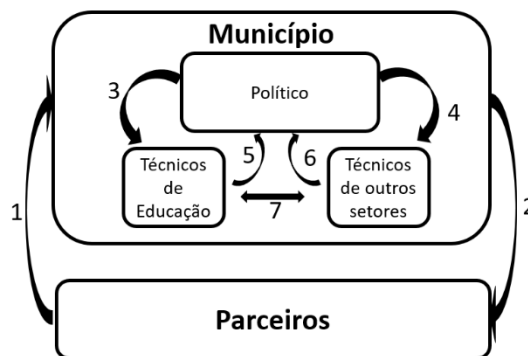
Uma cidade educadora engloba todos os setores do município, desde as obras, ao planeamento, à educação, ao ambiente, etc. Nos vários princípios incluídos na dimensão “o compromisso da cidade” presente na carta das cidades educadoras, é demonstrado esta necessidade. O trabalho dentro de uma entidade contém inter-relações, que por vezes podem estar escondidas, sendo os processos mais complexos. (fig. 4 e 5)

Figura 4 – Relações internas do município simplificadas



Adaptado de: Imagem do autor

Figura 5 – Relações internas expandidas. O acrescentar de uma nova variável duplica o número de relações



Adaptado de: Imagem do autor

Em Lagoa, há trabalho neste sentido. De integrar todos os setores. Uma das entrevistadas explica (E1, p.5)

Se calhar há 8 anos atrás, cada um dos setores trabalhavam muito sobre si próprio, o desporto fazia as suas atividades, a cultura fazia as suas, a educação tinha as suas, a ação social etc. Estamos a falar de

atividades/eventos mas não havia uma interligação entre os setores. Aquilo que se tem trabalhado muito nos últimos anos é este estreitar de relações e de daquilo que chamamos no interior da nossa casa de “capelinhas”. Não quer dizer que elas não existam ainda, existem, ainda há um trabalho longo a fazer, mas há cada vez maior noção de que para fazermos uma atividade, qualquer que ela seja, é necessário trabalharmos em conjunto. (...) Isso também me deixa bastante satisfeita porque temos que trabalhar muito, muito mesmo, o fortalecimento das parcerias no interior dos vários setores do município. Isso acontece com o património, atividades ligadas ao património, à cultura e à identidade local, acontece com o ambiente, acontece com a recolha de resíduos, acontece com quase tudo, porque como eu disse há pouco, não querendo a educação ficar com o título de Lagoa cidade educadora, mas pode ser aqui um polo muito transversal de agregar todos os setores e esse é sem dúvida a nossa missão. Formar e estreitar redes internas que são fundamentais. Só assim é que construímos uma cidade educadora.

As divisões internas entre setores ainda existem, apesar de nos últimos anos esse problema tem vindo a ser esbatido. As cidades educadoras têm sido uma oportunidade de unir os setores à volta de uma ideia. Uma das entrevistadas aponta uma razão para tal dessincronia (E3, p. 6)

Ainda está um bocadinho cada um na sua casa embora se vá tomando cada vez mais consciência que há necessidade de pensar global. E esse é o processo que nós também temos feito, porque a divisão da ação sociocultural existia no papel, mas não havia chefe de divisão, pelo que cada serviço trabalhava individualmente.

A divisão de ação sociocultural que embarca a educação, a ação social, a cultura, o desporto etc. é agora coordenado por uma pessoa, o que leva a que haja maior ligação entre os setores. Outra das entrevistadas acrescenta (E2, p.2)

Como é que acontece a articulação entre os serviços? É fácil. Se inicias um projeto tens que dar essa tua energia ao projeto e essa tua energia vai passar para o outro. Quando eu estou a solicitar a colaboração de um outro serviço eu tenho que o fazer de uma forma... com energia, também com respeito pelo trabalho do outro, perceber se o outro

também consegue estar disponível, ou seja, passar um bocadinho aquilo que eu sinto para o outro é fundamental sempre com respeito.

O trabalho em projeto foi uma das formas encontradas para a união entre setores. Para cada projeto pensa-se quais os recursos, parceiros e setores que poderão participar e trazer benefícios.

4.2.5. Trabalho em rede com outros municípios antes e após a adesão

O trabalho em rede é um dos princípios das cidades educadoras, existindo para isso a rede internacional (AICE), a rede portuguesa (RTPCE) e outras redes e grupos de trabalho internacionais. A cidade deve ter a sua identidade, mas não deve estar isolada. Este foi o fator positivo mais vezes referido ao longo das entrevistas. Uma das entrevistadas refere que a partilha “aumentou sem dúvidas” (E1, p.5) e explica as vantagens (E1, p.5)

O facto de nós termos a oportunidade de partilhar, também nos permite melhorar alguns projetos. Apesar de também podermos ir beber ideias a outros municípios. Uma delas que fizemos foi com o Crescer a brincar, um projeto de desenvolvimento de competências pré-leitoras que nós vamos beber a Matosinhos que já tinha uma larga experiência nessa área. E o facto de ambos os municípios participarem na rede permitiu aqui uma relação de muita maior proximidade, de telefonar, de partilharmos, de dizer “Então o que é que vocês fazem? Como é que fazem?” e todo esse trabalho que se calhar levaríamos muitos anos a desenvolver, foi muito mais fácil de implementar, porque houve aqui um trabalho efetivamente de partilha em que os técnicos do município de Matosinhos nos disseram “Isto correu bem. Aquilo não correu bem. Já fizemos esta história e já preparamos isto assim” e partilharam isto tudo e podemos crescer e beber em tudo aquilo que os municípios fizeram. (...) estamos todos ali com o único objetivo de melhorar os nossos territórios, não há partidos e como não há partidos as pessoas são muito mais disponíveis para a partilha e para a aprendizagem conjunta. (...) Até porque, também acho, que há uma característica comum às cidades que aderem, aos municípios que aderem à rede de Cidades educadoras que é esta disponibilidade, esta vontade de

partilhar, porque quem não tem vontade de partilhar e quem se quer fechar sobre os seus territórios não faz parte de uma rede de Cidades educadoras de forma alguma.

As cidades partilham as boas práticas, ideias, projetos, formas de acompanhar e de avaliar. Quando há interesse ou necessidade de ajuda, como por exemplo na transferência de competências, os outros concelhos estão disponíveis. Uma das entrevistadas explica a importância dos encontros nesta partilha (E3, p.4)

nós fazíamos sempre encontros anuais a nível nacional e um internacional, e nós, Lagoa, estávamos sempre em todos. isso foi muito importante também para investir nisso, inclusivamente nos nacionais nós levávamos pessoas de vários serviços, para as pessoas perceberem aquele âmbito e isso é muito importante dessa rede.

Lagoa fazer parte da comissão organizadora foi, também, uma vantagem, alavancando o desenvolvimento do projeto. Os encontros nacionais e o internacional são momentos interessantes de partilha, bem como as sessões de trabalho. Sobre estas, uma das entrevistadas explica que (E2, p. 5)

lá estávamos nós para reuniões de trabalho e depois efetivamente os encontros juntam o formal e o não formal. Há sempre uma visita àquela cidade que estamos a visitar, e, portanto, juntamos a partida não é só formal, mas é também é não formal. Proximidade entre as pessoas, entre os técnicos, entre executivos.

Esta entrevistada apresenta uma visão mais humana da relação, não tão institucional. As pessoas encontram-se e partilham momentos, em conjunto, no sentido de melhorar as suas regiões. Este parece-nos conter o espírito do que se apresenta na RTCPE e AICE.

4.2.6. Projetos e iniciativas nas cidades educadoras

Os projetos e iniciativas promovidas no sentido da cidade educadora são inúmeros. Desde a biblioteca municipal, projetos de sustentabilidade, de cidadania, de educação etc. Uma das entrevistadas refere alguns dos principais (E1, pp. 6 a 7)

No pré-escolar temos muitas, como é lógico, desde na área da cidadania, na área do desporto, na área de desenvolvimento pessoal (...) Por exemplo, no pré-escolar a psicomotricidade (...), ou aprender a

nadar nas (...). Depois temos na área da cidadania um trabalho muito próximo com os nossos alunos desde o 7º ano 12º ano através de uma plataforma que é a My Polis que permite que os alunos possam fazer propostas ao Município. (...) Outro exemplo que posso dar é o EPIS, os empresários pela inclusão social, é outro projeto que nós apostamos porque também no Município de Lagoa temos uma taxa elevada de insucesso escolar e também de abandono precoce por várias razões. Uma delas é pela baixa escolaridade até das próprias famílias e por isso também abraçamos este projeto com o objetivo primordial de fazer com que os nossos jovens que motivem pela escola e percebam que no fundo são capazes (...) podia também falar para abranger todas as faixas e todas as situações temos outros projetos na área da inclusão como é o caso da Escola de Artes, que através das artes envolve crianças, jovens, adultos com vários tipos de problemáticas e que através da arte também permite desenvolver competências, incluí-los na sociedade, permitir que eles também sejam cidadãos com mais valias e também com competência na nossa sociedade. (...) nos menos jovens diria que também temos feito uma forte aposta nos professores, na sua formação contínua, em lhes dar ferramentas para terem metodologias diferenciadoras, não sei se serão inovadoras, mas pelo menos que sejam diferenciadoras e que possam lhes dar ferramentas para poder trabalhar com as problemáticas do século XXI, (...) Ainda neste fim-de-semana, no sábado à tarde tivemos magnífica conferência sobre a felicidade, sobre o ser feliz, sobre a forma como olhamos para a vida, no fundo sobre educação positiva e psicologia positiva que era exatamente a temática, mas é um dos temas que nós também apostamos porque o bem-estar emocional é algo que não podemos descurar. Como estava a dizer também para os menos jovens a questão dos centros seniores e da universidade sénior é outra aposta que também temos feito, nomeadamente com conjunto de atividades bastante alargadas. Eles fazem atividades desde as de leitura, da escrita, de alguns passeios que agora não tem sido possível face a este panorama, passeios culturais, aulas de inglês, aulas de TIC, aulas de variadas áreas em que eles

manifestam interesse, e que também lhes permite estar sempre integrados na sociedade e desenvolver aquilo que eu acho que é muito importante, que é estamos sempre a aprender todos os dias. A educação permanente é algo que também nós apostamos. Uma oferta muito diferenciada.

A educação permanente é novamente focada e, no geral esta oferta, incluída nas cidades educadoras traz oportunidades para os cidadãos. De relevar que há uma aposta na formação contínua de professores, que, está de acordo com o décimo quinto princípio da Carta das cidades educadoras “formação de agentes educativos”. No entanto este princípio é mais abrangente e requer mais da cidade, solicitando a educação de todos os que são agentes educativos, mesmo que não o saibam. A educação das famílias, dos guias, da proteção civil, etc.

4.2.7. Planificação das atividades

Devido ao estreitar de relações entre os setores uma das entrevistadas considera que (E1, p.6) “relativamente à planificação das atividades e à construção das atividades é um trabalho que temos vindo a amadurecer muito”. Outra das entrevistadas acrescenta (E2, p.7)

(...) temos noção que é preciso melhorar e que temos que trabalhar. (...) Para já esta questão do planear, precisamos de ter tempo para planear, para pensar, para refletir. E o planear não pode ser no meio de 300 coisas, porque precisamos de tempo. Planear, criar, é a questão da criatividade. A criatividade não aparece quando estou no meio de mil coisas (...) portanto é preciso criar um momento de reflexão e partilha para podermos então planear, digamos planear, implementar e depois avaliar. Então estamos muito no intervir, mas temos de ter mais tempo para planear e depois para avaliar e divulgar os resultados

A planificação é algo que é feita, mas muitas vezes não é pensada. Para melhorar esta fragilidade, Lagoa está a criar o já referido anteriormente plano estratégico municipal para a educação. Nesse seguimento estão a realizar reuniões entre parceiros para conhecerem os projetos uns dos outros como se refere numa das entrevistas (E3, p. 8)

a metodologia é um pouco trazer aqui ao encontro, fazer encontrar aqui os parceiros, quer internos. Em termos de serviços, e em termos dos parceiros externos, por exemplo as escolas, as IPSS, projetos que nós abraçamos, e que estão também nas escolas e então temos feito, criado fóruns para que as pessoas se encontrem, pensem o que é isso da educação agora, e o que é que queremos para o nosso concelho. (...) foram apresentados cerca de 30 projetos que estão efetivamente nas escolas e que era importante dar-se a conhecer uns aos outros. Quer projetos que saem daqui do município, desde ambiente, educação, arquivo, biblioteca, quer outros projetos que estão nas escolas e muitas vezes se cruzam no seu conceito, mas que no dia a dia não se cruzam.

Apesar de se apresentar como uma fragilidade, a planificação vai melhorar com o referido plano estratégico, uma vez que haverá um organizador geral e objetivos definidos.

4.2.8. Divulgação das atividades

Relativamente à divulgação das atividades pela população explica-se numa das entrevistas (E1, p.8)

Em 2018 e em 2019, (...) fizemos o tratamento e até uma compilação de tudo aquilo que fazíamos na qualidade de cidade educadora. Também confesso que nos últimos 2 anos as nossas prioridades mudaram um bocadinho como é lógico, e penso que aconteceu um pouco a todos os municípios, e não temos feito esse trabalho, mas queremos retomá-lo.

Além da divulgação realizada no site autárquico faziam-se compilações de atividades e era distribuído pela população, e nas redes sociais, permitindo às pessoas selecionarem e atenderem os eventos e atividades que desejassem. Esta era uma boa estratégia de divulgação e enfatizava as cidades educadoras na mente do cidadão. Uma das entrevistadas refere que o plano estratégico e as reuniões de parceiros têm ajudado nesta divulgação. A divulgação horizontal das atividades permitiria a agregação de parceiros e de atividade similares noutras com maior potencial educativo.

4.2.9. Avaliação do impacto das atividades

Relativamente à avaliação, uma das entrevistadas considera (E1, p. 9)

Avaliar é uma coisa, é um caminho que ainda temos que trabalhar imenso, porque efetivamente nós fazemos muitas coisas, muitas atividades, muitos planos, mas depois, ainda não chegamos à fase de os avaliar condignamente. Fazemos uma avaliação interna, mas que ainda não tem aquela substância que nos permita avaliar o seu impacto. Temos alguns em que avaliamos o impacto é verdade. O Crescer a brincar é um bom exemplo disso (...) Mas existem muitas que não fazemos uma avaliação sistemática e o objetivo por exemplo também do plano estratégico Municipal para a educação de Lagoa é exatamente isso, é avaliarmos as nossas ações e termos sempre aqui um conjunto de indicadores que nos permitam perceber se aquilo que estamos a fazer vai de encontro àquilo que pretendemos atingir. E é nesta relação que a nossa ação se tem que centrar. É percebermos se as nossas ações, as nossas atividades, os nossos programas educativos estão a ir de encontro àquilo que efetivamente se quer.

A avaliação de impacto é algo que não se faz de uma forma sistemática. No entanto os indicadores de qualidade que se estão a desenvolver para o plano estratégico irão ser importantes na avaliação de projeto e da sua consecução. Uma das entrevistadas explica o porquê de não se realizar avaliação (E3, p. 9)

Não é feita a avaliação ainda, porque nós não temos tempo para avaliar. A única avaliação bem estruturada é a do projeto Aprender mais com a Universidade do Algarve. (...) os nossos conselhos municipais de educação também fazem sempre um bocadinho de autoavaliação (...) As pessoas não gostam muito de ser avaliadas, mas é importante fazer avaliação de impacto. (...) Estamos num processo também de intensificar a planificação e de intensificar a avaliação. De estruturar. Porque sem estrutura não conseguimos planificar nem avaliar. Isso é uma necessidade premente e estamos a trabalhar nesse sentido.

Tal como outra entrevistada tinha referido anteriormente relativamente ao planificar, o tempo é um bem raro, problema que poderá ser aumentado devido à transferência de competências da educação. Os parceiros acrescentam que fazem a sua

própria avaliação interna e colaboram com as avaliações do município. Uma das parceiras explica “depende de onde ela nasce, de quem é o organizador”, ideia corroborada pela outra parceira presente na entrevista grupal “avaliação, quando há essa necessidade, também fazemos e depois temos sempre os nossos relatórios anuais”. Também os parceiros avaliam as atividades de uma forma pouco sustentada. Inseridos no movimento das cidades educadoras, poderiam aproveitar os princípios enumerados na carta das cidades educadoras e usá-los como base para a um referencial de avaliação.

4.2.10. Coordenação das Cidades educadoras

“Andarmos aqui a refletir internamente também, de que forma é que podemos melhorar também” (E1, p.8) refere-se numa das entrevistas, uma vez que (E2, p. 6) “Não há ninguém ligado direto 100% a tempo inteiro.”. Neste momento a chefe de divisão de ação sociocultural coordena o projeto em Lagoa, com a ajuda, na parte política, da vereadora da educação. Uma das entrevistadas reflete que (E3, p. 9) “há uma necessidade aqui de crescermos a este nível. Porque senão, com a transferência de competências, vamos ser engolidos.”

Não haver uma pessoa dedicada a um projeto transversal e com grande potencial é um grande limitador das atividades. A coordenação é executada sem tempo, ou seja, entre outras tarefas associadas à função de chefe de divisão. Com o engordar da educação, quer em termos de recursos humanos, quer em termos de trabalho, esta coordenação ficará mais difícil.

4.2.11. Papel dos parceiros na proposta de projetos

Uma das críticas apresentadas às cidades educadoras é que fomenta projetos top-down, ou seja, ou municípios impõe projetos aos seus parceiros, de acordo com o que que para a educação no local. Em Lagoa (E1, p. 9) “Acho que ocorre as duas coisas. Há momentos em que somos nós a apresentar, mas também há muitos momentos em que são eles a apresentar (propostas).” Uma das entrevistadas (E2, p. 7) acrescenta que “Propomos uma atividade ou um projeto que esteja ligado a este tema, as pessoas estão sempre disponíveis. Mesmo associações e o exemplo disso foi o congresso”. Noutra entrevista, no entanto, refere-se um problema escondido das cidades educadoras

Nós recebemos muitas propostas de projetos, imensas, e depois pedimos às escolas se têm interesse ou não, tentamos não impor. Não é fácil porque somos abalroados, quer nós, quer as escolas, são abalroados com montes de projetos. Porque depois também se criou isto. Ao se falar muito na educação, também se aparecem projetos em demasia. Por isso é que se necessita estruturar. (...) Quais são as linhas prioritárias inclusive dentro do nosso plano estratégico, e para que todos sejam ouvidos, nós criamos esta linha de atuação comum. Porque estávamos a ser abalroados, também pelo negócio que está à volta da educação. E as próprias escolas sentem isso também na pele

A educação é um negócio imenso e faz movimentar muito dinheiro. Uma cidade educadora traz o foco para a educação, pelo que inúmeros projetos externos, muitas vezes pagos, aparecem para serem aplicados. Os parceiros complementam esta informação (EG, p. 7)

Isso é uma questão que acontecia antes e agora já é muito mais planificada. Antigamente as atividades apareciam assim na escola e às vezes em momentos até incómodos e agora não, existe uma planificação anual das atividades. (...) As solicitações que fazemos são de apoio e de parceria. Eles têm sempre aceitado. É um misto de recetor e de proponente.

Nós fazemos propostas de atividades, solicitamos algum tipo de apoio para executarmos essas atividades, e tem sido sempre bem atendido. (...) tentamos sempre apoiar o Município na dinamização e na organização desses projetos culturais.

Em Lagoa existem projetos ligados à educação propostos pela câmara e outros pelos parceiros. No entanto se verificarmos projetos diretamente ligados com as cidades educadoras em particular, quase todos partem do município. Este facto pode resultar dos parceiros educativos ainda não se terem apropriado do projeto, e o considerarem ser do município, concedendo-lhe nesse caso uma vertente Top-Down, apesar de não ser pensado assim pelo município.

4.2.12. Pandemia e a cidade educadora

A pandemia trouxe novos desafios ao que é ser cidade educadora. Uma das entrevistadas explica como a pandemia afetou Lagoa (E1, p. 10)

Eu diria que nós não perdemos o foco no que é ser cidade educadora. Porque também ser cidade educadora é olhar para as pessoas em primeiro lugar, e tentar, neste período que foi muito difícil, ou que está a ser muito difícil, tentar encontrar as melhores respostas para as nossas comunidades.

E houve muitas oportunidades, desde os tablets e hotspots que nós colocamos para que nenhuma criança ficasse sem as suas aulas, desde o centro de vacinação que disponibilizamos para que todas as pessoas possam ser vacinadas, desde os programas que fizemos na altura da primeiro confinamento de levar alimentos a casa, de levar refeições, levar medicamentos, dos programas culturais que fizemos a partir das redes sociais de forma a não deixar cair a cultura, desde o empréstimo de livros da Biblioteca com take-away e delivery

Acrescenta que as reuniões da RTPCE “ficaram claramente comprometidos.” (E1, p. 9) uma vez que “os municípios também se focaram noutros aspetos que eram naquele momento a prioridade”. (E1, p. 9), ao que noutra entrevista se acrescenta (E2, P. 7) “Uma rede são parcerias, parcerias são relações, e neste momento ficamos um bocadinho congelados em termos de relações. Obviamente que fazemos muita coisa online, mas não é a mesma coisa” e segundo outra das entrevistadas (E3, p. 9) “A pandemia foi diminuidora a todos os níveis. Porque a dinâmica que se estava a criar a nível da rede das Cidades educadoras e mesmo internacional... foi demolidora mesmo.”

A dinâmica das cidades educadoras em Lagoa foi diminuída. As reuniões de rede e as partilhas diminuíram aos municípios se focarem noutros problemas. Alguns projetos pararam, outros continuaram sem ser refletidos. Fez-se, no entanto, novas articulações intersectoriais com as escolas, por necessidade. Os parceiros referem as suas experiências (EG, p. 9) “A nível social também conseguimos dar resposta a muitas necessidades emergentes e urgentes na altura e sempre com apoio do município” uma vez que Lagoa “É um concelho com alguns problemas sociais, e com a pandemia agravou-se”.

As respostas e apoios sociais também passaram pelas escolas e IPSS, permitindo uma solidariedade entre entidades e cidadãos. De uma forma irónica, talvez se tenham promovido mais princípios de uma cidade educadora quando se focou nas pessoas, nomeadamente no que diz respeito à inclusão e à corresponsabilidade relativamente às desigualdades.

4.3. Educação e futuro

4.3.1. Ideias de futuro

Relativamente ao desafio de ideias de futuro para a educação, surgiram várias ideias diferentes.

Uma das entrevistadas (E1, p. 10) refere de vários tipos de educação

Se falarmos de educação formal, eu acho que o futuro tem que ser mudar as nossas salas de aula de uma vez por todas. Nós não podemos continuar a querer ter um modelo de sala de aula quase da revolução industrial. Eu acho que esse é o nosso grande desafio e por isso também estamos a construir uma escola nova com outras funcionalidades que esperemos que seja o embrião para muitas mudanças. Depois eu acho que cada vez mais temos que formar os nossos as crianças, os nossos jovens em competências, porque hoje nós não sabemos quais são as profissões do futuro. Provavelmente muitas daquelas que existem nos dias de hoje não existirão. (...) A educação vai ter que passar obrigatoriamente pela formação enquanto cidadãos. E cidadãos Plenos. Se calhar não tanto nos conhecimentos académicos, que são importantes como é lógico, mas nos valores do ser humano. E daí também vamos precisar de formar professores.

Esta afirmação enquadra-se no quadro teórico da educação permanente, para as competências e para a cidadania, numa perspetiva enquadrada. Outra das entrevistadas, por sua vez, reflete na importância da tecnologia e no aprender a viver com ela. (E2, p. 7)

não podemos fugir à tecnologia e acho que é fundamental encontrar um equilíbrio e que eu penso que é um grande desafio. Exemplo muito prático é nós irmos ao restaurante e percebemos que está uma família, com dois filhos e se calhar os quatro, cada um tem o telemóvel e

ninguém está a conversar. A partir daí não conversamos, não pensamos, não refletimos, não partilhamos ideias, não discutimos, não crescemos. (...) Nós enquanto pessoas que trabalhamos na educação temos esse papel fundamental que é tentar encontrar o equilíbrio e fazer com que tenhamos pessoas que tenham, que pensem, que se responsabilizem, que ajam. Aceitamos, estamos fechados ao problema do outro, não estamos disponíveis, estamos a perder alguns valores que fazem falta.

Uma das entrevistadas refere-se à necessária adaptação das escolas aos novos alunos, à evolução do paradigma, de novas metodologias (E3, P. 10)

Eu acho que vai evoluir e que nós temos todas as condições para evoluir. Acho que temos caminho aberto para fazer aqui uma viragem, uma relação harmoniosa entre a tecnologia e o à distância e o presencial. É de novas metodologias de Educação, de se criar uma nova geração também, de acolher uma nova geração professores para poderem acolher uma nova geração de alunos porque vamos ter um mundo diferente. Já temos alunos diferentes nas escolas, e haver aqui a facilidade e a abertura de recriar metodologias diferenciadas, já se faz noutras escolas e acho que nós temos todas as condições para fazer também aqui em Lagoa. Acho que vamos tendo essa abertura, que se nós não fizemos a bem, vai ser a mal, porque vamos ser pressionados a isso.

Relativamente aos parceiros uma das entrevistadas refere o crescimento da associação de que faz parte, e a criação de novos projetos e respostas sociais. (EG, p. 5) “No futuro queremos manter as respostas sociais da educação, mais voltada para a infância, para a juventude, bem como os projetos sociais que temos avançado.” Acrescentando numa reflexão mais geral, que (EG, p.5) “Existe a necessidade de uma componente muito mais prática e de ação no terreno. Sentimos que existe muito essa dificuldade. A promoção da autonomia por parte dos alunos, das crianças, da família e da sociedade”

A outra parceira deseja apenas (EG, p. 5)

Queria que as escolas voltassem a ter um ambiente muito mais estável, para o bem das pessoas - porque nós trabalhamos com pessoas e não

com materiais. falta isso às escolas. Porque eles já começam a dar alguma autonomia, já começam a deixar-nos trabalhar, só que está tudo muito confuso, tudo muito em cima da hora, isto vai rebentar com as pessoas todas. E já vemos muita gente a desistir. Mesmo os próprios alunos.

Nessa pergunta mais generalista houve uma grande dispersão de ideias, falando de perspetivas pessoais, de acordo com perceções recentes. É de notar, no entanto, que nenhuma das entrevistadas referiu Lagoa, cidade educadora como a sua visão de futuro.

Conclusões

Este trabalho de investigação teve como grande objetivo a compreensão das políticas e dos processos inerentes à adesão e desenvolvimento do projeto das Cidades Educadoras no município de Lagoa. Este município aderiu à AICE em 2018 e organizou o oitavo congresso nacional das Cidades Educadoras em 2019.

Como queríamos compreender um tema que apresenta complexidade pela interação de diversas dimensões, atores e projetos a vários níveis (social, educativo, organizativo, obras públicas, tecnologias, etc.), mas sem necessidade de generalização para outros locais, optámos por um estudo de caso.

Apresentamos dez objetivos específicos no início da investigação e que agora servirão de base para a apresentação das conclusões. Iremos também focar-nos em alguns dos constrangimentos que ocorreram na realização desta dissertação, bem como propor sugestões de investigações futuras.

Relativamente ao primeiro objetivo, “Identificar os espaços educativos e as ofertas educativas presentes no município”, Lagoa possui uma grande diversidade de espaços formais e não formais de educação distribuídos pelo concelho. Para Johnson (2016), o papel do espaço em que a aprendizagem ocorre tem, muitas vezes, sido ignorado. O foco centra-se nos atores e nos recursos educativos e os espaços são relegados para um segundo plano; não sendo pensados. Numa cidade educadora, onde todos os espaços têm potencial educativo, esta reflexão sobre os espaços revela ainda maior importância. Na Carta das Cidades Educadoras, o 11º princípio, Espaço público habitável explica que

O ordenamento do espaço público deverá ter em conta as necessidades de acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, jogo, esparecimento e conciliação da vida pessoal, familiar e profissional. A Cidade Educadora prestará uma atenção especial às necessidades da infância, das pessoas com diversidade funcional e dos idosos na sua planificação urbanística (AICE, 2020, p. 14).

Os lugares têm de ser pensados com um pendore educativo, bem como ter em conta as outras necessidades da população. Em Lagoa, tal ainda não acontece de uma forma consistente, apesar de haver vontade política de incluir todos os setores municipais na planificação da cidade educativa.

As respostas sociais dadas pelas IPSS conseguem cobrir os anos de creche e pré-escolar anteriores aos 5 anos de idade, bem como os complementos de horário dos alunos do ensino público até ao final do 4º ano de escolaridade. Todas as freguesias do concelho possuem escolas de 1º ciclo e de pré-escolar, o que demonstra uma boa distribuição geográfica. Nestas idades a forma do espaço escolar é ainda mais importante, uma vez que influencia o domínio emocional. Brincar em espaços exteriores desenvolve a confiança e a autoestima das crianças, aprendendo a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências, num processo constante de avaliação do risco e de gestão de comportamentos (Christensen & Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010; Little & Wyver, 2010). Nas escolas, em Lagoa existem espaços onde os alunos podem brincar de forma a adquirir estas competências. No entanto uma nova escola de pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico vai ser construída na Mexilhoeira da carregação. Possui uma filosofia de “escola do futuro” e teve apoio da UALG na sua conceção. Esta escola apresenta espaços exteriores com um parque infantil integrado na estrutura. A construção foi desenhada com o objetivo de promover pedagogias inovadoras e de grande impacto na sala de aula. De acordo com Pedro (2017), o conforto físico, a iluminação, a cor, a ergonomia, são condições que permitem experiências educativas agradáveis e motivadoras, promovendo disponibilidade para a ação. O aluno deve sentir-se confortável e estimulado no local onde ocorre o processo de aprendizagem. No desenvolvimento de pedagogias inovadoras, centradas no aluno, com o uso de metodologias ativas de aprendizagem, este conforto e disponibilidade para a ação são essenciais. A mesma ideia é apresentada pela Nova Zelândia, que lançou um estudo em 2017, que aponta para a necessidade de repensar o design das salas de aula, evidenciando que o design físico da sala de aula pode influenciar o uso de metodologias ativas e inovadoras e melhorar em 17% os resultados dos alunos (NZ, 2017).

A escola básica e jardim de infância de Porches, pertencente ao agrupamento ESPAMOL, apresenta oferta de ensino bilingue, o que é uma mais-valia para a população da região. A Nobel International School possibilita a frequência de currículos estrangeiros, nomeadamente o inglês, e possui regime de internato, o que suprime as necessidades de uma franja da população imigrante. O ensino secundário existe no agrupamento ESPAMOL, quer na vertente profissional, quer na vertente de cursos científico-humanísticos. A existência de ensino articulado da música, das

unidades de apoio ao alto rendimento nas escolas, de turmas CEF e PIEF, permite respostas sociais a necessidades e dificuldades que possam existir no concelho. Os cursos profissionalizantes são lecionados em espaços formais e em espaços não formais, nos estágios profissionais, sendo bons exemplos de interação entre escola e a sociedade. Numa cidade educadora esta interação é uma valência importante do desenvolvimento social, dando as escolas resposta ao que a cidade precisa.

Percebemos que algumas das escolas que são da responsabilidade do Ministério da Educação apresentam estados de conservação débeis, acusando o desgaste do tempo e fragilidades na construção. Scott-Webber *et al.* (2014) apresentam três dimensões de um espaço educativo sobre as quais se deve refletir ao analisar um local, a dimensão conceptual, a dimensão prática e a dimensão teórica. O primeiro diz respeito à função e tipologia inerente ao local, o segundo à constituição, funcionalidade e uso efetivo do espaço e o terceiro refere-se à articulação com a teoria e pedagogia de forma a maximizar a sua utilidade. Desta forma, estas escolas em mau estado de conservação devem ser avaliadas e repensadas usando estas três dimensões. Uma vez que terão de sofrer intervenções, poderá ser possível ajustar os espaços, nunca esquecendo a dimensão teórica, tornando-os promotores de aprendizagens significativas. Tal poderá potenciar os resultados escolares, de acordo com o defendido pelo ministério da educação da Nova Zelândia.

Com o novo Centro Qualifica, a aprendizagem contínua da população do município ficou melhor assegurada. A universidade sénior, da responsabilidade da ação social da autarquia, acompanha os adultos mais velhos na sua aprendizagem. Estes são recursos de conhecimento e de cidadania. Na carta das cidades educadoras o 5º princípio, Diálogo intergeracional, reconhece a necessidade de haver cooperação entre as gerações, aproveitando os valores, experiência e capacidades de cada idade.

Espaços educativos relacionados com as artes, como a escola de artes e o Conservatório de Artes de Lagoa, clubes desportivos, complexos desportivos municipais, biblioteca e arquivo municipal, edifícios culturais (convento de S. José, Auditório Carlos do Carmo, etc.), zonas protegidas, como as Fontes de Estômbar, permitem diversas oportunidades de aprendizagem fora dos locais formais de educação.

Em sùmula, existe uma grande diversidade de ofertas formativas, espalhadas pelo município, que parecem responder às necessidades da população de Lagoa. As

escolas envelhecidas deverão ser repensadas e intervencionadas para potenciar o sucesso escolar dos alunos.

Na sequência do segundo objetivo específico, “Captar a visão do município sobre as responsabilidades deste na educação dos seus cidadãos” pudemos perceber que a educação está apontada como uma prioridade do município. Todos os documentos, entrevistas e discursos assim o indicam. No orçamento municipal de 2021, cerca de 12% deste é diretamente dedicado à educação formal (CML, 2021). A este valor ainda deve ser acrescentado parte do valor atribuído à cultura, à ação social, ao desporto, à conservação da natureza e mesmo ao urbanismo, uma vez que, numa cidade educadora, todos estes setores interagem e são potenciadores de aprendizagens.

Este apoio e intervenção às escolas é recorrente, não se limitando ao presente executivo. O foco, no entanto, parece ter mudado de apenas ajudas financeiras a projetos escolares e apoio na gestão dos edifícios escolares, para uma maior interação entre as partes. Lagoa quer uma educação de qualidade, que seja inclusiva e que prepare os jovens com as competências para o futuro. Esta vertente enquadra-se em pleno com a ideologia de uma cidade educadora e o projeto “Lagoa cidade educadora” é uma das forças motrizes desta nova relação. Como ponto positivo e de relevância encontra-se a construção de um Plano estratégico municipal para a educação, em que os parceiros estão a dar o seu contributo para que, em conjunto, decidam o que Lagoa quer da educação. O local, segundo Barroso (2013) emergiu como um lugar privilegiado para o surgimento de novos planos na educação. A Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, refere que o plano estratégico municipal pode ser um instrumento importante na definição de políticas educativas municipais e que deve ser operacionalizada “num determinado território, com a participação, o envolvimento e a implicação de atores bem concretos e com uma visão e um sentido estratégico bem definidos” (Almeida, 2014, p. 25).

No entanto, na maioria das vezes educação está apenas associada ao ensino formal, isto é, ao setor da educação no município. A educação ao longo da vida, por exemplo, de natureza não formal ou informal está mais associada ao setor da ação social, enquanto a educação ambiental pertence a outro setor e assim sucessivamente.

Esta sectorização da educação parece-nos apresentar algumas vantagens, nomeadamente na organização financeira e na atribuição de responsabilidades

políticas (vereadores), mas que apresenta desafios na organização interna do município e no planejamento do trabalho. No entanto, a educação é encarada como uma estratégia global do município pelo executivo, que procura acompanhar os cidadãos desde que nascem até ao fim da sua vida, o que está de acordo com o segundo princípio da carta das cidades educadoras que refere:

Os municípios exercerão de modo eficaz as competências que lhes correspondem na educação. Seja qual for o âmbito destas competências, devem propor uma política educativa ampla, transversal e inovadora, incluindo todas as formas de educação formal, não formal e informal, bem como uma constante interação com as diversas manifestações culturais, fontes de informação e formas de descobrir a realidade que ocorrem na cidade e em cada um de seus bairros (AICE, 2020, p. 10).

Relativamente ao terceiro objetivo “Identificar e comparar as práticas educativas desenvolvidas pelo município antes e após a adesão à rede das cidades educadoras”, houve um aprofundamento das estratégias aplicadas anteriormente à adesão, mas, em resultado desta, novos projetos, ideias e formas de agir surgiram. Como referido no objetivo anterior, previamente, o foco da educação em Lagoa era a gestão escolar, dos seus edifícios e do seu pessoal. As escolas, associações, clubes, etc., eram apoiados financeiramente nos seus projetos, mas muitas vezes de uma forma desenquadrada uns dos outros. A adesão ao movimento das cidades educadoras foi acompanhada com a mudança de ideologia dentro do setor da educação, numa primeira fase, e na interação da vontade política e trabalho dos serviços, uma nova forma de atuar. Relativamente à interação entre serviços municipais Peixoto (2002) afirma que:

a cooperação natural e essencial entre serviços ainda é uma miragem na maioria dos nossos municípios onde (...) impera uma cultura administrativa ancilosada, centralista e personalizada (...) Fomenta a sectorização e não a integração ou o sentido coletivo do serviço que as autarquias têm que obrigatoriamente garantir e assegurar (pp.99-100)

As autarquias são organizações complexas, com lógicas diferenciadas: a dos eleitos, a dos funcionários autárquicos, e a da população em geral, os contribuintes, eleitores, clientes, consumidores e residentes. A complexidade de uma tal organização, onde a sedimentação cultural e o peso da história local inserem vetores adicionais de

complexidade necessita poder organizar livremente os seus órgãos de gestão, sem terem de se acomodar às regras homogêneas impostas pelo poder central (Proença, 1993). São necessárias práticas mais sustentadas e interligadas internamente e com os parceiros. Para tal é necessário que as escolas sejam encaradas apenas como “uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação (...) através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas” (Nóvoa, 2009, p. 9). A importância da escola na educação deve ser respeitada e reconhecida, mas deve ser enquadrada num conjunto de parceiros educativos que contribuem para a educação permanente da sociedade.

O uso de trabalho de projeto, em que, para cada projeto e iniciativa, se escolhem os parceiros internos e externos para a realização, aparenta funcionar bem em Lagoa, permitindo a ligação entre os serviços e os parceiros. Este tipo de ação funciona melhor em ações esporádicas e pode ser impeditivo da realização de múltiplos projetos ao mesmo tempo.

No entanto, todos os entrevistados referiram que ainda estão nos primeiros passos, que ainda há muito espaço de melhoria na mudança de práticas internas e com os parceiros.

A cidades educadoras são encaradas como um chapéu que engloba toda a política educativa do município. Ser chapéu acarretava o risco de ser apenas um depósito do que se fazia e de não haver reconstrução no sentido de melhorar. No entanto, quer nas entrevistas, quer na ação, tem-se visto que não é isto que ocorre em Lagoa. Transformações internas e externas na forma de lidar e de pensar a educação estão a ser postas em prática. Internamente, houve uma reestruturação dos setores e está-se a fazer a ligação do setor da educação com o planeamento estratégico. Estão-se a fazer atividades de integração de todos os setores no conceito das cidades educadoras. Na elaboração do plano municipal estratégico para a educação todos os parceiros estão a ser ouvidos e a potenciar os resultados. O estabelecimento de redes de partilha e de trabalho com outros municípios permitiu, também, a modificação de formas de atuar, bem como a introdução de novos projetos.

Na tentativa de “Conhecer a visão do município sobre a importância do trabalho em rede com outras cidades”, de uma forma unânime em todos os

entrevistados, foi o ponto positivo mais referido da adesão à Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE). O trabalho em rede com outros municípios permite a troca de experiências, de formas de agir e de visões de educação. Amaral (2010) explica o conceito de rede:

do ponto de vista morfológico, estrutural, imagine uma rede de pescar, com linhas se entrecruzando, formando um nó, um ponto de encontro, e formando outro nó, outro ponto de conexão e assim por diante (...) estamos dizendo que as relações internas do seu sistema de relações, dos elementos que as formam, se dão como numa rede, a partir de conexões, ponto a ponto, entre as pessoas e instituições (Amaral, 2010, p. 1).

Para tal relação frutífera, foi evidenciada a posição na Comissão Nacional das RTPCE, que lhes atribui mais responsabilidades. Foi destacada a importância dos encontros presenciais, onde Lagoa sempre levou um elevado número de pessoas, quer da parte técnica, quer da parte política. Esta decisão revela a importância atribuída à partilha e foi considerada importante e com resultados. O estar nos locais permite que se foquem apenas nessa ação e que tenham tempo ao ver os projetos em ação, ver os equipamentos, a forma como são coordenados, etc., de pensar em como os poderiam adaptar a Lagoa. Este tempo de pensar e refletir é essencial, bem como a criação de uma rede de contactos à qual recorrer caso haja necessidade, dúvidas ou quando o município necessita de parceiros.

Segundo uma das entrevistadas uma grande vantagem é que na rede não há cor política. O que importa são os municípios, os cidadãos, as ideias e os projetos. Nesse sentido, o Conselho Europeu do Urbanismo (2013) refere que a integração social só pode ser alcançada formando redes urbanas, muitas vezes transnacionais, em nunca esquecer a vertente individual de cada cidadão. Estas redes devem estar conectadas em todas as escalas e com toda a sociedade. Esta perspetiva é também suportada pela AICE, que junta cidades em redes de partilha mais locais (como a RTPCE) de forma a agilizar trabalhos em rede mais localizados.

As entrevistadas destacaram os projetos “Crescer a brincar” e a criação do Centro Qualifica em Lagoa, como bons exemplos de partilha, em que Lagoa beneficiou da experiência adquirida de outros municípios. Mesmo no que diz respeito à transferência de competências da educação, a partilha com outros municípios que já o

fizeram, permite-lhes refletir e compreender problemas que poderão surgir e as formas de resolução que esses locais aplicaram.

Na sequência do quinto objetivo “Descrever práticas e projetos de educação para a cidadania desenvolvidos pelo município”, percebemos que a cidadania não está enquadrada no setor da educação. No entanto, uma parte das iniciativas deste gabinete também se devota à educação formal. O projeto Cidadania 4.0 da academia My Polis, o orçamento participativo jovem, o projeto “Maria rapaz, Manuel rapariga” integrado no programa “Uma escola feliz é o que se quer” do Portal Bullying, foram referidos como relevantes, nomeadamente devido à existência de mediadores que aproximam o município dos jovens. A cidadania e a formação de cidadãos são encaradas como importantes e como parte da missão do município. O município tem um plano municipal de igualdade e não discriminação, que intersecta com os outros planos existentes. No entanto, nem todas as vertentes da cidadania, de acordo com o novo referencial do ministério da educação, fazem parte deste plano. A educação para a saúde, a educação ambiental, entre outras, fazem parte de outros setores do município.

O ensino da cidadania é realizado no dia-a-dia, na educação informal, mas, também, pode receber um contributo da educação não-formal (Gohn, 2009). Esta visão não formal e informal do ensino da cidadania ativa, numa perspetiva de cidade educadora, é apresentada na anterior feira da cidadania, que ocorria no Dia da Criança, e no festival “saberes em festa”, que neste momento decorre no Dia Internacional das Cidades Educadoras. Nessa perspetiva, a cidade educadora amplia e potencia a sua oferta educacional, cultural e (in)formativa. Para tal necessita envolver os seus habitantes em dinâmicas interativas de relevância educacional num processo contínuo de aprendizagem e educação, transversal a todas as idades (Bosch, 2008).

Os parceiros reconhecem a interligação da cidadania com as cidades educadoras, mas chamam a atenção que existe uma diferença entre o que acontece na escola e fora dela, que há falhas graves na cidadania dos jovens e que o seio familiar não está a dar resposta. Segundo Nguyen et al. (2007) na escola, as relações pessoais e profissionais dos seus membros, a confiança mútua e reciprocidade tornam a vida, naquele espaço, mais segura e aprazível. Os benefícios estendem-se ao desenvolvimento psicológico e afetivo dos alunos, à sua ligação e satisfação com a escola e à redução da indisciplina (Klonksy, 2002). As relações de proximidade entre

alunos, professores, famílias e comunidades são essenciais. As cidades educadoras podem ser um excelente contributo neste sentido. Ao trazer a escola para a cidade e ao colocar a cidade na escola, laços pré-estabelecidos podem ser potenciados, ajudando na resolução desta problemática. A educação não formal e informal da cidadania pela proximidade da cidade e dos cidadãos pode contribuir para o desenvolvimento de competências na escola, podendo o contrário também acontecer. Numa cidade educadora reconhece-se os fatores de deseducação, as forças de estagnação social e, numa perspetiva de cidadania de ação e intervenção, os cidadãos ajudam a cidade e neste processo ajudam-se a si mesmos (Perucca, 2007). Freire (2011) aponta para a necessidade de prevenir a indisciplina, o que no domínio educativo, não assenta apenas na alteração de metodologias na sala de aula, no reforço de regras e de normas e muito menos no isolar e segregar a escola do mundo. Os problemas de indisciplina e violência são difíceis de resolver se forem apenas abordados na escola, porque a esta estão associados complexos e multifatoriais problemas sociais. Para Subirats (2001) a escola representa uma comunidade que interage e vincula outras comunidades presentes no território, constituindo uma rede com potencialidades de desenvolver o todo, enquanto espaço público pertencente a todos. Para o autor há a necessidade de todos exercerem as suas responsabilidades nesta abertura da escola à cidade, estabelecendo uma relação sinérgica. Nessa perspetiva, os cidadãos de uma cidade educadora, sejam eles alunos, pais ou professores, aprendem a ser em ação, nas suas vivências diárias, podendo mitigar alguns dos fatores que estão na origem da indisciplina na escola.

Relativamente à intenção de “Compreender as alterações que a transferência de competências da educação para o município poderá provocar”, percebemos claramente que em Lagoa estão a preparar-se há muito tempo. Todos os inquiridos referiram que o município já auxiliava as escolas, mesmo aquelas que não eram da sua competência, pelo que na generalidade não são grandes as alterações. Pinhal (2013) explica que muitos municípios nos diversos domínios da ação social escolar, como transportes escolares, alimentação, auxílios económicos, entre outros, atribuem maiores benefícios e participações, relativamente ao que a lei lhes exige.

Existe receio, quer da parte da autarquia, quer da parte da escola, como em qualquer processo de mudança. Da parte do município, pelo trabalho extra e pelo

esforço financeiro que terão que realizar, uma vez que algumas das escolas necessitam de intervenções profundas e apresentam falta de pessoal não docente. Receiam que o trabalho desvie as atenções dos projetos e das iniciativas, da melhoria, e se centre na gestão. Da parte da escola, o receio da possível mudança política, com as eleições autárquicas, que podem trazer mudanças relativamente à relação cordial atual.

A preparação da transferência de competências da educação no município de Lagoa foi realizada através de reuniões com os parceiros, com a DSRAlg e Delegado Regional da Educação e através de discussão na rede das cidades educadoras. Esta discussão permitiu ao município compreender melhor os desafios que irão ter e estarem a preparar esse processo. Uma das entrevistadas referiu, ainda, que tem que haver um cuidado da parte do município para não se imiscuir naquilo que são as funções dos professores, na parte pedagógica.

Todas as entrevistadas consideraram que o pessoal não docente das escolas irá ser beneficiado, ganhando regalias ao fazerem parte dos quadros do município. A passagem da gestão dos estabelecimentos escolares para o município, permitirá a sua atualização e recuperação, o que trará grandes vantagens pedagógicas para os alunos que os frequentam. Parece-nos que, caso o município consiga suportar os custos acrescidos com os estabelecimentos escolares e pessoal não docente, a educação formal em Lagoa será beneficiada, requerendo uma união entre as escolas e a autarquia. O movimento das cidades educadoras é um potencial aglomerador destes dois elementos, trazendo a escola para a cidade e a cidade para a escola.

Quisemos, ainda, “Perceber se a prática de ações dirigidas a uma cidade educadora era entendida como uma ação sistemática, coordenada e integrada na estratégia geral do município”. Compreendemos que, também aqui, ainda há espaço para melhorias, ainda que já vários passos tenham sido dados no sentido de sistematizar e integrar totalmente o projeto das Cidades Educadoras na estratégia global do município.

O trabalho em projeto é a forma privilegiada de ação nos serviços da educação e da ação social da autarquia de Lagoa. Segundo Gray e Larson (2008) o trabalho projeto deixou de ser uma forma de encarar casos especiais que fossem surgindo, mas está-se a tornar na forma mais comum de trabalhar no setor público e privado. Este tipo de metodologia permite escolher e contactar à partida os setores do município, os

parceiros, bem como programar os recursos que serão necessários à sua realização. Um projeto necessita de uma planificação, monitorização e avaliação de forma a trazer consistência na forma de encarar e acompanhar a sua execução de uma forma sustentável. A sustentabilidade pressupõe, assim, que novas formas de trabalho e a melhoria dos resultados alcançados se tornem prática da equipa (Lloyd *et al.*, 2006).

Nem todos os serviços do município assumem-se como parte ativa no projeto das cidades educadoras em Lagoa. Foram realizadas sessões de envolvimento e, nas deslocações a outros concelhos para reuniões da RTPCE, foram incluídos técnicos de diversos setores do município, de forma a integrá-los no projeto e promover novas ideias para os seus setores.

O plano estratégico municipal para a educação remete para funções atribuídas a vários setores, além do da educação. Além disso, têm existido reuniões internas para discutir esse plano.

Segundo Cleland (1999), a liderança é um fator que contribui diretamente para o sucesso, ou insucesso de um projeto. Para este autor, um bom líder é aquele que consegue gerir a atenção, tendo visão e fixando-se nos objetivos a atingir; gerir o significado, conseguindo enquadrar os resultados obtidos na estratégia geral da entidade; gerir a confiança das pessoas com quem trabalha e gerir a si mesmo, nomeadamente a nível temporal e de motivação. O fator tempo é essencial para que o líder de um projeto possa monitorizar, obter feedback, adaptar e melhorar. Na coordenação do projeto das cidades educadoras, não existe uma pessoa dedicada exclusivamente a essa função, o que por vezes é impeditivo de maior efetividade e eficácia.

Relativamente ao oitavo objetivo “Compreender se há planificação, análise e acompanhamento dos impactos das práticas e projetos na comunidade de Lagoa” consideramos que a planificação é um processo que tem vindo a melhorar ao longo dos anos, quer na relação interna intersectorial, quer na relação com as entidades. A planificação pode ser definida como o processo de declarar os objetivos do projeto e, em seguida, determinar os processos mais eficazes necessários para atingir os objetivos propostos. Assim, o processo de planificação define as atividades, o tempo, as metas de custo e os marcos de desempenho que auxiliam na realização bem-sucedida dos

objetivos do projeto. O plano deve indicar quais materiais, equipamentos, instalações, recursos humanos e outros recursos são necessários (Igwe & Ude, 2018).

Se, antes, os processos eram pensados por setores, hoje já tentam abranger de uma forma orgânica os recursos humanos disponíveis. Os parceiros referem que, no passado, chegava um enorme número de projetos em momentos incômodos e agora já existe uma planificação anual das atividades e projetos a desenvolver.

Relativamente à divulgação das atividades desenvolvidas no âmbito das cidades educadoras, em 2018 e 2019, foram lançados dois *booklets* com a programação. O primeiro “Programa Lagoa, cidade educadora (setembro a dezembro de 2018)” englobava um largo conjunto de atividades de aprendizagem formal, não formal e informal. No ano seguinte o “Programa Saberes em festa 2019”, tinha a mesma função, apesar de ser mais reduzido. Ao divulgar as oportunidades educativas estavam, também, a convidar os cidadãos a participar. A participação é um elemento fulcral das cidades educadoras. Para Habermas (1987) a comunicação apresenta sempre uma parte técnica e uma parte política. Se a primeira é importante para a correta transmissão da mensagem, a segunda, numa cidade educadora, assume-se mais importante. A expansão dos movimentos sociais e a necessidade mobilizar a sociedade civil para a solução dos mais variados problemas, trazem o desafio de investigar os modelos de comunicação que melhor se apliquem às ações democráticas e inclusivas, onde se permita alcançar uma coresponsabilidade entre os públicos envolvidos.

Em 2020 e 2021, muito devido ao foco na pandemia, não foram divulgadas as atividades do município e parceiros nas cidades educadoras, perdendo-se destaque para o movimento entre a população, e mais gravoso, a impossibilidade de os cidadãos escolherem participar autonomamente, de serem mobilizados.

A monitorização e a avaliação do impacto dos projetos enquadrados nas cidades educadoras em Lagoa podem ser melhoradas. Para Otieno (1999) a monitorização é vista como um processo que fornece informações ao longo do processo, permitindo reajustamentos. A avaliação, por outro lado, é vista como o processo que determina objetivamente a relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade e impacto das atividades à luz do desempenho do projeto. Centra-se na análise do progresso feito em direção ao cumprimento dos objetivos declarados. Em Lagoa existem avaliações internas, quer do município, quer dos parceiros, mas não existe uma avaliação sistemática e uma análise de impacto. Para ajudar a colmatar este

problema, o plano estratégico municipal para a educação poderá ser determinante. Sabendo os objetivos a atingir, a monitorização e a avaliação serão simplificadas. Por outro lado, irá permitir escolher e selecionar projetos, entre os muitos que são apresentados anualmente a Lagoa.

Compreendemos que os parceiros estão incluídos no projeto e consideram que este traz responsabilidades acrescidas ao município, o que nos permitiu “Conhecer a visão dos parceiros educativos e sociais do projeto e das suas consequências”. A nível de apoio institucional sempre o sentiram, nas suas iniciativas e nos seus projetos e estão disponíveis a colaborar. Por vezes apresentam um papel ativo, propondo projetos, mas as suas iniciativas só se enquadram nas cidades educadoras na medida em que são projetos ligados à educação. Raramente são pensados com o intuito da cidade, do município ou da abertura do seu espaço. Aqui também existe espaço para melhorias.

Alguns projetos, como o My Polis e, sobretudo, o trabalho para o plano estratégico municipal para a educação, onde se tem tentado pensar a educação em Lagoa e estreitar as redes educativas, têm trazido melhorias nesta inter-relação entre parceiros, potencializando recursos e maximizando efeitos. A coresponsabilização dos parceiros educativos na construção de uma cidade educadora é essencial para envolver a população.

Relativamente ao último objetivo, inserido já no decorrer da investigação, “Compreender o impacto da pandemia no desenvolvimento do movimento das cidades educadoras em Lagoa”, os parceiros e o município foram unânimes na resposta. A pandemia afetou o normal desenvolvimento do ano letivo, dos projetos, diminuiu os contactos pessoais, as oportunidades e retirou o foco da educação para outras áreas, como a de saúde pública, economia e ação social.

As próprias reuniões de rede das cidades educadoras perderam impacto, participação e relevância. A partilha diminuiu. A visita aos locais e o presencial ajudava a focar na tarefa, ajudava a compreender melhor os processos. Apesar de não perderem o foco no que é ser cidade educadora, não foi possível a partilha.

No entanto, mais do que nunca, a pandemia veio demonstrar a necessidade do apoio local, a importância da cidadania, a importância do conhecimento, a importância

dos outros, a interdependência das escolas e dos municípios, a importância das redes locais e das redes inter-regionais.

O movimento das cidades educadoras pode ser um meio de desenvolvimento da educação num município. Para Boshier (2018) as cidades educadoras podem ser, ou não, um lugar onde os cidadãos têm acesso a uma ampla gama de oportunidades educativas, em todas as fases da sua vida, dependendo dos objetivos e ponto de partida estabelecidos. Cada cidade tem a sua identidade, os seus problemas e as suas necessidades, pelo que cada cidade educadora será única. Boshier (2018), no entanto, refere que a diferença provém também do que se espera da cidade educadora e da visão e paradigma político-social que a enquadra. Se algumas cidades se focam mais na requalificação profissional, numa perspectiva neoliberalista e economicista, a gama de oportunidades educativas é menor. Cidade educadora é um lugar, é uma ideia, é um chapéu que pode ser aplicado a várias ideologias e ideias de cidade. Facer & Buchczyk (2019) referem que as cidades educadoras apenas fazem sentido onde a educação seja entendida “como uma prática dinâmica” (p. 171) incutida nos projetos da cidade, nas trajetórias de vida e redes de cidadãos, de entidades, nos materiais e nas infraestruturas dos locais. A cidade educadora só faz sentido quando procura a utopia que Bernet (1997) refere, e quando os 20 princípios são valorizados e colocados em prática pela população, numa perspectiva de envolvimento e ativação social. Lagoa, ideologicamente parece apontar neste sentido, apesar de ainda haver um maior foco na educação formal.

As vantagens parecem ser grandes, com o envolvimento da população numa dinâmica de autodesenvolvimento ao longo da vida, em dinâmicas interativas de relevância educacional, num processo contínuo de aprendizagem transversal a todas as idades (Bosch, 2008). Educação formal, não formal e informal interligados com os espaços e a cidade, esbatendo parte dos limites entre estas tipologias educativas e num processo de melhoria continuada e sustentada no tempo. Todas estas tipologias têm lugar na cidade e nas trocas entre as redes de parceiros educativos e os cidadãos.

A educação formal e as escolas têm uma oportunidade de se integrarem em processos nos quais podem solucionar alguns dos seus problemas, nomeadamente de indisciplina, e ganhar espaço na cidade, fora dos seus muros. Como Campenhoudt (2003) refere “a organização do mundo não obedece a uma estrutura de base duradoura cujos elementos estariam separados por fronteiras estáveis.” (p. 222). E num contexto

de transformação legislativa com o aumento da autonomia curricular (ME, 2018) as oportunidades de se adaptar à sua cidade, necessidades e malha educativa aumentaram, estabelecendo relações de sinergia e capitalização educativa e cidadã, de acordo com o defendido por Subirats (2001).

Já a educação não formal pode ser, segundo Gohn (2009), uma forma de desenvolver a cidadania e a participação crítica dos cidadãos nos seus processos de desenvolvimento pessoal. A educação ao longo da vida pode, numa cidade educadora, ser a forma primordial de participação cidadã.

Para tal contribuirá a educação informal, que acontece durante a socialização, e na qual somos todos alunos e professores (Gohn, 2009), numa rede dinâmica de cidadania e partilha educativa. Neste aspeto, a cidade que não é educadora acaba por ser na mesma educadora, mas apenas não de uma forma organizada e pensada, com objetivos e responsabilidade social. É nesta vertente que voltamos à utopia de Bernet (1997). A cidade é um local educativo (ou deseducativo), mas depende dos cidadãos se envolverem de uma forma consciente na organização dessa aprendizagem para o seu bem e para o bem de todos, respondendo não apenas às suas necessidades, numa perspetiva inclusiva e cidadã. A existência de um caminho delineado e consciente de cidadania participada pode potenciar todas as vantagens da educação na cidade. Os municípios com as suas ações, projetos e políticas podem criar, num diálogo simbiótico com a comunidade, um território de desenvolvimento e crescimento integrado e sustentado, que trabalhe em rede com o meio envolvente.

Nesta dissertação percebemos o caminho do município de Lagoa como Cidade Educadora. A equipa responsável mostra-se consciente dos pontos passíveis de melhorar, e a aposta na participação dos parceiros na elaboração do plano estratégico municipal para a educação trouxe abertura, aproximação e conhecimento entre os diversos personagens educativos do concelho. Este progressivo envolvimento terá de apostar, também, no envolvimento dos cidadãos nos processos. A consciencialização destes da sua importância, responsabilidade e função na educação do concelho, é fundamental para que a cidade assuma as suas potencialidades educadoras e o seu papel dual de caminho de cidadania e de espaço educativo.

Como limitações a este trabalho devemos referir, em primeiro lugar, a conjuntura pandémica em que este foi desenvolvido, nomeadamente a realização dos

trabalhos de investigação que coincidiram com o início da pandemia e posterior desenrolar desta. A covid veio trazer alterações profundas na forma de nos relacionarmos, e atividades simples como reuniões de trabalho tiveram de ser repensadas. A marcação de entrevistas foi dificultada e o município, escolas e entidades encontravam-se a tentar lidar com os problemas sociais e organizacionais que surgiram. A realização da parte empírica deste trabalho foi dificultada, uma vez que o contacto social com pessoas de contextos diferentes deveria ser diminuído ao máximo. O desenho inicial de investigação foi alterado diversas vezes, tal como a marcação e agendamento das entrevistas. Esta dissertação, inicialmente, comportava um grupo focal com parceiros, de forma a estudar a sua visão sobre as práticas educativas do município de uma forma construída e colaborativa. Com a pandemia, pensámos realizar esse grupo focal virtualmente. No entanto, não encontramos na literatura sustentação suficiente que nos garantisse a exequibilidade de algo assim. Um grupo focal necessita de interações, de respostas e o ambiente de videoconferência não é o mais propício para isso. No desenho de investigação esta foi substituída por uma entrevista grupal com duas pessoas, uma ligada à escola pública e outra de uma IPSS. Os guiões originais foram modificados e um novo objetivo específico acrescentado - o efeito da covid no desenrolar das atividades da Cidade educadora.

Outra fragilidade, que nasce destes constrangimentos, associa-se a que a visão dos parceiros sobre o projeto pode não ser global. A existência de uma grande diversidade de parceiros ligados à educação, públicos e privados, pode fazer com que a amostra usada não seja globalizadora de todas as opiniões. Poderá haver opiniões divergentes que não aparecem. No entanto, consideramos que na sequência do alinhamento das respostas entre município e entidades, e com a frequência das reuniões devido ao plano estratégico municipal para a educação, esta fragilidade foi minorada.

Apesar de todos os obstáculos, consideramos que o desenho final foi adequado aos objetivos que se propunha. Foi possível perceber a visão do município, mas também a visão dos parceiros. Conseguimos compreender que existe uma grande proximidade entre os atores e que a construção do plano estratégico municipal para a educação e as cidades educadoras trouxeram uma linguagem comum entre entidades.

Relativamente a algumas propostas de investigação futuras, como primeira proposta, refira-se a realização de um estudo de natureza horizontal, comparativo,

sobre as cidades educadoras. Ao longo das entrevistas foi referido que o movimento das cidades educadoras não é aplicado de igual forma em todos os municípios e que Lagoa, uma vez que faz parte da comissão organizadora, está mais envolvida no processo. Por exemplo, apenas no Algarve existem cinco cidades educadoras além de Lagoa. Albufeira, Lagos, Loulé, Silves e Vila do Bispo são, também, cidades educadoras. Será que a visão da educação, a importância, os projetos e o impacto nos municípios variam entre estas cidades? Como segunda proposta, sugerimos um estudo das cidades ou municípios que já pertenceram a este movimento e que, entretanto, o abandonaram, como por exemplo Grândola, Leiria ou Portimão. A lógica seria a de compreender o porquê desta saída, quais as motivações e de que forma os processos se alteraram desde o abandono.

Outra linha de investigação poderia ser um estudo de acompanhamento de Lagoa, passado uma década. Estudar se Lagoa continua uma cidade educadora, o que se mantém, o que mudou, sobretudo relativamente às fragilidades apontadas. Compreender se a efetivação da transferência de competências, afetou o desenrolar da educação e do projeto das cidades educadoras em Lagoa.

A última proposta que apresentamos diz respeito ao estudo do papel que uma universidade pode ter numa cidade educadora em que se situe. As universidades apresentam pessoal altamente qualificado na área da educação e do estudo de impacto de projetos, como trazem projetos internacionais para a região. Sendo os estudantes universitários uma força viva de uma cidade, tentar compreender a importância da abertura da cidade à universidade, e da universidade à cidade e de que forma, esta, afeta a comunidade. Compreender as interações, as mais-valias e os serviços que cada parte poderia oferecer à outra, bem como os perigos aos quais estar atento, seria um estudo de interesse.

Referências Bibliográficas

- AERA (2019). *Projeto educativo 2019-2022*.
- Afonso, N. (2008). *Revisão do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.
- Almeida, A. (2008a). Educação e Municípios - Education and Municipalities.
- Almeida, A. (2008b). As Políticas Educativas Locais, 6-14, in Revista *O Professor*, Janeiro/Abril 2008, n.º 97.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, V. (2014). Projetos educativos municipais e promoção do sucesso educativo. In J. Machado e J. M. Alves (Eds.), *Município, território e educação: A administração local da educação, e da formação* (pp. 25-31). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alter, Norbert (1999). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Alves, J. (2008). *Da governação das escolas*, Universidade da Madeira
- Amaral, V. (2010). *Conectando pessoas tecendo redes*.
- Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE (1994). *Carta das cidades educadoras*, Bolonha.
- Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE (2020). *Carta das cidades educadoras*. Consultado em <https://www.edcities.org/>.
- Aubert, N., & Gaujelac, V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris: Editions le Seuil.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das escolas uma ficção necessária, in *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), pp. 49-83.
- Barroso, J. (2008). Parecer do Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas & Problemas*, (12-13), 13-25.
- Benbasat I., Goldstein D. & Mead, M. (1987). "The Case Research Strategy in Studies of Information Systems", *MIS Quarterly* Vol. 11, pp. 369-386.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43).

- Bernet, J.T. (1998). El Concepto de ciudad educadora. De las retóricas a los Proyectos. *III Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras - Educación y Ciudad*. Palma de Mallorca, Noviembre 1998. Ayuntamiento de Palma.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boshier, R. (2018). Learning cities: Fake news or the real deal? *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 419–434.
- Braga da Cruz, M. (1998). Democracia e Cidadania: o Papel dos Valores. *Colóquio Educação e Sociedade, n°3 (Nova Série)*, pp. 37-48.
- Bryk, A. & Driscoll, M. (1998). *The highschool as community: contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, Wisconsin.
- Calado, L.S. & Ferreira, S.C. (2004). *Análise de Documentos: Método de Recolha de Dados*.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*, 2ª edição, Lisboa: Universidade Aberta.
- Christensen, P. & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30 (1), 1-19.
- Cleland, D. (1999). Project leadership in *Project management: strategic design and implementation* 3ª edição. Local: McGraw-Hill.
- CML (2019). *Plano diretor municipal*, Volume I – Âmbito e alcance.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison. K. (2000). *Research Methods in Education*. London and NY: Routledge.
- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: a systems analysis*. Oxford, Oxford Press.
- Costa, J. N. (2007). A planificação educativa dos municípios da área metropolitana do Porto segundo o conceito de cidade educadora. *Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação*.
- Coutinho, V. (2006). Nótula histórica, *Lagoa Património Histórico e Natural*, Edição Câmara Municipal de Lagoa.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.

- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris.
- ESPAMOL (2018). *Projeto educativo 2018-2021*.
- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Understanding learning cities as discursive, material and affective infrastructures. *Oxford Review of Education*, 45(2), 168–187.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. & Ward, F. C. (1972). Aprender a ser. *La educacion del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Favinha, M. & Cruz, J. (2012). *Évora, cidade educadora, educação e criatividade: que relação?*. Acedido em <http://hdl.handle.net/10174/8205>.
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). “Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods”, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 2: 1.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). “Interviewing: the art of science”. N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e Descentralização na Administração da Escola de Interesse Público. *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Freire, I. (2011). Ethos de Escola e Disciplina. In S. N. Caldeira e F. H. Veiga (coords.). *Intervir em Situações de Indisciplina, Violência e Conflito*, (pp. 175-198). Lisboa: Fim de Século.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gohn, M. J. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social, *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.28-43, jan./abr.
- Gray, C.F. & Larson, E.W. (2008). *Project Management, the Managerial Process*, New York: McGraw Hill, p.15.
- Habermas, J. (1987). *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid; Taurus.

- Halinen, A. & Tornroos, J. (2005). Using case methods in the study of contemporary business networks, *Journal of Business Research*, 58, issue 9, p. 1285-1297.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Igwe, N. & Ude, A. (2018) Project Planning and Implementation in Nigeria: Revisiting International Best Practices; *European Scientific Journal*, May 2018 edition Vol.14, No.14 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431 152.
- INE (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Algarve*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. p. 95.
- INE (2012). Quadros de apuramento por freguesia. *Censos 2011 (resultados definitivos). Tabelas anexas à publicação oficial; informação no separador "Q101_ALGARVE"*. Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Geográfico Português (2013). «Áreas das freguesias, municípios e distritos/ilhas da CAOP 2013». *Carta Administrativa Oficial de Portugal (CAOP)*, versão 2013. Direção-Geral do Território.
- Johnson, M. (2016). *Thinking long term: managing change*. In: Mirchandi, N & Wright, S (Eds). *Future Schools*. Riba Publishing. p.145-159.
- Jones, P. W. (1988). *International Policies for Third World Education: UNESCO, literacy, and development*. London & New York, Routledge.
- Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school violence. *Educational Leadership*, 59(5), 65–69.
- Klonsky, M. (2003). *Small schools and teacher professional development*.
- Lee, M. & Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO’s lifelong learning policy, *International Journal of Lifelong Education*, 30, pp. 151–169.
- Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro. Reorganização administrativa do território das freguesias. Anexo I. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 19, Suplemento, de 28/01/2013.
- Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escolas, pp. 15-77, Conselho Nacional de Educação.
- Lipovetsky, G. (2017). Educating Cities and Creative Cities: Paths to Better Coexistence. *City, Living Together and Education*. Edited by Aina Tarabini. Barcelona: International Association of Educating Cities, pp. 14–19.

- Little, H., & Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18 (4), 297-313.
- Lloyd, R., Baginsky, M. & Puchwein, I. (2006). *Sustainability Research: The Big Lottery Fund*. London: Big Lottery Fund.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). "The interrelationships between informal and formal learning", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15 No. 7/8, pp. 313-318.
- Marshall, T. H. (1996). *Citizenship and Social Class*. Chicago: Pluto Classic (reimpr.), p. 3-51.
- Masachs, R. (2003). Aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano; *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*, 103-136; Trea.
- Mathisen, R. W. (2006). "Peregrini, Barbari, and Cives Romani: Concepts of Citizenship and the Legal Identity of Barbarians in the Later Roman Empire", *American Historical Review* 111, 4: 1011–40.
- Meirinhos, M & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, Vol. 2(2), 2010 Inovação, Investigação em Educação.
- Mesquita, R. B. de, Collares, P. M., Landim, F. L. P., & Peixoto, A. C. R. (2009). Apoio social na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: a perspectiva dos professores. *Ciência, Cuidado E Saúde*, 8(1), 34-41.
- Miller, R., Shapiro, H. & Knud, E. (2008). *School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*. Luxembourg: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Ministério da educação da Nova Zelândia (2017). *Designing Quality Learning Spaces – Indoor Air Quality and Thermal Comfort*.
- Müller, B., Schiappacasse, P., Cai, J., & Ma E. (2019). D 6.6 Workshop Report on "Theoretical aspects of transition towards urban sustainability and the role of socially integrative cities". *In Transition towards Sustainability through Socially Integrative Cities in the EU and in China*. Edited by IÖR and Trans-Urban-EU-China. Dresden: IÖR, Technische Universität Dresden, Chinese Academy of Sciences.

- Nguyen, H., Schmidt, M. & Murray, C. (2007). Does School Size Matter? A Social Capital Perspective - A Review of Educational Policy Literature. Port Moody.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 1-18.
- Olabuénaga J. (2009). “*Metología de la Investigación Cualitativa*”. Espanha: Universidad de Deust.
- Otieno, F.A.O. (1999). *Business Strategy Assignment Three and Four – Company Analysis of the University of Durban Westville, South Africa*.
- Palhares, J. A. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo educativo. In AA.VV. (Eds.), *Actas do XIV Colóquio AFIRSE — Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005*. Teorias e Práticas. Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Parlamento europeu, (2017). *Relatório Europeu sobre o Estado da Educação da Cidadania e Direitos do Homem*. Estrasburgo.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pedro, N. (2017). Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 99-108, set./dez.
- Peixoto, A. (2002). Arquivos Municipais: evolução e afirmação. *Cadernos BAD*, n.º 2, pp. 96-104; EBSCO.
- Perucca, A. (2007). Il gioco del convivere nella città globale. *L'accoglienza del Bambino nella città Globale*. Edited by Pierpaolo Limone. Roma: Armando, pp. 39–50.
- Piazza, R. (2013). *Learning City. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*. Roma: Aracne. Piazza.
- Pinhal, J. (2013). Regulação da Educação: os municípios e o Estado. In J. Machado, J. Aves (Orgs), Município, Território e Educação. *A administração Local da Educação e da formação*. Universidade Católica.
- Pozo, J. M. (2008). El concepto de Ciudad Educadora, hoy. *Educación y Vida Urbana: 20 años de ciudades educadoras*, p.25-36. Edição da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras e editora Santillana, Barcelona.

- Proença, M. (1993). *Teoria das Organizações e Gestão Local*. Administração, Ano XVII, pág. 37 e segts.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, (6), 65–78.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rondinelli, D. A. & Nellis, J.R. (1989). “Assessing Decentralization Policies in Developing Countries: A political-economy framework.” *Development and change*.
- Rondinelli, D., Nellis, J.R, & Cheema, G.S. (1983). Decentralization in Developing Countries. A Review of Recent Experience. *World Bank Working Papers* No. 581, Washington DC.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologia da empresa: Organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sandseter, E. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Sarmiento, M. J. (1992). *A Escola e as autonomias*, 9, Cadernos Correio Pedagógico, Lisboa: Ministério da Educação.
- Sarmiento, M. J. (1998). “Autonomia das Escolas: dinâmicas organizacionais e lógicas de acção” In Actas do Seminário *A Territorialização das Políticas Educativas*; Braga: Universidade do Minho, 10 de Março de 1998, disponível em www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/acta2_7.htm.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian.
- Subirats, J. (2002). Govern i Gestió del Sistema Educativ a Catalunya el Paper del Diferents Nivelles de Govern. L'Educació de Prop - El Paper dels Municipis en la Política Educativa. *Jornades presencials del Fòrum Local d'Educació*. Março 2002 - Abril 2003, Diputació Barcelona. Xarxa de Municipis.
- Tedesco, J.C. (1995). *O Novo Pacto Educativo - educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Edição da Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia, 1999.
- Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), 230–249.

- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. IN Silva, A. & Pinto, J. (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. 101-128. Porto. Edições Afrontamento.
- Vander, A. (2002). It's all about size. *American School Board Journal*, 189(34), 34–35.
- Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de Educação administração, organização e política*. Edições da Universidade de Évora.
- Wallace-Hadrill, A. (2020) CivitasRomana: The Fluidity of an Ideal, *AlMasāq*, 32:1, 18-33, DOI: 10.1080/09503110.2019.1682854.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.
- Yin, R. (1993). *Applications of study research*. CA. Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. *Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zakrzewski, S.B., Lisovski, L.A. & Coan, C.M. (2003) Comentando a política nacional de educação ambiental, p. 930-96. *A educação ambiental na escola. Abordagens conceituais*. Caderno temático.

ANEXOS

Anexo I – Guião das entrevistas semiestruturadas

Mestrado em Ciências da Educação



Espaços educativos e caminhos de cidadania: um estudo de caso sobre Lagoa cidade educadora

Identificação do entrevistado

Nome:

Função:

Entrevista – Questões tipo

- Que responsabilidade tem Lagoa na educação dos seus cidadãos?
- Que faz Lagoa para promoção da educação dos seus cidadãos?
- O que a atribuição de competências vem modificar a nível da educação?
- O que a municipalização poderia trazer de diferente?
- Porquê aderir ao projeto das cidades educadoras?
- Como decorreu esse processo?
- Que práticas educativas existiam antes da adesão ao projeto Cidades educadoras?
O que mudou com a adesão ao projeto?
- Existe, na área da educação, trabalho desenvolvido em conjunto com outros Municípios? O que mudou com a adesão ao projeto?
- Que práticas e/ou projetos são desenvolvidos pelo Município no âmbito da Educação para a Cidadania? O que mudou com a adesão ao projeto?
- Como se faz a planificação das iniciativas?
- Como se faz a divulgação das iniciativas?
- Como se faz a avaliação das iniciativas?
- Como se faz a coordenação?
- Qual foi o impacto da Covid no desenvolvimento do projeto?
- Os parceiros propõem atividades a desenvolver nesta área?
- Como se articula com os restantes sectores?
- Qual foi a receção dos parceiros a este projeto?
- Qual o futuro da educação (em Lagoa ou mais geral)

Anexo II – Guião da entrevista grupal

Mestrado em Ciências da Educação



Espaços educativos e caminhos de cidadania: um estudo de caso sobre Lagoa cidade educadora

Questionário grupal

Identificação dos intervenientes e das entidades que representam

Temas a discutir

- Responsabilidade do Município na Educação
- Práticas educativas antes da adesão
- O que mudou com a adesão (se mudou)
- Projetos e iniciativas dentro das Cidades educadoras
 - Planificação das iniciativas
 - Divulgação das iniciativas
 - Avaliação das iniciativas
- Parceiros
 - Papel – ativo ou passivo - proposta, execução e avaliação de atividades
 - Receção à adesão às Cidades Educadoras
 - Impacto da Covid
- Futuro da educação



CARTA

DAS CIDADES
EDUCADORAS



ASSOCIAÇÃO
INTERNACIONAL DE
**Cidades
Educadoras**

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE CIDADES EDUCADORAS (AICE)
www.edcities.org


© DA EDIÇÃO: AICE

DESIGN E MAQUETAGEM
www.wayava.net



Atribuição - NãoComercial - SemDerivações





Os municípios com representação no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona em 1990, incluíram na Carta Inicial os princípios básicos pelos quais se deve reger o impulso educativo da cidade. Partiam da convicção de que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspetivas aos novos desafios e necessidades sociais.

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

PREÂMBULO

Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas sobre os municípios também podem incidir forças e inércias deseducadoras. De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social.

Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade.

“ A educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. ”

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

A Cidade Educadora tem personalidade própria, integrada no país do qual faz parte. A sua identidade é, por conseguinte, interdependente da do território em que está inserida. É, também, uma cidade relacionada com o seu meio envolvente, com outros núcleos urbanos do seu território, com os meios rurais que a rodeiam e as cidades dos outros países. O seu objetivo constante será aprender, inovar e partilhar, e, portanto, enriquecer e tornar mais segura e digna a vida dos seus habitantes.

A Cidade Educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo com as tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida.

A educação começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional. Uma educação ao longo da vida que tenta mobilizar as consciências para conciliar a liberdade com a responsabilidade, despertando o sentido da interdependência entre as pessoas e a natureza como forma de habitar a cidade e o planeta; fomentando a reflexão e o pensamento crítico, a capacidade de compreender problemas complexos; incentivando a participação corresponsável na formulação e desenvolvimento de políticas; imaginando e promovendo modos de vida que não impliquem a destruição do território ou favoreçam a desigualdade entre as pessoas.

As razões que justificam este papel educativo são sociais, económicas e políticas orientadas, acima de tudo, para um projeto cultural e educativo eficiente e que promova a convivência. São estes os grandes desafios do século XXI: primeiro, “investir” na educação, em cada pessoa, para que cada vez mais seja capaz de refletir, exprimir, afirmar e desenvolver o próprio potencial humano, com a sua singularidade, criatividade e responsabilidade. Em segundo lugar, promover condições de plena igualdade para que todas as pessoas se sintam respeitadas e sejam respeitadoras, capazes de dialogar e escutar ativamente. Em terceiro lugar, combinar todos os fatores possíveis para que uma verdadeira sociedade do conhecimento possa ser construída, cidade a cidade, vila a vila, aldeia a aldeia, sem exclusões. E em quarto lugar, aprender e desenvolver a consciência da comunidade e as competências necessárias para organizar a vida em comum em condições de igualdade e justiça.

“ Aprender e desenvolver a consciência da comunidade e as competências necessárias para organizar a vida em comum em condições de igualdade e justiça. ”

As Cidades Educadoras, com suas instituições de ensino formal e as suas intervenções não formais (com fins educativos fora da educação regulamentada) e informais (não intencionais ou planeadas), colaborarão entre si, bilateral ou multilateralmente, para tornar a troca de experiências uma realidade. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente projetos de estudo e investimento, tanto sob a forma de cooperação direta, como em colaboração com organismos internacionais.

A garantia dos direitos da criança, do adolescente e do jovem na cidade passa, em primeiro lugar, por garantir integralmente a sua condição de protagonista da sua própria vida e o desenvolvimento dos seus direitos civis e políticos; também devem ser capazes de participar na vida da comunidade por meio de mecanismos representativos e participativos de qualidade, ao lado dos adultos e dos seniores, promovendo a convivência entre gerações.

A humanidade não está apenas a viver uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa, até mesmo de paradigma. As pessoas devem ser formadas para poder compreender o momento político, social, económico e ecológico, e para escolher livremente como querem habitá-lo. Devem desenvolver competências para lidar com a cultura “presentista” ou “do instante”, para intervir desde o mundo local na complexidade global e para manter a sua autonomia e o espírito crítico perante uma torrente de informações controladas por centros de poder económicos e políticos.

A cidadania global vai-se configurando apesar de ainda não existir um espaço global democrático; de muitos países ainda não terem alcançado uma democracia efetiva e, ao mesmo tempo, que respeite os seus padrões sociais e culturais; e de as democracias com maior tradição ainda não se sentirem satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Por outro lado, o relativo equilíbrio entre as superpotências na transição do século XX para o XXI deu lugar a novas tensões internacionais. Tudo isto ocorre no meio de uma profunda crise eco-social, que coloca em risco a vida de parte importante da humanidade e é pautada pelo declínio dos recursos minerais básicos para sustentar a economia, pelas mudanças climáticas, as ameaças de pandemia e a perda de biodiversidade que promove, como constata a comunidade científica, uma profunda transformação da organização social e económica.

O metabolismo urbano é um dos fatores que mais contribui para as mudanças climáticas globais, se se tiver em conta que mais de metade da população mundial vive em ambientes urbanos. Ao mesmo tempo, as cidades, com seus territórios e populações, são vulneráveis em múltiplas dimensões. Os efeitos das mudanças climáticas, a dependência alimentar ou energética, o consumismo excessivo e a poluição fazem deles lugares que exigem grandes transformações para garantir condições de vida dignas e saudáveis às pessoas e demais seres vivos que os habitam. São, também, palco de profundas desigualdades de todo o tipo.

“ Os municípios de todos os países, desde a sua dimensão local, deverão agir como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática. ”

Atualmente, vive-se um sentimento de insegurança crescente entre os cidadãos da maioria dos países, com o subsequente perigo de derivas populistas que tornam a vida, a confiança democrática e a paz mundial ainda mais difíceis. Perante as preocupações ou os medos emergentes, os slogans simplistas e a procura sectária de culpados podem seduzir uma parte da população, podendo descambar em radicalizações e confrontos violentos.

“ A educação em valores e direitos humanos é mais urgente do que nunca, para dar sentido, incentivar, traçar um rumo democrático. ”

Neste contexto, os municípios de todos os países, desde a sua dimensão local, deverão agir como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática, como promotores de uma convivência pacífica através da formação em valores éticos e cívicos, do respeito pela pluralidade das várias formas possíveis de governo democrático e da promoção de mecanismos representativos e participativos de qualidade. A educação em valores e direitos humanos é mais urgente do que nunca, para dar sentido, incentivar, traçar um rumo democrático e promover uma convivência serena.

“ As Cidades Educadoras sentem-se portadoras do ideal de inclusão, acolhendo cada pessoa como ela é e convidando-a a participar num projeto comum de cidade. ”

A diversidade é inerente à vida e, obviamente, às cidades dos nossos dias, prevendo-se um aumento considerável no futuro. Por conseguinte, um dos desafios da Cidade Educadora é promover o equilíbrio e a harmonia entre a identidade e a diversidade, tendo em conta os diversos contributos das comunidades que a constituem e o direito de todas as pessoas que nela vivem a sentirem-se reconhecidas pela sua identidade cultural própria. Para tal, é imperativo lutar contra o racismo e todas as formas de exclusão. O desafio atual é reconhecer o direito às singularidades sem colocar em risco a construção do que é comum. As Cidades Educadoras sentem-se portadoras do ideal de inclusão, acolhendo cada pessoa como ela é e convidando-a a participar num projeto comum de cidade.

A Cidade Educadora também direcionará a sua ação para a construção de cidades coeducadoras, transformando uma estrutura social que gera desigualdades de gênero, analisando as suas origens e combatendo as suas consequências, como a violência e a feminização da exclusão social.

Vivemos num mundo de incertezas que privilegia a procura da segurança, que muitas vezes se materializa na negação do outro e na desconfiança mútua. A Cidade Educadora, ciente disso não procura simples soluções unilaterais; aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como a maneira ideal de viver na e com a incerteza. O cultivo da linguagem e do pensamento crítico, num mundo de abundantes “pós-verdades” na política e nos meios de comunicação e de abusos nas redes sociais, é cada vez mais importante para evitar que os cidadãos aceitem facilmente os estereótipos estigmatizantes que proliferam por todo o lado.

As pessoas são interdependentes. Sem cuidados, não podemos sobreviver. Ao longo da vida, as pessoas precisam de receber cuidados, dos quais dependem a sua sobrevivência e bem-estar físico e mental, especialmente, nalguns momentos do seu ciclo vital, como a primeira infância, a velhice avançada ou em caso de doença grave ou de pessoas com diversidades funcionais. A Cidade Educadora deve reconhecer, promover e estimular estes cuidados e coresponsabilizar a sociedade como um todo.

Em resposta a todos estes desafios e necessidades, o direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação. O direito à Cidade Educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e global, de equilíbrio territorial e da necessária sustentabilidade e resiliência.

**“ O direito à Cidade Educadora
deve afirmar-se como uma
extensão do direito à educação. ”**

Isto acentua a responsabilidade dos governos locais no desenvolvimento de todas as potencialidades educadoras que a cidade abriga, incorporando os princípios da Cidade Educadora no seu projeto político.

PRINCÍPIOS

O DIREITO À CIDADE EDUCADORA

- 1 Educação inclusiva ao longo da vida
- 2 Política educativa ampla
- 3 Diversidade e não discriminação
- 4 Acesso à cultura
- 5 Diálogo intergeracional

O COMPROMISSO DA CIDADE

- 6 Conhecimento do território
- 7 Acesso à informação
- 8 Governança e participação dos cidadãos
- 9 Acompanhamento e melhoria contínua
- 10 Identidade da cidade
- 11 Espaço público habitável
- 12 Adequação dos equipamentos e serviços municipais
- 13 Sustentabilidade

AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 14 Promoção da saúde
- 15 Formação de agentes educativos
- 16 Orientação e inserção laboral inclusiva
- 17 Inclusão e coesão social
- 18 Corresponsabilidade contra as desigualdades
- 19 Promoção do associativismo e do voluntariado
- 20 Educação para uma cidadania democrática e global

O DIREITO À CIDADE EDUCADORA

1

Educação inclusiva ao longo da vida

O direito à Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação. Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspetos. E para que tal seja possível, é preciso ter em conta todos os grupos, com as suas necessidades específicas.



O governo e a administração municipal implementarão políticas destinadas a remover obstáculos de qualquer natureza que prejudiquem o direito à igualdade e à não discriminação. Tanto a administração municipal, quanto outras administrações que afetam a cidade, serão responsáveis por isso. Os cidadãos também deverão comprometer-se com este projeto, pessoalmente ou através das diferentes formas de associação em que estiverem organizados.

2

Política educativa ampla

Os municípios exercerão de modo eficaz as competências que lhes correspondem na educação. Seja qual for o âmbito destas competências, devem propor uma política educativa ampla, transversal e inovadora, incluindo todas as formas de educação formal, não formal e informal, bem como uma constante interação com as diversas manifestações culturais, fontes de informação e formas de descobrir a realidade que ocorrem na cidade e em cada um de seus bairros.



As políticas municipais de educação serão sempre entendidas como referidas a um contexto mais vasto inspirado nos princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, sustentabilidade, qualidade de vida e promoção de seus habitantes.

3

Diversidade e não discriminação

A cidade promoverá a educação na diversidade para a compreensão, cooperação solidária internacional, reconhecimento e respeito pelos povos indígenas e outros grupos étnicos objeto de discriminação, bem como a paz no mundo. Uma educação que combata qualquer forma de discriminação. Promoverá a liberdade de expressão e religião, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa em condições de igualdade. Acolherá todas as iniciativas consistentes com estes objetivos, independentemente da sua origem. Ajudará a corrigir desigualdades decorrentes da classe social, origem, etnia, género, idade, orientação sexual, diversidade funcional ou qualquer outra. Ao mesmo tempo, promoverá a valorização, o conhecimento, a aprendizagem e o uso das línguas presentes na cidade como elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas.

4

Acesso à cultura

A Cidade Educadora promoverá o direito à cultura e a participação de todas as pessoas, sobretudo dos grupos em situação de maior vulnerabilidade, na vida cultural da cidade como forma de inclusão, promovendo o sentimento de pertença e de boa coexistência. Para além da fruição dos bens culturais, esta participação cultural incluirá o contributo que todos os cidadãos podem dar para uma cultura viva e em mudança e o envolvimento da sociedade civil na gestão de equipamentos e iniciativas culturais.

Por sua vez, a Cidade Educadora estimulará a educação artística, a criatividade e a inovação, promovendo e apoiando iniciativas culturais, tanto de vanguarda, como de cultura popular, como meio de desenvolvimento pessoal, social, cultural e económico.

5

Diálogo intergeracional

A Cidade Educadora promoverá a proximidade e a cooperação entre gerações e combaterá o preconceito etário, não só como fórmula de convivência pacífica, mas também como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de diferentes faixas etárias. Estes projetos devem visar a realização de iniciativas e ações cívicas cujo valor consista, precisamente, no seu carácter intergeracional e no aproveitamento das respetivas capacidades, experiências e valores das diferentes idades.

O COMPROMISSO DA CIDADE

6

Conhecimento do território

A Cidade Educadora reconhece que as decisões políticas baseadas no conhecimento da realidade proporcionam respostas mais adequadas, razão pela qual os governos locais devem dispor de informações precisas sobre a situação e as condições de vida dos seus habitantes e do território e devem realizar ou apoiar estudos atualizados e acessíveis para os cidadãos. Na formulação de projetos e políticas, deverá ter-se em conta, de maneira formal e explícita, o seu impacto educador, devendo assegurar-se, igualmente, a existência de canais permanentes de comunicação com indivíduos e grupos.



7

Acesso à informação

O município deve garantir uma informação suficiente e compreensível, bem como incentivar os seus habitantes a procurar informar-se. A Cidade Educadora, tendo em conta, o valor inerente à seleção, compreensão e tratamento da enorme quantidade de informação atualmente acessível, disponibilizará recursos ao alcance de todos e garantirá a conectividade desde todas as áreas e espaços da cidade.



A Cidade Educadora estabelecerá programas de formação em tecnologias de informação e comunicação para todas as idades e grupos sociais, a fim de aproveitar as possibilidades que oferecem, não deixando ninguém para trás e combatendo a exclusão digital. Da mesma forma, promoverá as capacidades e competências científicas e de investigação de todas as pessoas, especialmente na infância e na juventude, com o objetivo de fortalecer uma visão crítica e objetiva da realidade.

O município apoiará os grupos que necessitem de acompanhamento específico, disponibilizando pontos de orientação e acompanhamento com informação especializada. Com o aumento de instrumentos de possível controlo, como a inteligência artificial e os Big Data, velará por garantir o respeito pela privacidade, a intimidade e a autonomia.

8

Governança e participação dos cidadãos

A Cidade Educadora construir-se-á a partir de um paradigma de governança em cuja conceção e consecução cooperarão tanto a administração pública como os cidadãos, numa colaboração que constitui uma das marcas distintivas da Cidade Educadora.

Promoverá a participação de todos os cidadãos, desde uma perspetiva crítica, construtiva e corresponsável, na gestão municipal e na vida comunitária, divulgando abertamente os processos de tomadas de decisão. Deverá contar com as instituições e organizações civis e sociais, tomando em consideração as iniciativas privadas e outras formas de participação espontânea. Para tal, o governo local fornecerá as informações necessárias com antecedência e promoverá, de modo transversal, orientações e atividades de formação desde a infância. No termo de um processo participativo, os resultados serão divulgados publicamente e serão analisados a eficácia e os limites do procedimento seguido.



As crianças, adolescentes e jovens serão reconhecidos como cidadãos do presente, com direito a participar na gestão e melhoria da vida comunitária, em igualdade de condições com os adultos, disponibilizando-se os canais e ferramentas adequados.

9

Acompanhamento e melhoria contínua

O município avaliará o impacto educativo, social e ecológico das políticas municipais para a sua melhoria contínua.

O projeto educativo da cidade, os valores que fomenta, a qualidade de vida oferecida, as celebrações organizadas, as campanhas ou projetos de qualquer natureza desenvolvidas, serão objeto de reflexão e avaliação, recorrendo-se aos instrumentos necessários para garantir a coerência de políticas que ajudem a promover o desenvolvimento pessoal e coletivo.



10

Identidade da cidade

A cidade tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria, complexa e mutável, bem como valorizar o património material e imaterial e a memória histórica



que lhe confere singularidade. Esta é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e com o mundo. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os direitos humanos. Ao mesmo tempo, oferecerá uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social, promovendo entre os seus habitantes o sentimento de pertença e de responsabilidade partilhada.

11

Espaço público habitável

O ordenamento do espaço público deverá ter em conta as necessidades de acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, jogo, esparecimento e conciliação da vida pessoal, familiar e profissional. A Cidade Educadora prestará uma atenção especial às necessidades da infância, das pessoas com diversidade funcional e dos idosos na sua planificação urbanística, equipamentos e serviços, de forma a garantir-lhes um ambiente amigável e respeitador, no qual se possam deslocar com a máxima autonomia possível. Da mesma forma, garantirá um urbanismo com perspetiva de género. Estes múltiplos olhares garantirão um espaço urbano ao serviço do conjunto das cidadãs e dos cidadãos.



As Cidades Educadoras promoverão a instalação de áreas de jogo e de desportos ao ar livre que fomentem o contato com a natureza e promovam o relacionamento social.

A transformação de uma cidade deve ser presidida pela harmonia entre as novas necessidades, a sustentabilidade e a perpetuação de edifícios e símbolos alusivos ao seu passado e existência. A cidade promoverá o convívio e a integração da comunidade no espaço público edificado e natural, evitando sempre a formação de guetos.

Por outro lado, a cidade deve garantir que os seus habitantes vivam em ambientes onde possam descobrir a beleza. Para tal, introduzirá critérios estéticos e ambientais em todos os seus projetos e envolverá artistas no ordenamento e conceção dos espaços públicos.

12

Adequação dos equipamentos e serviços municipais

O governo municipal deve criar e zelar pela manutenção de espaços, equipamentos e serviços públicos



adequados ao desenvolvimento e bem-estar pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, dotando-os de profissionais com formação específica para dar apoio às crianças, aos adolescentes e aos jovens, bem como aos seniores e às pessoas com diversidades funcionais.

13

Sustentabilidade

A Cidade Educadora comprometer-se-á a satisfazer os direitos e as necessidades materiais que permitam viver uma vida digna - alimentação, água, habitação, saneamento, energia, mobilidade, ambiente seguro e saudável. A cidade organizar-se-á tendo em conta a dependência entre a vida humana e os limites físicos do planeta. Promover-se-á ativamente a participação e corresponsabilidade de todos os seus habitantes na adoção de estilos de vida e de consumo justos, resilientes e sustentáveis, sob os princípios da suficiência, distribuição e justiça; e tomar-se-ão as devidas precauções para proteger bens comuns que assegurem uma sobrevivência digna às gerações atuais e futuras.



AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

14

Promoção da saúde

A Cidade Educadora garantirá o crescimento integral e saudável de todas as pessoas, promovendo o seu bem-estar físico, emocional e mental. Para tal, promoverá o acesso universal aos cuidados de saúde e apoiará ambientes e estilos de vida saudáveis.



A promoção da saúde incluirá a atividade física e educação emocional, afetivo-sexual, alimentar e de prevenção de dependências. Da mesma forma, promoverá a construção da cidade como um espaço onde todas as pessoas se sintam protegidas, favorecendo o envelhecimento ativo e as relações sociais necessárias para combater a solidão e o isolamento.

15

Formação de agentes educativos

A cidade tomará as medidas necessárias para que as famílias recebam formação suficiente para poderem acompanhar o crescimento dos seus filhos e filhas, garantindo o equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia na descoberta da cidade, num espírito de respeito e confiança.



Neste sentido, desenvolverá propostas de formação para profissionais e todos aqueles que, na cidade, desempenham, muitas vezes sem saber, funções educativas. Por outro lado, certificar-se-á de que os órgãos de segurança e proteção civil diretamente dependentes do município atuem de acordo com as referidas propostas.

16

Orientação e inserção laboral inclusiva

A cidade deve oferecer aos seus habitantes a perspetiva de ocuparem um lugar na sociedade. Deve, também, proporcionar-lhes o aconselhamento necessário para a sua orientação pessoal e profissional, promovendo o empreendedorismo. As cidades trabalharão em prol de uma oferta de estudos, profissões e comércio livres de estereótipos de género.



No campo específico da relação educação-trabalho, deve promover uma relação estreita entre os planos educativos, as necessidades do mercado de trabalho e a comunidade.

Neste sentido, as cidades definirão estratégias de formação de carácter formal e não formal ao longo da vida, bem como de acompanhamento de grupos em situação de desigualdade, exclusão ou inseridos na economia não formal, que lhes permitam melhorar a sua qualidade de vida. Assim, cooperarão com organizações sindicais e empresariais na criação de empregos que possibilitem a sua inserção sociolaboral.

17

Inclusão e coesão social

As cidades devem desenvolver políticas preventivas contra os diversos mecanismos de violação de direitos, exclusão e marginalização.



Devem dedicar uma atenção especial aos recém-chegados, migrantes ou refugiados, que têm o direito, para além da mobilidade entre países, de sentir livremente a cidade a que chegam como sua e que os seus interesses e necessidades específicos sejam valorizados, bem como os seus conhecimentos e as competências necessários para representarem um papel socialmente apreciado. Devem empenhar-se na promoção da coesão social entre os bairros e os seus habitantes de todas as condições.

Por outro lado, e com o mesmo propósito, trabalharão com grupos autóctones estigmatizados e marginalizados.

A Cidade Educadora comprometer-se-á a erradicar todas as formas de violência e assédio, dedicando uma atenção especial à violência de género ou com base na identidade e orientação sexual, origem e etnia, idade, aparência física, etc.

18

Corresponsabilidade contra as desigualdades

As intervenções dedicadas ao combate às desigualdades podem assumir múltiplas formas, mas devem partir de uma visão global dos direitos e interesses da pessoa. Qualquer intervenção significativa nesta área deve garantir a corresponsabilidade e coordenação entre as administrações envolvidas e os seus serviços, assentando



no melhor conhecimento que a administração local possui das necessidades e do território.

Na luta contra as desigualdades, também será incentivada a cooperação entre as administrações e a sociedade civil organizada, ONG, organizações sem fins lucrativos, comunidade empresarial e outras iniciativas privadas.

19

Promoção do associativismo e do voluntariado

A cidade estimulará o associativismo colaborativo e o voluntariado como formas de participação e corresponsabilidade cívica, de maneira a canalizar ações ao serviço da comunidade e obter e divulgar informações, materiais e ideias para o desenvolvimento integral das pessoas. Para tal, as Cidades Educadoras apoiarão iniciativas associativas em áreas tão diversas como a cultura, o desporto, a solidariedade, a troca de conhecimentos, etc., no respeito pelos direitos humanos e pelos valores democráticos.



Paralelamente, oferecerá formação para uma maior eficácia nos processos de decisão coletiva, planeamento e gestão inerentes à vida associativa.

20

Educação para uma cidadania democrática e global

A Cidade Educadora deve oferecer a toda a população formação em valores e práticas de cidadania democrática que promovam o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento com o bem comum.

Por outro lado, a Cidade Educadora promoverá a consciencialização sobre a interdependência da dimensão local e global que os desafios globais representam, facilitando a formação de uma cidadania global, capaz de participar, comprometer-se e dar o seu contributo à escala local e internacional.



A devida aplicação de todos estes princípios deverá contribuir para que cada pessoa sinta a cidade, o seu meio envolvente e o planeta como seus.

Esta Carta exprime o compromisso das cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios nela manifestados.

Define-se como aberta à sua própria reformulação e deverá ser ampliada com os aspetos que a rápida evolução social requeira no futuro.

www.edcities.org

