

DM

A Dimensão Ética das Cidades Educadoras

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filipa Carina Rocha Fernandes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2021

A Dimensão Ética das Cidades Educadoras

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filipa Carina Rocha Fernandes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga

*À minha avó Maria e ao meu avô Alberto,
Obrigada pelo amor incondicional
e presença constante.
Serão sempre recordados!*

AGRADECIMENTOS

Que caminhada tão bonita foi este processo de construção, apesar dos momentos menos bons, a persistência e o foco prevaleceram, graças às pessoas que iluminaram este percurso de conhecimento e autoconhecimento. A sensação de leveza e gratidão, é o que caracteriza a conclusão desta dissertação. Estou feliz e genuinamente grata aos que sempre acreditaram e me presenteavam com o seu incentivo caloroso a cada passo, aos que se cruzaram comigo nesta viagem de aprendizagens e transformação.

É fundamental, agradecer:

Ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga, pela sensatez e calma nas palavras de motivação e compreensão! Que em cada conversa e momento de partilha, quando sentia que estava a perder o rumo, fez-me acreditar e incentivou-me a “*ser mais*”.

Aos meus colegas e professores de mestrado, pela camaradagem e apoio neste percurso de ciclo de estudo, em que aprendemos juntos.

Às minhas amigas e aos meus amigos, por estarem sempre presentes, pelas palavras de constante motivação e apoio na construção deste trabalho. Um bem-haja à vossa amizade.

À minha família, por todo o apoio, compreensão e amor, em especial aos meus pais e aos meus irmãos. A conclusão deste trabalho também se deve a vocês, pelos ensinamentos e valores que me transmitiram, despertando o meu sentido crítico.

Ao Lourenço, por ser o meu porto seguro e por ter o melhor abraço, que acalma e conforta. Que soube sossegar a minha inquietação e as dúvidas que foram surgindo nesta caminhada, carregando as palavras de ponderação, motivação e extrema confiança. Sou uma sortuda, por ter-te a meu lado.

Obrigada por tudo, é um privilégio ter-vos na minha vida, foram e são essenciais nesta caminhada.

*“Educação não transforma o mundo,
educação muda as pessoas,
pessoas transformam o mundo.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta investigação teve como tema a dimensão ética de uma cidade educadora e pretendeu compreender a importância da ética numa cidade educadora, bem como o contributo que o Movimento das Cidades Educadoras (MCE) dá aos cidadãos, disponibilizando as ferramentas necessárias para que participem ativamente e conscientemente na vida. O foco foi a ética, como se a ética extraísse a penumbra que *miopiza* a cidade educadora, tornando-a mais assertiva, mais empática e mais compreensível pelos outros.

Os objetivos gerais delineados para esta investigação foram: caracterizar o MCE; compreender o MCE como espaço propiciador da ética e identificar a intervenção desenvolvida pela Câmara Municipal do Funchal.

A metodologia utilizada para realizar esta investigação foi a pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal. A recolha de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a cinco sujeitos de investigação e de uma análise documental.

Considerando a análise e discussão dos dados, observámos que a visão de cidade educadora é integradora e ambiciona a participação de todos, prestando atenção aos detalhes. Revelou-se importante, ressaltar que uma cidade educadora não existe sem ética, é impossível, por reverter o seu princípio democrático. A ação do município demonstra o compromisso e a intencionalidade em dinamizar a componente educadora da cidade, incluindo a ética neste caminho de aprendizagem.

Palavras-chave: Cidades educadoras; ética; participação; cidadania; estudo de caso.

ABSTRACT

This research had as its theme the ethical dimension of an educating city and sought to understand the importance of ethics in an educating city, as well as the contribution that the Educating Cities Movement (MCE) makes to citizens by providing the tools necessary for them to participate actively and consciously in life. The focus was on ethics, as if ethics would extract the penumbra that myopically clouds the educating city, making it more assertive, more empathetic, and more understandable by others.

The general objectives outlined for this research were: to characterize the MCE; to understand the MCE as a space conducive to ethics and to identify the intervention developed by the Municipality of Funchal.

The methodology used to conduct this research was qualitative research, based on a case study in the Municipality of Funchal. Data collection consisted of semi-structured interviews with five research subjects and a document analysis.

Considering the analysis and discussion of the data, we observed that the vision of the educating city is integrating and aspires to the participation of all, paying attention to details. It was important to point out that an educating city does not exist without ethics, it is impossible, because it reverses its democratic principle. The municipality's action demonstrates the commitment and intentionality to boost the educating component of the city, including ethics in this learning path.

Keywords: Educating cities; ethics; participation; citizenship; case study.

RÉSUMÉ

Le thème de cette recherche était la dimension éthique d'une ville éducative et visait à comprendre l'importance de l'éthique dans une ville éducative, ainsi que la contribution que le mouvement des villes éducatives (MCE) apporte aux citoyens en leur fournissant les outils nécessaires pour participer activement et consciemment à la vie. L'accent a été mis sur l'éthique, comme si l'éthique allait extraire la pénombre qui obscurcit myopiquement la cité éducative, la rendant plus affirmée, plus empathique et plus compréhensible par les autres.

Les objectifs généraux définis pour cette recherche étaient les suivants : caractériser le MCE ; comprendre le MCE en tant qu'espace propice à l'éthique et identifier l'intervention développée par la mairie de Funchal.

La méthodologie utilisée pour mener cette recherche était une recherche qualitative, basée sur une étude de cas à la mairie de Funchal. La collecte de données a consisté en des entretiens semi-structurés avec cinq sujets de recherche et une analyse de documents.

Au vu de l'analyse et de la discussion des données, nous avons observé que la vision de la ville éducative est intégratrice et aspire à la participation de tous, en prêtant attention aux détails. Il était important de souligner qu'une ville éducative n'existe pas sans éthique, c'est impossible, car cela renverse son principe démocratique. L'action de la municipalité démontre son engagement et son intention de renforcer la composante éducative de la ville, en incluant l'éthique dans ce processus d'apprentissage.

Mots-clés: Education des villes; éthique; participation; citoyenneté; étude de cas.

RESUMEN

El tema de esta investigación era la dimensión ética de una ciudad educadora y pretendía comprender la importancia de la ética en una ciudad educadora, así como la contribución que el Movimiento de Ciudades Educadoras (MCE) hace a los ciudadanos al proporcionarles las herramientas necesarias para que participen activa y conscientemente en la vida. La atención se centró en la ética, como si la ética fuera a extraer la penumbra que nubla miopemente la ciudad educadora, haciéndola más asertiva, más empática y más comprensible para los demás.

Los objetivos generales trazados para esta investigación fueron: caracterizar el MCE; entender el MCE como un espacio propicio para la ética e identificar la intervención desarrollada por el Ayuntamiento de Funchal.

La metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación fue la investigación cualitativa, basada en un estudio de caso en el Ayuntamiento de Funchal. La recogida de datos consistió en entrevistas semiestructuradas con cinco sujetos de la investigación y en un análisis de documentos.

Teniendo en cuenta el análisis y la discusión de los datos, observamos que la visión de la ciudad educadora es integradora y aspira a la participación de todos, prestando atención a los detalles. Era importante señalar que una ciudad educadora no existe sin ética; es imposible, ya que invierte su principio democrático. La acción del municipio demuestra su compromiso e intención de impulsar el componente educativo de la ciudad, incluyendo la ética en este proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Ciudades educadoras; ética; participación; ciudadanía; estudio de caso.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
RÉSUMÉ	vi
RESUMEN	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	10
LISTA DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA	14
1.1. Problema de Investigação.....	15
1.2. Delimitação do campo de estudo.....	16
1.3. Questões do estudo	17
1.4. Objetivos do estudo	17
1.4.1. Objetivos gerais e específicos	17
CAPÍTULO II – DIMENSÃO ÉTICA	18
2.1. Origem etimológica da ética.....	18
2.2. Democracia e participação	23
2.3. Cidadania.....	26
CAPÍTULO III – CIDADES EDUCADORAS	31
3.1. Cidade Educadora.....	31
3.2. Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras	52
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	55
4.1. Opções metodológicas	55
4.2. Pesquisa Qualitativa.....	55
4.3. Estudo de Caso	57

4.4.	Técnicas de Recolha de Dados	58
4.4.1.	Entrevista semiestruturada	58
4.4.2.	Análise Documental.....	59
4.5.	Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados	60
4.5.1.	Análise de Conteúdo	60
4.5.2.	Triangulação.....	63
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS...		65
CONSIDERAÇÕES FINAIS		82
REFERÊNCIAS.....		89
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS		94
APÊNDICES		95
Apêndice 1 – Pedido de autorização para o estudo à Câmara Municipal do Funchal		96
Apêndice 2 – Compromisso de honra		98
Apêndice 3 – Guião da entrevista E1		99
Apêndice 4 – Tabela de categorização da entrevista E1		101
Apêndice 5 – Guião da entrevista E2		104
Apêndice 6 – Tabela de categorização da entrevista E2		107
Apêndice 7 – Guião da entrevista E3		116
Apêndice 8 – Tabela de categorização da entrevista E3		119
Apêndice 9 – Guião da entrevista E4 e E5		125
Apêndice 10 – Tabela de categorização da entrevista E4 e E5.....		128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras;

BIDCE – Banco Internacional de Cidades Educadoras;

CE – Cidade Educadora;

FMI – Fundo Monetário Internacional;

MCE – Movimento das Cidades Educadoras;

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável;

ONU – Organização das Nações Unidas;

RTPCE – Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras;

UCLG – Cidades e Governos Locais Unidos;

UE – União Europeia;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Congressos Internacionais das Cidades Educadoras	37
Tabela 2 – Listagem das 88 cidades portuguesas pertencentes à AICE	52
Tabela 3 – Categorias das tabelas de categorização	62

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no ramo da Administração Educacional, surge o interesse de realizar esta investigação, que pretende analisar a dimensão ética das cidades educadoras. Assim sendo, com a criação do Movimento das Cidades Educadoras (MCE) emerge a oportunidade de construir uma rede de parceiros dentro da cidade, apelando a uma maior participação pública e envolvimento das pessoas. As cidades possuem um grande leque de heterogeneidade a nível social, a qual deveria ser aproveitado ao olhar a cidade como todo, integrando diversos elementos (administração local, associações, serviços educativos, seio familiar). A variedade de serviços permite à cidade trabalhar com base na dimensão reticular, ao dinamizar a interação.

A presente investigação está organizada e estruturada em cinco capítulos fundamentais. O primeiro capítulo apresenta a problemática da investigação, expõe o problema de investigação é: “A ética se *desvela* na cidade como espaço educador?”. A partir do qual pretendemos compreender como é que uma cidade educadora (CE) promove mecanismos que façam surgir a ética dos seus cidadãos. Este capítulo também contém o campo de estudo, as questões da investigação elucidando os leitores acerca da problemática, bem como, os objetivos gerais e específicos que pretendemos alcançar ao conseguirmos responder às questões delineadas.

No segundo capítulo, é realizada a revisão da literatura sobre a Ética que permite uma compreensão profunda dos conceitos base deste trabalho, os quais fundamentam a pertinência do problema da investigação (Baptista, 2011; Carmo, 2014; Freire, 2001, 2009; Pinhal, 2013; Santos, 2012; Savater, 2018). O grande objetivo da ética é a construção do indivíduo como pessoa, é considerada uma atividade de pensamento por Santos (2012), que figura a ética como uma bússola, que apresenta todas as direções mais indica a mais aconselhada. É importante, perceber o papel crucial que a educação desempenha nos processos de consciencialização e de mudança, de acordo com o pensamento de Pinhal (2013), a educação capacita os cidadãos para o exercício de uma cidadania ativa e capaz de orientar nestes processos. É construído um conceito de ética numa CE, abordando tópicos essenciais, como: a democracia, a participação e a cidadania.

No terceiro capítulo, abordamos o tema gerador de cidade educadora (Canário, 2005; Faure, 1972; Fernandes, 2014; Machado, 2014; Pinhal, 2013; Simões, 2011; Villar,

2007). Analisámos a concepção deste conceito, do trabalho desenvolvido pela AICE e a criação da Carta das Cidades Educadoras, que contém 20 princípios orientadores da ação das cidades membro. Uma cidade é educadora ao contemplar e possuir uma visão sistémica do seu espaço que tanto é local como global, idealizando uma educação que seja na, como é para a cidade (Villar, 2007). É fundamental, que na ação de uma CE transpareça intencionalidade, e que a dimensão reticular seja a base das interações entre os diversos agentes educativos. São também abordados os Congressos Internacionais das CE, constituem um momento de reflexão entre as cidades membro, focalizando as suas comunicações na cidade e nas suas políticas.

O quarto capítulo aborda a fundamentação metodológica da investigação, fazendo referência à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso, especificando as opções tomadas no decorrer da investigação. São caracterizadas também as técnicas de recolha de dados, que consistiram na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas, sendo necessário construir os instrumentos de recolha de dados específicos para uma correta análise. Após feita a recolha de dados, procedemos à análise de conteúdo e à triangulação dos mesmos. Recorremos a autores de referência como: Bardin (2014), Bell (2004), Bento (2015), Bogdan e Biklen (1994), Flick (2005; 2009), Fortin (2009), Guerra (2014), Stake (2009) e Yin (2003).

No quinto e último capítulo é apresentada a análise e a discussão dos resultados. A construção deste capítulo surge baseada nas entrevistas realizadas e na análise documental. São apresentadas as visões dos sujeitos de investigação, posteriormente trianguladas com a voz dos autores de referência mencionados nos capítulos teóricos. A triangulação dos dados obtidos resulta de uma análise interpretativa e reflexiva dos objetivos previamente delineados.

Para finalizar este trabalho, são expostas as conclusões finais, as limitações e algumas recomendações para futuros estudos. As principais conclusões desta investigação são contextualizadas com base nos autores de referência atendendo às temáticas. É neste capítulo que respondemos às questões de investigação. Deixamos também algumas sugestões de temas para futuros estudos, por acreditarmos que a visão de Cidade Educadora é um dos caminhos que permitirá tirar a ética da penumbra na administração da cidade.

CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA

É importante que este estudo realce o potencial da problemática, porque a mesma irá contribuir para obter conclusões que sejam significativas tanto para a sociedade como para a educação na sua generalidade. No desenho de investigação é necessário ter em consideração “(...) o “estado da arte” do campo em que se trabalha e as questões mais relevantes dos nossos tempos na escolha de um problema a investigar.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 88). Tendo em conta, os objetivos orientadores deste trabalho, bem como, os objetivos do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, esta investigação denomina-se: “A Dimensão Ética das Cidades Educadoras”. O campo de estudo escolhido foi a cidade do Funchal, que é uma cidade membro da AICE. A intenção desta investigação foi compreender a importância da ética na cidade educadora e no contributo que este Movimento dá aos cidadãos disponibilizando as ferramentas necessárias para que participem ativa e conscientemente na vida da cidade.

Deste modo, a CE é uma cidade que se pretende organizada “(...) numa pluralidade concertada e na humanidade criativa e solidária. Uma cidade com um horizonte comum, nascida dos contributos inter-relacionais das administrações públicas, das organizações de cidadãos e das empresas com vocação de cidade.” (Puig, 1994, citado por Villar, 2007, p. 19). O próprio conceito de CE está associado a uma dimensão política, isto é, ao jogo da política e da ética, porque a CE é “(...) reveladora de um compromisso político, público e activo, que respeita às famílias e às escolas, mas também aos municípios” (Simões, 2011, p. 39, citando Figueras, 2008). Este processo executa-se através da ação da administração local, remetendo-nos para a política, na planificação, coordenação e mobilização da atividade de todo o “sistema educador” (Simões, 2011, p. 40).

Vivemos numa sociedade cada vez mais urbanizada e organizada em rede repleta de espaços em desenvolvimento que transportam consigo uma enorme complexidade social, fazendo com que as cidades adaptem as suas respostas aos desafios impostos pela globalização. As cidades têm que se inserir na rede global de cidades, tirando partido da sua gestão cidadina para maximizar as competências do trabalho em rede, por meio da “(...) lógica reticular, [pretendem] conhecer e monitorizar a complexa teia de relações estabelecidas, e mobilizar os resultados das interações para a obtenção de respostas aos problemas e desafios com que a cidade se confronta na actualidade.” (Simões, 2011, p. 25).

Ao referirmos Freire (2009) no campo sociológico do estudo das organizações, especificando a cidade, observamos que as experiências educativas da cidade convencionam-se na ideia que “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2009, p. 79). Ao sabermos que somos seres incompletos, curiosos, conectivos e que queremos “ser mais” (Freire, 2001; 2009), processo que acontece ao comunicarmos com os demais, completando-nos através das experiências e interpretações do mundo que cada um tem. A conectividade é propícia à problematização e transformação social, “(...) enfatiza a relação *dialógica* e atribui-lhe um papel privilegiado quer para a construção do conhecimento, como para a ação política e libertadora da educação.” (Fraga, 2013, p. 183). A cidade é o espaço privilegiado de ações que decorrem das nossas experiências quotidianas, envolvendo condicionamentos que afetam as nossas decisões, opções e riscos, porque “A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.” (Freire, 2001, p. 13).

A cidade é uma instituição, porque dentro dela existem diversas organizações que interagem entre si, atribuindo à cidade um carácter educador, em que os esforços pedagógicos se multiplicam compreendendo a história como possibilidade de uma prática política. Isto acontece porque, de acordo com a perspetiva de Fraga (2013), “A cidade, que é, também uma construção política, exerce a sua ação ideológica, condicionando e não determinando as representações e as práticas sociais.” (p. 185). Enquanto que a cidade se assume como educadora também é educanda, a sua tarefa necessita de uma posição política que exerça o seu poder na cidade.

Realizamos uma pesquisa prévia em plataformas como a Biblioteca de Conhecimento Online (B-On) e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), através da qual apercebemos que nesta área de investigação o trabalho é escasso, demonstrando a pertinência deste tema em que é fundamental enquadrar a dimensão ética na cidade educadora (CE).

1.1. Problema de Investigação

O problema de investigação é: “A ética se *desvela* na cidade como espaço educador?”. Recorrendo a Paulo Freire através do termo *desvelar*, está profundamente

relacionado com a tomada de consciência por parte dos sujeitos, tornando o foco da investigação mais claro. O foco é a ética, como se a ética extraísse a penumbra que *miopiza* a CE, tornando-a mais assertiva, mais empática e mais compreensível pelos outros.

A escolha deste problema de investigação teve como finalidade compreender como é que a cidade enquanto educadora promove mecanismos que façam surgir a ética nos seus cidadãos.

1.2. Delimitação do campo de estudo

O local escolhido para realizar esta pesquisa foi a CMF, porque a cidade do Funchal é membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), sendo essa uma das variáveis da investigação. A CMF é constituída por 12 departamentos e unidades, consoante a designação, sendo eles: Departamento de Recursos Humanos e Modernização Administrativa, Departamento de Gestão Financeira e Patrimonial, Departamento de Infraestruturas e Equipamentos, Departamento de Ordenamento do Território, Departamento de Ambiente, Departamento de Ciência e Recursos Naturais, Departamento de Educação e Qualidade de vida, Departamento de Economia e Cultura, Departamento Jurídico e de Fiscalização, Serviço Municipal de Proteção Civil, Bombeiros Sapadores do Funchal, Unidade de Auditoria Interna e Unidade de Democracia Participativa e Cidadania. De acordo com o organograma da CMF, cada departamento é subdividido em divisões de trabalho, especificando e aprofundando o mesmo, existindo também dois gabinetes que concedem apoio tanto à presidência como à vereação.

Neste momento, a CMF é governada por um presidente de câmara associado ao partido Coligação Confiança, e por vereadores aliados ao mesmo partido que são distinguidos com pelouros, enquanto os vereadores sem pelouros fazem parte de partidos da oposição. No que concerne aos vereadores sem pelouro que perfazem o total de cinco, observámos que existe predominância do partido PPD/PSD com quatro vereadores e apenas um de outro partido político, sendo ele o CDS.

Tendo por base o campo de estudo que é a cidade do Funchal como CE, tivemos como sujeitos de investigação os seguintes: presidente da CMF, uma vereadora com os pelouros do Desenvolvimento Social, da Educação, da Igualdade de Género, da Cultura e Turismo, do Associativismo e do Envelhecimento Ativo, a duas técnicas do

Departamento de Educação e Qualidade de Vida e uma técnica do Departamento de Economia e Cultura.

1.3. Questões do estudo

Esta pesquisa através do estudo de caso baseou-se em três questões de investigação que têm como temáticas fundamentais as Cidades Educadoras e a dimensão ética, as questões foram as seguintes:

1 – “Como se caracteriza uma Cidade Educadora?”;

2 – “Qual o potencial do Movimento das Cidades Educadoras (MCE) para a promoção da ética?”.

3 – “Como é que a Câmara Municipal do Funchal (CMF) se apropriou do Movimento das Cidades Educadoras (MCE)?”.

1.4. Objetivos do estudo

1.4.1. Objetivos gerais e específicos

1. Caracterizar o MCE;
 - 1.1. Identificar os princípios subjacentes a uma Cidade Educadora;
 - 1.2. Analisar as mais-valias do MCE.
2. Compreender o MCE, como espaço pedagógico propiciador da ética;
 - 2.1. Definir ética;
 - 2.2. Enquadrar a dimensão ética na Carta de princípios do MCE.
3. Identificar a intervenção feita pela CMF enquanto CE;
 - 3.1. Descrever as estratégias utilizadas pela Cidade Educadora na promoção da ética.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO ÉTICA

2.1. Origem etimológica da ética

No século VI na Grécia surge a filosofia, assim como o conceito de cidade designado de *polis*, na qual os indivíduos debatem democraticamente assuntos do interesse comum. Segundo o Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (2001), a ética é uma disciplina da filosofia “que procura determinar a finalidade da vida humana e os meios de alcançar, preconizando juízos de valor que permitem distinguir entre o bem e o mal” (p. 362). O grande objetivo da ética é a construção do indivíduo como pessoa. De acordo com a etimologia, a ética surge do *êthos* que significa o modo de ser ou carácter, de como devemos viver, problematizando e definindo um conjunto de princípios que deverão orientar a ação humana.

A origem etimológica da ética advém de dois vocábulos gregos: *éthos* e *êthos*. É importante saber que o *éthos* refere-se aos costumes e à maneira exterior de proceder, enquanto o *êthos* remete-nos para o carácter e para a maneira de ser. A ética tem duas raízes de conceção: a conceção descritiva dos costumes e a conceção meramente normativa. Segundo a etimologia do conceito, concluímos “(...) que *êthos* terá derivado de *éthos*, podemos dizer que o termo «ética» recolhe a dupla significação (...) sublinhando a vinculação ao sujeito que o termo *êthos* implica.” (Cabral, 1997, p. 335), demonstrando deste modo que o carácter e personalidade são intrínsecos a cada um de nós. A ética não origina a moral, visto que são conceitos distintos. Como afirma Dias (2004), a moral prevê alguns princípios, modelos e leis de comportamentos, mas não é a dimensão ética que os implementa numa comunidade. Por meio da ética os indivíduos refletem filosoficamente acerca da moral, nesta perspetiva a dimensão moral é “(...) o *objecto* desta reflexão (...)” (Santos, 2012, p. 39). Seguindo esta linha de pensamento, a ética assume-se como uma atividade do pensamento, por sua vez a moral é o objeto existencial e social, mais especificadamente a dimensão de vida e as normas morais.

Os termos ética e moral tendem a ser utilizados num discurso comum, mas de forma diferenciada, tendo em conta a sua origem etimológica, a palavra ética advém do grego *éthè* que significa morada, enquanto a palavra moral provém do latim *mores* que significa costumes, ambas as palavras remetem para o mesmo domínio de significação, que diz respeito aos padrões de conduta adotados pelas sociedades. Tendo em conta o sentido orientador da vida humana, a ética antecede, fundamenta e incorpora a moral, porque a ética examina particularmente os costumes e as maneiras de ser que são

considerados mais apropriados, evidenciando uma aspiração universal de procura do bem. A dicotomia apresentada nestes processos põe em causa o equilíbrio do futuro ético na nossa sociedade, porque os indivíduos optam pelo individualismo prejudicando a solidariedade. Assim sendo, a ética constitui a parte teórica, enquanto a moral constitui a parte prática, integrando o código deontológico, em que os princípios morais regem a conduta de um indivíduo a nível pessoal ou profissional. A moral advém da origem etimológica *mores* referindo-se aos costumes, ao como devemos dizer e representar um conjunto de códigos e normas que regem o nosso comportamento. Todos os indivíduos possuem valores que são orientadores da ação humana, contudo, não são inatos, são aprendidos através do processo de socialização. De acordo com Pinhal (2013), a educação desempenha um papel crucial nos processos de consciencialização e de mudança, assim sendo o desenvolvimento é indissociável da educação porque “(...) [a educação] tem que preparar as pessoas para o exercício de uma cidadania capaz de orientar as sociedades humanas nos processos de mudança e desenvolvimento.” (p. 132).

Partindo do imperativo do poeta Píndaro “torna-te o que és!” (referenciado por Goergen, 2005, p. 61), somos seres humanos, mas precisamos de construir a nossa identidade, tornando o que já somos como possibilidade, isto é, seres humanos. Esta é uma tarefa que cabe a cada um de nós, porque “O ser humano é artífice, escultor de si mesmo” (Goergen, 2005, p. 61). Este processo surge através de dois movimentos: a socialização e a individualização. Através da socialização, o sujeito adapta-se ao meio envolvente fazendo parte de uma cultura, enquanto na individualização, o indivíduo é o construtor da sua identidade, é um ser único e distinto em comparação com os pares da mesma cultura. Numa sociedade existem vários tipos de valores, sendo eles: os ético morais, os políticos, os estéticos e os religiosos. Os ético morais determinam o nosso comportamento no dia-a-dia e estão relacionados com as regras sociais; os políticos podem ser confundidos com os ético morais, mas são valores que nos permitem adaptar à grande sociedade quando aplicados; os estéticos estão relacionados com a aparência; e os religiosos são aqueles que transpõem a realidade. A área da filosofia que estuda os valores é a axiologia, estudando a relação existente entre os valores e ação humana. Quando tomamos decisões, a sua base são os valores que possuímos, logo, toda a ação humana possui valores que apesar de distintos, nos torna seres sociais.

De acordo com Santos (2012), a ética é uma reflexão filosófica e caracteriza-se como sendo sistemática e aprofundada sobre as questões do *éthos* e do *êthos* na vida quotidiana dos indivíduos, que são capazes de pensar a vida e os seus atos, deste modo,

“(…) a ética pretende fornecer uma *orientação* para a vida activa dos seres humanos.” (p. 32). A ética determina-se pelo saber como viver ou agir, sendo este um saber superior desde Sócrates, que é difícil de alcançar porque a dimensão ética “(…) não fornece um *mapa* mas uma *bússola* (…)” (Santos, 2012, p. 33). A bússola apresenta todas as direções, mas indica a mais aconselhada, isto é, a direção mais privilegiada. A ética constrói o mesmo processo, indicando os modos privilegiados de caminhos para optar e agir, porque determinadas maneiras de agir são melhores que outras, baseando-se na reflexão de temas que direcionam a nossa vida social e individual. A ética corresponde à reflexão sobre a acção, mais concretamente os seus fundamentos e fins, baseada na utopia humana que consiste numa sociedade em que tudo está organizado de uma forma superior e perfeita. Deste modo a ética adequa-se “ao processo de articulação racional do bem, à sua especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e acção.” (Baptista, 2011, p. 8). É transversal que as questões de dimensão ética e moral se caracterizam como questões antropológicas, uma vez que existem em todas dimensões e fases da vida humana, porque todos os indivíduos ambicionam ser mais e melhor questionando-se acerca das razões de ser e de agir, pois, o ser humano é um ser reflexivo e normativo. Recorrendo a Sócrates que ensinava a maiêutica que consiste na arte de produzir conhecimento “(…) através do diálogo reflexivo consigo próprio” tornando a sua relação com o mundo um processo de consciencialização (Baptista, 2011, p. 7).

Os dois conceitos que incorporam a ética são: o *êthos* e o *ethos*, para Aristóteles o mais importante é o *êthos*, este conceito define-se através do modo de ser ou carácter, sendo que o carácter inato contribui para a formação da personalidade que se transformará em carácter adquirido. Recorrendo ao pensamento de Aristóteles, este afirma que a *polis* é o local em que as tradições e os costumes se cristalizam e é antecessora ao indivíduo, embora a finalidade seja idêntica tanto para o homem como para a cidade, enquanto o desígnio da cidade é algo maior e mais complexo. Quando o ser humano nasce já existia a *polis*, esta já possui o seu *êthos* e o indivíduo tem de se adaptar às suas tradições, aos seus valores e aos seus costumes, este termo surge com a cidade-estado grega, mais concretamente Atenas, e nos períodos áureos que “(…) floresce[ram] em Atenas – entre os considerados cidadãos – inegável liberdade, participação – democracia, numa palavra.” (Cabral, 2004, p. 1315).

Para Aristóteles, o ser humano consegue alcançar a plena felicidade, mas apenas em comunidade, assim sendo a política e a ética apresentam-se como mecanismos para a atingir. A política pertence à administração e ao governo da sociedade “(…) e em

particular, a organização e a direcção dos Estados (...) Como tal, é susceptível de ser considerada como arte, como ciência, como ideologia, como filos, como metafísica, como ética e como teologia.” (Antunes, 1997, pp. 329-330). Somos seres culturais, devido ao trabalho imemorable do Homem que origina a cultura, “(...) antiético é tudo o que prejudica este sentido essencial de nossa vida de tornarmo-nos o que somos, isto é, seres humanos sociais.” (Goergen, 2005, p. 71). O facto que nos leva a sermos seres éticos é um processo individual e social que advém da predisposição humana para ser cultural.

Atualmente, os atores sociais direccionam a prioridade para o material, em que os valores de sucesso social estão baseados na acumulação de riqueza, como afirma Santos (2012), enquanto “secundarizam valores de carácter moral ou ideais éticos para se concentrarem na realização de objetivos puramente materiais.” (pp. 34-35). Os desafios com que o Homem se depara no século XXI, provocam um maior interesse pelo campo ético. Esses desafios surgem dos novos problemas éticos, em que os quatro mais relevantes são:

1. problemas da preservação do meio ambiente;
2. problema do armamento nuclear, pondo em causa a existência da espécie humana;
3. problemas derivados da globalização, derivados do desenvolvimento técnico;
4. as biotecnologias, porque o ser humano pode intervir na génese da vida humana.

O processo de globalização que presenciamos faz com que os centros de tomada de decisão se afastem dos cidadãos, sendo que a dimensão ética pretende aproximar esses centros de todos os cidadãos ou do maior número possível, independentemente da sua faixa etária. É fundamental que o seu papel de cidadão seja praticado por meio do exercício da cidadania com uma participação democrática real. Deste modo, é imprescindível que o local seja próximo e acessível, bem como o seu conteúdo, possuindo as ferramentas necessárias para disponibilizar formação direccionada a todos, através da educação em rede, para que possamos na vida política, ser em simultâneo governados e governadores. A educação é um meio facilitador para “(...) a percepção e a crítica da falsa racionalidade da política, ou seja, a racionalidade abstrata e unidimensional.” (Morin, Ciurana, & Motta, 2003, p. 107). A política da complexidade abordada por Morin, Ciurana e Motta (2003), não é individualizada no pensamento global e na ação local, este pensamento abrange dupla significação, ao pensarmos global iremos agir local, e ao pensar local agiremos global. Este pensamento planetário torna “(...) o universal é simultaneamente singular” (Morin, Ciurana, & Motta, 2003, p. 109).

A globalização origina no seu contexto uma ética hedonista do consumo, do momento e da celeridade, de maneira que “O *homo psicologicus* e *economicus* impõe-se ao *homo politicus*.” (Goergen, 2005, p. 93). Estes são argumentos que fortalecem a autoridade, acabando com a legitimidade social do comportamento ético, esta ética hedonista baseia-se no material, de ação rápida, eficiente e lucrativa, porque o homem moderno dispensa as tradições e os costumes, assumindo que tudo o que herdamos do passado está ultrapassado. Posto isto, as escolhas éticas são adotadas consoante o gosto do indivíduo. Deste modo, todos os comportamentos são válidos e coabitam, assumindo que “Cada indivíduo culta a sua verdade, a sua ética, num processo de fragmentação do ético, do cultural, da identidade social.” (Goergen, 2005, p. 78). Os recentes acontecimentos globais que surgem em defesa do meio ambiente, da paz, da luta pelos direitos humanos, da luta pelas minorias, tendo por base uma nova ética que ultrapasse os limites do hedonismo, valorizam a dimensão social. Observámos que existe a afirmação do “*homo eticus et solidarius* ao *homo oeconomicus* como nova via de sobrevivência e felicidade.” (Goergen, 2005, p. 85). Com o intuito de recuperar a essência da condição humana, em que os seres humanos reconquistam a sua dimensão do social e do político, recorrendo às tradições e aos costumes para que o homem a sua ação molde o futuro a partir da sua visão social. A homogeneidade dos modos de vida, não significa que tal se reflita nos ideais políticos e sociais assentes em comportamentos consensuais, porque, a dispersão dos pilares políticos e da transformação social por meio de projetos, é o que originará os conflitos que despoletam mais manifestos. A conectividade é propícia à problematização e transformação social, porque “(...) enfatiza a relação *dialógica* e atribui-lhe um papel privilegiado quer para a construção do conhecimento, como para a ação política e libertadora da educação.” (Fraga, 2013, p. 183).

O centro ético de cada sujeito é o carácter e a sua personalidade o que se estabiliza através de uma combinação de qualidades éticas e de carácter que adquirimos. As qualidades são conotadas como boas ou más, mais concretamente em virtudes ou defeitos, nas quais deduzimos que as boas ações induzem ter um bom carácter, logo esperarmos que alguém com bom carácter faça boas ações, como nos diz Pereira (2014), “As pessoas não são naturalmente boas nem naturalmente más. A Ética também se aprende, seja pela experiência de vida seja pela educação.” (p. 18). A relação que se observa entre os conceitos não é apenas uma relação que se caracteriza pela causa-efeito, como Aristóteles afirma “(...) que o *êthos*-carácter provém do *ethos*-hábito.” (Santos, 2012, p. 41). Esta afirmação envolve tensão porque contrapõe o *êthos*-carácter ao *ethos*-hábito, isto é, ao

modelo social implementado na *polis*. Esta tensão é essencial, porque, em caso de choque é resolvida através do *êthos* individual, que se baseia na ética antiga. Para Platão, a missão de um bom político é melhorar a alma dos cidadãos, seguindo este pensamento o *êthos* precisa de ser muito “(...) forte para poder agir sobre o *ethos* colectivo de forma a corrigilo (...)” (Santos, 2012, p. 44). Historicamente, a ética surge como uma ética do *êthos*, mais concretamente do carácter, evoluindo para uma ética do *ethos*, dos costumes, referindo-se às normas que regularizam os costumes e os hábitos. Nesta evolução, seguindo o pensamento de Santos (2012), na ética moderna observamos o afastamento da ética no que concerne à questão do carácter (*êthos*), considerando a questão do carácter meramente empírica, concentrando-se especificamente na ética do *ethos* e na conformidade dos atos e dos costumes como normas morais. A abordagem de Carmo (2014), acerca da ética é interessante porque partilha que existem dois tipos de aprendizagem da ética sendo eles: a ética de refreamento e a ética assertiva, passando a explicar as características de cada uma delas:

A aprendizagem de uma **ética de refreamento**, que procura inibir comportamentos considerados nefastos para o próprio e para os outros, desenvolvendo autocontrolo. A aprendizagem de uma **ética assertiva**, promotora de solidariedade, que procura ativamente desenvolver comportamentos considerados multiplicadores de harmonia, de bem-estar e de paz. (pp. 56-57).

Doravante, o conceito de ética numa cidade educadora é cuidar da vida pública, coletiva e comum, cultivando os valores essenciais para a construção harmoniosa e equilibrada da cidade e dos seus munícipes que participam ativamente neste processo, em busca do bem-comum e da arte de viver. É fundamental que neste processo seja possível agir com mais consciência, em que a promoção do debate e a discussão de ideias, possibilite uma construção e envolvimento mais ligado e atento a opiniões diferentes. Ambicionando o sucesso e a construção da cidade e da ética, por meio da participação, da cooperação e do diálogo, isto só é alcançável se refletirmos criticamente sobre o que acontece na nossa realidade. Segundo Savater (2018), “Esse saber viver, ou *arte de viver*, se preferires, é aquilo a que se chama *ética*.” (p. 32).

2.2. Democracia e participação

O conceito de democracia é considerado um ideal ou princípio. Surge na Grécia o termo *demo-kratia* que significa poder do povo, através de “regimes em que as decisões

eram colectivamente tomadas pelos cidadãos.” (Barroso, 1984, p. 69). Sendo o poder do povo, para o povo e pelo povo, em que os valores nucleares do conceito são a igualdade e a liberdade. Contudo, é necessário recorrer a formas de representação por eleição.

Segundo Lefèvre (1997, citado por Guerra, 2006), a democracia participativa consiste em:

Governar um território [o que] significa muito mais do que oferecer aos seus habitantes um serviço. Significa a possibilidade de fabricar e manter os laços sociais sem os quais o viver em conjunto deixa de ter pertinência. Isto remete para a capacidade do sistema de actores sem dar sentido, num território concreto, à acção colectiva, isto é, conceber e acionar projectos comuns, e uma visão de conjunto apercebida por todos como legítima.” (p. 33).

Para que seja possível, o cidadão tornar-se e ser autónomo e consciente conseguindo participar ativa e conscientemente na vida política de uma sociedade democrática, é necessário que saiba que “para se ser *cidadão* é preciso aprender previamente a ser *pessoa*, o que implica a necessidade de uma educação que promova o seu *desenvolvimento pessoal*” (Carmo, 2014, p. 39). Não é apenas a participação que torna um processo democrático, porque maioritariamente a participação demonstra-se através da manipulação dos interesses dos mais fracos. Segundo Guerra (2006) “(...) a participação efectiva dos cidadãos parece inversamente proporcional à sua desvalorização nos discursos e documentos” (p. 8), devido às dificuldades que surgem nas populações excluídas e nos jovens, dificuldades de cariz cultural (cultura de serviços), organizacional (instabilidade das associações) e social (mutabilidade de contextos problemáticos). Deste modo, a participação tem de enquadrar a sua intervenção na aproximação dos atores sociais presentes, dos conteúdos em análise e das relações que ocorrem nesse contexto, se assim não for a participação não representa consenso nem tem significado por si só, caracterizando-se num processo de intercâmbio, negociação, decisão e conflitos, em que todo o procedimento é dinâmico e nunca estático. A mudança social só é possível por meio da acção coletiva, observando em simultâneo o objetivo da acção (desenvolvimento local) e o processo da acção (relações sociais entre os atores locais). O planeamento demonstra a capacidade de conseguir equilíbrios nas dimensões do *empowerment*, deste modo “é um desafio do planeamento definir modelos de acção colectiva abertos à inovação social, renovando o exercício democrático na combinação entre objectivos do indivíduo, do grupo e da sociedade.” (Guerra, 2006, p. 10). A gestão da esfera pública assenta na participação dos atores sociais e económicos, apelando à consciência que os

projetos de mudança social transportam benefícios positivos a todos os envolvidos, transformando a vida social e pública numa diversidade de ecossistemas que coexistem em redes, associando todos os atores e constituídas por aqueles que participam no seu desenvolvimento. Na lógica Freiriana, um projeto pedagógico que ambicione a transformação social não pode ignorar a *leitura do mundo*, isto é a compreensão do social e do cultural que habitam os contextos dos nossos alunos (Freire, 2001 b).

A procura por parceiros aumentou, consequência da globalização, tornando-se benéfico para que as redes se multipliquem. É fundamental reconhecer o sistema de relações complexas que os atores desenvolvem, segundo Melucci (2001, referenciado por Guerra, 2006) “a acção colectiva permite o alargamento dos processos de aprendizagem, de socialização e de comunicação, demonstrando a capacidade de transformação das sociedades humanas, que não são apenas capazes de aprender, mas são cada vez mais caracterizadas pela sua reflexividade – «aprender a aprender»” (p. 23). A construção da identidade coletiva surge mediante a ação participativa e a cooperação, na qual os indivíduos formam a sua identidade individual e social por meio da aprendizagem da vida coletiva, o que produz sentido e motivação para a ação humana. Segundo Guerra (2006), a identidade coletiva abarca diversas dimensões, sendo elas: o reconhecimento de si e da sua representação na arena pública, o que implica o reconhecimento do outro que reconstrói a identidade comum, a comunidade política que se demonstra pela legitimidade do sistema de ação, e os atores sociais que originam o desenvolvimento local. Todas essas dimensões tornam os laços sociais e a cooperação, os aspetos centrais dos projetos que ambicionam o desenvolvimento e que durante o processo de construção deparam-se com consensos e conflitos. A maioria dos processos de cooperação são feitos consoante um “regime de justiça” (Gaudin & Novarin, 1997, referenciados por Guerra, 2006, p. 32), isto é, o acordo que ambiciona a cooperação, é pensado tendo em conta o princípio superior que é o bem-comum.

O pensamento de Freire (2001; 2009) caracteriza-se como uma reflexão político-pedagógica do querer “ser mais”, sendo necessário que o ser humano se envolva no domínio político refazendo o ecossistema social, a ambição do querer “ser mais” deve-se ao inacabamento. Só se criam as condições necessárias ao desenvolvimento através da luta política, luta pelo poder, assim sendo a prática política não se pode prender à compreensão do passado, pois, deste modo é redutora do futuro porque priva os seus cidadãos de exercer a sua capacidade de decidir, de escolher, de ter palavra e de participar no processo de construção política. A consciência humana e o mundo são indissociáveis,

porque a consciência e a curiosidade que surge e é criada nos indivíduos torna-nos capazes de compreender, de entender o mundo, e de saber participar nele através da técnica, ética, estética e política.

2.3. Cidadania

A educação é um fator fundamental no processo que visa a reinvenção do mundo, porque “Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura pela boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta.” (Freire, 2001, p. 9). É importante perceber que a promoção da ingenuidade para a criticidade não pode ser construída sem uma rigorosa formação da ética ao lado da estética, porque, a decência e a “boniteza” andam de mãos dadas, assim como a estética e a ética, demonstrado através da busca pela “boniteza da expressão a que se junte a preocupação com a clareza do discurso, com a precisão rigorosa do pensamento e com o respeito à verdade.” (Freire, 2001, p. 41). Os seres humanos são seres histórico-sociais, sendo capazes de comparar, de valorizar, de intervir, de escolher, de decidir, e por tudo isto são seres éticos. Recorrendo a Freire (2001; 2009), só somos porque estamos sendo e estar longe da ética é uma transgressão. A noção de cidadania foi-se transformando ao longo dos tempos, na Grécia antiga, caracterizava-se pelo “*estatuto dos que participavam na gestão da sociedade politicamente organizadas*” (Carmo, 2014, p. 31), nem todos os indivíduos tinham o direito de participar na gestão política, apenas um grupo restrito, esse estatuto não era reconhecido a mulheres, a escravos e a estrangeiros. Atualmente, o significado deste conceito tornou-se muito complexo, mas mesmo assim a sua denominação formal mantém-se como: os direitos e os deveres são considerados globais; a organização da sociedade é muito mais complexa porque integra o local e o global; o papel desempenhado pelo cidadão exige mais competências sociais e pessoais. Assim sendo, o desafio da cidadania está na construção de um sistema que integre o conjunto de deveres e direitos básicos que possibilitem aos cidadãos exercer o seu poder de participação na vida política do local ao global.

O processo de educar é ao mesmo tempo de formar, da mesma maneira que ensinar conteúdo não pode acontecer separado da formação moral dos indivíduos, porque “A reflexão moral (...) [é] parte *essencial* de qualquer educação digna.” (Savater, 2018, p. 13), originando cidadãos que sejam livres-pensadores. A educação é uma atividade

intrinsecamente ética, desempenhando um papel fundamental na dimensão ética, através da capacitação cívica das pessoas no decorrer da sua vida. Como afirma Freire (2009), o ser humano é um “ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.” (p. 50). Somos seres inacabados e por termos essa consciência procuramos “ser mais”, sendo que o inacabamento é característico da experiência de vida. Na linha de pensamento freireano o pensar certo não se concretiza sem os princípios éticos, assim sendo, a mudança é uma possibilidade e um direito, pois “Todo o pensar certo é radicalmente coerente.” (Freire, 2009, p. 34). A qualidade ética está presente desde a criação do ser humano e da sua história, determinando assim a vocação do “ser mais”, que se consegue através da política como forma de liberdade, responsável pela radicalidade da natureza humana em que o seu “(...) imperativo ético [é] a desocultação da verdade. Ético e político.” (Freire, 2001 a, p. 45).

A vertente da educação para a cidadania pretende que a assimilação da aprendizagem dos valores, das atitudes e das normas seja assegurada, ambicionando uma “educação em valores” (Pinto, 2004, p. 142), isto é, a aprendizagem da ética que uma cidade educadora comporta. O principal objetivo assenta na capacitação dos cidadãos, independentemente da sua idade, a participarem de forma consciente e ativa na sociedade complexa e em constante transformação em que estão inseridos, alicerçada nos princípios democráticos e participativos. Deste modo, a cidade pretende educar para uma intervenção consciente e refletida em que sentir-se parte da cidade é crucial, atendendo ao seu contexto circundante que se encontra num processo de evolução gradual. É fundamental que exista espaço para a discussão do mundo e da sociedade que integramos, tornando-se possível através da análise, do debate e da reflexão sobre textos políticos, que irão fornecer as ferramentas necessárias para que os cidadãos consigam compreender e, por conseguinte, participar ativamente na vida pública. A Constituição da República Portuguesa é um exemplo desses textos. Pretende-se que a educação seja cada vez mais plena, exercendo o seu papel como ato de conhecimento, ato político, compromisso ético e experiência estética (Freire, 2001).

Na linha de pensamento de Gadotti (2006), a cidadania é “essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. direitos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia.” (p. 134). A área que estuda a gestão da vida em sociedade é a filosofia política, analisando a relação entre a ética e a política através da regulação das relações de cada um com os

outros e consigo mesmo, oferecendo mecanismos diferentes para o aperfeiçoamento humano. Neste caso, a ética refere-se às normas prescritivas e a política às normas coercivas (tem o poder de obrigar e aplicar punições). A política harmoniza a vida em sociedade, recorrendo a instituições e ao Estado.

O espaço público caracteriza-se por ser um espaço social específico e intermédio entre o país e a sua sociedade, o mesmo desempenha uma função política importante. Através da implementação deste espaço, a população organiza-se e conquista o poder de comunicar, começando a aprender a dialogar com os seus governantes. Assim sendo, define-se pela autonomia, pelo espírito crítico e contestação da autoridade alicerçado em modelos democráticos de poder, permitindo que o indivíduo consiga “participar na vida pública e na forma de organização do Estado em posição de igualdade com todos os outros, exercendo a sua liberdade e contestando” (Gaspar & Manzarra, 2019, p. 261). O espaço público surge na sua essência, como um espaço que se distingue pela função que desempenha e não pelas características físicas e geográficas. A vitalidade do espaço público e o funcionamento da democracia exigem uma cidadania informada e comprometida com o social, mais concretamente, na adoção de melhores decisões políticas. É fundamental, que exista a reconstrução e reestruturação do espaço público, processo esse que implica como defende Pozo (2013), seguindo a linha de pensamento de Zygmunt Bauman, “o diálogo constante entre indivíduo e comunidade, entre direitos e deveres de todos os actores cívicos; uma educação ao longo da vida que não só renove aptidões para a mobilidade laboral e técnica mas, sobretudo, o espírito de cidadania.” (p. 28).

Como afirma Pinto (2004), “O lugar politicamente mais próximo dos cidadãos é o município.” (p. 145). Não existe decisão política mais compreensível do que a que inclui, integra e implica os munícipes, portanto, apesar dos centros de decisão de poder global os efeitos serão sempre locais. A grande resistência advém dos indivíduos mais velhos que praticamente sabotam as competências que os mais jovens adquirem referentes à cidadania, devido à sua inatividade cívica e política. Para que os mais velhos consigam educar os mais jovens, é necessário que se eduquem ou demonstrem abertura para serem educados, o que só é possível se os adultos adquirirem mecanismos benéficos para a sua vida comunitária através de competências como: a reflexão, a discussão e a intervenção.

A passagem da ética pela “peneira” da norma convoca o indivíduo para o domínio da responsabilidade social, isto é, a justiça em que o crivo pela norma é essencial. Baptista

(2011) afirma que “A sabedoria ética identifica-se com este tipo de sabedoria prática, [prudência], corresponde à aptidão de ponderar, em permanência, a articulação entre as três esferas da acção humana – teleológica, deontológica e pragmática.” (p. 12). O sujeito expressa e desenvolve as suas aptidões e disposições éticas em sociedade, dando o seu contributo para o melhoramento do património axiológico coletivo. É fundamental que nos dias de hoje se promova uma cultura de responsabilidade social, porque ser responsável implica o cumprimento de deveres e o exercício de direitos. A responsabilidade social deve estar em sincronia com os valores consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que contempla aspetos morais e cívicos e funciona como o grande “código ético” do nosso tempo (Baptista, 2011, p. 14).

Os valores que são considerados essenciais, são os seguintes: liberdade, autonomia, dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça ou solidariedade. Segundo Hargreaves e Fink (2007), “A liderança socialmente justa e sustentável é uma liderança responsável, no sentido pleno da palavra.” (p. 188), nesta liderança sustentável quer-se que o pensamento seja para além de nós próprios, intencionando o bem-comum. A sua essência é socialmente justa, porque promove o bem de todos, e cuidar dos que são afetados pelas nossas escolhas e ações. A justiça é o princípio 4 da liderança sustentável de Hargreaves e Fink (2007), que se baseia na partilha de conhecimentos e recursos com a comunidade local, com a intenção de melhorar o ambiente envolvente. Os autores reconhecem que a sustentabilidade é uma questão de justiça social. Como é demonstrado por Tocqueville (2000, citado por Hargreaves & Fink, 2007), “Quando os cidadãos são forçados a assumir responsabilidade pelos assuntos públicos, são necessariamente retirados da esfera dos seus interesses e deixam, de tempos a tempos, de pensar apenas em si.” (p. 185). Deste modo, é perceptível que o papel dos cidadãos na vida pública através da participação é fundamental para que se crie uma sociedade mais consciente, crítica e ética que se preocupa com o bem de todos, construindo harmoniosamente a dimensão ética que uma cidade educadora necessita e ambiciona.

De acordo com o pensamento da era planetária de Morin, Ciurana e Motta (2003), por meio da educação é possível “(...) fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade mundo, composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.” (p. 98). Ambicionando que todos se envolvam no trabalho para um bem-comum. A educação é

uma ação política, e a sua missão baseia-se na transmissão de estratégias para a vida, permitindo que os espaços educadores incorporem a ação cidadã, articulando as experiências e os conhecimentos dos indivíduos na resolução de problemas quotidianos, desenvolvendo deste modo uma educação planetária.

A cidadania caracteriza-se como a forma de relação entre os indivíduos e o Estado em que se integram, em que o Estado garante aos indivíduos determinados direitos e os indivíduos correspondem cumprindo certos deveres. É a noção de pertença a uma comunidade e a reciprocidade de direitos e deveres, que pressupõe a integração plena do indivíduo no sistema político e no envolvimento na vida do país, através da participação na organização política da comunidade. Os elementos estruturantes da cidadania são: o sentimento de pertença, os direitos, os deveres e a participação. O exercício da cidadania assegura direitos civis, políticos e sociais, tais como: a liberdade individual, o direito que seja feita justiça, o voto, a participação no governo, a educação e a saúde. Assim sendo, os cidadãos têm o direito/dever de participar no processo político, como afirmam Gaspar e Manzarra (2019) “(...) um cidadão é um membro de uma comunidade política ao qual se reconhece o direito e também o dever de nela intervir.” (p. 271).

A aplicação deste conceito passa sempre pela defesa das convicções dos indivíduos, através do diálogo e da argumentação racional, bem como, pela tolerância em relação aos que são diferentes, mas também sujeitos a direitos e deveres. Este processo pressupõe o diálogo, a abertura ao outro e a disponibilidade para compreender. A aprendizagem da cidadania além de assimilar valores da tolerância e do diálogo racional, implica a interiorização de valores como a solidariedade, a responsabilidade, a lealdade e o apreço pelo bem-comum, os valores mencionados têm que ser assimilados e aprendidos. O conceito de cidadania está interligado ao de espaço público, porque a vitalidade deste espaço depende da prática de uma cidadania responsável. O exercício da transformação da educação num processo político-pedagógico, afirma-se como um dever que declara o princípio da tolerância, evidenciando que os indivíduos devem procurar a paixão pela curiosidade, a desocultação da verdade, o anseio pela “boniteza”, a transparência do que se diz com o que se faz, direcionando a nossa prática através de um caminho de autoconhecimento e constante aprendizagem.

CAPÍTULO III – CIDADES EDUCADORAS

3.1. Cidade Educadora

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), a primeira década do século XXI caracteriza-se por uma importante transição social devido à existência de um crescimento da população mundial, superior a 50%, que reside nos espaços urbanos. Como afirma Read (2005, citado por Simões, 2011) “*Vivemos inequivocamente num mundo urbanizado*” (p. 15), demonstrando, que somos uma sociedade que vive essencialmente em cidades. Devemos possuir uma perspectiva de cidade global, porque a cidade é analisada como um todo que integra os seus elementos (administração local, associações, serviços educativos, seio familiar) e na qual existe interação entre os mesmo no meio envolvente. Deste modo as cidades beneficiam de “uma vasta heterogeneidade social” (Simões, 2011, p. 22), questionando a sua sustentabilidade social, de acordo com as manifestações de exclusão perante os que não se integram nas características que a cidade possui. No que concerne à sustentabilidade o espaço urbano depara-se com uma complexidade que tende a aumentar, começando pela dificuldade em saber onde começa e onde acaba a delimitação da cidade, o seu conceito linear e de significado comum está em crise. É fundamental perceber a cidade no seu sentido lato, assim sendo “(...) a cidade pode considerar-se como um meio geográfico em contínuo [crescimento]” (Oliveira, 2004, p. 829), que desenvolve atividades nos diversos setores de atividade: primário, secundário e terciário, tendo em vista o bem-estar e o desenvolvimento da sua população. Algumas dimensões analisadas no conceito de cidade são: a dimensão demográfica, o papel histórico e o estilo arquitetónico. A cidade é detentora de um espaço geográfico que se representa num plano urbano, integrando três tipos de espaços: os espaços construídos, os espaços verdes e os espaços de circulação. Historicamente, as cidades nascem, espontaneamente ou propositadamente, e evoluem, mas algumas podem morrer como aconteceu com a cidade de Pompeia em Itália no ano 79. Contudo, constituem “(...) lugares de encontro e desencontro, cadinhos de pensamentos e de acção, plasmados no seu todo, com maiores ou menores vicissitudes (...) lugares de civilização (...) guardiãs dos valores e laboratórios do progresso.” (Oliveira, 2004, p. 832).

A origem do conceito de CE está articulada ao relatório “Aprender a ser” organizado por Edgar Faure em 1972, este documento delineava o caminho orientador na definição das políticas educacionais, de acordo com todo o meio envolvente, o contexto

político e as mudanças provenientes. As principais preocupações inerentes a este relatório foram: as transformações a nível social, um olhar mais abrangente acerca da educação transpondo as muralhas da escola, e as políticas globais de desenvolvimento na ótica de promover a interação e a compreensão mundial. É muito importante perceber que estas orientações das políticas educativas com uma amplitude mais inclusiva, dá especial atenção à formação integral de todos os cidadãos e não à educação praticada dentro dos muros da escola, por esta não ser capaz de responder sozinha a todos os desafios e mudanças sociais provenientes da globalização.

De acordo com o pensamento de Faure (1972, citado por Fernandes, 2014), é fundamental “pensar na criação de uma cidade educativa” (p. 39), que constitua por meio do seu imenso potencial educativo uma resposta aos desafios da atualidade, que precisam da contribuição de todos os agentes educativos, e que vão mais longe que o papel tradicional desempenhado pela escola e pela família, constituindo assim uma escola de civismo e solidariedade. O conceito de cidade educativa de Faure (1972) foi o ponto de partida para que a cidade de Barcelona o recuperasse, transmitindo ao mundo sua robusta intervenção local no que concerne à educação iniciada na década de 50 do século XX, bem como a sua ascensão política e cultural. Nos anos 80 do século XX, após ter chegado ao fim a ditadura franquista imposta em Espanha depois da Guerra Civil, o novo governo de Barcelona decide retomar o carácter educativo que a cidade possui, como assinala Villar (2007) este caracteriza-se como estando “(...) ao serviço das escolas e à nova concepção de uma educação na, com e para a cidade” (p. 135), evidenciando as inúmeras potencialidades que dispõe e possui a cidade. Sendo necessário reconstruir a cidade, o que só é possível através do envolvimento das pessoas nas opções conquistadas para a cidade “(...) promove[ndo] um urbanismo educado, respeitador do passado histórico (...) capaz de implicar as pessoas, de lhes devolver o orgulho legítimo de ser cidadãos e de criar consensos entre os diferentes agentes sociais.” (Maragall, 2008, citado por Simões, 2011, p. 37). É essencial neste processo a criação de redes e parcerias apostando num trabalho que privilegie a dimensão reticular. A cidade possui uma estrutura reticular, porque como defende Asher (2010, citado por Simões, 2011)

As estruturas sociais emergem hoje, baseadas em laços fracos e muito numerosos e entre organizações e indivíduos muitas vezes afastados uns dos outros, são do tipo reticular. A sociedade é estruturada e funciona como uma rede, ou, melhor, como uma série de redes interligadas que asseguram uma mobilidade acrescida às pessoas, aos bens e à informação. (p. 25).

Esta nova atitude perante a cidade, que pretende uma maior participação pública, reconstruindo o espaço urbano, coincide com a receção dos Jogos Olímpicos de 1992 em Barcelona, projetando a cidade e o maior envolvimento das pessoas, de acordo com a partilha de Maragall (2013),

A nossa missão era criar um ambiente urbano de educação que, respeitando o passado, projectasse a cidade no futuro, um ambiente que sarasse feridas que o planeamento urbanístico não democrático da cidade havia infligido no tecido urbano e social; um ambiente urbano que envolvesse as pessoas e as fizesse sentir orgulhosas, uma vez mais, de pertencerem a esta cidade; um ambiente de consenso entre diferentes parceiros sociais e que aproveitasse a força criadora do mercado livre para o bem comum (p. 13).

A globalização evidencia a necessidade de a sociedade organizar-se em redes, por meio do crescimento de espaços repletos de grande complexidade social, posto isto, as cidades precisam de se adaptar às circunstâncias que a globalização comporta. Para que as cidades não percam a competitividade devem fazer parte das redes globais, pois, a sua contextualização é orientada pelos fluxos e interações globais. No que concerne à gestão da cidade é de extrema importância maximizar as potencialidades da sociedade que se organiza em rede, a lógica reticular é necessária na dinâmica da cidade para que esta esteja apta para conhecer e acompanhar a complexidade da teia de relações que dispõe, nas interações é propício que se encontrem soluções para os problemas e desafios que a atualidade coloca.

A projeção mundial da cidade de Barcelona aquando dos Jogos Olímpicos, origina o conceito de cidade educadora, em 1990 com o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em Barcelona. O objetivo primordial deste congresso era o diálogo, o intercâmbio e a reflexão acerca do imenso potencial educador das cidades e das responsabilidades que os governos locais assumem devido à globalização e mudança do mundo. Na sequência dos trabalhos do I Congresso resulta a Declaração de Barcelona (1990), e mais tarde, designada como Carta das Cidades Educadoras sendo revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no VIII (Génova, 2004), com o objetivo de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. É fundamental desenvolver uma “gestão relacional” da cidade como sugere Esteve (2001, citado por Simões, 2011, p. 25), em que a administração da cidade precisa de reconhecer o seu papel dinamizador de vontades, de gerir redes e proporcionador de relacionamentos com os atores locais de domínio económico, social e cultural. Sendo este o propósito de uma

cidade educadora (CE) que catalisa a criação de sinergias para a implementação de projetos e visão de futuro assente no território, bem como, o desenvolvimento de mecanismos destinados à participação pública.

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) através dos Congressos Internacionais permite que as cidades associadas desenvolvam relações com outras cidades de escala nacional e internacional, que no contexto global e em rede são espaços facilitadores na partilha de problemas, experiências e projetos em comum. Estas oportunidades de partilha e diálogo entre as cidades associadas, demonstram a intencionalidade das câmaras em assumir um papel central e cada vez mais ativo e presente na cidade, criando respostas consoante as necessidades que os desafios da atualidade assim o exigem. Propósito este que assenta na lógica de integração no contexto global, surgindo uma nova diplomacia a nível internacional, através do reforço das organizações internacionais e supranacionais, tais como: a ONU, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a União Europeia (UE), entre outras. Deste modo, as cidades criam uma nova tipologia de política externa proveniente da integração global das redes em que se relacionam e interligam além das fronteiras desenhadas geograficamente, comprovando que há uma nova geografia política a nível mundial.

As organizações e redes de cidade evidenciam-se na década de 80 do século XX, estas redes seguem uma tipologia assente em três dimensões: a escala, os objetivos e a participação. A dimensão da escala subdivide em duas: a global na qual não existem limites territoriais, englobando todo o mundo; e a regional em que existe restrição a uma região, mas com vertente supranacional. Os objetivos caracterizam-se em duas categorias: os genéricos que possuem diversos campos de intervenção e com vários intuitos; e os específicos que são construídos em torno de uma temática central que se pretende aperfeiçoar. No que concerne à participação integra duas vertentes: a universal que não comporta restrições e que está aberta a que qualquer cidade participe; e a exclusiva que condiciona o acesso, de acordo com uma ou mais características. As redes de cidades globais alteram-se consoante as exigências, mas as cidades trabalham contextualizando a sua ação com base na tipologia: escala, objetivos e participação. A AICE surge em 1990, constituída por governos locais eleitos democraticamente, contabilizando 490 governos locais presentes em 34 países dos cinco continentes. A classificação desta associação é de escala global com objetivos específicos e participação universal, os governos locais associam-se através do compromisso de uma educação permanente potencializando os

espaços e as oportunidades educadoras que a cidade detém. A agenda de 2030 caracteriza-se como a agenda da sustentabilidade global em que estão inseridas as ações e as metas, é constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), criados pela Organização das Nações Unidas e foi aprovada por 193 membros. É importante contextualizar que os ODS sucedem os Objetivos do Milénio, porque devido à globalização o nosso planeta depara-se com grandes desafios a nível económico, social e ambiental. Posto isto, foi necessário desenvolver um trabalho de cooperação em conjunto com os governos e os cidadãos do mundo, com o intuito de criar um modelo global de ação que trabalhe os ODS. Os 17 ODS são os seguintes: 1 – Erradicar a pobreza; 2 – Erradicar a fome; 3 – Saúde de qualidade; 4 – Educação de qualidade; 5 – Igualdade de género; 6 – Água potável e saneamento; 7 – Energias renováveis e acessíveis; 8 – Trabalho digno e crescimento económico; 9 – Indústria, inovação e infraestruturas; 10 – Reduzir as desigualdades; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; 12 – Produção e consumo sustentáveis; 13 – Ação climática; 14 – Proteger a vida marinha; 15 – Proteger a vida terrestre; 16 – Paz, justiça e instituições eficazes; e 17 – Parcerias para a implementação dos objetivos. Os ODS estão divididos em cinco áreas de impacto, que são: as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz e as parceiras.

A Carta das Cidades Educadoras é o documento orientador das cidades associadas a este movimento estabelece vinte princípios, defendendo que:

todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes. (Pinto, 2007, p. 9).

A noção de CE é caracterizada como um novo paradigma aliado a um desafio e proposta de intervenção a nível municipal, que integra todos os âmbitos da educação (formal, não formal e informal) que são gerados pela cidade para beneficiar os seus cidadãos, revelando nesta ação um ativo compromisso político e público. A cidade é educadora ao contemplar uma visão sistémica do seu espaço que é local e global. Contudo, toda a cidade é considerada educativa averiguando o seu currículo informal e oculto, mas para que a cidade seja educadora é necessário “(...) assumir uma intencionalidade para lá das suas funções tradicionais e regulamentadas” (Simões, 2011, p. 39). A intencionalidade tem de estar presente na sua ação, tornando fulcral a planificação, o desenvolvimento e a ação de uma visão, missão e valores para o seu

espaço, sendo esta a base do conceito de CE e como defende Machado (2005, citado por Simões, 2011) “[atribui] aos municípios a importante tarefa de coordenação local da acção social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade” (p. 39).

No princípio de uma CE está inerente a atuação dos governos locais que através dos mecanismos educadores que a cidade harmoniza sejam implementadas medidas que demonstrem as competências sociais e de cidadania dos indivíduos sem descorar a formação. Desde o surgimento do Movimento das Cidades Educadoras (MCE) observa-se uma crescente ampliação das preocupações transpondo a área da educação, o que vai ao encontro das necessidades que a atualidade e a globalização exigem, sendo importante olhar para a cidade como um todo que incorpora diversas áreas, desde o urbanismo, o ambiente, a saúde, a cultura, a economia, e entre outras. Uma CE dispõe de relações de interação entre os diversos agentes, através do sistema educador local que se baseia em três dimensões de ação: a estrutura produtiva local que disponibiliza os recursos; o tecido associativo local que demonstra um sistema relacional entre o território e os cidadãos; e a administração local que coordena todo o sistema educador. A intervenção realizada por uma CE funda-se em três princípios basilares: a informação fazendo com que exista igualdade de oportunidades na abertura de programas na cidade; a participação com o intuito de co-responsabilizar os cidadãos nas opções em que podem participar; e a avaliação que apura os resultados e a eficácia das medidas implementadas. Estão subjacentes ao conceito de CE a interdisciplinaridade e a transversalidade que integram as propostas. A cidade compromete-se a que todas as suas políticas incorporem uma dimensão educadora, tendo de adaptar as suas ações a novos modelos de gestão, a articulação é a chave deste processo, fomentando a relação entre diversas temáticas e abordagens englobando os serviços municipais e os agentes educativos locais. Com as potencialidades educadoras da cidade, também coexistem elementos deseducadores, como consta no preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras “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.” (AICE, 2004, p. 1). É preciso melhorar a intervenção do município, vincando a sua intenção educadora nas suas ações, através da capacitação dos cidadãos no projeto educativo da cidade construído com a participação da comunidade, objetivos que pretende atingir uma CE para construir “cidades melhores, para um mundo melhor” (Simões, 2011, p. 42).

Por meio dos Congressos Internacionais, a AICE direciona as suas preocupações para a temática central do congresso, que se realizam de dois em dois anos numa cidade membro que é selecionada pelo Comité recorrendo a votação tendo em conta a relevância dos temas propostos, refletindo acerca dos desafios e preocupações que afetam os espaços urbanos optando por temas transversais nas seguintes áreas: urbanismos, planeamento, educação, ambiente, saúde, cultura, ação social, economia, entre outras (tabela 1). Nestes congressos são permitidas novas adesões e abandonos através da assembleia-geral, é um momento de reflexão em que são aprovados orçamentos e são partilhados os trabalhos desenvolvidos pelas cidades associadas, proporcionando um encontro direto entre as cidades. A AICE “(...) é uma rede de escala global, universal e com objectivos específicos, associando governos locais em torno do compromisso com a educação permanente e com as potencialidades educadoras da cidade.” (Simões, 2011, p. 29), constituída por governos eleitos democraticamente, em que a sua escala global e aberta providencia uma participação universal.

Tabela 1 – Congressos Internacionais das Cidades Educadoras

Ano/Cidade	Temática
1990 – Barcelona, Espanha	Infância e Juventude
1992 – Gotemburgo, Suécia	Aprendizagem ao longo da vida
1994 – Bolonha, Itália <i>Criação oficial da Associação Internacional das Cidades Educadoras</i>	Multiculturalismo, o valor da tolerância
1996 – Chicago, EUA	Artes e Humanidades como agentes de mudança social
1999 – Jerusalém, Israel	Património cultural e histórico e o que deixamos para as gerações futuras
2000 – Lisboa, Portugal	A cidade, um espaço educativo para o novo milénio
2002 – Tampere, Finlândia	Compreender como podemos tirar partido da globalização na cidade
2004 – Génova, Itália	Trabalho em rede, introduzindo as instituições civis
2006 – Lyon, França	Dimensão pessoal de cada um de nós na cidade
2008 – São Paulo, Brasil	Construção da cidadania em cidades multiculturais
2010 – Guadalajara, México	Desporto, políticas públicas e cidadania: desafios para a Cidade Educadora
2012– Changwon, Coreia do Sul	Ambiente, economia verde e as questões artísticas na educação
2014 – Barcelona, Espanha <i>20 anos da criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras</i>	A cidade educadora como uma cidade inclusiva – Declaração de Salamanca
2016 – Rosário, Argentina	Trabalho em rede e das relações que a cidade deve de ter
2018 – Cascais, Portugal	A cidade pertence aos cidadãos

Fonte: <http://www.edcities.org/pt/congresso/> (acedido a 10/10/2019).

O autor Humberto Eco (citado por Simões, 2011), que foi orador nas mesas redondas organizada pela AICE nos congressos afirma que o continente europeu está a tornar-se uma “*confederação de cidades*” (p. 53), cidades essas que fomentam e criam oportunidades de contacto entre os cidadãos com nacionalidades distintas. No congresso de 2004 em Génova, surge a reedição da atual Carta das Cidades Educadoras, no qual é evidente a intenção de procurar um envolvimento crescente de toda a sociedade em toda a vida comum das cidades, fazendo parte do processo de tomada de decisão na gestão urbana, tendo em conta a enorme fragmentação social característica do meio urbano. Ao analisarmos os primeiros 15 congressos internacionais já realizados apercebemo-nos que as preocupações já não estão centralizadas na escola existindo maior preocupação em focalizar a abordagem na cidade e nas suas políticas, alargando o leque de atuação e de interesse da AICE, em consonância com os desafios que a globalização propõe.

Segundo Capello (2000, citado por Simões, 2011), apresenta o *Paradigma das Redes de Cidades* demonstrando que através “da participação em redes, as cidades exploram economias de escala em relações complementares e sinergias em atividades de cooperação.” (p. 31). Este paradigma caracteriza-se por uma integração horizontal não existindo hierarquia, assim cada cidade é um membro que possui direitos específicos e característicos da rede, independentemente das disparidades a nível regional e de dimensão, sendo fundamental o princípio da cooperação e a predisposição das cidades para cooperar entre os membros, constituindo-se esta a fundamentação base das redes. Quanto às externalidades, mais concretamente os benefícios mútuos da pertença à rede, evidenciando que o trabalho em rede é propício a que os membros tenham mais-valias, bem como a própria rede. Existem três tipos de objetivos que guiam a decisão de uma cidade querer incorporar uma rede, referimo-nos assim: à eficácia que expõe a resolução dos problemas e replica as boas práticas; à sinergia que trata das vantagens que advém da existência da rede e da relação de cooperação entre os membros; e à competência através da partilha de experiências entre os intervenientes na rede. Deste modo, quando uma cidade participa numa rede tem que demonstrar à priori três condições que direcionam para a intenção de participar, sendo elas: 1) a vontade de envolvimento nas atividades e nos objetivos da rede; 2) a flexibilidade na adoção de métodos de trabalho com abordagens mais integradas, participativas e sustentadas; e 3) ter o intuito de abertura para incorporar as propostas da rede. (Capello, 2000, referenciado por Simões, 2011, p. 33). Em suma, as cidades pertencentes a redes dispõem de mais-valias no que concerne às políticas locais em que a sua prática apresenta sucesso, as vantagens destas redes “(...)

são ampliadas quando a cidade participa activamente nas actividades da rede e demonstra abertura para introduzir as mudanças sugeridas.” (Simões, 2011, p. 33), valorizando o nível e a qualidade com que as cidades participam nestas redes potencializando as suas características.

A AICE proporciona uma dinâmica de trabalho que assenta no envolvimento e pertença das cidades associadas, promovendo diversas formas de trabalho associativo e cooperativo com o intuito de valorizar e dotar as cidades de mecanismos para a obtenção das mais-valias. Pertencer a uma rede de cidades tem as suas vantagens como: ser um instrumento de diálogo, partilha e cooperação, surgindo como uma ampliação dos contextos com potencial educador entendendo a educação com maior abrangência e sem muros. Contudo, existem também as desvantagens, tais como: a quase inexistência de participação de departamentos do governo local além do que trata a educação, bem como o difícil envolvimento dos políticos no desenvolvimento do processo da rede, e a pouca formação disponibilizada para os agentes educativos e cidadãos que pretendem participar na intervenção desenvolvida na cidade, ideal ambicionado por se tratar “de um projecto amplo, integrador e consensual, fruto do diálogo e da capacidade de escuta e negociação entre todos os cidadãos e agentes potencialmente educativos do território” (Villar, 2007, p. 27), ao alcançar esta dimensão o município terá um discurso de cidade educadora e não apenas do Departamento de Educação. As CE constroem-se por meio dos governos locais, ambicionando a formação a nível integral e permanente dos seus cidadãos respeitando a conceção de CE deparamo-nos com um conceito de extrema amplitude e transversalidade quanto às diferenciadas temáticas de trabalho, desde a gestão da cidade até aos projetos desenvolvidos com todas as gerações.

A Carta das Cidades Educadoras, é também conhecida como carta de princípio e baseia-se em alguns documentos de âmbito global como: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); e na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990). Surge com o propósito de ser um elemento de união para a rede de cidades que se encontra em constante construção e segundo Costa (2005, citado por Simões, 2011) “[para] possibilitar a criação de um consenso sobre prioridades educativas.” (p. 43), tornando-se um instrumento que pretende otimizar a ação de cada cidade associada ao movimento. Os 20 princípios constituintes da Carta das Cidades Educadoras dividem-se em três capítulos: 1.º O direito a uma cidade educadora; 2.º O compromisso da cidade; 3.º Ao serviço integral das pessoas.

No primeiro capítulo estão inerentes as orientações que devem delinear a intervenção municipal enquanto uma cidade educadora, incorporando nas suas decisões a componente educadora da cidade. São abordados os direitos que possui, a igualdade e liberdade que os cidadãos têm, o diálogo intergeracional, a diversidade na educação e a cooperação internacional que promova a paz. No que concerne ao segundo capítulo está intrínseca a preservação das identidades da cidade, a valorização cultural, a partilha e um crescimento equilibrado tendo em conta as necessidades e não descuidando o diálogo com o que já está construído na cidade, o seu planeamento urbano e o impacto no ambiente. Neste capítulo é muito importante a comunicação com os cidadãos, a qualidade de vida e uma reflexão constante acerca das políticas e medidas que se pretende implementar e das que já foram implementadas. O terceiro capítulo refere-se ao serviço integral das pessoas e conjuga alguns dos temas já mencionados no primeiro e segundo capítulos, mas salienta que cada cidadão tem o dever de contribuir para o bem-estar coletivo. Existindo uma enorme abrangência de temas, apresentando algumas propostas de ação para as cidades, tais como: promover a formação a todos os cidadãos, fomentar a coesão urbana, estimular o associativismo como modelo de participação e responsabilidade social, dinamizando e informando acerca dos valores da cidadania democrática, entre outros.

Os princípios da carta pretendem alcançar uma construção coletiva implicando todos, de acordo com os direitos e deveres, Pozo (2008, citado por Simões, 2011), afirma que “(...) os segundo e terceiro capítulos surgem como as respostas para atingir ou prosseguir os princípios plasmados no primeiro capítulo.” (p. 45), demonstrando que o direito a uma CE, é construído coletivamente com a colaboração de todos os atores urbanos e agentes educativos.

O preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004), declara que a CE tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente 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 objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar, cuidar e proteger e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. Quanto aos aspetos organizacionais a AICE pretende estimular a cooperação e o diálogo entre com as cidades associadas numa escala mundial, através da colaboração com organismos internacionais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Cidades e Governos Locais Unidos (UCLG), e a UE.

O processo de adesão é formalizado através da subscrição da Carta das Cidades Educadoras, e pode ser feito por qualquer governo local que tenha sido eleito democraticamente, mas a decisão passa pelos vários políticos eleitos. As cidades associadas têm de pagar uma quota anual que se diferencia de acordo com o número de habitantes e o produto nacional bruto *per capita* no país, o valor mínimo dessa quota é de 70€ até ao máximo de 3.300€. As cidades pertencentes à AICE devem ainda participar nas atividades desenvolvidas pela associação, divulgadas por meio dos canais de debate dinamizando a cooperação e o intercâmbio. As experiências de cada cidade aderente devem ser divulgadas no Banco Internacional de Cidades Educadoras (BIDCE).

A partilha proveniente do MCE, permite que sejam criados “(...) embriões de novos mecanismos de governação cívica e novos léxicos sociopolíticos.” (Fortuna, 2011, p. 6). Construindo deste modo, um plano que possui grande abrangência civilizacional implicando diretamente uma ação reflexiva e a ligação política. O MCE é um movimento associativo que incorpora 490 governos locais, que acreditam no potencial educador da cidade, o qual terá de ser facultado aos cidadãos para que beneficiem no seu desenvolvimento integral. Determinando como objetivo comum, ocupar-se conjuntamente em projetos e atividades com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos habitantes, fundamentada numa implicação ativa projetando assim a evolução da cidade, alicerçando a sua ação na carta das cidades educadoras.

As cidades educadoras têm um raio de ação que extravasa as metas estabelecidas através das políticas educacionais, revelando “(...) um amplo feixe de ações e desafios socioculturais com que a cidade contemporânea se depara.” (Fortuna, 2011, p. 5). Originando assim uma nova diplomacia a nível global, comprovando a atual influência das cidades nas áreas: política, económica, social e cultural, por meio “(...) [das] redes internacionais de cidades oferecem aos seus membros diferentes metodologias de cooperação e partilha de experiências.” (Simões, 2011, p. 12). No âmbito do MCE, notámos a adoção de uma política educativa local, que se centra na cidade e em que o líder é o município que assume alguma autonomia educativa na sua comunidade, contando com a participação das instituições da cidade. Nesta perspetiva, a educação gera processos que estimulam a participação e a capacidade de integração o que concerne às realidades culturais, incorporando-se nas políticas culturais, demonstrando que o município precisa de se adaptar às exigências culturais, económicas e sociais do seu território, para que consiga satisfazer as necessidades sociais (Villar, 2007). Sendo necessário reorientar e ajustar as políticas educativas da cidade, tendo sempre em conta o

contexto local da educação, ambicionando “a construção do município político e administrativo sempre envolveu a construção do município pedagógico” (Magalhães, 2006, citado por Pinhal, 2013, p. 133).

É importante entender que o termo cidade é muito amplo e transversal, assim sendo, segundo Fernandes (2014),

o termo cidade não exclusivamente num sentido territorial de espaço concentrado de população mas num sentido mais sociológico de uma cultura, de um sistema de comunicações interpessoais que implicam um modo de estar e de relacionar-se com os outros marcado pela proximidade física ou virtual, ou seja, um estilo de vida urbano que hoje invade todos os povos que, mesmo dispersos por zonas rurais, estão “contaminados” e envolvidos num processo de urbanização crescente. (p. 39).

A cidade é um espaço educativo alternativo, que possui grande impacto na educação e formação dos que nela vivem. A diversidade dos agentes educativos é resultado da diversificação do tempo e dos espaços que irão caracterizar-se como determinantes no processo de formação e socialização dos indivíduos.

Compreende-se que as cidades dispõem de diversos espaços com capacidade educadora que as transformam num sistema complexo e num agente educativo permanente, como afirmam Gómez e Vila (1999, citados por Villar, 2007),

A cidade deixa de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se num verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência. Isto exige voltar a repensar a ideia de cidade educadora e o papel activo que os municípios têm a desempenhar no âmbito educativo [e educador]. (p. 23).

Neste sentido, é necessário trabalhar perante os grandes desafios do século XXI, e investir na educação de cada pessoa, promover as condições de plena igualdade e conjugar todos os fatores possíveis de inclusão, permitindo assim o desenvolvimento da sociedade atual. A importância do enriquecimento e do desenvolvimento humano dos municípios para o desenvolvimento da cidade e para a harmonia social, faz com que se dê uma maior atenção sobre a panóplia de iniciativas educadoras que nela ocorrem. Ao alargar as possibilidades de aprendizagem para além da fórmula tradicional, isto é, dentro dos muros da escola, as cidades podem efetivamente constituir-se como autênticos potenciadores de experiências em comunidade, emergindo como um núcleo dinamizador da tendência descentralizadora. A cidade enquanto espaço cultural educa a escola e todos

os seus espaços. Este educar acontece através da troca de saberes e competências, esta visão educação no seu todo ultrapassa a sala de aula e o espaço escolar, expande-se por toda a cidade. A vida na cidade é constituída por um espaço de permanente aprendizagem cultural, só por si, de forma espontânea, como afirma Freire (2001)

há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem. (pp. 13-14).

De acordo com Faure (1972, citado por Fernandes, 2014, p. 40) “a nova ética da educação tende a fazer do indivíduo o senhor e o autor do seu próprio progresso cultural” evidenciando a participação do educando na sua educação, constituindo-se num valor central da educação contemporânea. Ao realçarmos o importante papel educativo que a cidade transporta, é crucial e torna-se

sintomático que a valorização da cidade como um contexto e agente educativo surja a partir do município e não de escolas ou outras instituições locais. Provavelmente porque aí se dispõe de alguns instrumentos e recursos que permitem ter uma visão mais global e integrada das influências educativas do meio urbano e dos riscos que a desatenção a essas influências pode acarretar para os cidadãos e para a qualidade das vivências urbanas. (Fernandes, 2014, p. 41).

A ligação da cidade com a educação é uma constante na sociedade, não constituindo nenhuma novidade, enquanto a dimensão de CE integra abordagens como as três *idades-escolas* de Jaume Trilla Bernet (1993, referido por Machado, 2014), sendo elas: a cidade como meio educativo dinamizando o aprender na cidade; a cidade como agente educativo ambicionando o aprender da cidade; e a cidade como conteúdo educativo fomentando o aprender a cidade. Esta tríade de cidades-escolas desempenha um trabalho reticular, porque a aprendermos na cidade e da cidade simultaneamente estaremos a aprender a cidade, são conceitos indissociáveis, porque “Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças.” (Gadotti, 2006, p. 139). Esta pedagogia da cidade ajuda a escola a idealizar um projeto político-pedagógico. A intervenção da CE engloba a tríade de cidades-escolas, porque a cidade é pensada através da sua relação com a educação o que torna a sua ação mais enriquecedora, qualificada, democrática, abrangente e constante. A cidade como meio envolvente que

ambiciona o aprender na cidade, é uma perspectiva em que se pretende que os indivíduos cresçam perto da cidade, porque “a cidade é o melhor instrutor” (Plutarco, 1990 citado por Machado, 2014, p. 65), na qual podem aprender. A cidade possui um mapa educativo que não se cinge aos muros escolares, porque integra a educação formal, não-formal e informal. A ação educativa na cidade complementa-se através de todos os processos e da sua potencialidade educadora, que origina a harmonia e interação existente entre os agentes educativos e as instituições formais. As escolas são micro sociedade, e ao inserirmos o meio urbano nas escolas, estas ganham qualidade na sua prática educativa por estarem perto de diversos agentes educativos locais, sem muros em que a integração de todos torna esta prática mais valorizada. As políticas educativas na cidade não são um sistema fechado sobre si, é necessário a participação de todos, porque como afirma Gadotti (2006)

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma como os escutar. (pp. 134-135).

Esta visão remete-nos para a dimensão política da escola, de quem ideologicamente a governa do topo e exige um trabalho multidisciplinar, por outras palavras, multipartidária. Por meio do trabalho reticular das entidades e agentes educativos, a política educativa pretende dotar o território de diversas oportunidades no âmbito educativo, como: museus, bibliotecas, centros desportivos, jornais, galerias de arte, entre outras. Recorrendo a Pinhal (2013), a uma cidade educadora “(...) exige-se-lhe também que crie e promova um *ethos* educativo, e esse depende muito de como seja o ambiente social (e físico, diga-se) da cidade e de como se valorize o relacional e o simbólico.” (p. 145). Em que o território educativo só é possível se for construído coletivamente por meio das parcerias e do trabalho desempenhado com os agentes educativos locais, fortalecendo a horizontalidade das relações políticas e sociais. Esta política educativa concertada ambiciona uma relação de proximidade entre a família e a escola, para que o cultivo do aprender na cidade seja duradouro.

A cidade educa por representar um contexto físico e social complexo, fazendo da cidade um agente educativo, porque gera formação e socialização e dinamiza o aprender da cidade. A rua é considerada a escola da vida, assim a cidade enquanto educadora

informal tem uma atuação tanto positiva como negativa, porque pode dinamizar a aprendizagem do civismo e bom senso, como também é possível que proporcione agressividade e marginalidade, é nesta premissa que se aprende da cidade. Em que a cidade é vista como uma agência de formação e a sua “pedagogia urbana” (Colom, 1990, citado por Machado, 2014, p. 69), é fundamental para uma CE que determina a intenção educadora da cidade.

O aprender a cidade é feito informalmente através de “(...) muitas coisas que vêm a ser úteis para a vida na cidade” (Machado, 2014, p. 70). As aprendizagens espontâneas e que são feitas de forma direta na cidade abrange dois limites: a superficialidade e a parcialidade. A superficialidade manifesta-se na cidade em que é usada, mas não pode ser vista como objeto de leitura. A parcialidade apresenta-se na maneira em que cada um dos elementos desempenham a sua função na cidade, de acordo com os seus papéis sociais. Portanto, como confirma Machado (2014) “Fazer da cidade objeto de aprendizagem significa superar estes limites e, essa medida, cabe importante papel às instituições ou intervenções expressamente educativas.” (p. 71), facilitando a aprendizagem da cidade no alcance da profundidade e organização da experiência informal na vida quotidiana. As relações que daí provêm ajudam a ler a cidade em todas as suas vertentes, desde a sua morfologia à sua história, utilizando os seus recursos para ampliar as vivências em contexto urbano. É fundamental, conhecer os défices da cidade para que seja possível participar criticamente, ambicionando a transformação e construção de uma cidade melhor, em que o papel educador é crucial para responder à necessidade social exigida.

A cidade educativa, reconhece o seu potencial educativo, identificando a pluralidade de entidades e atividades que possuem identidade formativa com intencionalidade ou ocasionalidade, sabendo que a escola é apenas um de outros elementos da educação formal. Como afirma Trilla (1993, citado por Machado, 2014)

A cidade educativa é uma «ideia-força» que sugere a necessidade de intervenção com vista à otimização da dimensão educativa da *cidade*, consciencializa os cidadãos quanto à dimensão educativa desta e quanto à responsabilidade que lhes é imputada e interpela os responsáveis da *cidade* para a necessidade de dela fazer uma cidade real e positivamente educadora (p. 81).

Deste modo, uma cidade educativa subentende uma política de âmbito global, mas pensado no local que se organiza na conceção de uma “democracia cultural” (Machado, 2014, p. 81), que funciona com base na participação dos cidadãos informados e conscientes, que estão em permanente criação ao nível cultural na comunidade.

Ao analisarmos uma cidade em rede deparamo-nos evidentemente com a necessidade de ter uma ação pensada, planeada e com pilares na cidade, a cidade é um espaço relacional por constituir-se como um território com complexas e amplas dinâmicas de relações, que vão desde o espaço de cidade ao espaço circundante, entre a cidade e diversas cidades. Contextualizando uma CE na sua génese, é uma cidade em rede, que organiza e funciona com todos os atores educativos com o intuito de oferecer oportunidades que proporcionem a aprendizagem e formação ao longo da vida para todos os cidadãos, com meio “(...) de aproximação dos cidadãos ao seu território.” (Simões, 2011, p. 92).

Uma CE assume-se como uma metáfora ao nível de uma organização de educação no território. A ideia de território educativo em Portugal surge na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986), reconhecendo que a escola deveria incorporar toda a comunidade envolvente com o intuito de construir um projeto de cooperação e desenvolvimento que transpõe os muros escolares, oferecendo aos seus cidadãos respostas educativas apropriadas ao contexto, através da troca de experiências e respetivas soluções. A descentralização da administração pública pretende a promoção da participação dos cidadãos tanto na vida social como na política, direcionando a sua prática na base da democracia participativa, assim sendo, “a sociedade civil tem “participação significativa na condução da política educativa (...), reconhecendo-se que o problema da educação diz respeito a todos os setores da sociedade e interessa geralmente os vários parceiros sociais e pedagógicos” (Formosinho, 2005, citado por Machado, 2014, p. 41).

O modelo descentralizado possibilita maior adaptação, rigor e rapidez no processo de decisão, em que as responsabilidades e o poder estão distribuídos. A territorialização é uma dimensão espacial da educação, apesar dos fenómenos do funcionamento escolar serem considerados reversíveis, estes comportam um estatuto de extraterritorialidade, isto porque “o lugar onde se concretiza a relação pedagógica não é pensado como um espaço social, mas como um espaço “escolar” definido por uma relação entre um professor e um aluno, ou um grupo de alunos.” (Canário, 2005, p. 158). A dimensão espacial da educação é exteriorizada através do processo de recolocação dos fenómenos educativos e escolares ao seu contexto social, no qual desenvolvem-se fenómenos irreversíveis demonstrando a sua singularidade, desenvolvendo a relação da escola e da educação com o local. Segundo Pinhal (2014), a territorialização tem que efetivar-se na elaboração de políticas educativas que se preocupem com o território e “(...) que sejam coerentes com os processos de desenvolvimento local, o que implica a participação concertada das autoridades locais,

das escolas e de todas as outras organizações locais que agem nos domínios da educação e da formação.” (p. 10). O município desenvolve uma visão estratégica acerca da importância da educação na construção das políticas locais ambiciona o aprofundamento do exercício da democracia, reforçando a relação da autarquia com as organizações na adoção e concretização destas políticas educativas próprias, seguindo sempre as orientações nacionais em matéria de educação. Porque como nos diz Almeida (2014),

A educação é um projeto coletivo, da responsabilidade de todos: da família, da escola, de outras instituições educativas e formativas, dos municípios, dos cidadãos... Trata-se, pois, de uma construção coletiva que se opera 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. (p. 25).

Deste ponto de vista a educação assume-se tanto como um compromisso como um desafio, pois, articula e conjuga escolhas individuais com as coletivas e a partilha de saberes, experiências e meios, a educação é “(...) um fenómeno político.” (Montalvo, 2013, p. 119). Sendo fundamental que a missão se centre na promoção das aprendizagens e do conhecimento, por todas entidades com fins educativos para além da escola, tornando este processo de aprendizagem mais cultural e social abordando áreas como: a educação para a cidadania, educação ambiental, conservação do património cultural, entre outras. Ao integrar os agentes educativos locais neste processo de territorialização, o município beneficia de diversas potencialidades no âmbito cultural e educativo, enriquecendo a formação e educação dos seus munícipes, reforçando a educação no espaço público.

É através destas mudanças que se torna possível a criação de sinergias e a abertura a parcerias por parte do sistema educativo, tornando viável a ação dos municípios na execução e construção dos projetos educativos municipais, que contam com a participação de todos, “(...) a implicação dos atores/parceiros na criação de novas oportunidades e de novos compromissos são geradores de maior eficiência e eficácia na ação educativa e de afirmação de uma identidade própria.” (Almeida, 2014, p. 26). Ao assumir esta postura o município caracteriza-se como um Município Educador, porque a sua ação educativa é definida, elaborada, dinamizada e avaliada através da participação dos agentes locais, o que só é possível pelo facto da rede educativa ser flexível e estruturada o que fundamenta a criação de um fórum de participação local, e a sua ação assenta na intencionalidade de melhoria de qualidade de vida e bem-estar dos seus munícipes, o que se aproxima do ideal de cidade educadora. A existência de projetos que

surtem de iniciativa municipal representam “(...) a promoção das práticas de participativas na construção das aprendizagens” (Pinhal, 2013, p. 141). Constituindo uma característica da democracia local e da sua proximidade com aos cidadãos, governando o município atendendo as necessidades dos munícipes e das organizações locais em que a política local é pensada tendo em conta os seus territórios e as suas populações, porque “O sentido educador de cada comunidade é também essa capacidade pra promover a interação entre as pessoas, os grupos e as organizações, porque isso gera o desenvolvimento de todos.” (Pinhal, 2013, p. 145).

O espaço educativo precisa de ser pensado como um espaço social, que não se confina aos muros da escola, para isso é fundamental que exista uma conceção que transponha essas fronteiras e valorizando todas as relações e aprendizagem que ocorrem nouro contexto e espaço. Ao repensarmos o espaço educativo, através do projeto educativo municipal de base territorial como um instrumento essencial na reflexão de pensar a educação como um espaço e na articulação de todos os agentes e instituições de cariz educativos, percebemos que este projeto

(...) pretende ser, assim, um processo chave de construção participada de melhores respostas educativas e formativas, um instrumento dinâmico de integração e articulação das políticas do território, reunindo ao redor da mesma *mesa* todos os atores que têm uma palavra a dizer e ações solidárias a empreender em benefício da capacitação das pessoas e das instituições. (Alves & Vieira, 2014, pp. 106-107).

As relações escolares possuem características sociais, comprovadas pelas investigações desenvolvidas na área da sociologia, no campo da educação, afirmando que cada turma corresponde a uma microssociedade, transpondo todas as variáveis pedagógicas. Essa microssociedade abrange muito mais que um espaço escolar, alargando a sua abrangência a um espaço social que transpõe as barreiras físicas da escola ao sentirem o estabelecimento de ensino um meio de vida que será estruturante nas aprendizagens realizadas. É importante referir que as aprendizagens escolares não são dissociáveis do seu contexto tanto social como cultural, do qual coexistem diversas instituições educativas. Em todo o processo de aprendizagem está intrínseca uma tripla relação, isto é, uma relação com o mundo, com os outros, e consigo mesmo. A articulação entre estas três dimensões origina o sentido ou não das aprendizagens, tornando-se relações indissociáveis. Os indivíduos só aprendem o que faz sentido para os mesmos, apercebemo-nos assim que a função central da escola é a construção do sentido, que surge

através da integração escolar na realidade social e territorial dos educandos, sendo um mecanismo importante na construção de significado nas aprendizagens. Dentro desta ideia é fundamental compreender o conceito de território educativo, em que o município desempenha um papel importante, pois, dispõe de mecanismos e recursos que permitem a operacionalização do território educativo através de uma visão mais global e integrada, bem como da legitimidade democrática para tal. Como afirma Pinhal (2013), o “paradigma territorialista” (p. 132) consiste num processo de enriquecimento assente na mobilização e coordenação dos recursos e energias existente no território, através das atividades sociais e económicas.

No que concerne à territorialização estão inerentes duas lógicas porque não existe um consenso quanto às suas políticas ou práticas educativas, isto é evidente quando analisamos os processos e dinâmicas que surgem da administração que seguem a lógica da reforma, isto é, pretendem uma mudança instituída. Enquanto os processos no terreno são provenientes da iniciativa de atores locais que resultam de uma lógica de inovação, designada de mudança instituinte. É essencial perceber que os processos de aprendizagem, a experiência e os saberes dos educandos são parte estruturante na construção do sentido, os quais privilegiam a visibilidade da opinião dos alunos, permitindo aos educadores aprender e formar-se com os educandos. Esta relação próxima entre o educador e o educando exprime a “importância estratégica conferida aos processos de educação não formal, entendidos como matriz e como elemento estruturante da acção educativa.” (Canário, 2005, p. 161). Esta visão demonstra que é importante construir dispositivos educativos consoante o contexto e meio envolvente, sendo necessário um olhar retrospectivo sobre a experiência que o município desenvolve na vertente educativa.

Uma cidade educadora manifesta-se através de uma referência de ações que se orientam para que se possa entender o território como um espaço educativo, tornando-se visível por meio do desenvolvimento cultural, das políticas locais e socioculturais, da participação, do associativismo, da coordenação, da descentralização, da intervenção comunitário e do trabalho em rede, integrando todas as dimensões e conceitos da educação ao longo da vida. Os municípios têm de disponibilizar os recursos necessários para que o território seja valorizado, potencializando as oportunidades educativas, em que a ação territorial é incorporada na liderança local e no seu projeto amplamente construído através da descentralização e das novas competências dos municípios, criando mecanismos de participação e comunicação para os cidadãos, ideia defendida por Villar (2007),

os concelhos constituem-se no principal agente transmissor da essência da Cidade Educadora, actuando como catalisadores de pessoas e recursos, propiciando acordos que dão lugar à participação e co-responsabilidade nas transformações das comunidades locais, definindo-se como uma Administração Relacional que deve estar em condições de liderar projectos consensualizados de desenvolvimento territorial. (p. 15).

O Decreto-Lei n.º 21/2019 aborda a transferência de competências para os órgãos municipais e as entidades intermunicipais, mais concretamente no exercício de competências que as autarquias locais exercem no domínio da educação, fator que melhorou a escola pública e a garantia do direito à igualdade de oportunidades no contexto escolar. Caracterizando-se num

(...) novo quadro de competências das autarquias locais e das entidades intermunicipais em matéria de educação concretiza um modelo de administração e gestão do sistema educativo que respeita a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional no planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade. (Decreto-Lei n.º 21/2019, pp. 674-675).

Esta partilha de responsabilidades entre o governo central e os municípios amplia a intervenção que os municípios podem desenvolver na educação, em que se preza o desenvolvimento social e humano criando políticas educativas adequadas ao seu território e particularidade. Contudo, as regiões autónomas dos Açores e da Madeira possuem autonomia administrativa com poderes territoriais próprios.

O sistema formativo integrado consiste num projeto que pretende o desenvolvimento integrado e em concordância com o território, o qual incorpora inúmeros agentes educativos e territoriais que desempenham papéis distintos e complementares, sendo eles: a família, as associações, a estrutura produtiva, a escola e a administração local municipal. A família é o primeiro ambiente educativo, na qual também acontece a socialização primária dos indivíduos, enquanto as associações locais reúnem os cidadãos disponibilizando a diversidade de opções culturais e sociais participando na organização da cidade, estabelecendo a conexão dos cidadãos com a cidade. A estrutura produtiva demonstra a riqueza e a complexidade que o território dispõe, potencializando as estratégias de desenvolvimento cultural bem como o

desenvolvimento regional global. No que concerne à escola é transformada mediante as experiências de vida dos indivíduos ao nível cultural e da sua interpretação do mundo, desejando uma inspiradora ação transformadora do ambiente escolar. O sistema formativo não se limita à escola, portanto, é garantido no território através da administração local municipal, através da liderança de projetos, da planificação de ações e da organização e complementação para o funcionamento apropriado para a implementação de um projeto de âmbito global. Para que exista uma boa articulação entre todos os agentes educativos, é fundamental a redefinição da simbiose entre os mesmos, dispondo “(...) de uma linguagem comum que lhes permita entenderem-se e colaborar. Esta linguagem tem que ser singela, concreta, convincente e comprometida.” (Alfieri, 1994, citado por Villar, 2007, p. 36), para que a cidade seja compreendida como sistema educativo e educador. Esta linha de pensamento também é partilhada por Trilla (1993, referenciado por Machado, 2014), ao explicar que só conseguiremos avaliar a capacidade de educabilidade de uma cidade quando os indicadores forem mais além das escolas, incluindo as restantes instituições que produzem meios de formação, mas deveriam essencialmente observar como interatuam e harmonizam a prática de todos os agentes educativos.

O projeto educativo comum à escola e ao território ambiciona que o município desempenhe a sua função educadora de cidade com a mesma importância que as funções tradicionais a uma autarquia, tornando a autarquia numa “administração relacional” (Caballo, 2001, citado por Machado, 2014, p. 91). Este tipo de administração necessita de uma estrutura organizacional que possibilite maximizar o aproveitamento dos recursos que a autarquia dispõe, e a coordenação dos diversos grupos e entidades locais que participam no desenvolvimento e na implementação deste projeto de cidade que educa e também é educanda, sendo fundamental integrar em todo o processo a ação dos cidadãos, dos técnicos e dos políticos. De acordo com Terricabras (1990, citado por Machado, 2014) “A cidade só poderá ser educadora se é e vai convertendo-se numa cidade educadora, isto é, cultivada no espírito de concidadania. Educar é fazê-lo possível, respeitando ritmos e desenvolvimentos diversos.” (p. 92). Esta missão acarreta a responsabilidade política, a qual necessita de definir as prioridades em diversos âmbitos: económicos, temporais, sociais e técnicos. A cidade educadora idealiza-se como uma cidade aberta que assenta em valores que respeitam os direitos humanos como: a liberdade, a tolerância, o respeito e a solidariedade. Cidade essa que oferece aos seus cidadãos oportunidade de crescimento e desenvolvimento, tornando-se no terreno em que

os cidadãos podem cultivar estes valores, como afirma Freire (2001) “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.” (p. 13).

3.2. Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras

Relativamente, às CE em Portugal estão estruturadas na Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras (RTPCE), criada em 2005 e dirigido por uma comissão de coordenação que não é permanente. É constituída pelos municípios que são membros da Associação Internacional das Cidades Educadoras e que consequentemente assinaram a Carta das Cidades Educadoras, defendendo assim e assumindo nas suas práticas os princípios desta declaração. O protocolo da RTPCE delinea a sua atuação baseada em dois objetivos centrais: 1) a rede é um espaço de reflexão e discussão dos princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras, bem como, de coordenação e planeamento de atividades dinamizadoras e germinadoras dos princípios a nível local e nacional; 2) capacitar os municípios, especificamente os portugueses, a integrar esta filosofia de CE nas suas políticas, promovendo uma articulação e envolvimento de várias instituições nas intervenções através da transversalidade, despoletando a interação na cidade.

A RTPCE caminha em direção à descoberta do trabalho educador na dimensão local e posteriormente nacional desenvolvido pelos municípios associados, através da sua participação nas atividades e eventos organizados pela rede, incentivam a partilha de experiências. Esta rede alicerçada nestes grandes objetivos pretende consolidar e ampliar o conceito de CE em Portugal, pela abertura ao trabalho de cooperação, partilha de experiências e interajuda entre os municípios portugueses. A RTPCE é constituída por 88 cidades portuguesas (tabela 2), duas das quais pertencem à Região Autónoma da Madeira, sendo elas: a cidade do Funchal e de Câmara de Lobos.

Tabela 2 – Listagem das 88 cidades portuguesas pertencentes à AICE

Cidades	
1. Águeda	45. Mealhada
2. Albufeira	46. Miranda do Corvo
3. Alcochete	47. Montijo
4. Alenquer	48. Moura
5. Alfândega da Fé	49. Odemira
6. Almada	50. Odivelas
7. Amadora	51. Oeiras
8. Anadia	52. Oliveira de Azeméis
9. Angra do Heroísmo	53. Paços de Ferreira
10. Arruda dos Vinhos	54. Palmela

11. Azambuja	55. Pampilhosa da Serra
12. Barcelos	56. Paredes
13. Barreiro	57. Penalva do Castelo
14. Benavente	58. Peniche
15. Braga	59. Pombal
16. Câmara de Lobos	60. Ponta Delgada
17. Cascais	61. Portalegre
18. Chaves	62. Porto
19. Coimbra	63. Porto de Mós
20. Condeixa-a-Nova	64. Reguengos de Monsaraz
21. Covilhã	65. Rio Maior
22. Entrocamento	66. Sacavém
23. Esposende	67. Santa Maria da Feira
24. Évora	68. Santarém
25. Fafe	69. Santo Tirso
26. Funchal	70. São João da Madeira
27. Fundão	71. Sesimbra
28. Gondomar	72. Setúbal
29. Grândola	73. Sever do Vouga
30. Guarda	74. Silves
31. Guimarães	75. Sobral de Monte Agraço
32. Horta	76. Soure
33. Lagoa (Açores)	77. Tábua
34. Lagoa (Algarve)	78. Tomar
35. Lagos	79. Torres Novas
36. Lisboa	80. Torres Vedras
37. Loulé	81. Valongo
38. Loures	82. Vila do Bispo
39. Lousã	83. Vila Franca de Xira
40. Lousada	84. Vila Nova de Famalicão
41. Macedo de Cavaleiros	85. Vila Real
42. Maia	86. Vila Verde
43. Marco de Canaveses	87. Viseu
44. Matosinhos	88. Vizela

Fonte: [http:// www.edcities.org/rede-portuguesa/](http://www.edcities.org/rede-portuguesa/) (acedido a 08/09/2021).

A cidade do Funchal adere à AICE em 2014, neste momento o município assume a liderança na coordenação e dinamização por meio de uma política educativa que integre o papel educativo que a cidade contém e o seu espaço urbano. Deste modo, a cidade do Funchal publica as suas experiências nos boletins informativos da RTPCE e participa nos Congressos Internacionais. Os municípios desempenham um papel de “parceiro incontornável da política educativa e começam a assumir iniciativas para além da educação formal que configuram uma intervenção do tipo preconizada pelas abordagens sobre a cidade educadora.” (Machado , Alves, Fernandes, Formosinho, & Vieira, 2014, p. 10). O papel desempenhado pelo município acarreta instrumentos que possibilitam uma perspectiva mais global e integrada dos efeitos que as abordagens educativas têm na vida dos cidadãos, assumindo assim, um compromisso nas políticas locais de relevância em

relação à educação dos municípios. O MCE pretende que o município lidere a implementação de uma política educativa local em que a cidade é o objetivo central, contanto com a participação empenhada das instituições e entidades da cidade, com o intuito de dar um novo rumo às políticas locais, mais concretamente as educativas. É muito importante, a intencionalidade do município em construir uma rede educativa para exprimir o compromisso em melhorar a qualidade de vida dos habitantes. A ação não é apenas direcionada para a educação formal, também são desenvolvidos projetos de intervenção incluindo todos os cidadãos na componente de educação não formal, intervindo a nível económico, cultural e social. Alguns desses projetos são desenvolvidos na CE do Funchal, como: o projeto educativo municipal, o plano municipal para a igualdade de género, o grupo operacional de diagnóstico à pessoa em situação de sem-abrigo, o passaporte cultural, a agenda cultural da cidade, entre outros. Assim sendo, a educação e a intervenção educativa desempenhada pelo município estão na lista de prioridades políticas do município, com o intuito de promover “(...) uma política educativa local flexível e atenta às potencialidades e solicitações das populações do seu território envolvente e estimulando redes de colaboração para lhes dar respostas.” (Fernandes, 2014, p. 60).

Esta rede propõe-se a desenvolver uma reflexão e um efetivo debate sobre os princípios da Carta das Cidades Educadoras, articulando e fomentando atividades que promovam os mesmos ideais da declaração quer a nível municipal quer nacional. Para além disso, a sua ação procura difundir aos municípios a importância desta ideologia de intervenção nas agendas políticas, envolvendo verdadeiramente e transversalmente várias entidades, instituições e os diversos agentes sociais. A RTPCE comporta três atividades nucleares: os congressos nacionais, os encontros nacionais e os boletins informativos. Os Congressos Nacionais da RTPCE ocorrem de dois em dois anos, intercalados com os Congressos Internacionais, criando um espaço de reflexão e partilha de experiências com base nos temas e práticas que as cidades portuguesas seguem na sua intervenção, incorporando os princípios orientadores presentes na Carta das Cidades Educadoras. Quanto aos Encontros Nacionais, acontecem com frequência trimestral e com acesso restrito apenas aos municípios associados e porventura aos convidados, tendo como objetivo a formação, a partilha de boas práticas e a discussão acerca da atuação da RTPCE. No que concerne aos Boletins Informativos são o meio de divulgação da rede, caracterizados como uma ferramenta de troca de boas experiências entre os municípios, podendo adaptar experiências às necessidades exigidas pelo contexto.

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

4.1. Opções metodológicas

A metodologia utilizada nesta investigação foi a abordagem qualitativa, porque pretendemos explicar e descrever fenómenos sociais. A investigação científica é um método que possibilita a aquisição de novos conhecimentos, por ser um “processo [que] consiste em examinar fenómenos com vista a obter respostas a questões determinadas que se deseja aprofundar.” (Fortin, 2009, p. 4). Atendendo que pretendemos estudar os fenómenos sociais a pesquisa qualitativa, porque permite que “(...) o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). As questões que circunscrevem a pesquisa referem-se à investigação dos fenómenos na sua complexidade, dando ênfase à compreensão dos mesmos sempre segundo a perspetiva dos sujeitos de investigação e dos autores de referência da temática trabalhada, interligando a teoria e a prática.

A pesquisa qualitativa é um método de investigação que privilegia a compreensão do contexto, por ser uma abordagem que permite uma melhor e mais abrangente descrição dos dados recolhidos, dos processos e dos resultados obtidos. Esta investigação está alicerçada num estudo de caso, o que possibilitou uma visão holística do Funchal como CE e da dimensão ética indissociável deste conceito, disponibilizando uma melhor compreensão dos métodos, da instituição e da ligação entre as dimensões observadas neste estudo.

Nesta investigação foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas e a análise documental, como técnicas de recolha de dados. Quanto às técnicas de análise e interpretação dos dados, optamos pela análise de conteúdo e pela triangulação de dados.

4.2. Pesquisa Qualitativa

O processo de globalização, modifica constantemente o mundo através de transformações sociais, o que abrange diversos domínios e contextos da vida em sociedade, colocando os investigadores que se dedicam à área social, perante perspetivas distintas. Assim sendo, tornou-se crucial, aos investigadores que escolhem os processos de pesquisa qualitativa, a interpretação dos novos contextos sociais de outra maneira, para que exista uma reflexão acerca das questões de investigação. De acordo com Flick (2009),

“a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (p. 20), a qual demonstra a importância deste tipo de investigação para o estudo das relações sociais, esta pesquisa não se baseia numa unificação teórica nem metodológica, mas sim num contexto ou domínio específico.

Para Bento (2011), a investigação qualitativa é uma “Investigação cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa.” (p. 58). A utilização do conceito pesquisa qualitativa abrange diversos contextos, bem como, estratégias de investigação que partilham algumas características, neste tipo de pesquisa “os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). A riqueza na descrição do contexto, permite ao investigador ter uma visão holística em que existem diversas realidades, porque o significado e o sentido são atribuídos consoante a experiência e as vivências dos sujeitos. Como afirma Fortin (2009), “O investigador escolhe um fenómeno, estuda-o em profundidade, no seu conjunto, reúne e liga várias ideias entre si, a fim de construir uma nova realidade que tem sentido para os indivíduos que vivem o fenómeno em estudo.” (p. 31).

Nesta pesquisa, o objetivo do investigador é o de compreender e descrever o fenómeno na sua essência através da interpretação dos dados, que se caracteriza pela sua vertente detalhada e aprofundada, o que permite compreender a realidade pelos “olhos” e pela significação dada pelos sujeitos de investigação, o que supõe uma abordagem interpretativa. (Denzin & Lincoln, 1994, citado por Fortin, 2009).

As características da pesquisa qualitativa identificadas por Flick (2005), são as seguintes: 1. escolha de métodos e teorias adequados; 2. diversidade de perspetivas dos sujeitos de investigação; 3. processo de reflexão feito pelo investigador acerca do estudo; e 4. variedade de métodos e perspetivas inerentes à pesquisa qualitativa. Seguindo esta linha de características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), especificam cinco particularidades, as quais passamos a enumerar: 1.º o ambiente natural é uma fonte de recolha de dados, enquanto que o investigador é a chave para a recolha de dados; 2.º é uma investigação descritiva em que é necessário descrever os dados, e posteriormente, efetuar a sua análise; 3.º todo o processo é fundamental, porque tudo é importante desde o produto ao resultado final; 4.º os dados recolhidos são analisados com pertinência, em conjunto, porque são todos parte do puzzle; 5.º é necessário ter atenção ao significados das coisas, do seu porquê e do seu o quê. É necessário que nos processos de investigação

qualitativa sejam estabelecidos limites e traçada uma linha orientadora para garantir a coerência e neutralidade da investigação.

A preferência por uma pesquisa qualitativa nesta investigação, é entendida como uma abordagem mais vantajosa e abrangente, por ter em consideração o objeto de estudo que é a cidade do Funchal como CE, e a sua subjetividade. Este cuidado e preocupação com o objeto de estudo contribui para uma correta preparação dos métodos e das técnicas utilizadas, com o intuito de beneficiar e enriquecer a compreensão e a interpretação do problema de investigação, e dos objetivos que pretendemos alcançar.

4.3. Estudo de Caso

A presente investigação define-se e caracteriza-se como um estudo de caso, através deste pretendemos captar a complexidade do caso único, sendo o facto da CMF ser uma Cidade Educadora e potenciadora da dimensão ética. O interesse deste estudo de caso incide sobre as pessoas e a influência que a cidade tem na vida dos cidadãos, o que caracteriza o estudo como um processo que pretende aprofundar um contexto, através de uma observação detalhada, que trará complexidade ao estudo, tendo sempre em atenção o indivíduo, contexto ou instituição delimitados previamente. Neste tipo de investigação a sua essência é compreender as pessoas e os sistemas sociais, que são complexos, específicos e em constante funcionamento e transformação (Stake, 2009; Bento, 2011). Segundo Yin (2003), o estudo de caso fundamenta-se em duas fontes: a observação direta e a entrevistas aos indivíduos relacionados com a temática a analisada. A especificidade do estudo de caso proporciona a resposta a questões que visam compreender os “fenômenos sociais complexos” (Yin, 2003, p. 21), respeitando a visão holística do caso escolhido. O método do estudo de caso é privilegiado para estudar a particularidade e a complexidade que um contexto, indivíduo ou instituição possuem, ao compreendermos a realidade presente é possível identificar as características importantes, isto é, ambicionamos uma investigação aprofundada e detalhada que explique as “relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno” (Fortin, 2009, p. 164), neste caso, as cidades educadoras.

Nesta investigação, o investigador qualitativo tem como objetivo enfatizar os eventos significativos, a sequência dos factos de acordo com o contexto, e a “(...) totalidade do indivíduo.” (Stake, 2009, p. 12). O principal objetivo do estudo de caso é que o “(...) estudo bem sucedido dará ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará as

relações, questões micropolíticas e padrões de influência num contexto particular.” (Bell, 2004, p. 24). Os investigadores que seguem este método têm de ser cuidadosos, quanto mais especificidades o estudo contém, mais fácil será estabelecer metas e limites de pesquisa, obtendo deste modo conclusões singulares que evidenciam as particularidades do contexto (Stake, 2009).

4.4. Técnicas de Recolha de Dados

Na presente investigação, os dados foram recolhidos através da análise documental e da realização de entrevistas. Com as entrevistas pretendemos compreender as opiniões e as vivências dos sujeitos da investigação. A análise documental, é uma fonte privilegiada para analisar dados históricos. Estas técnicas serão um alicerce fundamental para melhor compreender e interpretar a temática em estudo.

4.4.1. Entrevista semiestruturada

A técnica de recolha de dados escolhida nesta investigação foi a entrevista que se caracteriza como uma ferramenta que proporciona a interrogação de um ou mais sujeitos por meio de questões acerca das experiências individuais que possuam numa temática ou particularidade. Como afirma Stake (2009), “A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p. 81), porque cada entrevistado tem experiências e histórias únicas para partilhar.

Optamos pela entrevista semiestruturada, porque esta consiste numa conversa informal, mas intencional com o propósito de recolher dados descritivos acerca do objeto de estudo, em que os entrevistados têm a oportunidade de exprimir os seus sentimentos e opiniões sobre o objeto de estudo, sendo definida como “(...) o principal método de colheita dos dados nas investigações qualitativas.” (Fortin, 2009, p. 375).

O pensamento Zajc (2003, citado por Fortin, 2009), complementa que a entrevista semiestruturada é “uma interacção verbal animada de forma flexível pelo investigador. Este deixar-se-á guiar pelo fluxo da entrevista com o objectivo de abordar [conceitos-chave], de um modo que se assemelha a uma conversa [e não a uma entrevista formal].” (p. 377), através desta técnica conseguimos observar o comportamento, os sentimentos e como o entrevistado interpreta o mundo, além de recolhermos dados descritivos ricos em pormenores, o que demonstra como esta técnica é completa e abrangente.

As entrevistas desempenham três funções, a primeira função baseia-se na análise e compreensão de conceitos, bem como do significado do fenómeno do ponto de vista do participante; a segunda função é ser o principal instrumento de recolha de dados, devido à grande variedade de dados recolhido; por fim, a terceira função é o facto de se complementar com outros instrumentos de recolha de dados (Fortin, 2009). Na entrevista semiestruturada conseguimos obter dados semelhantes entre os vários sujeitos, da mesma maneira que é possível comparar as ideias partilhadas.

Nas entrevistas qualitativas utiliza-se um guião para orientar o seguimento da entrevista, oferecendo “(...) ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhes permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). É necessário garantir aos indivíduos que são entrevistados a confidencialidade para que a conversa seja mais verdadeira e coerente, sem receio de represálias.

Foram realizadas quatro entrevistas a cinco indivíduos, uma das entrevistas foi em grupo, sendo os sujeitos da investigação: a vereadora com o pelouro da educação, o presidente da câmara, a uma técnica da área da cultura e a duas técnicas da área da educação para aprofundarmos a veracidade das informações acerca da temática. Os sujeitos de investigação foram informados e autorizaram que as entrevistas fossem gravadas para procedermos à transcrição e análise das mesmas.

4.4.2. Análise Documental

Outra das técnicas escolhidas para a realização desta investigação é a análise documental incidindo na análise aprofundada da Carta de Princípios das Cidades Educadoras, dos boletins da RTPCE, bem como, o Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro e a Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. A análise documental permite uma maior compreensão do contexto em estudo, por se revelar uma fonte de dados com muita importância e relevância, porque é utilizada para complementar informação recolhida através de outros métodos (Bell, 2004).

A análise documental caracteriza-se como uma fonte estável, discreta, exata e de ampla cobertura, posto isto, pretendemos através da mesma que o seu uso seja o de “(...) colaborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes.” (Yin, 2003, p. 109). Porque “(...) os documentos desempenham um papel óbvio em qualquer coleta de dados, ao realizar estudos de caso.” (Yin, 2003, p. 109).

4.5. Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados

As técnicas de análise e interpretação dos dados permitem que exista um relacionamento entre as partes que inicialmente encontravam-se isoladas entre si, dando sentido ao resultado derivado da compilação da informação, deste modo “(...) a análise não deve ser vista como estando separada do eterno esforço em compreender as coisas” (Stake, 2009, p. 87).

Para que seja efetuada uma análise cuidadosa, é fundamental respeitar quatro princípios: 1.º a análise deve apoiar-se numa recolha ampla de evidências, comprovando que a interpretação do investigador é exaustiva e alicerçada nas evidências apresentadas; 2.º esta análise deve de incluir as principais interpretações concorrentes, consistindo nas explicações alternativas para as descobertas do investigador; 3.º a análise centra-se no aspeto primordial do estudo de caso, nas questões de investigação que deram origem ao estudo de caso; 4.º é necessário que o investigador utilize o seu conhecimento prévio sobre a temática em estudo. (Yin, 2003).

Nesta investigação as técnicas de análise e interpretação de dados selecionadas foram: a análise de conteúdo e a triangulação.

4.5.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo caracteriza-se através da integração de diversas técnicas de análise das comunicações, a qual se compreende como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2014, p. 44). Esta técnica, pode constituir uma análise de significados ou significante, dependendo do tratamento descritivo e do conteúdo analisado, porque procura conhecer o que está para além das palavras e das mensagens transmitidas, o que leva os investigadores a identificar outras realidades. Assim sendo, a análise de dados consiste na organização sistémica dos materiais recolhidos e de interesse para a investigação, como por exemplo: a transcrição das entrevistas realizadas. Com o intuito de aumentar a compreensão dos dados adquiridos e, conseqüentemente, a partilha dos resultados provenientes da análise minuciosa da informação.

A técnica da análise de conteúdo é adaptada ao domínio e aos objetivos que os investigadores pretendem alcançar com o seu estudo, o que demonstra a sua versatilidade por ser uma técnica que se reinventa, ao ter um campo de aplicação muito vasto e diversificado. Esta ideia é reforçada por Henry e Moscovici (1968, citados por Bardin, 2014), “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo.” (p. 34). Esta técnica não é apenas um instrumento, mas um leque de ferramentas que se caracteriza pela sua disparidade de formas que se adapta ao campo de aplicação que é muito abrangente, referimo-nos à comunicação (Bardin, 2014). Neste processo, é fundamental definir as unidades de codificação, as categorias e as unidades de contexto, o que permitirá aos investigadores a compreensão da significação que as informações obtidas, através das entrevistas, representam no seu real contexto para os sujeitos da investigação. Segundo Guerra (2014), “(...) a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo (...)” (p. 62).

De acordo com Bardin (2014), existem três fases de análise de dados, as quais organizam-se cronologicamente por esta ordem: 1.º a pré-análise, 2.º a exploração do material e 3.º o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, é feita uma leitura superficial dos materiais que os investigadores dispõem até ao momento, inteirando-se das impressões e orientações disponíveis, definindo quais os documentos que carecem de análise mais aprofundada. Após ser feito esse apanhado geral, os investigadores começam pela preparação do material que será analisado, através da transcrição das entrevistas. Seguidamente, passamos para a exploração do material, em que procedemos à codificação dos dados. A última fase deste processo, é o tratamento e interpretação dos resultados obtidos em que os investigadores tratam os dados brutos para que tornem válidos e significativos. Depois desse tratamento, segue-se a interpretação desses resultados que geram um novo conhecimento teórico acerca da temática trabalhada.

A codificação corresponde à transformação dos dados obtidos, como afirma Holtzi (1969, citado por Bardin, 2014), “A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.” (p. 129). Esta transformação abarca a escolha das unidades e das categorias, constituindo as linhas orientadoras da análise da temática em estudo, as quais estão explícitas na tabela 3

presente nas páginas 56 e 57. É importante, referir que foi construída uma tabela de categorização após a transcrição de cada entrevista realizada (apêndices 4, 6, 8 e 10).

Tabela 3 – Categorias das tabelas de categorização

Categorias	Subcategorias	Justificação
Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Definição 	Esta categoria permitiu-nos perceber qual a perceção que os sujeitos de investigação possuem acerca da ética, quais as suas características e o porquê da sua importância na construção de uma cidade educadora.
Democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Política local • Liderança • Ação coletiva • Vida pública 	Com esta categoria é possível compreender o ideal da democracia através da liderança e política local.
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do indivíduo • Aprendizagem de valores • Responsabilidade Social 	A cidadania é uma categoria indissociável da ética e de uma CE, porque contribui para a construção do indivíduo enquanto pessoa, dinamiza a aprendizagem de valores éticos e cívicos, desenvolvendo em cada cidadão a consciência de responsabilidade social.
Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento de todos • Promoção do debate 	É fundamental perceber se a CE capacita os seus cidadãos com as ferramentas necessárias, potencializando a participação cívica de forma ativa e consciente na vida pública e política.
Cidade Educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Definição • Intervenção socioeducativa • Identidade da cidade 	Esta categoria é fundamental para a nossa investigação, porque o Funchal faz parte da AICE desde 2014. O que nos elucida acerca do conhecimento que detêm acerca de uma CE, da sua intervenção socioeducativa e da sua influência na identidade da cidade. Por ser um espaço que promove a educação e a formação nas diversas faixas etárias.

Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidade educadora da cidade • Valorização do território • Intencionalidade da ação 	Esta categoria demonstra a importância da educação na vida da cidade. Evidenciando a sua potencialidade educadora, a valorização do território e a intencionalidade que as suas ações comportam. É essencial, para o desenvolvimento e para a construção da consciência cívica, desempenhando o seu direito de participação nos assuntos públicos.
Dimensão reticular	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa multidisciplinar • Agentes educativos 	De acordo, com a temática desta investigação é imprescindível abordar a dimensão reticular, isto é, o trabalho em rede. Demonstrando a importância do trabalho em conjunto das equipas multidisciplinares e dos agentes educativos.

Fonte: Elaboração própria

4.5.2. Triangulação

A triangulação caracteriza-se por ser uma técnica que fundamenta a sua utilização através do cruzamento de diversas fontes de evidências que serão utilizadas na pesquisa. No que concerne á triangulação no estudo de caso, Yin (2003) afirma que “(...) um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências” (p. 120). Enquanto que para Sousa (2009), a triangulação dos dados expressa-se através de uma “metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes observadores e com diferentes instrumentos.” (p. 173).

O processo de triangulação é caracterizado por Bento (2015), como “(...) um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo.” (p. 85). Existem quatro tipos de triangulação, apresentados por Denzin (1989, referenciado por Flick, 2005): a triangulação dos dados, baseia-se na recolha de dados em diferentes períodos e de fontes distintas acerca de um fenómeno; a triangulação do investigador,

acontece quando existem diversos investigadores a estudar o mesmo fenómeno, pressupondo que surgirão reflexões e análises distintas; a triangulação teórica, consiste no cruzamento de diferentes teorias e pensamentos teóricos acerca do fenómeno estudado, alargando o conhecimento; e a triangulação metodológica, caracteriza-se pela utilização de métodos de investigação diferentes, quando da obtenção dos dados. A estratégia de triangulação mais apropriada para a construção de uma teoria sólida é aquela que consolida os quatro tipos de triangulação acima referidos (Denzin, 1989, referenciado por Flick, 2005).

É pertinente referir que nesta investigação, optamos pela triangulação de diversas fontes de informação. A triangulação baseou-se no cruzamento da fundamentação teórica do fenómeno estudado, bem como nas informações recolhidas através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos sujeitos da investigação que partilharam as suas perspetivas enquanto agentes educativos na cidade. Este processo enriquece e valida a investigação, tornando o nosso trabalho mais consistente e sólido, por desenvolvermos linhas convergentes de pesquisa, porque “(...) várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes.” (Yin, 2003, p. 121). Concluimos, que o objetivo basilar e inevitável da recolha e análise de dados é estabelecer um estudo comparativo entre os dados obtidos através de diferentes fontes.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise descritiva dos dados recolhidos foi elaborada através de quatro categorias comuns, sendo elas: Cidadania, Cidade Educadora, Educação e Dimensão Reticular. Contudo, existem entrevistas em que a sua análise concilia mais categorias de análise, entre elas: Ética, Democracia e Participação. Todas as categorias mencionadas emergem tema do estudo que incide sobre a Ética e as Cidades Educadoras.

Contextualizando o Movimento das Cidades Educadoras no município do Funchal, a adesão à Associação Internacional das Cidades Educadoras realizou-se em 2014, assumindo o compromisso de desenhar e dinamizar uma política educativa que integrasse o papel educador que a cidade e o seu território dispõem, tornando a cidade num espaço comum de aprendizagem. Questionamos o Presidente da CMF, a Vereadora com o pelouro da Educação, duas técnicas do Departamento de Educação e Qualidade de Vida e uma técnica do Departamento de Economia e Cultura, sobre o conceito de CE e como entendiam este projeto, e verificou-se que é uma ideia partilhada pelos entrevistados que uma CE é uma cidade que integra o movimento das cidades educadoras, uma rede de cidades que se guia pelas mesmas referências e padrões explícitos nos princípios que compõem a Carta de Princípios das Cidades Educadoras. É este compromisso que permite que a cidade consiga fazer uma abordagem mais normalizada e harmonizada à educação em contexto urbano, uma vez que todos os territórios da cidade possuem uma componente educativa. O território é um campo de ação que permite o crescimento da sociedade do ponto de vista cultural e social atendendo à componente pedagógica que comporta. Esta componente é partilhada por todas as cidades, que têm na sua génese algo de educador, sendo que as que pertencem à rede de cidades educadoras estabelecem critérios harmonizados para avaliar a ação educadora. O município faz uma gestão do território global, sendo um agente ativo da educação que está aberto à participação de todos em diversos processos.

Como destaca o E2, “a cidade educadora de facto constrói-se quando em todos os pequenos detalhes que vamos fazendo, todas as decisões que vamos tomando e conseguir encontrar sempre uma vertente que possa dali emanar que nos ajude a crescer enquanto sociedade.”. As ações dos departamentos da câmara devem ter uma consequência educadora, porque os projetos implementados apesar de não terem uma finalidade educadora de formar e sensibilizar, acabam por integrar essa componente educadora na sua prática. A promoção de mecanismos quer valorizem os valores culturais, reavivem as

tradições e as memórias referentes à cidade, comportam uma vertente formativa e educativa, em específico o Mercado dos Lavradores e o Teatro Baltazar Dias são espaços identitários da cultura da cidade.

Como diz Terricabras (1990, citado por Machado, 2014) “A cidade só poderá ser educadora se é e vai convertendo-se numa cidade educadora, isto é, cultivada no espírito de concidadania. Educar é fazê-lo possível, respeitando ritmos e desenvolvimentos diversos.” (p. 92). Esta missão acarreta a responsabilidade política, a qual necessita de definir as prioridades em diversos âmbitos: económicos, temporais, sociais e técnicos. Tornando fulcral potencializar uma “gestão relacional” da cidade como sugere Esteve (2001, citado por Simões, 2011, p. 25), em que a administração da cidade precisa de reconhecer o seu papel dinamizador de vontades, de gerir redes e proporcionador de relacionamentos com os atores locais de diversos domínios. Sendo este o propósito de uma cidade educadora que catalisa a criação de sinergias para a implementação de projetos e visão de futuro assente no território, bem como, o desenvolvimento de mecanismos destinados à participação pública. A existência de projetos que surgem de iniciativa municipal representam “(...) a promoção das práticas de participativas na construção das aprendizagens” (Pinhal, 2013, p. 141).

Com o intuito de promover “(...) uma política educativa local flexível e atenta às potencialidades e solicitações das populações do seu território envolvente e estimulando redes de colaboração para lhes dar respostas.” (Fernandes, 2014, p. 60). O E2 transmite que “O projeto cidade educadora tem que ser forçosamente integrador” em que tudo pode ser um instrumento pedagógico. Observámos que os entrevistados (E2; E3; E4 e E5) partilham da mesma linha de pensamento em que uma CE se constrói e é um projeto territorial que envolve a população em que a cidade está capacitada de conteúdos pedagógicos que nos fazem crescer. Na qual se pressupõe que a cidade seja norteada pelos princípios inerentes à Carta das Cidades Educadoras, em que o processo demonstre a vertente integradora e de partilha de experiências. Como afirma Fernandes (2014), a cidade contém um importante papel tornando-se crucial

a valorização da cidade como um contexto e agente educativo surja a partir do município e não de escolas ou outras instituições locais. Provavelmente porque aí se dispõe de alguns instrumentos e recursos que permitem ter uma visão mais global e integrada das influências educativas do meio urbano e dos riscos que a desatenção a essas influências pode acarretar para os cidadãos e para a qualidade das vivências urbanas. (p. 41).

É interessante realçar a afirmação feita pelo E3: “(...) eu acho que a cidade educadora não existe sem ética, não existe é impossível”, explanando a ligação indissociável que pretendemos fazer entre a ética e uma cidade educadora. Nesta linha de pensamento Pinhal (2013) afirma que a uma cidade educadora “(...) exige-se-lhe também que crie e promova um *ethos* educativo, e esse depende muito de como seja o ambiente social (e físico, diga-se) da cidade e de como se valorize o relacional e o simbólico.” (p. 145).

É consensual, que a câmara municipal seja um agente ativo da educação e que o seu espaço identitário é construído pela diversidade que existe no seu território. Resgatando a ideia de Machado (2014), o “Fazer da cidade objeto de aprendizagem significa superar estes limites e, essa medida, cabe importante papel às instituições ou intervenções expressamente educativas.” (p. 71). A aprendizagem da cidade no alcance da profundidade e organização da experiência informal na vida quotidiana é simplificada, porque ao passearmos pela cidade esta presenteia-nos com o que podemos chamar “aula a céu aberto” (E4). O E5 partilha uma noção muito interessante, em que considera que o projeto das cidades educadoras nada mais é do que uma visão de cidade, ambicionando uma cidade melhor, integradora que conta com a participação de toda a comunidade. O E2 explica-nos que a cidade possui cinco pilares estratégicos de ação: sustentabilidade, equidade e justiça social, reabilitação urbana, inovação e investimento inteligente, e por fim, a participação cívica e o envolvimento dos cidadãos na construção da cidade, demonstrando que os pilares aproximam-se dos ideais apresentados na Carta das Cidades Educadoras, indo ao encontro da afirmação de Magalhães (2006, citado por Pinhal, 2013) quando afirma que “a construção do município político e administrativo sempre envolveu a construção do município pedagógico” (p. 133).

A intencionalidade da ação desenvolvida pelo município na construção de uma rede educativa manifestando o compromisso em que assume melhorar a qualidade de vida dos habitantes é de extrema importância porque “(...) uma cidade educadora é aquela que consegue imprimir no seu território a consciência de todos nós somos responsáveis pelo bem-estar nosso e dos outros” (E3). A intencionalidade é o fio condutor ao longo de todo o trabalho, estabelecendo um compromisso com os seus habitantes e as suas necessidades, de forma intencional ao trabalhar os princípios da carta ao estabelecerem critérios, permitindo desta forma uma abordagem “mais normalizada, mais harmonizada à educação em contexto urbano” (E2). Como afirma Simões (2011) uma cidade educadora precisa de “(...) assumir uma intencionalidade para lá das suas funções tradicionais e

regulamentadas” (p. 39). A cidade para ser considerada educadora tem que possuir uma visão sistémica do seu território que ao mesmo tempo é local e global, intervindo em todas as esferas da vida pública. Machado (2005, citado por Simões, 2011) “[atribui] aos municípios a importante tarefa de coordenação local da acção social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade” (p. 39).

As diversas potencialidades educadoras que a cidade possui e dispõe, evidenciam-se devido à “(...) concepção de uma educação na, com e para a cidade” (Villar, 2007, p. 135). Nesta linha de pensamento, a ação educativa na cidade complementa-se através de todos os processos e da sua potencialidade educadora, como afirma o E5

Quando se diz que a cidade educa, não é só o município, não é só a escola, naturalmente são todos os agentes livres da cidade [não é] qualquer associação, qualquer entidade que tenha um objetivo e um objetivo naturalmente se enquadre nos princípios das cidades educadoras todos eles têm esta função, tem este contributo educador.

Os restantes entrevistados partilham da opinião que a cidade contribui para que sejam criadas condições necessárias para que a cidade se consiga construir enquanto espaço educador, educativo, formador e formativo, desempenhando todas as vertentes da aprendizagem, em que a cidade tanto é educadora como educanda, isto é, tanto ensina como aprende. Neste processo de construção e proximidade com a comunidade é essencial refletir sobre os problemas e as necessidades, originando uma rede de reflexão. Sendo este o papel da AICE que “(...) é uma rede de escala global, universal e com objectivos específicos, associando governos locais em torno do compromisso com a educação permanente e com as potencialidades educadoras da cidade.” (Simões, 2011, p. 29). A AICE é constituída por governos eleitos democraticamente, em que a sua escala global e aberta providencia uma participação universal. E2 afirma que se “(...) olharmos pro território como um instrumento que nos permite crescer, que nos permite do ponto de vista cultural, do ponto de vista social também crescermos nessa componente pedagógica”, acrescentando que o desenvolvimento do território numa cidade é das áreas mais importantes. Com base na Carta das Cidades Educadoras é pertinente salientar nesta análise que “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.” (AICE, 2004, p. 1).

No que diz respeito à valorização do território foi possível interpretar que todos os entrevistados partilham da opinião que cada território é único e específico como está

explícito na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004), e que a intervenção no território está em constante adaptação para que seja possível responder às necessidades que surgem. Demonstrando que é fundamental uma ação pensada e planeada tendo em conta os pilares base da cidade, porque a cidade é um espaço relacional por constituir-se como um território com complexas e amplas dinâmicas de relações. Segundo Pinhal (2014), a territorialização tem que efetivar-se na elaboração de políticas educativas que se preocupem com o território e “(...) que sejam coerentes com os processos de desenvolvimento local, o que implica a participação concertada das autoridades locais, das escolas e de todas as outras organizações locais que agem nos domínios da educação e da formação.” (p. 10). Neste caso o município

reconhece a diversidade que existe no seu território e utiliza essa diversidade como forma de respeitando a identidade dos outros e os direitos das outras pessoas tornar o território mais rico e mais diverso, transformar essa essa diversidade em riqueza (E3).

Como diz Simões (2011) “(...) de aproximação dos cidadãos ao seu território.” (p. 92), oferecendo aos seus cidadãos oportunidades que possibilitem a aprendizagem ao longo da vida, integrando todos os âmbitos da educação o que revela que o município assume ativamente o seu compromisso político e público.

A dimensão reticular é uma das categorias de análise por ser uma característica fundamental e essencial numa cidade educadora porque como afirma Asher (2010, citado por Simões, 2011)

As estruturas sociais emergem hoje, baseadas em laços fracos e muito numerosos e entre organizações e indivíduos muitas vezes afastados uns dos outros, são do tipo reticular. A sociedade é estruturada e funciona como uma rede, ou, melhor, como uma série de redes interligadas que asseguram uma mobilidade acrescida às pessoas, aos bens e à informação. (p. 25).

Ao questionarmos, o Presidente, a Vereadora e as técnicas do Departamento de Educação e Qualidade de Vida sobre a existência de uma equipa multidisciplinar que assuma o projeto das cidades educadoras, percebemos que não existe uma equipa com pessoal dos diversos departamentos da CMF. Apurando que a coordenação do Projeto das Cidades Educadoras está a cargo do Departamento de Educação e Qualidade de Vida e da Vereadora com esse pelouro, desempenhando o papel de porta-voz no que concerne ao que é feito pelos vários departamentos em que a ação ainda não é ativa nem regular, a constituição deste departamento possui uma equipa de diversas áreas. É necessário uma

articulação plena e o envolvimento de todos os departamentos, a qual não existe, como afirma o E2 “(...) precisamos de envolver os departamentos explicar quais são, quais são os objetivos (...) um aspeto holístico nas cidades educadoras em que a soma das partes acaba por ser maior ou o todo acaba por ser maior do que a soma das partes”. Deste modo, percebemos que este caminho ainda está no princípio para a conscientização no entendimento de Freire, e da integração de outros departamentos neste projeto, para que funcionem como um todo, que rema na mesma direção e com os mesmos princípios. Averiguámos nas entrevistas que a ação de alguns departamentos, como: Departamento de Economia e Cultura, Ambiente, Proteção Civil e a Unidade de Democracia Participativa, já possui como objetivo uma consequência educadora, como nos diz E3 “Relativamente aos outros departamentos somos nós que temos sempre a tentar fazer uma ligação é constante pra que eles percebam que aquilo que estão a fazer está perfeitamente integrado no nosso projeto”. O Departamento responsável pela coordenação deste projeto, delega a redação e elaboração do artigo para publicar nos Boletins Informativos que são divulgados ao público trimestralmente, a outros departamentos com o intuito de dar a conhecer a intervenção educadora desenvolvida no município.

Contudo, existem também as desvantagens, tais como: a quase inexistência da participação de departamentos do governo local, sem ser os que a têm como área de atuação, bem como o difícil envolvimento dos políticos no desenvolvimento do processo da rede e a pouca formação disponibilizada para os agentes educativos e cidadãos que pretendem participar na intervenção desenvolvida na cidade. O caso da construção e elaboração do Projeto Educativo Municipal demonstra um excelente trabalho em rede, entre grande parte dos departamentos da câmara, demonstrando a forte preocupação e componente educativa em agregar todas as atividades, mas peca por não incluir nesta oferta mais parcerias com a comunidade e as instituições locais, que são agentes educativos muito importantes, porque o E4 afirma que “(...) a questão das parcerias também existem aqui algumas parcerias com outras instituições, associações que também contribuem para as atividades”, contudo grande parte das atividades são desenvolvidas por departamentos da câmara. Recorrendo a Villar (2007), o discurso da cidade deixa de ser apenas do Departamento de Educação e passa ser verdadeiramente de uma Cidade Educadora quando este “projecto amplo, integrador e consensual, fruto do diálogo e da capacidade de escuta e negociação entre todos os cidadãos e agentes potencialmente educativos do território” (p. 27).

A cidade educadora tem de desempenhar o papel de agente educativo e educador, a linha de pensamento de Gómez e Vila (1999, citados por Villar, 2007), defende que

A cidade deixa de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se num verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência. Isto exige voltar a repensar a ideia de cidade educadora e o papel activo que os municípios têm a desempenhar no âmbito educativo [e educador]. (p. 23).

Assim sendo, como fonte de aprendizagem, de sabedoria, de partilha de ideias e alicerçada no diálogo com a comunidade, uma cidade educadora tem que possuir uma rede de parcerias que englobe diversos agentes educativos locais, e que entendam o território como um espaço educativo. Tornando possível o trabalho em rede e todo o que daí surge e ganha mais visibilidade como: o desenvolvimento cultural, a participação, a descentralização das medidas educativas, a intervenção comunitária e as políticas de cariz local e sociocultural.

Como afirma o E1 “(...) os museus (...) são espaços que são pra se vivenciar então vamos trazer mais cultura, mais eventos, iniciativas dentro do museu e assim quem vai lá ouvir música sem querer esta a ver o espólio do museu”, confirmando que por meio do trabalho reticular das entidades e agentes educativos, a política educativa pretende dotar o território de diversas oportunidades no âmbito educativo, como: museus, bibliotecas, centros desportivos, jornais, galerias de arte, entre outras, subentendendo uma “democracia cultural” (Machado, 2014, p. 81), estando em permanente criação cultural. A cidade assume assim o compromisso de que todas as suas políticas incorporam a dimensão educadora, ao adaptar as suas ações e ao olhar para a dimensão educadora como um elemento indissociável da cidade, compromete-se a que todas as suas políticas incorporem uma dimensão educadora, sendo a palavra de ordem neste processo a articulação. Esta articulação só é possível se existir uma relação entre as temáticas e as abordagens, desenvolvidas pelos serviços municipais e os agentes educativos locais, através do trabalho em rede. Estamos perante a visão de trabalho holístico que E2 refere ao afirmar que

a soma das partes acaba por ser maior ou o todo acaba por ser maior do que a soma das partes, não é. E essa forma de trabalhar em rede não só interna na Câmara, mas também com entidades do exterior, em diferentes áreas acaba por dar essa dimensão holística que eu referi e em termos de cidade ganhamos muito mais se

trabalharmos em rede e estivermos alinhados com os propósitos (...) do movimento cidades educadoras.

Os agentes educativos locais são peças fundamentais na estruturação plena de uma cidade educadora, demonstrando que o município é capaz de integrar nas suas ações instituições exteriores, possuindo uma visão mais aberta, inclusiva e reflexiva em que todos participam neste processo em construção na cidade. Na análise das entrevistas certificamo-nos que os entrevistados possuem opiniões semelhantes no que diz respeito aos agentes educativos, valorizando uma visão holísticas em que todos nós somos agentes educativos e que desempenhamos essa tarefa todos os dias, porque somos agentes de mudança, como partilha connosco o E2 “(...) a dimensão em rede não se esgota nos departamentos da Câmara também é mais abrangente à cidade toda, a todas as entidades que têm presença na cidade”. Para que isso aconteça tem que haver uma boa articulação entre todos os agentes educativos, sendo fundamental a redefinição da simbiose entre os mesmos, dispondo “(...) de uma linguagem comum que lhes permita entenderem-se e colaborar. Esta linguagem tem que ser singela, concreta, convincente e comprometida.” (Alfieri, 1994, citado por Villar, 2007, p. 36), para que a cidade seja compreendida como sistema educativo e educador. O projeto educativo municipal é um instrumento essencial na reflexão necessária para pensar a educação e no processo de articulação de todos os agentes e instituições de cariz educativos, como comprova a afirmação de Alves e Vieira (2014)

(...) pretende ser, assim, um processo chave de construção participada de melhores respostas educativas e formativas, um instrumento dinâmico de integração e articulação das políticas do território, reunindo ao redor da mesma *mesa* todos os atores que têm uma palavra a dizer e ações solidárias a empreender em benefício da capacitação das pessoas e das instituições. (pp. 106-107).

Questionamos acerca do Projeto Educativo Municipal, com o intuito de saber mais sobre esta iniciativa e os parceiros que participam na dinamização deste projeto que valoriza os princípios de uma cidade educadora, a qual apenas foi feita a três dos entrevistados (E3, E4 e E5) por ser uma questão mais específica e direcionada com a área de atuação dos mesmos, a saber: Vereadora e técnicas do Departamento da Educação e Qualidade de Vida. Nestas entrevistas observámos que o projeto educativo municipal surge por meio de um caderno em que está sistematizada e agrupada toda a informação de todos os departamentos que contribuem para as atividades mencionadas no projeto educativo municipal, tornando esse caderno acessível a todas as pessoas. Como afirma

E4 “(...) nós compilamos aqui toda a oferta educativa municipal e isto vai ao encontro dos princípios da carta das cidades educadoras e também dos objetivos do desenvolvimento sustentável”, que fazem parte da agenda global de 2030. Apesar de ser transmitido pelos entrevistados que as parcerias enriquecem o seu trabalho e o projeto educativo municipal, por englobar o contributo de todos os agentes, comprova-se que grande parte das atividades são desenvolvidas por técnicos afectos ao Departamento de Educação. Partilharam a tentativa de fortalecer o projeto educativo local através de uma plataforma digital que não correu como esperado. Nesta plataforma tentavam agrupar todos as atividades dos parceiros (desportivos, culturais e sociais), para que o município conseguisse consultar e saber quais seriam os eventos, onde e quando iriam acontecer. E5 esclarece que

Quando se diz que a cidade educa, não é só o município, não é só a escola, naturalmente são todos os agentes livres da cidade, qualquer associação, qualquer entidade que tenha um objetivo e um objetivo naturalmente se enquadre nos princípios das cidades educadoras todos eles têm esta função, tem este contributo educador e portanto, todos eles poderiam estar no projeto educativo do seu território.

Se o projeto educativo municipal conseguisse sistematizar e mapear toda a atividade e ação educadora da cidade, teria atingido o seu verdadeiro significado, isto é “(...) uma política educativa local flexível e atenta às potencialidades e solicitações das populações do seu território envolvente e estimulando redes de colaboração para lhes dar respostas.” (Fernandes, 2014, p. 60). De acordo com o pensamento de Fernandes (2014), observamos que as “redes de colaboração” que produziram um mapeamento das atividades e ações educadoras da cidade ainda estão numa fase precoce por existir pouca informação, em que a articulação e a transversalidade que se pretende alcançar com o projeto das cidades educadoras não é aparente, não chega aos agentes educativos locais nem a todos os departamentos da CMF. Posto isto, é fundamental que este projeto e a sua ação sejam mais divulgadas e explicadas.

Questionamos sobre o conceito de ética sendo que para os entrevistados a ética é algo intrínseco que faz parte dos seres humanos, e é fundamental nas suas ações. Não sendo possível abdicar dos princípios éticos e dos valores que os indivíduos transportam, porque são esses princípios que fornecem os alicerces para viverem em sociedade. No que concerne ao tema das cidades educadoras os entrevistados concordam que uma cidade educadora se constrói através da ética. A Carta das Cidades Educadoras está assente em

documentos com grande valor ético, é considerada pelos entrevistados uma carta de princípios éticos para a cidade, que pretende promover a inclusão social, a paz, a educação ao longo da vida, a aceitação da diferença, o respeito pelo outro, a participação de todos e a democracia, envolvendo os cidadãos nestes processos de consciencialização. Todavia, o E2 destacou o papel desempenhado pelo poder local neste processo, ao afirmar que:

o nosso papel nós temos aqui como referi os faróis, temos aqui os alicerces devemos pautar o nosso comportamento por esses e temos que manter e muitas vezes falamos contra a opinião da maioria, mas manter aqueles que são o conjunto de princípios e valores como aqueles que estabelecem a ética, manter para o exterior aquelas normas que nós temos no interior.

Segundo o Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (2001), a ética é uma disciplina da filosofia “que procura determinar a finalidade da vida humana e os meios de alcançá-la, preconizando juízos de valor que permitem distinguir entre o bem e o mal” (p. 362). As qualidades são conotadas como boas ou más, mais concretamente em virtudes ou defeitos, nas quais deduzimos que as boas ações induzem ter um bom carácter, logo esperarmos que alguém com bom carácter faça boas ações, como nos diz Pereira (2014), “As pessoas não são naturalmente boas nem naturalmente más. A Ética também se aprende, seja pela experiência de vida seja pela educação.” (p. 18).

No que concerne ao conceito de ética o seu grande objetivo é a construção do indivíduo como pessoa, apesar da sua própria natureza ser muito vasta, os entrevistados abordaram alguns aspetos intrinsecamente relacionados com a questão ética, como o conjunto de princípios e valores que orientam a ética devem ser transpostos do interior para o exterior, regendo as nossas ações no dia-a-dia baseadas no respeito. A construção do indivíduo enquanto pessoa alicerçada na ética, é apresentado por Santos (2012), ao partilhar que “(...) a ética pretende fornecer uma *orientação* para a vida activa dos seres humanos.” (p. 32). Em que a dimensão ética é considerada uma *bússola* que indica os modos privilegiados de caminhos para optar e agir, baseando-se na reflexão de temas que direcionam a nossa vida social e individual. É pertinente salientar que o E5 afirmou que a Carta das Cidades Educadoras “(...) é uma carta de princípios éticos pra cidade”, por estar baseada em documentos de grande valor ético, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Afirmando ainda que “(...) difícil é encontrar aqui alguma coisa que seja separado da ética” na Carta das Cidades Educadoras. O E2 acrescenta à discussão da ética “A regra de ouro (...) diz não faças aos outros aqui ou só, faz só aos outros aquilo que gostarias que te fizessem”, remetendo para a definição

presente no Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (2001), a ética é uma disciplina da filosofia “que procura determinar a finalidade da vida humana e os meios de alcançá-la, preconizando juízos de valor que permitem distinguir entre o bem e o mal” (p. 362).

A política harmoniza a vida em sociedade, recorrendo a instituições e ao Estado. A democracia, é caracterizada como um ideal em que o poder é do povo, porque as decisões são “(...) colectivamente tomadas pelos cidadãos.” (Barroso, 1984, p. 69), partindo desta ideia partilhada por E2 quando afirma que “(...) o Funchal será aquilo que os seus cidadãos pretenderem construir dele, eu acabo por ser um instrumento que depois acaba por definir as políticas”, sendo fundamental a proximidade e integração dos cidadãos na construção da cidade e nas suas políticas, o intermediário neste processo de informação e participação na vida pública são as Juntas de Freguesia.

Como afirma Lefèvre (1997, citado por Guerra, 2006), “Governar um território [o que] significa muito mais do que oferecer aos seus habitantes um serviço. Significa a possibilidade de fabricar e manter os laços sociais sem os quais o viver em conjunto deixa de ter pertinência” (p. 33), correspondendo ao pensamento do E3 quando nos diz que “(...) uma cidade educadora nunca governa para as pessoas, governa com as pessoas e essa é a grande diferença”, ambicionando uma sociedade sustentável, justa, coesa, próxima dos seus cidadãos e com a sua identidade própria. É essencial que o papel desempenhado pelos cidadãos seja orientado pelo exercício da cidadania através da participação democrática. Segundo o pensamento de Gadotti (2006), a cidadania é “essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. direitos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia.” (p. 134).

A área que estuda a gestão da vida em sociedade é a filosofia política, analisando a relação entre a ética e a política através da regulação das relações de cada um com os outros e consigo mesmo, oferecendo mecanismos diferentes para o aperfeiçoamento humano. A educação é um meio facilitador para este processo em que “(...) a percepção e a crítica da falsa racionalidade da política, ou seja, a racionalidade abstrata e unidimensional.” (Morin, Ciurana, & Motta, 2003, p. 107). É imprescindível possuir ferramentas adequadas para disponibilizar formação direccionada a todos, facilitando a compreensão que na vida política somos simultaneamente governados e governadores. A política da complexidade abordada por Morin, Ciurana e Motta (2003), não é

individualizada no pensamento global e na ação local, este pensamento abrange dupla significação, ao pensarmos global iremos agir local, e ao pensar local agiremos global.

Assumindo que liderança justa e sustentável é a elaboração e implementação de ideias em equipa pretendendo o bem-comum, neste tipo de liderança o líder não desempenha as tarefas sozinho, é um trabalho de equipa. Esta é uma ideia de liderança partilhada pelo E3 que é apresentada por Hargreaves e Fink (2007). A essência desta liderança é socialmente justa, porque promove o bem de todos, e cuidar dos que são afetados pelas nossas escolhas e ações. O princípio quatro da liderança sustentável (Hargreaves & Fink, 2007), baseia-se na partilha de conhecimentos e recursos com a comunidade local, com a intenção de melhorar o ambiente envolvente, porque a sustentabilidade é uma questão de justiça social. Como é demonstrado por Tocqueville (2000, citado por Hargreaves & Fink, 2007), “Quando os cidadãos são forçados a assumir responsabilidade pelos assuntos públicos, são necessariamente retirados da esfera dos seus interesses e deixam, de tempos a tempos, de pensar apenas em si.” (p. 185). A participação dos cidadãos na vida pública é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, crítica e ética que se preocupe com o bem-estar comum.

Assumindo que a ética é algo intrinsecamente humano, não pode ser separada porque faz parte de nós, tornando-se fundamental nas nossas ações. Esta ideia de ética é partilhada por todos os entrevistados, e é apresentada por Baptista (2011), ao afirmar que a ética se adapta ““ao processo de articulação racional do bem, à sua especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e acção.” (p. 8). Todavia, E2 destacou o conceito por aprofundar ao que “(...) nunca podemos abdicar daqueles que são os verdadeiros princípios éticos, princípios, valores que transportamos que são quase a estrutura aquilo que dá os alicerces pra nós vivermos enquanto sociedade”. Este pensamento direciona-nos para o filósofo Sócrates que ensinava a maiêutica que consiste na arte de produzir conhecimento “(...) através do diálogo reflexivo consigo próprio”, este diálogo torna a relação com o mundo um processo de consciencialização (Baptista, 2011, p. 7). A construção do indivíduo por meio da ética, como nos diz E1 “(...) é uma prática que deverá ser individual, trabalhada de forma natural (...) para potenciar o comportamento ético”, o que nos transporta para a noção de cidadania que nos tempos da Grécia Antiga estava assente no “*estatuto dos que participavam na gestão da sociedade politicamente organizadas*” (Carmo, 2014, p. 31), o que demonstra que nem todos os indivíduos tinham o direito de participar na gestão política, apenas um grupo restrito, esse estatuto não era reconhecido a mulheres, a escravos e a estrangeiros. Atualmente, o

significado deste conceito tornou-se muito complexo, mas a sua denominação formal mantém-se como: os direitos e os deveres são considerados globais; a organização da sociedade é muito mais complexa porque integra o local e o global; o papel desempenhado pelo cidadão exige mais competências sociais e pessoais. Nos processos de consciencialização e de mudança que surgem da construção do indivíduo, a educação exerce um papel fulcral, posto isto, o desenvolvimento é indissociável da educação porque “(...) [a educação] tem que preparar as pessoas para o exercício de uma cidadania capaz de orientar as sociedades humanas nos processos de mudança e desenvolvimento.” (Pinhal, 2013, p. 132).

Ao questionar se uma cidade educadora é um espaço propiciador da ética, compreendemos que a cidade em si é um espaço pedagógico por excelência, que não existe sem ética, que acolhe e dinamiza projetos que tenham a finalidade de trabalhar a vertente da pedagogia de valores através de projetos de voluntariado, de solidariedade que visem a integração e a inclusão de grupos diferentes, como aprofunda E2 “acabam por ser projetos mais potenciadores dessa dimensão ética da nossa gestão das cidades e aí sim, uma cidade obviamente (...) encerra em si essa valência.”. A assimilação de aprendizagem de valores é uma vertente da educação para a cidadania em que se assegura e ambiciona uma “educação em valores” (Pinto, 2004, p. 142), mais concretamente uma aprendizagem da ética que uma cidade educadora abrange, como nos diz E1 “(...) têm por objetivo enaltecer os nossos valores culturais, reavivar tradições, memórias”. Neste processo de aprendizagem pretende-se a capacitação dos cidadãos para participarem ativamente e conscientemente na sociedade em que estão inseridos e que está em constante transformação, sempre assente em princípios democráticos e participativos.

É fundamental que exista espaço para a discussão do mundo e da sociedade que integramos, tornando-se possível através da análise, do debate e da reflexão sobre textos políticos, que irão fornecer as ferramentas necessárias para que os cidadãos consigam compreender e, por conseguinte, participar ativamente na vida pública. Para que isso aconteça é preciso reconstruir e reestruturar o espaço público como afirma Bauman (citado por Pozo, 2013) “o diálogo constante entre indivíduo e comunidade, entre direitos e deveres de todos os actores cívicos; uma educação ao longo da vida que não só renove aptidões para a mobilidade laboral e técnica mas, sobretudo, o espírito de cidadania.” (p. 28). Este pensamento é partilhado por E2 quando nos diz que é fundamental criar condições para todos, e essa deve de ser a meta ambicionada por uma cidade educadora, em que os seus cidadãos participam em todas as dimensões que envolve a construção da

sua cidade. Segundo Gaspar e Manzarra (2019), “(...) um cidadão é um membro de uma comunidade política ao qual se reconhece o direito e também o dever de nela intervir.” (p. 271). É importante explicar que a cidadania se caracteriza como a forma de relação entre os indivíduos e o Estado em que se integram, em que o Estado garante aos indivíduos determinados direitos e os indivíduos correspondem cumprindo certos deveres. É a noção de pertença a uma comunidade e a reciprocidade de direitos e deveres, que pressupõe a integração plena do indivíduo no sistema político e no envolvimento na vida do país, através da participação na organização política da comunidade. A aprendizagem da cidadania além de assimilar valores da tolerância e do diálogo racional, implica a interiorização de valores como a solidariedade, a responsabilidade, a lealdade e o apreço pelo bem-comum, os valores mencionados têm de ser assimilados e aprendidos.

No que concerne à categoria referente à participação, a concordância dos entrevistados assenta no pensamento que uma cidade que se diz educadora precisa e constrói-se através da participação e envolvimento de todos, promovendo deste modo a democracia. A cidade do Funchal é pioneira na área da participação cívica, porque

(...) na planificação da cidade, no desenvolvimento social e cultural da forma como convidamos à participação de todos na construção da nossa cidade, o que acaba depois por ter como consequência um crescimento cultural e sermos todos mais informados, estarmos todos mais conscientes daquelas que são as dificuldades e que são também os desafios e também os aspetos positivos de vivermos em sociedade (E2).

Este posicionamento de E2 comunga do exposto por Guerra (2006), ao partilhar que “(...) um desafio do planeamento definir modelos de acção colectiva abertos à inovação social, renovando o exercício democrático na combinação entre objectivos do indivíduo, do grupo e da sociedade.” (p. 10). A gestão da esfera pública assenta na participação dos atores sociais e económicos, apelando à consciência que os projetos de mudança social transportam benefícios positivos a todos os envolvidos, transformando a vida social e pública numa diversidade de ecossistemas que coexistem em redes, associando todos os atores e constituídas por aqueles que participam no seu desenvolvimento.

Destacamos ainda o pensamento do E5, que nos diz que é necessário disseminar o conceito de cidade educadora, ao dar a conhecer também estão a potencializar que mais indivíduos possam desempenhar o papel de parceiros desta iniciativa, tornando deste modo esta visão e missão de todos. O que nos direciona para a lógica Freiriana, em que

um projeto pedagógico que ambicione a transformação social não pode ignorar a *leitura do mundo*, isto é a compreensão do social e do cultural que habitam nos contextos (Freire, 2001b). Assim sendo, o desafio da cidadania está na construção de um sistema que integre o conjunto de deveres e direitos básicos que possibilitem aos cidadãos exercer o seu poder de participação na vida política, desde o local ao global. Dentro desta temática Tocqueville (2000, citado por Hargreaves & Fink, 2007), afirma que “Quando os cidadãos são forçados a assumir responsabilidade pelos assuntos públicos, são necessariamente retirados da esfera dos seus interesses e deixam, de tempos a tempos, de pensar apenas em si.” (p. 185). O papel que os cidadãos desempenham na vida pública através da participação, que é reconhecida como um direito/dever que os indivíduos assumem no processo político, como afirmam Gaspar e Manzarra (2019) “(...) um cidadão é um membro de uma comunidade política ao qual se reconhece o direito e também o dever de nela intervir.” (p. 271). Esta percepção de participação e envolvimento é fundamental para que se crie uma sociedade mais consciente, crítica e ética que se preocupa com o bem de todos, construindo harmoniosamente a dimensão ética que uma cidade educadora necessita e ambiciona.

Assumindo que a promoção do debate é uma ferramenta e, conseqüentemente um instrumento de participação, inserido num sistema aberto em que só é considerado sustentável se todos participarem, esta é uma ideia de participação partilhada por todos os entrevistados que é apresentada por Gadotti (2006), ao afirmar que

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma como os escutar. (pp. 134-135).

Todavia, o E3 destacou o conceito por aprofundar que a promoção do debate relaciona o diálogo e o respeito, aquando da resolução de conflitos através da conversa. Ainda dentro desta temática da promoção do debate, observamos que todos os entrevistados partilham da ideia que é fundamental o município disponibilizar instrumentos em que os cidadãos tenham a oportunidade de estar mais próximos e de participar nas decisões que são tomadas na cidade, sentindo que fazem parte do todo o processo e que são peças necessárias para que funcione bem. As políticas de descentralização ambicionam a promoção da participação dos cidadãos quer na vida

social como na política, para que isso aconteça a base da sua prática está na democracia participativa, que de acordo com Formosinho (2005, citado por Machado, 2014), “a sociedade civil tem “participação significativa na condução da política educativa (...), reconhecendo-se que o problema da educação diz respeito a todos os setores da sociedade e interessa geralmente os vários parceiros sociais e pedagógicos” (p. 41).

A CMF promove diversos instrumentos de participação, sendo que os orçamentos participativos são os mais visíveis e divulgados, porque o município destina uma verba para que as ideias e os projetos que os cidadãos partilharam que são benéficas para a cidade e para a vida em sociedade sejam implementadas na cidade, após uma votação que determinará qual a ideia vencedora a executar. Deste modo, a população tem a oportunidade de participar nas questões da cidade e de aprender no processo, a trabalhar conceitos como a democracia e a cidadania (E4). O movimento das cidades educadoras é em si um meio de participação e de crescimento conjunto, em que município desenvolve uma visão estratégica acerca da importância da educação na construção das políticas locais. O aprofundamento do exercício da democracia, reforça a relação da autarquia com as organizações nas políticas educativas próprias, baseando-se sempre nas orientações nacionais em matéria de educação, porque

A educação é um projeto coletivo, da responsabilidade de todos: da família, da escola, de outras instituições educativas e formativas, dos municípios, dos cidadãos... Trata-se, pois, de uma construção coletiva que se opera 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).

É da responsabilidade dos municípios disponibilizar os recursos necessários para que o seu território seja valorizado, potencializando as oportunidades educativas, em que a ação territorial é incorporada na liderança local e no seu projeto amplamente construído através da descentralização e das novas competências dos municípios, criando mecanismos de participação e comunicação para os cidadãos, esta ideia é defendida por Villar (2007), ao afirmar que

os concelhos constituem-se no principal agente transmissor da essência da Cidade Educadora, actuando como catalisadores de pessoas e recursos, propiciando acordos que dão lugar à participação e co-responsabilidade nas transformações das comunidades locais, definindo-se como uma Administração Relacional que

deve estar em condições de liderar projectos consensualizados de desenvolvimento territorial. (p. 15).

O que demonstra que o conceito de ética numa cidade educadora assente no cuidar da vida pública, coletiva e comum, cultivando os valores essenciais para a construção harmoniosa e equilibrada da cidade e dos seus munícipes que participam ativamente neste processo, em busca do bem-comum e da arte de viver. É fundamental que neste processo seja possível agir com maior consciência, em que a promoção do debate e a discussão de ideias, possibilite uma construção e envolvimento mais ligado e atento a opiniões diferentes. Ambicionando o sucesso e a construção da cidade e da ética, por meio da participação, da cooperação e do diálogo, isto só é alcançável se refletirmos criticamente sobre o que acontece na nossa realidade. Porque a consciência humana e o mundo são indissociáveis, porque a consciência e a curiosidade que surge e é criada nos indivíduos torna-nos capazes de compreender, de entender o mundo, e de saber participar nele através da técnica, ética, estética e política (Freire, 2001; 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação é caracterizada como um estudo de caso, porque pretendeu analisar o Projeto das Cidades Educadoras implementado na CMF. A orientação de toda a pesquisa e recolha de dados baseou-se em três questões de investigação previamente estabelecidas, às quais ambicionamos apresentar as respostas considerando a análise realizada na triangulação, para que se compreenda a problemática estudada.

No que concerne à primeira questão de investigação: “Como caracteriza uma Cidade educadora?”, procurámos perceber como é entendido este conceito tendo em conta a literatura e os dados recolhidos através das entrevistas. O objetivo geral desta questão é caracterizar o MCE, mais especificamente, identificar os princípios subjacentes a uma CE e analisar as mais-valias do MCE. Deste modo, para compreender como se caracterizava uma CE, destacamos os seguintes autores: Terricabras (1990, citado por Machados, 2014), Villar (2007), Pinhal (2013) e Machado (2014). Estes autores partilham da ideia de que uma CE vai tornando-se educadora ao fomentar o espírito de cidadania ao respeitar os ritmos de cada um, construindo as aprendizagens com base nas práticas participativas, isto é, desenvolvendo um “*ethos* educativo” como refere Pinhal (2013, p. 145). Nesta linha de pensamento, a cidade é um objeto de aprendizagens que aliada às instituições presentes na cidade conseguem dinamizar intervenções educativas que demonstram a importância da educação na, para e com a cidade e as pessoas.

Com base na análise dos dados recolhidos através das entrevistas, identificamos elos de ligação com a ideia transmitida pelos autores de referência na revisão de literatura. Deste modo, os sujeitos da investigação caracterizam uma CE como um espaço físico de aprendizagem, em que os valores culturais e o reavivar das memórias e tradições ocorrem nos espaços identitários da cidade, como: o Mercado dos Lavradores e o Teatro Baltazar Dias, assim ao passearmos pela cidade somos surpreendidos e convidados a ter uma aula a céu aberto. O projeto das cidades educadoras é compreendido pelos sujeitos da investigação como uma visão de cidade, uma cidade que ambiciona ser melhor e integradora, incluindo a participação de todos, porque a CE constrói-se nos detalhes que despoletam o crescimento enquanto sociedade. Ressalvando que uma CE não existe sem ética é impossível, pois reverte o seu princípio democrático.

Do que foi referido anteriormente, concluímos que CE é um conceito que permite a valorização do território local e da cultura, sem esquecer os valores e tradições que nos remetem para a dimensão ética indissociável das cidades que pertencem a este

movimento, em que o seu verdadeiro sentido é a construção da cidade alicerçada no envolvimento de todos. A essência deste projeto baseia-se na dimensão reticular e na partilha de experiências, que ambiciona a integração dos cidadãos nas práticas participativas e nas políticas da e para a cidade. Neste processo é fundamental que todos os departamentos da CMF se envolvam, trabalhem e dinamizem este projeto junto da população e dos agentes educativos locais, intensificando a vertente de educação na, para e com a cidade. Este processo de CE não é estanque, porque a cidade está sempre em constante aprendizagem e crescimento.

Relativamente à segunda questão: “Qual o potencial do Movimento das Cidades Educadoras para a promoção da ética?”, é fundamental compreender o MCE, como espaço pedagógico propiciador da ética, mais concretamente, e como expressam os objetivos específicos é necessário definir ética e enquadrar a dimensão ética na Carta de princípios do MCE. A investigação ambicionou compreender qual o potencial que este Movimento possui na fomentação da ética, sendo que esta inquietação destaca o pensamento de autores como: Guerra (2006), Asher (2010, citado por Simões, 2011), Santos (2012), Pinhal (2013) e Fernandes (2014). O pensamento partilhado pelos autores remete-nos para a ideia que através do MCE a sociedade deverá funcionar e estar estruturada em rede, disponibilizando modelos de ação coletiva que assentem na inovação e justiça sociais, aperfeiçoando o exercício da cidadania e da democracia enquanto uma combinação de finalidades que integrem o indivíduo, os pares e a sociedade. De acordo com esta visão, é através da educação que os cidadãos são preparados para exercer o seu direito de participação, com base na cidadania, ao capacitar as populações para os processos de mudança. A valorização da cidade enquanto agente educativo ativo, possibilita uma visão global e integrada das suas necessidades e problemáticas existentes no seu território, sendo fundamental aprender a ética porque esta proporcionará uma orientação, porque a dimensão ética é considerada uma “*bússola*” na participação ativa dos cidadãos na vida pública, ao indicar os possíveis caminhos de ação que baseados na reflexão, atendendo aos valores que cada um de nós possui irão determinar a respetiva escolha.

Os sujeitos de investigação defendem que não é possível abdicar dos princípios éticos e dos valores que os indivíduos transportam, por se algo intrínseco que faz parte de nós enquanto seres humanos, porque são esses princípios que fornecem os alicerces para viverem em sociedade e fundamentam as nossas ações. Deste modo, uma cidade educadora só se constrói com base na ética, o papel que a câmara municipal desempenha

é o de guiar e orientar a integração da população neste movimento, que promove a ética através da Carta de princípios das cidades educadoras. Na carta estão delineados os princípios que orientam uma CE. É um documento que representa grande valor ético, por ser difícil encontrar algo que não desenvolva, promova e integre a componente ética na construção de uma cidade que ambiciona ser educadora.

Sintetizamos, que a promoção da ética no MCE é essencial para a cidade, porque o compromisso e a intencionalidade da ação presentes neste compromisso demonstram a preocupação em dinamizar a componente educadora da cidade, incluindo a ética neste caminho de aprendizagem. A valorização da ética estimula o exercício de cidadania, da democracia e da participação, demonstrando a importância que cada um de nós tem ao participar nas decisões referentes à cidade. Portanto, o conceito de ética numa cidade educadora é cuidar da vida pública, coletiva e comum, cultivando os valores essenciais para a construção harmoniosa e equilibrada da cidade e dos seus munícipes que participam ativamente neste processo, em busca do bem-comum e da arte de viver. É fundamental que a nossa ação seja mais consciente nos assuntos públicos, visionando a construção da cidade e da ética baseada na cooperação, no diálogo e na participação, o que só acontece quando refletimos criticamente sobre a nossa realidade.

Por fim, a terceira questão de investigação é: “Como é que a Câmara Municipal do Funchal (CMF) se apropriou dos princípios do MCE?”, pretendemos identificar a intervenção feita pela CMF enquanto CE, através do objetivo específico que tenciona descrever as estratégias utilizadas pela Cidade Educadora na promoção da ética. Com o intuito de compreender qual a intervenção que um município deve desenvolver ao se apropriar do MCE, destacamos os seguintes autores: Gómez e Vila (1999, citados por Villar, 2007), Machado (2005, citado por Simões, 2011), Magalhães (2006, citado por Pinhal, 2013), Alves e Vieira (2014) e Almeida (2014). Com base no pensamento dos autores de referência, verificamos que um município quando se constrói enquanto político integra sempre a construção de um município pedagógico e educador, desempenhando a função de coordenar as atividades de cariz cultural, social e educativo que têm lugar na cidade. O projeto das cidades educadoras ambiciona que a cidade seja um agente educativo dinâmico, através do papel ativo que os municípios têm de adotar na vertente educadora e educativa da cidade, e não ser apenas um recurso pedagógico de apoio à escola. Porque a educação é um projeto coletivo que só resulta com a participação de todos, sendo assim uma construção comum com objetivos estratégicos bem definidos para o seu território, em que o município é capaz de dar respostas educativas mais adequadas

e dinâmicas atendendo às políticas do território através da intervenção e contribuição de todos os agentes educativos locais, desenvolvendo meios de capacitação das pessoas e das entidades da cidade.

Os dados analisados permitiram estabelecer semelhanças entre o pensamento partilhado pelos autores e a opinião dos sujeitos do estudo, atendendo à adesão da cidade do Funchal, em 2014, ao MCE e na qual se comprometeu a implementar na sua ação a intencionalidade educadora. Ao tornar pública essa intencionalidade, a CMF orienta a sua intervenção com base na Carta das Cidades Educadoras, promovendo projetos que valorizam e promovem a igualdade, a participação cívica, a sustentabilidade e o ambiente, a cultura e a inclusão, a alimentação, a educação, a justiça social e os direitos humanos. Mais concretamente, através dos projetos denominados, por exemplo: EcoCartão, Crianças em Participação, Assembleia Municipal Jovem, Orçamento Participativo, Cabaz Vital, Clube de Leitura da Biblioteca Municipal do Funchal e Projeto Educativo Municipal. A intervenção desenvolvida nestes projetos é praticada através de ações de formação, de conversas, de encontros, integrando na componente teórica a prática. Na área da cultura a promoção da ética é dinamizada através da programação cultural do Teatro Baltazar Dias e dos museus sob a alçada da autarquia, utilizando a arte e a cultura como facilitadores de inclusão e coesão sociais. Os sujeitos da investigação partilham a ideia de que todos os projetos integram e promovem valores éticos, de participação e de democracia.

Concluimos que, a cidade do Funchal aderiu ao MCE por se identificar com o conceito de cidade enquanto agente educador e dinamizador da construção de aprendizagens, em que o município possui um papel ativo na educação, aliado à promoção da ética. Deste modo, a cidade está em permanente construção, ao alinhar e adequar as suas ações, medidas e práticas com os princípios orientadores assinalados na Carta das Cidades Educadoras. O MCE é um projeto amplo e integrador que ambiciona a participação dos cidadãos e das instituições que querem fazer parte da intervenção desenvolvida no território local.

O problema de investigação foi: “A ética se *desvela* na cidade como espaço educador?”. Recorremos a Freire através do termo *desvelar*, que está profundamente relacionado com a tomada de consciência por parte dos sujeitos, para tornar o foco da investigação mais claro, revelando que a finalidade da investigação é a compreensão da cidade que como CE promove instrumentos que despoletem a ética nos cidadãos e nas

entidades, evidenciando que a dimensão ética de uma CE é o que a torna mais assertiva, mais empática e mais compreensível por todos.

O caminho que este estudo realizou permitiu-nos constatar que a construção de uma CE é essencialmente a participação cívica dos cidadãos nas decisões da cidade, bem como, a promoção da ética que é um conceito intrínseco a todos nós e ao MCE, que dispõe de um documento de valor ético que guia a atuação e ação dos municípios aderentes. O estudo deste problema contribuiu para a disponibilização de conteúdo referente ao MCE, à construção de CE aliada à dimensão ética, assim como, os seus objetivos, princípios e o meio envolvente. O processo de construção do município do Funchal, enquanto CE, gera a oportunidade de promover os mecanismos e os instrumentos de participação e envolvimento dos cidadãos e dos atores sociais e educativos nesta construção coletiva e comum. A dimensão ética de uma CE torna o projeto mais completo e abrangente a todo o território, transformando a consciência cívica de cada um de nós, invocando o nosso lado mais empático, compreensivo e assertivo ao praticarmos o nosso dever cívico de participação na construção da cidade que tanto educa como é educada com base no debate e troca de ideias, considerando que todos somos importantes nesta criação de cidade.

As limitações que a presente investigação enfrentou foram as seguintes: a situação epidemiológica que enfrentamos devido à COVID-19, a qual teve impacto específico no trabalho diário dos investigadores, que se depararam com o encerramento de serviços cruciais para o desenvolvimento e compreensão das temáticas da investigação, como: bibliotecas, universidades e locais de recolha de informação fidedigna. A realização das entrevistas também foi afetada por esta situação atípica que ainda vivenciamos, sendo que estavam previamente planeadas e agendadas para ocorrerem presencialmente, o que foi impossibilitado em algumas entrevistas.

Uma outra limitação referente ao estudo, foi a dificuldade em obter respostas aos inquéritos que pretendíamos fazer às Juntas de Freguesia do Concelho do Funchal. O contacto para que os presidentes de Junta procedessem ao preenchimento dos inquéritos foi feito por via telefónica e via email explicando os objetivos do estudo. Neste processo deparamo-nos com a impossibilidade de estabelecer contacto com os presidentes, porque quando realizámos o contacto telefónico quem atendia eram funcionários/as que desempenham funções na Junta, e nos orientavam para o envio do inquérito por email ao cuidado do presidente da junta. Após o envio dos inquéritos estipulamos um prazo de resposta que alargámos, para conseguirmos recolher o maior número de respostas possíveis, nem após um segundo contacto eletrónico obtivemos as respostas, só

recebemos um inquérito preenchido. A justificação para a falta de respostas é desconhecida, o que por si só poderá ser objeto de uma análise mais detalhada em trabalhos futuros.

Em suma, é evidente que esta investigação iria beneficiar da análise e interpretação dos inquéritos respondidos pelos Presidentes de Junta, complementando e enriquecendo a triangulação e discussão dos resultados. Em termos científicos se tivéssemos englobado toda a comunidade como sujeitos de investigação teríamos uma panóplia de perspetivas e ideias acerca da temática, mas atendendo à linha temporal seria-nos impossível integrar toda a sociedade nesta investigação. O cariz científico e concreto deste estudo de caso, compromete-se em colaborar e cooperar na construção e dinamização da CE, esclarecendo e sensibilizando para a importância da ética neste campo de investigação junto da população. Nesta dissertação apresentamos as contribuições e as conclusões alcançadas e descritas acerca da importância da dimensão ética na construção de uma cidade educadora, ao desenvolver no seu território uma rede de trabalho que possibilite e estimule dinâmicas de participação ativa, através do exercício da cidadania, em que o município é o elemento facilitador deste processo de aprendizagem e construção.

Atendendo as observações que foram surgindo na construção desta investigação, entendemos que existem aspetos e temáticas que requerem um aprofundamento na sua análise, que não foi possível na investigação. Algumas das sugestões que consideramos pertinentes aprofundar são: o exercício da cidadania como fator de empoderamento social, a dimensão reticular existente na construção do projeto educativo municipal e a relação de proximidade entre os órgãos de poder local e a comunidade. A temática da cidadania constitui uma panóplia de possibilidades de estudo, o desafio da cidadania está na construção de um sistema que integre o conjunto de deveres e direitos básicos que possibilitem aos cidadãos exercer o seu poder de participação na vida política do local ao global. Assim sendo, seria interessante analisar o exercício da cidadania enquanto dinamizador social, na medida em que ao exercermos o nosso dever cívico e de participação na vida pública, desenvolve-se o empoderamento social dando voz aos cidadãos.

Dentro desta linha de pensamento seria benéfico estudar se existe ou não, uma relação de proximidade entre os órgãos de poder local (câmara municipal e juntas de freguesia) e a comunidade, a fim de percebermos como é articulado o trabalho conjunto que estes órgãos deveriam desenvolver, dando voz aos cidadãos ao priorizar o seu

interesse e necessidades demonstrando a importância do trabalho coeso e em rede. Outra questão que identificamos é a dimensão reticular existente na construção do projeto educativo municipal, com o intuito de observar se as parcerias que caracterizam este projeto existem ou não, porque a gênese é que a cidade consiga oferecer um programa educativo que inclui e integre agentes locais de educação, não se restringindo apenas a serviços prestados por departamentos da câmara.

A integração da cidade nos processos de educação e formação, é crucial para que se crie uma sociedade mais justa, empática, participativa e consciente. Ao inteirar-se deste ideal o município deve promovê-lo, para que os seus cidadãos percebam e se identifiquem com o mesmo, através da dinamização e informação fornecidas, pretende-se que os cidadãos se identifiquem com este pensamento. A verdadeira essência de uma cidade educadora está em constante construção, porque o trabalho baseia-se na, para e com as pessoas. É crucial integrar os cidadãos neste processo, desenvolvendo o sentimento de pertença e partilha, que os permita usufruir de todas as mais-valias que a cidade educadora oferece. Isto só acontece, se o município ouvir e prestar atenção às necessidades e especificidades do seu território e dos cidadãos que nele habitam.

REFERÊNCIAS

- AICE. (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona: Associação Internacional das Cidades Educadoras.
- Alves, J., & Vieira, I. (2014). Os projetos educativos municipais. O caso da área metropolitana do Porto. Em J. Machado, J. Alves, A. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local* (pp. 101-131). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Antunes, M. (1997). Política. Em R. Cabral, F. Caiero, M. Freitas, A. Morujão, J. Oliveira & A. Paim (Direc.), *LOGOS: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. (4.º Vol., pp. 329-335). Lisboa: Editorial Verbo.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (1984). Democracia. Em R. Cabral, M. Chorão, R. Ferreira, F. Guedes, J. Júdice, J. Oliveira & H. Santos (Direc.), *POLIS: Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*. (2.º Vol., pp. 68-74). Lisboa: Editorial Verbo.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora.
- Cabral, R. (1997). Ética. Em R. Cabral, F. Caiero, M. Freitas, A. Morujão, J. Oliveira & A. Paim (Direc.), *LOGOS: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. (2.º Vol., pp. 334-335). Lisboa: Editorial Verbo.
- Cabral, R. (2004). Polis. Em R. Cabral, M. Chorão, R. Ferreira, F. Guedes, J. Júdice, J.

- Oliveira & H. Santos (Direc.), *POLIS: Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*. (4.º Vol., pp. 1314-1315). Lisboa: Editorial Verbo.
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI - Trilhos de intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Dias, J. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, A. (2014). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. Em J. Machado, J. Alves, A. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira, *Municípios, educação e desenvolvimento local: Projetos educativos municipais* (pp. 35-61). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, Lda.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fortuna, C. (2011). Prefácio. Em J. Simões, *Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras* (pp. 5-7). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Fraga, N. (2013). *Entre Sísifo e Prometeu. Lideranças, orçamento participativo e cidadania. As representações de uma líder autárquica no desvelar de uma cidade educadora*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Instituto de Educação. Disponível em:
<https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/8550>
- Freire, P. (2001 a). *Política e Educação* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001 b). *A Educação na Cidade* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (39ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 1(1), 133-139. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>

- Goergen, P. (2005). Ética e educação: O que pode a escola? Em J. Lombardi, & P. Goergen, *Ética e educação: Reflexões filosóficas e históricas* (pp. 59-95). Campinas: Editora Autores Associados.
- Guerra, I. (2006). *Participação e Acção Colectiva - Interesses, Conflitos e Consensos*. São João do Estoril: Príncípia Editora.
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (5ª ed.). Parede: Príncípia Editora, Lda.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J., Alves, J., Fernandes, A., Formosinho, J., & Vieira, I. (2014). *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local - Projeto educativos municipais*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J. (2014). Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação. Em J. Machado, J. Alves, A. Fernandes, J. Formosinho, & I. Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local* (pp. 63-99). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Maragall, P. (2013). A cidade das pessoas. Em AICE, *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp. 13-16). Torres Novas: Gráfica Almondina.
- Montalvo, A. (2013). O Município e a Escola. Em A. Adão, & J. Magalhães, *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje* (pp. 119- 128). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, J. (2004). Polis. Em R. Cabral, M. Chorão, R. Ferreira, F. Guedes, J. Júdice, J. Oliveira & H. Santos (Direc.), *POLIS: Enciclopédia Verbo da Sociedade e Estado*. (1.º Vol., pp. 829-833). Lisboa: Editorial Verbo.
- Pereira, R. (2014). Preâmbulo. Em H. Carmo, *A educação para a cidadania no século XXI - Trilhos de intervenção* (pp. 17-19). Lisboa: Escolar Editora.

- Pinhal, J. (2013). Os municípios e a oferta educativa. Em A. Adão, & J. Magalhães, *História dos Municípios na Educação e na Cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje* (pp. 131-147). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/182065318/Historia-dos-municipios-na-educacao-e-na-cultura-incertezas-de-ontem-desafios-de-hoje>
- Pinhal, J. (2014). Regulação da Educação: Os Municípios e o Estado. Em J. Machado, J. Alves, & (Coords.), *Município, Território e Educação - A Administração Local da Educação e da Formação* (pp. 8-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- Pinto, F. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, F. (2007). Prefácio. Em M. Villar, *A Cidade Educadora: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal* (2.^a ed., pp. 7-11). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pozo, J. (2013). O conceito de «cidade educadora», hoje. Em AICE, *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp. 23-33). Torres Novas: Gráfica Almondina.
- Santos, J. (2012). *Introdução à ética*. Lisboa: Documenta.
- Savater, F. (2018). *Ética para um jovem* (12.^a ed.). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Simões, J. (2011). *Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villar, M. (2007). *A Cidade Educadora: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro. Diário da República n.º 21/2019, Série I.

Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/118748848/details/maximized>

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Lisboa.

Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202102171926/70486656/diploma/indice?p_p_state=maximized

APÊNDICES

Apêndice 1 – Pedido de autorização para o estudo à Câmara Municipal do Funchal

Exmo. Senhor
Presidente da Câmara Municipal do Funchal
Eng.º Miguel Gouveia

No âmbito do curso de 2.º Ciclo em “Administração Educacional” da Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a V.ª Exa. Autorização para a realização da minha investigação na Câmara Municipal do Funchal.

O estudo que pretendo desenvolver denomina-se: *A Dimensão Ética das Cidades Educadoras. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal* e é orientado pelo Prof. Doutor Nuno Fraga. Esta investigação tem como objetivos gerais e específicos os seguintes:

1. Caracterizar o Movimento das Cidades Educadoras;
 - 1.1. Identificar os princípios subjacentes a uma cidade educadora;
 - 1.2. Analisar as mais-valias do Movimento das Cidades Educadoras;
2. Compreender esse movimento, como espaço pedagógico propiciador da ética;
 - 2.1. Definir ética;
 - 2.2. Enquadrar a dimensão ética na Carta de Princípios do movimento;
3. Identificar a intervenção da Câmara Municipal do Funchal enquanto cidade educadora;
 - 3.1. Descrever as estratégias utilizadas pela cidade educadora na promoção da ética.

De forma a alcançar os objetivos do estudo, as técnicas de recolha de dados a utilizar são: análise documental (Declaração de vontade da Associação Internacional das Cidades Educadoras, Grandes opções do plano e Projeto Educativo Municipal); entrevistas semiestruturadas (Presidente da Câmara Municipal do Funchal – Eng.º Miguel Gouveia, Vereadora Madalena Nunes, Vereadora Rubina Leal, Departamento de Educação e Qualidade de Vida – Dra. Iolanda Lucas e Dra. Cláudia Bilóu, Diretora do Departamento de Economia e Cultura – Dra. Raquel Brazão); e inquéritos por questionário (restante vereadores da Câmara Municipal do Funchal e aos Presidentes de Junta de Freguesia do Concelho do Funchal). Após a aprovação da realização deste estudo na Câmara Municipal do Funchal, irei entrar em contacto com os intervenientes com o intuito de agendar a entrevista ou a aplicação dos inquéritos por questionário.

Antecipadamente agradeço a atenção que V.^a Exa. Venha a dispensar ao assunto descrito, reitero os meus cumprimentos, ficando disponível para qualquer informação ou esclarecimento adicional (email: filiparfernandes@hotmail.com; telemóvel: 965 226 325).

Pede deferimento.

Funchal, 10 de dezembro de 2019

(Nome completo)

Apêndice 2 – Compromisso de honra



Nós abaixo assinado,

Na qualidade de investigadora/orientador da dissertação de mestrado de Administração Educacional com o título: “A Dimensão Ética das Cidades Educadoras”, declaramos por nossa honra que as informações prestadas neste formulário são verdadeiras. Mais declaramos que, durante o estudo, serão respeitadas as recomendações constantes das normas da Comunidade Europeia, do Regulamento Geral de Proteção de Dados, das Declarações de Helsínquia, e restante legislação em vigor no que se refere a trabalhos e/ou estudos que envolvam seres humanos e/ou dados pessoais.

Data: ___/___/20___

Os Proponentes:

A Investigadora

(Filipa Carina Rocha Fernandes)

O Orientador

(Nuno Miguel da Silva Fraga)

Apêndice 3 – Guião da entrevista E1



Nota introdutória – No âmbito do curso de 2.º Ciclo em “Administração Educacional” da Universidade da Madeira, o estudo que pretendo desenvolver denomina-se: *A Dimensão Ética das Cidades Educadoras. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal*. As entrevistas semiestruturadas destinam-se a autarcas e técnicos que estão envolvidos no Movimento das Cidades Educadoras na cidade do Funchal, tendo como objetivos primordiais: a caracterização do movimento, a compreensão do projeto de cidade educadora como espaço pedagógico propiciador da ética, e identificar a intervenção da Câmara Municipal do Funchal enquanto cidade educadora. Compreendendo na voz de um técnico a dimensão ética de uma cidade educadora.

Questões:

1. Para si o que é uma cidade educadora e como entende esse projeto?
2. O que distingue uma cidade educadora de uma outra cidade que não integre esse movimento?
3. Qual a importância do movimento das cidades educadoras para o desenvolvimento do território?
4. Quais os princípios e/ou objetivos subjacentes a uma cidade educadora?
5. Como sabe o meu projeto cruza o conceito de ética com as práticas associadas à cidade educadora. Ao desempenhar o papel de Chefe de Departamento como define ética e como a enquadra no movimento das cidades educadoras? (A origem etimológica da ética advém de dois vocábulos gregos: *éthos* e *êthos*. É importante saber que o *êthos* refere-se aos costumes e à maneira (exterior) de proceder, enquanto que o *éthos* remete-nos para o carácter e para a maneira de ser. A ética tem duas raízes de concepção: a concepção descritiva dos costumes e a concepção meramente normativa.)

6. Acha uma cidade educadora é um espaço pedagógico propiciador da ética? Se sim, porquê? (faço a questão ou não consoante a resposta da 6)
7. Descreva estratégias utilizadas pela CMF enquanto cidade educadora na promoção da ética, sobretudo atendendo ao departamento que coordena.
8. Sendo o Funchal uma cidade educadora, quais os pontos fortes e os pontos fracos desse projeto? (que projetos existem, quais os que destaca e porquê?)
9. De que forma a dimensão reticular que consiste no trabalho em rede, enriquece o trabalho da CMF como cidade educadora?
10. Não considera pertinente a criação de espaços de formação para os técnicos da CMF envolvidos na concretização dos projetos associados ao Movimento das Cidades Educadoras? (digo isto, porque a literatura aponta para a necessidade de profissionais motivados para o sucesso dos projetos e estas ações de formação poderiam contribuir não só para a valorização do trabalho/contributo de cada técnico, como também para uma atitude mais crítica, consciente e proativa na implementação dos diversos projetos inerentes ao MCE.)
11. Qual o contributo do Departamento de Economia e Cultura para uma cidade educadora?
12. Como descreve a ação da CMF na valorização do território e da política local da cidade?
13. Gostaria de acrescentar mais alguma informação útil a esta entrevista e que vá ao encontro da temática da ética nas cidades educadoras?

Apêndice 4 – Tabela de categorização da entrevista E1

Problema de investigação: A ética se *desvela* na cidade como espaço educador?

Objetivos da investigação: 3. Identificar a intervenção feita pela CMF enquanto CE.

Objetivo da entrevista: Compreender na voz de um técnico a dimensão ética de uma cidade educadora.

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Ética	<u>Democracia</u>	Política local	“(…) a câmara normalmente é um mini-governo”
	<u>Cidadania</u>	Construção do indivíduo	“A ética é algo baseado intrínseco para ser sequer separado do resto, eu acho que a ética é algo que faz parte de nós” “(…) a questão da ética é fundamental na nossa ação” “(…) é transversal e é uma prática que deverá ser individual, trabalhada de forma natural (…) para potenciar o comportamento ético.”
		Aprendizagem de valores	“(…) temática do mercado mas têm por objetivo enaltecer os nossos valores culturais, reavivar tradições, memórias”

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Cidade Educadora	<u>Cidade Educadora</u>	Intervenção socioeducativa	“(...) uma câmara é um agente ativo da educação”
		Identidade da cidade	“(...) o mercado é um espaço identitário (...) da nossa cultura” “a parte do teatro, todo ele transpira cultura”
	<u>Educação</u>	Potencialidade educadora da cidade	“(...) os museus (...) são espaços que são pra se vivenciar então vamos trazer mais cultura, mais eventos, iniciativas dentro do museu e assim quem vai lá ouvir música sem querer esta a ver o espólio do museu”
		Valorização do território	“(...) o município apesar de não ter grandes competências e valências financeiras tem uma gestão do território é global” “O papel acabei de dizer através das ações e das inúmeras iniciativas que nós temos, desde o mercado ao teatro, como à pouco falava, os projetos consequentemente têm essa têm essa (...) mais-valia”

	<u>Dimensão reticular</u>	Equipa multidisciplinar	<p>“(…) não é o departamento que é responsável pela dinamização do projeto cidades educadoras, do projeto, do conceito (…) muita da nossa ação neste departamento tem uma consequência educadora”</p> <p>“(…) já cruzamos algumas iniciativas junto com o Departamento de Educação e Qualidade de Vida”</p> <p>“O Projeto Educativo é a prova mais do que provada que para além dum conjunto de projetos soltos se assim se pode dizer é uma há uma forte componente e preocupação educativa”</p>
--	---------------------------	-------------------------	---

Apêndice 5 – Guião da entrevista E2



Nota introdutória – No âmbito do curso de 2.º Ciclo em “Administração Educacional” da Universidade da Madeira, o estudo que pretendo desenvolver denomina-se: *A Dimensão Ética das Cidades Educadoras. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal*. As entrevistas semiestruturadas destinam-se a autarcas e técnicos que estão envolvidos no Movimento das Cidades Educadoras na cidade do Funchal, tendo como objetivos primordiais: a caracterização do movimento, a compreensão do projeto de cidade educadora como espaço pedagógico propiciador da ética, e identificar a intervenção da Câmara Municipal do Funchal enquanto cidade educadora. Compreendendo na voz de um político local a dimensão ética de uma cidade educadora, a qual é extremamente importante.

Questões:

1. Para si o que é uma cidade educadora e como entende esse projeto?
2. O que distingue uma cidade educadora de uma outra cidade que não integre esse movimento?
3. Qual a importância do movimento das cidades educadoras para o desenvolvimento do território?
4. Quais os princípios e/ou objetivos subjacentes a uma cidade educadora?
5. Compreendendo a complexidade de operacionalização de uma cidade educadora, perspetiva-se a necessidade de uma liderança que atenda aos compromissos assumidos na Carta de princípios desse movimento. Como descreve a sua atuação enquanto Presidente da Câmara Municipal do Funchal na dinamização deste projeto de cidade educadora no Funchal?

6. Como sabe o meu projeto cruza o conceito de ética com as práticas associadas à cidade educadora. Ao desempenhar o papel de autarca como define ética e como a enquadra no movimento das cidades educadoras em particular na cidade do Funchal? (A origem etimológica da ética advém de dois vocábulos gregos: *éthos* e *êthos*. É importante saber que o *éthos* refere-se aos costumes e à maneira (exterior) de proceder, enquanto que o *êthos* remete-nos para o carácter e para a maneira de ser. A ética tem duas raízes de concepção: a concepção descritiva dos costumes e a concepção meramente normativa.)
7. Acha que uma cidade educadora é um espaço pedagógico propiciador da ética? Se sim, porquê? (faço a questão ou não consoante a resposta da 6)
8. Descreva estratégias utilizadas pela CMF enquanto cidade educadora na promoção da ética.
9. Sendo o Funchal uma cidade educadora, quais os pontos fortes e os pontos fracos desse projeto? (que projetos existem, quais os que destaca e porquê?)
10. A CMF possui uma equipa multidisciplinar no projeto das cidades educadoras? Se sim ou não, porquê?
11. De que forma a dimensão reticular que consiste no trabalho em rede, enriquece o trabalho da CMF como cidade educadora? No fundo gostaria de saber como é que os vários departamentos da CMF estão envolvidos no MCE, e quais os contributos de cada um deles.
12. Atendendo à dimensão reticular que papel desempenham as Juntas de Freguesia na dinamização dos princípios associados ao Funchal enquanto cidade educadora?
13. Não considera pertinente a criação de espaços de formação para os técnicos da CMF envolvidos na concretização dos projetos associados ao Movimento das Cidades Educadoras? (digo isto, porque a literatura aponta para a necessidade de profissionais motivados para o sucesso dos projetos e estas ações de formação poderiam contribuir não só para a valorização do trabalho/contributo de cada técnico, como também

para uma atitude mais crítica, consciente e proativa na implementação dos diversos projetos inerentes ao MCE.)

14. Como descreve a ação da CMF na valorização do território e da política local da cidade?
15. No âmbito das cidades educadoras que projetos ainda pretendem implementar?
16. Gostaria de acrescentar mais alguma informação útil a esta entrevista e que vá ao encontro da temática da ética nas cidades educadoras?

Apêndice 6 – Tabela de categorização da entrevista E2

Problema de investigação: A ética se *desvela* na cidade como espaço educador?

Objetivos da investigação: 1. Caracterizar o MCE; 2. Compreender o MCE, como espaço pedagógico propiciador da ética; 3. Identificar a intervenção feita pela CMF enquanto CE.

Objetivo da entrevista: Compreendendo na voz de um político local a dimensão ética de uma cidade educadora.

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Ética	<u>Ética</u>	Definição	“(…) a própria natureza da ética a noção de ética é bastante vasta” “A regra de ouro (…) diz não faças aos outros aqui ou só, faz só aos outros aquilo que gostarias que te fizessem” “(…) se retirares à gestão da cidade ê o conceito de ética acabas por ficar ê refém dum populismo” “(…) manter ê aqueles que são o conjunto de princípios e valores como aqueles que estabelecem a ética, manter pro exterior aquelas normas que nós temos no interior”

	<u>Democracia</u>	Política local	<p>“(...) compete aos municípios também criam e promoverem essa essa proximidade”</p> <p>“(...) procurando que a sociedade seja naquele sejam aqueles cinco pilares, sustentável, justa e coesa e que tenha investimento inteligente, que mantenha a sua identidade e que seja próxima de todos”</p> <p>“(...) o papel que as juntas desempenham na definição de políticas municipais”</p> <p>“(...) o Funchal será aquilo que os seus cidadãos pretenderem construir dele, e eu acabo por ser um instrumento que depois acaba por definir as políticas”</p>
		Liderança	“Ninguém faz nada sozinho, eu sou presidente da câmara, mas a câmara é uma equipa”
	<u>Cidadania</u>	Construção do indivíduo	“(...) temos aqui os alicerces devemos pautar o nosso comportamento (...) mas manter e aqueles que são o conjunto de princípios e valores como aqueles que estabelecem a ética”

			<p>“(...) nunca podemos abdicar daqueles que são os verdadeiros princípios éticos, princípios, valores que transportamos e que são quase a estrutura aquilo que dá os alicerces pra nós vivermos enquanto sociedade”</p>
		Aprendizagem de valores	<p>“(...) o próprio bem é um conceito subjetivo, é porque está implícito à ao conjunto de valores de que cada é indivíduo”</p> <p>“(...) os direitos de igualdades e garantias que estão plasmados na carta dos direitos humanos, que estão plasmados na nossa constituição, isso tem que ser quase a nossa o nosso farol, nós não podemos abdicar desses princípios”</p> <p>“(...) nós devemos acarinhar os projetos que em si têm o substrato de pedagogia de valores mais e é rico”</p>
		Responsabilidade social	<p>“(...) é criar condições para que todas as pessoas”</p> <p>“(...) essa seria o linear e a meta de uma cidade educadora, seria que os seus cidadãos se</p>

			envolvessem na construção da sua cidade em todas as suas dimensões”
	<u>Participação</u>	Envolvimento de todos	<p>“(…) uma cidade educadora a educação faz-se com todos os com todas”</p> <p>“(…) participação é cívica e o envolvimento é dos cidadãos na construção da cidade”</p> <p>“(…) pioneiros na área da participação cívica”</p> <p>“(…) nos projetos que nós temos, na planificação da cidade, no desenvolvimento social e cultural da forma como convidamos à participação de todos na construção da nossa cidade, é que acaba depois por ter como consequência um crescimento cultural e ê sermos todos mais informados, estarmos todos mais conscientes de daquelas que são as dificuldades e que são também os os desafios e também os aspetos positivos de vivermos em sociedade”</p>
		Promoção do debate	“(…) é importante manter instrumentos, manter e disponibilizar instrumentos que permitam aos

			<p>cidadãos e estarem próximos daquilo que é as daquelas que são as decisões tomadas na sua cidade”</p> <p>“(…) com orçamentos participativos dando oportunidade de parte do dinheiro ser aplicado em projetos e ideias dos cidadãos”</p> <p>“(…) o movimento cidades educadoras acaba por ser um meio de participação e de crescimento conjunto”</p>
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Cidade Educadora	<u>Cidade Educadora</u>	Definição	<p>“(…) em boa verdade todas as cidades para começar todas as cidades são (…) podem ser consideradas educadoras”</p> <p>“(…) acabam por encerrar em si conteúdos pedagógicos que nos fazem crescer”</p> <p>“(…) a cidade educadora de facto constrói-se”</p> <p>“(…) é que me apercebi o quão próximo estamos dos nossos pilares estratégicos daqueles que são as ideias das cidades educadoras”</p> <p>“(…) uma cidade educadora não se esgota naqueles que aqui vivem”</p>

			“(...) para poder é partilhar experiências”
		Intervenção socioeducativa	“(...) intervenção educativa ao nível de ginásios (...) temos programas de literacia financeira” “O projeto cidade educadora tem que ser forçosamente integrador” “(...) uma cidade educadora é um espaço pedagógico por excelência, todas as cidades são espaços pedagógicos por excelência” “(...) tudo pode ser um instrumento pedagógico”
		Identidade da cidade	“(...) os cinco pilares estratégicos da é da ação da cidade (...) sustentabilidade (...) equidade e de justiça social (...) reabilitação urbana e a recuperação do património edificado (...) a inovação e o investimento inteligente (...) participação é cívica é e o envolvimento é dos cidadãos na construção da cidade” “(...) é importante promover a reabilitação urbana mantendo a identidade das cidades”

	<u>Educação</u>	Potencialidade educadora da cidade	<p>“(...) o nosso papel é permitir que as condições sejam criadas pra esta para que para que se cumpra o papel educador das cidades”</p> <p>“(...) a forma como nós abordamos a própria cidade como instrumento educador (...) nós devemos aprender em todos o lado onde estamos”</p>
		Valorização do território	<p>“(...) olharmos pro território como uma um instrumento que nos permite ê crescer, que nos permite do ponto de vista cultural, do ponto de vista social também crescermos nessa componente ê pedagógica”</p> <p>“(...) o desenvolvimento do território ê numa numa cidade ê se calhar é dos é das áreas mais ê importantes”</p>
		Intencionalidade da ação	<p>“(...) carta de princípios das cidades educadoras, que nos permite ter uma abordagem mais normalizada, mais harmonizada ê à educação em contexto urbano”</p> <p>“(...) pertencer à rede permite-nos estabelecer critérios”</p>

			“(...) uma cidade educadora é acaba por é procurar compromissos entre as necessidades dos seus habitantes”
	<u>Dimensão reticular</u>	Equipa multidisciplinar	“(...) tem uma equipa é do Departamento de Educação e Qualidade de Vida” “(...) acaba por ser o porta-voz de tudo aquilo que fazemos na nos vários departamentos da Câmara” “(...) precisamos de envolver os departamentos é explicar quais são é às é quais são os objetivos (...) um aspeto holístico nesta nas cidades educadoras em que a soma das partes acaba por é ser maior ou o todo acaba por ser maior do que a soma das partes”
		Agentes educativos	“(...) não é um trabalho é só da Câmara, isto acaba por ser o reflexo de um trabalho de todos os agentes educativos que somos cada um de nós” “(...) essa forma de trabalhar em rede não só interna na Câmara mas também com entidades do exterior é em diferentes áreas é acaba por é dar essa dimensão holística”

			<p>“(…) Ê as Juntas de Freguesia te, o Funchal tem um trabalho de proximidade”</p> <p>“(…) a dimensão em rede não se esgota nos departamentos da Câmara também é mais abrangente à cidade toda, a todas as entidades que têm ê presença na cidade”</p>
--	--	--	--

Apêndice 7 – Guião da entrevista E3



Nota introdutória – No âmbito do curso de 2.º Ciclo em “Administração Educacional” da Universidade da Madeira, o estudo que pretendo desenvolver denomina-se: *A Dimensão Ética das Cidades Educadoras. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal*. As entrevistas semiestruturadas destinam-se a autarcas e técnicos que estão envolvidos no Movimento das Cidades Educadoras na cidade do Funchal, tendo como objetivos primordiais: a caracterização do movimento, a compreensão do projeto de cidade educadora como espaço pedagógico propiciador da ética, e identificar a intervenção da Câmara Municipal do Funchal enquanto cidade educadora. Compreendendo na voz de um político local a dimensão ética de uma cidade educadora, a qual é extremamente importante.

Questões:

1. Para si o que é uma cidade educadora e como entende esse projeto?
2. O que distingue uma cidade educadora de uma outra cidade que não integre esse movimento?
3. Qual a importância do movimento das cidades educadoras para o desenvolvimento do território?
4. Quais os princípios e/ou objetivos subjacentes a uma cidade educadora?
5. Enquanto Vereadora com o pelouro da educação como coordena o projeto das cidades educadoras?
6. Como sabe o meu projeto cruza o conceito de ética com as práticas associadas à cidade educadora. Ao desempenhar o papel de vereadora com o pelouro da educação como define ética e como a enquadra no movimento das cidades

educadoras? (A origem etimológica da ética advém de dois vocábulos gregos: *éthos* e *êthos*. É importante saber que o *éthos* refere-se aos costumes e à maneira (exterior) de proceder, enquanto que o *êthos* remete-nos para o carácter e para a maneira de ser. A ética tem duas raízes de concepção: a concepção descritiva dos costumes e a concepção meramente normativa.)

7. Acha uma cidade educadora é um espaço pedagógico propiciador da ética? Se sim, porquê? (faço a questão ou não consoante a resposta da 6)
8. Descreva estratégias utilizadas pela CMF enquanto cidade educadora na promoção da ética.
9. Sendo o Funchal uma cidade educadora, quais os pontos fortes e os pontos fracos desse projeto? (que projetos existem, quais os que destaca e porquê?)
10. A CMF possui uma equipa multidisciplinar no projeto das cidades educadoras? Se sim ou não, porquê?
11. De que forma a dimensão reticular que consiste no trabalho em rede, enriquece o trabalho da CMF como cidade educadora? No fundo gostaria de saber como é que os vários departamentos da CMF estão envolvidos no MCE, e quais os contributos de cada um deles.
12. Atendendo à dimensão reticular que papel desempenham as Juntas de Freguesia na dinamização dos princípios associados ao Funchal enquanto cidade educadora?
13. Não considera pertinente a criação de espaços de formação para os técnicos da CMF envolvidos na concretização dos projetos associados ao Movimento das Cidades Educadoras? (digo isto, porque a literatura aponta para a necessidade de profissionais motivados para o sucesso dos projetos e estas ações de formação poderiam contribuir não só para a valorização do trabalho/contributo de cada técnico, como também para uma atitude mais crítica, consciente e proativa na implementação dos diversos projetos inerentes ao MCE.)
14. Como descreve a ação da CMF na valorização do território e da política local da cidade?

15. No âmbito das cidades educadoras que projetos ainda pretendem implementar?

16. Das pesquisas que elaborámos, deparamo-nos com o Projeto Educativo Municipal. Pode falar-nos um pouco sobre esta iniciativa e dos parceiros na dinamização deste projeto, valorizando os princípios das cidades educadoras?

17. Gostaria de acrescentar mais alguma informação útil a esta entrevista e que vá ao encontro da temática da ética nas cidades educadoras?

Apêndice 8 – Tabela de categorização da entrevista E3

Problema de investigação: A ética se *desvela* na cidade como espaço educador?

Objetivos da investigação: 1. Caracterizar o MCE; 2. Compreender o MCE, como espaço pedagógico propiciador da ética; 3. Identificar a intervenção feita pela CMF enquanto CE.

Objetivo da entrevista: Compreender na voz de um político local a dimensão ética de uma cidade educadora.

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Ética	<u>Ética</u>	Definição	“(…) as questões da ética têm muito a ver com as questões do respeito, e eu acho que uma cidade educadora tem tudo a ver com isso”
	<u>Democracia</u>	Política local	“(…) uma cidade educadora nunca governa para as pessoas, governa com as pessoas e essa é a grande diferença” “(…) as juntas (…) fazem-nos chegar as suas visões que nós depois tentamos sempre enquadrar nos trabalhos que fazemos” “(…) as cidades são núcleos fundamentais pra desenvolver políticas e são fundamentais pra políticas dos próprios países, cada vez mais as

			<p>“cidades têm que ser envolvidas nas políticas dos países”</p>
	<u>Cidadania</u>	<p>Construção do indivíduo</p>	<p>“(…) nós queremos que as pessoas conheçam estes contratos que a estes protocolos que a cidade assinou e que se obriga, e que se obriga a cumprir e essa é também uma forma de formação, uma maneira de formar pessoas”</p>
		<p>Responsabilidade social</p>	<p>“(…) cada um de nós é responsável pelo outro também”</p>
	<u>Participação</u>	<p>Envolvimento de todos</p>	<p>“(…) que permite uma participação das pessoas é em diferentes processos ou mesmo na em diferentes processos de desenvolvimento do território”</p> <p>“(…) é uma cidade em que todos para ela acontecer, todos temos que participar”</p> <p>“(…) queremos que as pessoas conheçam aquilo de que estamos a falar e aquilo em que estamos a trabalhar”</p>

		Promoção do debate	<p>“(...) interligar-se em diálogo e em respeito em que os conflitos sejam resolvidos com a conversa, com respeito”</p> <p>“(...) na área da participação nós promovemos diferentes instrumentos de participação”</p>
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Cidade Educadora	<u>Cidade Educadora</u>	Definição	<p>“(...) pra mim uma cidade educadora (...) é um território onde (...) onde hum a população é sente que faz parte de do projeto”</p> <p>“(...) uma cidade educadora é os princípios básicos pra mim são o respeito pelos direitos humanos, são as questões da educação, funcionarem, o direito à educação o é é um dos direitos também um dos direitos humanos, o direito à cultura”</p> <p>“(...) porque a cidade educadora, é tem é â respeita a identidade de cada um”</p> <p>“(...) eu acho que a cidade educadora não existe sem ética, não existe é impossível”</p> <p>“(...) isso é uma característica também das cidades educadoras, monitorizar constantemente aquilo que</p>

			<p>foi feito, o quê que falta fazer, porquê que não resultou tão bem, como é e tentando sempre ir ao encontro daquilo que as pessoas nos dizem”</p> <p>“(…) as cidades educadoras se preocupam muito com a igualdade, e nós no Funchal preocupamo-nos muito com a educação”</p>
		Intervenção socioeducativa	<p>“(…) que toda a gente compreenda que não há talento mais importantes do que outros e que todos nós podemos contribuir para o desenvolvimento de uma cidade e pra melhoria da qualidade de vida”</p> <p>“(…) o Funchal é uma cidade educadora, mas é um processo que está sempre em construção”</p> <p>“(…) usar a cultura e a arte como forma de inclusão e coesão social”</p>
		Identidade da cidade	<p>“(…) ajudar a construir a identidade do espaço e ao ajudar a construí-la a construir essa identidade é percebe que essa identidade se faz da diversidade que existe no seu território”</p>

	<u>Educação</u>	Potencialidade educadora da cidade	“(…) a cidade conseguir construir-se como um território educador e educativo, formador e formativo”
		Valorização do território	“(…) reconhece a diversidade que existe no seu território e utiliza essa diversidade como forma de ê respeitando a identidade dos outros e os direitos das outras pessoas ê tornar o território mais rico e mais diverso, transformar essa essa diversidade em riqueza” “(…) vamos sempre adaptando àquilo que ê o território nos pede”
		Intencionalidade da ação	“(…) uma cidade educadora tem é esse fio condutor ao longo de todo o seu trabalho” “(…) uma cidade educadora é aquela que consegue imprimir no seu território ê a consciência de todos nós somos responsáveis pelo bem-estar nosso e dos outros”
	<u>Dimensão reticular</u>	Equipa multidisciplinar	“(…) uma cidade educadora consegue, portanto, fazer isso de uma forma transversal em relação a

			<p>todo o trabalho que é feito e desenvolvido no município em parceria com a comunidade”</p> <p>“Relativamente aos outros departamentos somos nós que tamos sempre a tentar fazer uma ligação é constante pra que eles percebam que aquilo que estão a fazer está perfeitamente integrado no nosso projeto”</p> <p>“(…) ainda é a falta de ainda não termos uma articulação plena com todos os departamentos”</p> <p>“(…) sim, aliás multidisciplinar e multidepartamental, porque o ambiente faz parte, toda a gente faz parte”</p>
--	--	--	--

Apêndice 9 – Guião da entrevista E4 e E5



Nota introdutória – No âmbito do curso de 2.º Ciclo em “Administração Educacional” da Universidade da Madeira, o estudo que pretendo desenvolver denomina-se: *A Dimensão Ética das Cidades Educadoras. Um estudo de caso na Câmara Municipal do Funchal*. As entrevistas semiestruturadas destinam-se a autarcas e técnicos que estão envolvidos no Movimento das Cidades Educadoras na cidade do Funchal, tendo como objetivos primordiais: a caracterização do movimento, a compreensão do projeto de cidade educadora como espaço pedagógico propiciador da ética, e identificar a intervenção da Câmara Municipal do Funchal enquanto cidade educadora. Compreendendo na voz de um técnico a dimensão ética de uma cidade educadora.

Questões:

1. Para si o que é uma cidade educadora e como entende esse projeto?
2. O que distingue uma cidade educadora de uma outra cidade que não integre esse movimento?
3. Qual a importância do movimento das cidades educadoras para o desenvolvimento do território?
4. Quais os princípios e/ou objetivos subjacentes a uma cidade educadora?
5. Como sabem o meu projeto cruza o conceito de ética com as práticas associadas à cidade educadora. Ao desempenhar o papel de técnicas superiores no Departamento de Educação e Qualidade de Vida, como define ética e como a enquadra no movimento das cidades educadoras? (A origem etimológica da ética advém de dois vocábulos gregos: *éthos* e *êthos*. É importante saber que o *éthos* refere-se aos costumes e à maneira (exterior) de proceder, enquanto que o *êthos* remete-nos para o carácter e para a maneira de ser. A ética tem duas raízes de concepção: a concepção descritiva dos costumes e a concepção meramente normativa.)

6. Acha uma cidade educadora é um espaço pedagógico propiciador da ética? Se sim, porquê? (faço a questão ou não consoante a resposta da 6)
7. Descreva estratégias utilizadas pela CMF enquanto cidade educadora na promoção da ética, sobretudo atendendo ao departamento que integram.
8. Sendo o Funchal uma cidade educadora, quais os pontos fortes e os pontos fracos desse projeto? (que projetos existem, quais os que destaca e porquê?)
9. De que forma a dimensão reticular que consiste no trabalho em rede, enriquece o trabalho da CMF como cidade educadora?
10. A CMF possui uma equipa multidisciplinar no projeto das cidades educadoras? Se sim ou não, porquê?
11. Qual o contributo do Departamento de Educação e Qualidade de Vida para uma cidade educadora?
12. Não considera pertinente a criação de espaços de formação para os técnicos da CMF envolvidos na concretização dos projetos associados ao Movimento das Cidades Educadoras? (digo isto, porque a literatura aponta para a necessidade de profissionais motivados para o sucesso dos projetos e estas ações de formação poderiam contribuir não só para a valorização do trabalho/contributo de cada técnico, como também para uma atitude mais crítica, consciente e proativa na implementação dos diversos projetos inerentes ao MCE.)
13. Como descreve a ação da CMF na valorização do território e da política local da cidade?
14. No âmbito das cidades educadoras que projetos ainda pretendem implementar?

15. Das pesquisas que elaborámos, deparamo-nos com o Projeto Educativo Municipal. Pode falar-nos um pouco sobre esta iniciativa e dos parceiros na dinamização deste projeto, valorizando os princípios das cidades educadoras?

16. Gostaria de acrescentar mais alguma informação útil a esta entrevista e que vá ao encontro da temática da ética nas cidades educadoras?

Apêndice 10 – Tabela de categorização da entrevista E4 e E5

Problema de investigação: A ética se *desvela* na cidade como espaço educador?

Objetivos da investigação: 1. Caracterizar o MCE; 2. Compreender o MCE, como espaço pedagógico propiciador da ética; 3. Identificar a intervenção feita pela CMF enquanto CE.

Objetivo da entrevista: Compreender na voz de um técnico a dimensão ética de uma cidade educadora.

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Ética	<u>Ética</u>	Definição	<p>E4: “(...) pautados por valores, pra se determinados valores e esses valores que ê têm no fundo reger a nossa a nossa atividade no dia-a-dia”</p> <p>E4: “(...) os princípios da carta, claro que tem que ter questões éticas acima de tudo ali bem definidas”</p> <p>E5: “(...) a própria Carta das Cidades Educadoras tá assente em documentos (...) de grande valor ético”</p> <p>E5: “(...) eu acho que não seria abusivo se nós disséssemos que a Carta das Cidades Educadoras é uma carta de princípios éticos pra cidade”</p> <p>E5: “(...) quer dizer a ética trespassa aqui a carta de princípios das cidades educadoras na totalidade,</p>

			difícil é encontrar aqui alguma coisa que seja separado da ética”
	<u>Cidadania</u>	Construção do indivíduo	E4: “(...) se investirmos desde cedo nestas questões as do respeito pelo outro do mesmo do género ou de outro género, ou seja, por quem for”
	<u>Participação</u>	Envolvimento de todos	E4: “(...) vai muito pela cidadania ativa, da participação, e às vezes é difícil fazer com que as pessoas participem” E5: “(...) promover a participação é de todos (...) promover a democracia” E4: “envolver as pessoas” E5: “(...) disseminar o conceito, dá-lo a conhecer e e potenciar que outras pessoas possam ver-se como parceiros, como colaboradores quer dizer nesta missão que é de todos”

		Promoção do debate	E4: “(...) orçamento participativo (...) modo temos a população toda a participar nas questões da cidade e também a aprenderem o processo é democracia e cidadania”
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de conteúdo
Cidade Educadora	<u>Cidade Educadora</u>	Definição	<p>E4: “Ê como sabe são vinte os princípios e nesses princípios (...) são muito abrangentes esses princípios, tão desde as áreas da educação, do território”</p> <p>E5: “(...) o movimento pressupõe é que há uma que aquilo que queremos é uma cidade norteada por estes princípios, princípios eles que vão desde as questões da promoção da igualdade, da sustentabilidade, da inclusão social”</p> <p>E4: “(...) princípios (...) continuam tão atuais como se fossem feitos hoje e é transversal”</p> <p>E4: “Qualquer cidade educadora também segue os princípios dos ODS, dos objetivos do desenvolvimento sustentável e isto é tudo integrado”</p>

			E5: “(...) as comemorações do dia internacional das cidades educadoras é são importante porque de alguma forma permitem é disseminar este conceito que nem toda a gente conhece, nem toda a gente percebe o que é”
		Intervenção socioeducativa	<p>E4: “(...) a cidade é um espaço infinito de informação (...) que é preciso é saber aproveitar também”</p> <p>E4: “(...) na cidade porque é quase que uma aula a céu aberto”</p> <p>E4: “(...) então nós compilamos aqui todo o todo toda a oferta é educativa municipal e e isto vai ao encontro dos princípios da carta das cidades educadoras e também do dos objetivos do desenvolvimento sustentável”</p>
		Identidade da cidade	E5: “(...) repare esta questão do movimento das cidades educadoras é uma visão de cidade”

	<u>Educação</u>	Potencialidade educadora da cidade	<p>E4: “(...) nós os técnicos talvez temos uma visão de que a cidade, ela própria é educa”</p> <p>E5: “(...) até mesmo a discussão de matérias que às vezes são problema para uma série de municípios, e que se colocam na atualidade como é que refletir também, ou seja, também uma rede de reflexão”</p> <p>E4: “Mas a formação o é realmente importantíssima para aquilo que disse para que as pessoas fiquem implicadas neste processo, da formação e o conhecer”</p> <p>E5: “Quando se diz que a cidade educa, não é só o município, não é só a escola, naturalmente são todos os agentes livres da cidade né qualquer associação, qualquer entidade que tenha um objetivo e um objetivo naturalmente se enquadre nos princípios das cidades educadoras todos eles têm esta função, tem este contributo educador”</p> <p>E5: “(...) que quando um projeto educativo sistematiza toda a essa informação nós conseguimos</p>
--	-----------------	------------------------------------	--

			mapear aquilo que é a ação educadora da minha cidade”
		Valorização do território	E5: “(...) uma coisa que a Carta das Cidades Educadoras também defende é que cada território é único, específico”
		Intencionalidade da ação	E4: “Agora isso também acontece só que com outras orientações e a orientação da rede” E4: “(...) é de forma intencional” E5: “Eu julgo que é a intencionalidade com que trabalham os princípios” E4: “(...) normalmente os projetos são feitos com alguma intencionalidade, nós também ouvimos as pessoas”
	<u>Dimensão reticular</u>	Equipa multidisciplinar	E4: “(...) afinal todos os departamentos quase da câmara e trabalham para o mesmo fim. O que antes estava mais setorizado, se calhar agora vemos que somos um todo” E4: “(...) já foram envolvidos outros departamentos”

			<p>E4: “(...) sim, mas os outros departamentos também vão contribuir pro boletim das cidades educadoras (...) percebam que é importante a ação de cada serviço (...) no fundo de cidade educadora”</p> <p>E4: “(...) o nosso departamento tem pessoas de quase todas as áreas”</p>
		Agentes educativos	<p>E4: “(...) todos nós até podemos ser agentes de mudança e por isso objetivos”</p> <p>E4: “(...) a questão das parcerias também existem aqui algumas parcerias com outras instituições, associações que também contribuem para as atividades”</p>