

CIDADES EDUCADORAS: DO CONCEITO AO POTENCIAL SOLIDÁRIO NA PREVENÇÃO DOS MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA

ESPERANÇA JALES RIBEIRO*
ANABELA COELHO; CARLA CORREIA; DINA LUZ;
ELISA OLIVEIRA; RUI GOMES**

* Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

** Formandos do curso de mestrado em *Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco* da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Resumo

Observamos hoje um mundo global, em constante mudança, onde as políticas sociais vão determinando as dinâmicas das sociedades ao mesmo tempo que procuram responder aos desafios colocados pela permanente instabilidade social. Enquanto o estado de direito social revela uma preocupação crescente com o investimento em políticas do bem-estar dos seus cidadãos a cidade assume, enquanto espaço onde os homens convivem e interagem, importância crescente na resposta consciente ao desenvolvimento integral dos indivíduos que nela habitam providenciando o bem-estar individual e colectivo. Se a cidade é educadora e tem por principal objectivo o bem-estar dos seus membros, então a cidade tem de educar os seus habitantes no sentido da co-responsabilização pelo bem-estar de todos. Mas afinal, quais as características destas cidades? Como respondem à necessidade de criar condições adequadas para um crescimento saudável das crianças e dos seus responsáveis, no sentido de fomentar o bem-estar e prevenir os maus-tratos? Quem são os agentes educativos? Neste contexto, propomo-nos responder a estas questões abordando o conceito de Cidade Educadora e analisando o seu potencial solidário ao serviço da prevenção dos maus-tratos a crianças.

Palavras-chave: Cidades Educadoras; prevenção; maus-tratos na infância.

Abstract

Today, we observe a global world, in constant change, where the social politics determine the dynamics of societies while at the same time seeking to respond to the challenges posed by permanent social instability. While the social state of social Law reveals a growing concern with the investment in political practices likely to provide for the well-being of their citizens, the city, as space where men socialize and interact, plays an important role, inasmuch as providing for individual and collective well-being are concerned. Once the city has an educational role and its main objective is to provide for the welfare of its members, then it must educate its inhabitants in terms of their co-responsibility for the welfare of all. What are then the characteristics of such cities? How do they deal with the need to create adequate conditions for the healthy growth of those responsible for the upbringing of children, in order to foster well-being and prevent child mistreatment? Who are the educational agents? In this context, we intend to answer the aforementioned questions, approaching the concept of Educational City and analysing its solidary potential, with concern to the prevention of child mistreatment.

Keywords: Educating Cities; prevention; child abuse.

Introdução

O relatório da UNESCO sobre o Futuro da Educação, para o ano 2000, apresenta o conceito de Cidade Educadora, como “um enquadramento teórico que surge como expressão da nova sensibilidade e concepção que se vem desenvolvendo sobre as funções, os recursos e as potencialidades dos núcleos urbanos” (Villar-Caballo, 2001:14). Neste novo paradigma, o meio é percebido simultaneamente como agente e conteúdo de educação, de forma a que todas as dimensões do processo educativo funcionem, de forma

coordenada, com o mesmo objectivo, uma educação integral e permanente do indivíduo, numa visão sistémica e num ambiente democrático, socialmente integrador e solidário. O objectivo é o de reconhecer e valorizar o papel da cidade na construção da identidade individual, comunitária e nacional dos cidadãos, ao mesmo tempo que se evidencia a importância do papel activo destes últimos na sua construção. Como veremos, estas preocupações de carácter intencional, que têm como objectivo final a promoção do bem-estar dos cidadãos, concorrem em simultâneo para o exercício de acções preventivas no âmbito dos comportamentos de risco.

Começaremos por apresentar o conceito de Cidade Educadora mostrando que a sua completa efectivação poderá estar na dependência de um dado modelo organizativo que assente na descentralização político-administrativa e num quadro legal de transferência de competências para os municípios, tal como o refere Machado (2004). Em seguida abordar-se-ão a constituição do movimento das Cidades Educadoras e da rede territorial portuguesa, assim como os mecanismos e processos de divulgação, partilha e fomento de boas práticas. Finalmente, situaremos, no âmbito da problemática dos maus-tratos a crianças, o papel das interações comunitárias e do associativismo com referência às Cidades Educadoras.

1. Conceito de Cidade Educadora

Ser Cidade Educadora é um compromisso de todos (municípios e sociedade civil pública e privada), na construção de uma Cidade mais Educadora, Cidadã, Democrática e Solidária, que entende o seu empenhamento e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida, afirmando o local num mundo global, aberta a outras cidades e outros projectos, numa construção e valorização de um trabalho em rede (nacional e internacional) (CML, 2009a: 7).

Para que uma cidade se transforme em educadora é necessário que assuma, através das suas políticas, a intencionalidade formativa *dos e nos* seus projectos, com vista a apoiar o desenvolvimento integral do(s) cidadão(s). A cidade educa, nomeadamente através das instituições e das propostas culturais que veicula, das políticas ambientais, do tecido produtivo, do associativismo local etc. É, pois, necessário que se proponha objectivamente a trabalhar para o desenvolvimento de comportamentos que implementem a qualidade de vida dos seus cidadãos, constituindo-se como uma proposta integradora da vida comunitária. Isto implica um compromisso por parte do poder local, enquanto

representante dos seus habitantes, no sentido de agregar, num projecto político, os princípios de uma cidade educadora. Tal compromisso depende da colaboração de todos, num esforço organizado de trabalho em rede em prol de objectivos comuns.

O movimento da Cidade Educadora tem-se expandido no pressuposto de que o desenvolvimento da cidade não deve ficar na dependência de movimentos políticos associados a fins eleitoralistas, mas deve assumir-se exactamente como objecto de estudo, coordenação e rentabilização.¹

Neste sentido, torna-se pertinente repensar o potencial educativo das cidades promovendo a interacção entre as pessoas, (re)valorizando os espaços comunitários e as instituições. De acordo com Pereira (2008), a intervenção do Poder Local, está, ainda, na dependência de um quadro legal limitador e pouco adequado à realidade prática das autarquias. As decisões políticas, no contexto da descentralização, surgem, em grande número de situações, ao sabor das sensibilidades individuais, pelo que as competências definidas na Lei 159/99, de 14 de Setembro, são perspectivadas, com frequência, como isoladas, nem sempre tendo por referência a ideia de articulação dos serviços e o desenvolvimento de acções amplas de bem-estar social.

Assistimos, no entanto, no nosso país, no âmbito da Reforma do Sistema Educativo, na década de oitenta, à criação de alguns órgãos de coordenação local de educação e de dinâmicas de associação de escolas, bem como posteriormente aos conselhos municipais de educação (Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro e Lei nº 41/2003, de 22 de Agosto) a partir dos quais foram observadas outras dimensões da perspectiva organizacional da relação da cidade e da educação, nomeadamente do papel da escola, do município, da comunidade e dos vários intervenientes sociais na educação. Abriram-se desta forma, no âmbito da política educativa nacional e local, novos caminhos para a cooperação das diferentes instâncias através da sua responsabilização num processo cooperado de intercâmbios.

A perspectiva da relação entre escola e cidade, segundo o paradigma da cidade educativa, reconhece as potencialidades de ambas como elementos de educação formal, a par de uma pluralidade de instituições, actividades e esforços de carácter formativo intencional ou ocasional” (Machado, 2004a). O desenvolvimento de um Projecto Educativo Integral, Integrador e Sistémico,

¹ Perspectiva defendida pelo Projecto Observatório da Cidade Educadora in <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/apresentacao.htm>

desenhado a nível local, começa, nesta sequência, a desenhar-se como uma tarefa indispensável. Este terá subjacente por um lado, uma perspectiva de educação global (projecto integral) e, por outro, uma valorização e rentabilização dos recursos locais, numa perspectiva de gestão participada e de *administração relacional* do território (Pereira, 2008). De acordo com Machado (2004b: 83), emerge neste conceito “a centralidade do município seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projecto educativo global para a cidade”. O referido ideário exige o esclarecimento das relações do poder local com a envolvente no sentido da clarificação do seu *modelo organizativo*. Trilla (citado por Machado, 2004a: 162) realça três concepções pedagógicas relativas à cidade que são respectivamente: a escola cidade, a cidade escola, e a cidade educativa. Na primeira perspectiva a escola procura simular a complexidade de uma cidade real; na segunda, a cidade transforma-se para formar segundo o modelo escolar. Finalmente, na última concepção realça-se a intencionalidade educadora da cidade em torno de um projecto educativo comum “à escola e ao território [onde se] atribui aos municípios a importante tarefa de coordenação da acção social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade” (Machado, 2004a: 164). A perspectiva da relação entre escola e cidade, segundo o paradigma da cidade educativa, “reconhece a potencialidade educativa da cidade e a escola como um dos seus elementos de educação formal, ao lado de uma pluralidade de instituições, actividades e esforços de carácter formativo intencional ou ocasional” (Machado, 2004a: 163). Esta perspectiva da função educadora no exercício da qual a autarquia se torna uma “administração relacional” requer, de acordo com o referido autor, um modelo organizativo que permita, por um lado, a coordenação entre os diferentes grupos e entidades e, por outro, o melhor aproveitamento dos recursos existentes.

Nesta óptica, a Cidade Educadora constitui-se como um *modelo organizativo* na medida em que se afaste “de uma concepção beneficente e assistencial da acção do município, de ajuda pontual, a reboque dos pedidos que lhe são apresentados”. Trata-se, neste caso, de assumir um modelo que se perfila assentar numa “descentralização político-administrativa” e se basear num “quadro legal de transferência de competências para os municípios” requerendo o diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, pressupondo a cooperação público-privado e a participação dos cidadãos, numa tentativa de superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços com vista à racionalização dos recursos existentes (Machado, 2004b: 85). A cidade

Educadora é então conceptualizada como um quadro teórico onde confluem o sistema formativo integrado, o associativismo, as políticas socioculturais, a sociedade civil, a organização e intervenção comunitária, ou o trabalho em rede, entre outros (Villar-Caballo, 2001). Ou seja, onde têm lugar de relevância os contextos e situações interactivas de construção de saberes colectivos que situamos no campo da educação não formal e da Pedagogia Social. Desta forma:

As cidades que partilham esta “filosofia de intervenção”, entendem pela experiência vivida, que a educação não é mais um exclusivo da família e das instituições formais de ensino mas, também da, na e pela cidade, pelas suas diferentes gentes, nos seus espaços e tempos, onde se produzem vários cenários formais e informais, conscientes e inconscientes de comunicação e partilha de aprendizagens (...) é um processo que se realiza ao longo da vida (CML, 2009d: 3).

2. O movimento das cidades Educadoras:

Criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)

O movimento das Cidades Educadoras teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. Um grupo de cidades, representadas pelos seus governos locais, definiu como objectivo comum trabalhar conjuntamente em projectos e actividades no sentido de melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua implicação activa, no uso e evolução da própria cidade, de acordo com uma Carta de princípios a que deve obedecer. Trata-se de um compromisso formal, com carácter vinculativo, que todas as cidades são obrigadas a subscrever aquando da formulação da sua adesão. Esta Carta elaborada no congresso de 1990, foi inicialmente designada por Declaração de Barcelona, tendo sido actualizada respectivamente; em 1994 no III Congresso de Bolonha e em 2004 no VIII Congresso Internacional de Génova (CML, 2009b). Acordando em vinte princípios, a referida carta defende 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, 2001:9).*

Foi no âmbito do III Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Bolonha, que este movimento tomou forma jurídica, com a criação da *AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras*. Esta conta

actualmente com 432 cidades de 35 países do mundo (representados pelos seus governos locais) entre os quais se encontra Portugal (Rabaça, 2010).

A dinâmica de intercâmbio de experiências, metodologias e ideias está patente nos seus fins (cf. Quadro I) e tornam-se motor do seu desenvolvimento orientado para a aprendizagem e melhoria de práticas².

Quadro I. Fins da Associação Internacional das Cidades Educadoras

Proclamar e reclamar a importância da educação na cidade.
 Pôr em relevo as vertentes educativas dos projectos políticos das cidades associadas.
 Promover, inspirar, fomentar, zelar pelo cumprimento dos princípios reconhecidos na Carta das Cidades Educadoras, nas cidades membros, assim como assessorar e informar os membros sobre o fomento e implantação dos mesmos.
 Representar os associados na realização dos fins associativos, relacionando-se e colaborando com organizações internacionais, estados, entidades territoriais de todo o tipo, de maneira que a AICE seja um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e redacção.
 Estabelecer relação e colaboração com outras associações, federações, agrupamentos ou rede territoriais e, em especial, de cidades com âmbitos de acção similares, complementares ou concorrentes.
 Cooperar em todos os âmbitos territoriais, tendo como marco os fins da presente associação.
 Impulsionar a adesão à AIEC de cidades de todo o mundo.
 Impulsionar o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e suas aplicações concretas nas políticas das cidades através de intercâmbio, de encontros, de projectos comuns, de congressos e de todas as actividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, redes territoriais, redes temáticas, e outros agrupamentos.

Fonte: CML (2007)

A AICE assume, assim, um papel fundamental junto dos municípios, nomeadamente, ao ajudar a: *i*) repensar o papel de cidade, *ii*) reorganizar as suas acções, *iii*) rever formas de intervenção, *iv*) estimular a inovação e a procura de parcerias; *v*) divulgar experiências de educação não formal (Rabaça, 2010).

3. A rede territorial portuguesa das Cidades Educadoras

Os Municípios de Lisboa e Porto aderiram ao desafio em Maio de 1990, proposto pelo Município de Barcelona, para “reflectirem sobre a educação como um processo que não é da responsabilidade exclusiva da família e da escola, mas que acontece e se realiza por e com diversos outros agentes educadores, formais e informais que estão na cidade e que são a cidade (CML, 2009a: 4).

Aderindo a este repto, os Municípios de Lisboa e do Porto participaram através dos seus representantes, tendo Lisboa enviado para o primeiro Banco de experiências Educativas 12 Boas práticas (na colaboração com os serviços da autarquia e instituições da cidade) e apresentado em workshop uma experiência

² Endereço do portal da AICE: www.edcities.org

educadora seleccionada pelo Comité Científico deste Congresso. O município do Porto apresentou igualmente, nesse Congresso, em Workshop, a sua experiência. Ambas as cidades subscreveram, nessa ocasião, os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Lisboa iniciou, em 1998, a sua participação como membro do Comité Executivo da AICE, função que tem mantido desde 2007, como representante da Rede Territorial Portuguesa (CML, 2009a).

Outras cidades/municípios assumem esta Carta, quando, nos próprios órgãos políticos, decidem aderir à Associação Internacional das Cidades Educadoras, sendo um requisito imprescindível do processo de adesão, aceitar e aplicar nas decisões da Política Local os princípios nela constantes.

O Congresso Internacional das Cidades Educadoras organizado em Lisboa, de 22 a 24 de Novembro de 2000, sob o tema “ A Cidade, Espaço Educativo no Novo Milénio”, foi um marco importante para o interesse dos municípios num trabalho local e em rede sob o tema “A Cidade Educa e a Educação como um processo abrangente, ao longo da vida, envolvendo diversos agentes e espaços locais”. Por outro lado, após o Congresso de Génova, com os municípios portugueses aderentes à AICE, realizou-se uma Reunião Geral de Municípios Portugueses organizada em Oliveira de Azeméis, em Janeiro de 2005, onde Lisboa propôs a criação de um novo modelo de gestão da Rede Territorial Portuguesa que envolvesse outras autarquias. Daqui surgiu a primeira Comissão de Coordenação constituída por cinco municípios (Barreiro, Grândola, Lisboa, Oliveira de Azeméis e Vila Real), que apresentaram o primeiro Regimento de Coordenação da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras e Plano de Actividades. A Comissão inicialmente criada foi revista após o Encontro Nacional realizado em Loulé, em Novembro de 2008, fazendo parte actualmente os municípios de Albufeira, Évora, Grândola, Lisboa, Torres Novas, Santa Maria da Feira e Vila Real. (CML, 2009a).

As actividades programadas pela Comissão têm fomentado: *i*) encontros dos municípios; *ii*) congressos nacionais; *iii*) formação dos seus agentes educadores; *iv*) difusão nacional e internacional de boas práticas; *v*) participação organizada em congressos internacionais; *vi*) incremento de novas adesões, de entre as quais os países lusófonos, visando também o reconhecimento da língua portuguesa como língua oficial desta Associação Internacional. A rede territorial portuguesa é actualmente constituída por 37 Municípios (Águeda, Albufeira, Almada, Amadora, Azambuja, Barreiro, Braga, Cascais, Chaves, Coimbra, Esposende, Évora, Grândola, Guarda, Leiria, Lisboa, Loulé, Loures, Moura, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Palmela, Paredes, Portimão, Porto, Rio Maior, Santa. Maria da Feira, Santarém, Sever do Vouga, Sintra, S. João da Madeira,

Torres Novas, Trofa, Vila Franca de Xira e Vila Real), estando outros em processo de análise para adesão (CML, 2009b).

4. Mecanismos e processos de divulgação, partilha e fomento de boas práticas nas Cidades Educadoras

No sentido da divulgação das actividades promovidas pelas cidades educadoras da rede territorial portuguesa existem diferentes recursos entre os quais consideramos: *i) o Boletim da Rede Territorial Portuguesa: veículo de reflexão sobre questões da Cidade Educadora*, de difusão e partilha de boas práticas e eventos dos municípios (editados e divulgados trimestralmente), *ii) o Portal da Rede Portuguesa*: que permite ter *on-line* e em permanente actualização, várias práticas educativas/educadoras dos municípios da Rede e do referido Boletim³, *iii) o desdobrável: de publicação anual*, com informação sobre a organização e actividades da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, *iv) os congressos nacionais*, estando em fase de estudo uma *v) newsletter* que pretende constituir um espaço informativo da Rede Territorial Portuguesa e da AICE (CML, 2009c).

No âmbito da AICE são organizados Congressos Internacionais, de dois em dois anos, que constituem ocasião para a partilha, divulgação de boas práticas e estabelecimento de parcerias. O XI Congresso Internacional ocorreu em Abril do presente ano de 2010, na cidade mexicana de Guadalajara e foi subordinado ao tema “ Desporto, políticas públicas e cidadania – Desafios da Cidade Educadora”⁴

Existe ainda um Banco de dados (Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras), cuja gestão é da responsabilidade do secretariado da AICE (sedeado em Barcelona), que se estrutura em termos gerais em torno de três eixos: *i) Informação básica sobre a actuação da cidade*, *ii) Leituras recomendadas*, *iii) Difusão de Boas Práticas*. Destacamos, ainda, as redes temáticas que são coordenadas por uma cidade e propostas pelo comité executivo, ou por um grupo de cidades. E apresentamos, como exemplos de redes temáticas *i) transição escola-trabalho*, *ii) tecnologias da informação e a comunicação nas cidades Educadoras*, *iii) rede infância* (CML: 2009c).

³ Todas as cidades membros da AICE podem obter a sua página Web para nesta veicularem as iniciativas da cidade.

⁴ Informações disponíveis em www.edcities.org

5. Potencial solidário das Cidades Educadoras na prevenção dos maus-tratos na infância

Não basta uma família para educar uma criança.

É preciso uma aldeia inteira.

(Provérbio africano)

À medida que as cidades se perspectivam enquanto redes complexas e facilitadoras de interacções e partilhas, passam a constituir um potencial, no âmbito do serviço cívico e solidário, susceptível de ser orientado para a garantia do bem-estar físico e psicológico da criança, tão necessários ao seu desenvolvimento harmonioso. De facto, de acordo com Martins (2000) os maus-tratos podem definir-se, exactamente, a partir do insucesso dessa garantia. Trata-se de um grave problema de saúde física e de bem-estar psicológico sendo que os maus-tratos representam uma das condições desenvolvimentais mais adversas que podem ocorrer durante a infância (Figueiredo, 1998). Sabemos que estes constituem uma prática corrente em todos os estratos sociais, ainda que não os afectem da mesma maneira, uma vez que o contexto sócio-familiar contribui de forma muito decisiva para a definição das suas dimensões predominantes (Canha, 2000). Assumindo uma frequência relativamente mais forte nas categorias sociais mais desfavorecidas, sabemos que as condições de pobreza, as más condições habitacionais e a baixa instrução escolar, entre outros factores, favorecem a sua manifestação (Canha, 2000). Em todo o processo de protecção da infância, a prevenção das situações de perigo constitui prioridade fundamental, tornando-se tão ou mais importante que um diagnóstico em tempo útil.

As cidades podem, e devem, neste contexto, ter um papel fundamental ao agir numa perspectiva preventiva da promoção “activa de circunstâncias e actuações positivas para o desenvolvimento integral” das crianças de modo a assegurar os níveis mínimos de bem-estar (Delgado, 2006: 101). Conforme o ditado Africano, não basta uma família para educar uma criança mas é, de facto necessária, uma cidade inteira.

Podemos então afirmar que as Cidades Educadoras são protagonistas na prevenção e num enfoque centrado na intervenção sistémica e no trabalho em rede. Independentemente das acções concertadas aos diferentes níveis de prevenção, susceptíveis de serem desenvolvidos pelas Cidades Educadoras, importa situar aqui as medidas de prevenção primária orientadas para a população em geral e pensadas no âmbito da educação dita formal e não formal,

nomeadamente através das interacções intencionais de informação e de sensibilização.

Antes de mais, trata-se de pensar na necessidade de envolver as comunidades locais nas decisões que lhes respeitam e tomarmos consciência de que, conforme o referem Martínez Roíg & De Paúl (1993), é ingénuo pensar que a escola, a família e mesmo a actividade individual dos profissionais podem proteger a infância, de modo eficaz, se os factores que dependem do macrossistema e da comunidade não fomentarem e acautelarem o cumprimento dos valores e normas que protegem as crianças.

Deste modo, as estruturas políticas deverão assumir-se e ser consideradas como parceiros sociais nas acções de prevenção relativas, nomeadamente, aos maus-tratos, protagonizando e fomentando a liderança do envolvimento solidário e cívico dos seus cidadãos. Os esforços realizados no sentido da redução da pobreza, implementação de respostas sociais de qualidade, no apoio à família e aos cuidados infantis, bem como o apoio às actividades recreativas e culturais, entre outras, dão com toda a certeza um contributo inestimável no âmbito da prevenção primária. Estas acções, ao nível macrossistémico, não excluem, medidas convergentes, no âmbito das interacções da responsabilidade dos municípios com instituições (associações, clubes, empresas, escolas) ligadas à rede social específica de cada área. É assim possível vislumbrar alguns exemplos de práticas que podem ser reflectidas no âmbito do trabalho preventivo integrando os seguintes domínios: *i*) acções de formação e sensibilização, *ii*) projectos socioeducativos em parcerias, *iii*) interacções culturais, *iv*) interacções desportivas.

Torna-se importante que estes projectos se façam acompanhar pela criação de serviços eficazes, no apoio e auxílio, enquadrados por um trabalho conjunto com as estruturas sociais existentes (fruto das acções do estado de providência) mas também de iniciativas cívicas. No âmbito desta premissa situamos o papel das associações locais, dando como imprescindível o seu envolvimento na conceptualização de soluções, na dinamização de modelos de participação e em acções específicas, como sejam a organização de campanhas e programas educativos de (in)formação.

Conclusão

Dada a crescente responsabilização dos municípios na construção e gestão das cidades, bem como na formação de cidadãos, tidos como agentes interventores, a cidade é desafiada a reflectir sobre a sua missão educadora, que ultrapassa as intervenções no domínio da educação dita formal. Tal como

demonstrámos, uma cidade Educadora propõe-se promover a cidadania, desenvolvendo as condições necessárias para o seu exercício no âmbito de democracia participativa e solidária. É nesta medida que as Cidades Educadoras prestam um serviço público da maior importância, nomeadamente no âmbito da problemática dos maus-tratos, ao empreenderem, de forma intencional e cooperada, medidas políticas que promovam acções orientadas para uma abordagem preventiva e promotora do bem-estar, subscrevendo a importância do papel cívico e solidário dos cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AICE (2004). *Carta das Cidades Educadoras* (documento policopiado).
- AICE (2009). *Cidades Educadoras – Associação Internacional*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado). Completar informação em www.edcities.org/www.edcities.bcn.cat
- Canha, J. (2000). *Criança Maltratada – O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto.
- CML (2007). A AICE - *Conforme Estatutos, aprovados na reunião da Assembleia Geral de Lisboa*, 16 de Novembro (documento policopiado).
- CML (2009a). *Historial Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras*. Lisboa: Lisboa, Cidade Educadora (documento policopiado).
- CML (2009b). *Lisboa, Membro activo do Movimento das Cidades Educadoras*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado).
- CML (2009c). *Divulgação*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado).
- CML (2009d). *Cidades Educadoras Associação Internacional*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado).
- CMO (sd). *Cidades Melhores para um Mundo Melhor – Cidades Educadoras. Odívelas: Câmara Municipal de Odívelas*. Consultado em 3 de Março de 2010 em <http://www.cmodivelas.pt/CamaraMunicipal/ServicosEquipamentos/Educao/Anexos/CidadesEducadoras.pdf>
- DELGADO, P. (2006). *Os direitos das crianças, da participação à responsabilidade*. Maia: Profedições.
- FIGUEIREDO, B. (1998). Maus-tratos à criança e ao adolescente. (I) Situação e enquadramento da problemática. In *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática. Vol. 3, n.º 1*, 5-19.
- MACHADO, J. (2004a). Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação, In *Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MACHADO, J (2004b). Cidade Educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Consultado em 3 de Março de 2010 em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf
- MARTINEZ, R.; Paúl O. (1993). *Maltrato y abandono en la Infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTINS, P. C. (2000). *Conceito de Maus Tratos à Crianças*. Universidade do Minho.
- PEREIRA, S. (2008). *À procura da cidade Educadora. Boletim da Rede Portuguesa das Cidades Educadoras*, 8.
- Consultado em 3 de Março de 2010 em

- <http://www.cm-cascais.pt/NR/rdonlyres/553506F2-56BD-4B3C-8386-1E4BF543EDBF/9225/boletim8RedePort.PDF>
- PINTO, J. (2001). Prefácio. In, M. Caballo-Villar (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget.
- RABAÇA, M. (2010). *Cidades Educadoras*. Seminário desenvolvido, a 27 de Fevereiro, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.
- VILLAR-CABALLO, M. (2001). *A Cidade Educadora. Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget.