



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Filosofia

Tese de Doutoramento

**A Cidade Educadora - A cidade desejada, ou um modo de
habitar**

Maria das Dores Inácio Correia

Orientador(es) | Agustín Escolano Benito
Maria Teresa Santos

Évora 2021



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Filosofia

Tese de Doutoramento

**A Cidade Educadora - A cidade desejada, ou um modo de
habitar**

Maria das Dores Inácio Correia

Orientador(es) | Agustín Escolano Benito
Maria Teresa Santos

Évora 2021





A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Irene Filomena Duarte (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Fortuna (Universidade de Coimbra)
José Manuel Saragoça (Universidade de Évora)
José Pedro Ribeiro de Matos Fernandes (Instituto Politécnico de Beja)
Maria João Couto (Universidade de Coimbra)
Maria Teresa Santos (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2021



Ítaca

Quando abalares, de ida para Ítaca,
Faz votos por que seja longa a viagem,
Cheia de aventuras, cheia de experiências.
E quanto aos Lestrigões, quanto aos Ciclopes,
O irado Poséidon, não os temas,
Disso não verás nunca no caminho,
Se o teu pensar guardares alto, e uma nobre
Emoção tocar tua mente e corpo.
E nem os Lestrigões, nem os Ciclopes,
Nem o fero Poséidon hás-de ver,
Se dentro d'alma não os transportares,
Se não tos puser a alma à tua frente.

Faz votos por que seja longa a viagem.
As manhãs de verão que sejam muitas
Em que o prazer te invada e a alegria
Ao entrares em portos nunca vistos;
Hás-de parar nas lojas dos fenícios
Para mercar os mais belos artigos:
Ébano, corais, âmbar, madrepérolas,
E sensuais perfumes de todas as sortes,
E quanto houver de aromas deleitosos;
Vai a muitas cidades do Egipto
Aprender e aprender com os doutores.

Ítaca guarda sempre em tua mente.
Hás-de lá chegar, é o teu destino.
Mas a viagem, não a apresses nunca.
Melhor será que muitos anos dure
E que já velho aportes à tua ilha
Rico do que ganhaste no caminho
Não esperando de Ítaca riquezas.

Ítaca te deu essa bela viagem.
Sem ela não te punhas a caminho.
Não tem, porém, mais nada que te dar.
E se a fores achar pobre, não te enganou.
Tão sábio te tornaste, tão experiente,
Que percebes enfim que significam Ítacas.

Konstantinos Kaváfis (1863-1933)¹

¹ Tradução da língua grega para a portuguesa de Manuel António Resende (1948-2020). In BARRETO, Ângelo Santana (2020) - In memoriam a Manólis, AMAR HOMENAGEM AMAR, edições Roçio. [Em linha]. [Consult. 22 de fevereiro 2020]. Disponível em https://docs.google.com/document/d/1fN3daioz0g_yhIUsgbU7d5njw_HWzZFAaNciql2jfU/edit?ts=5e50f7bf

Dedicatória

À minha mãe. E à memória de meu pai.
Pelas suas diferentes perseveranças nas veredas do
educar.

À Ana Lia e ao Duarte,
À Joana, à Inês, à Alice, à Matilde, ao Martim, ao
Tomás.
E às/aos que estes hão de tocar com as suas escolhas
educadoras.

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Maria Teresa Santos. Por tão generosa interpretação da sua condição de professora. Por ter dispensado ao acompanhamento e orientação desta tese uma invulgar disponibilidade, por se ter constituído como fonte de conhecimento aprofundado dos caminhos da Filosofia, apontando continuamente para horizontes de inspiração, de motivação e de liberdade. E por ter acrescentado a tudo isto o enorme privilégio da sua amizade.

Ao Professor Doutor Agustín Escolano Benito sou também profundamente grata. Pela sua capacidade de aliar o rigor e a firmeza à compreensão da especificidade do caminho investigativo do outro. Pela partilha da sua metodologia de investigação e das possibilidades abertas pelo seu trabalho de académico. Pelo seu acolhimento na Universidade de Valladolid e em Berlanga del Duero.² Pelas suas visitas a Évora. Pelas oportunidades de encontro com as suas cultivadas dimensões de intelectual e de humanista.

À memória do Professor António Valleriani. Pela sua surpreendente disponibilidade para facilitar o acesso a fontes de conhecimento e de reflexão filosófica por si «hermeneutizadas», seja na forma do texto escrito ou na oportunidade do encontro presencial e da oralidade. Sou especialmente grata pelo seu texto que destinou ao apoio teórico a esta investigação. Mas também pela sua extraordinária hospitalidade em Val Vomano³, onde nos apresentou com detalhe a sua última obra, então no prelo.

² Berlanga del Duero é uma localidade situada em Espanha, na província de Sória, comunidade autónoma de Castela e Leão, onde o Professor Agustín Escolano Benito fundou e dirige o CEINCE - Centro Integrado de Documentação, Investigação e Interpretação dos aspetos relativos à Cultura da Escola, a partir de uma perspetiva multidisciplinar e internacional.

³ Val Vomano é uma localidade da província de Teramo, na região de Abruzzo, em Itália, onde o professor António Valleriani viveu e trabalhou.

Expresso ainda a minha gratidão a todos os meus professores, dos diferentes graus e instituições educadoras por onde passei, porque todos – direta e indiretamente, em modos e intensidades diferentes – influíram no trabalho que aqui se apresenta.

Agradeço às várias comunidades educadoras, a que pertenço ou pertenci, e que contribuíram também para o trajeto investigativo de que aqui se dá conta. Às diversas instituições de ensino formal e não formal que me facultaram acessos e contextos formativos devo reconhecimento. Perante a impossibilidade de nomear todas, destaco de entre essas três instituições que contribuíram de forma relevante para o percurso investigativo que aqui se reporta: a Universidade de Évora e os Municípios de Évora e de Lagoa (Algarve).⁴

Sou muito grata à Universidade de Évora por me ter proporcionado um processo de desvelamento de sentidos para o seu lema: «Honesto estudo com longa experiência misturado». Até porque nesse processo foi empenhado um prolongado tempo de ensaios que implicaram o meu papel de aluna entre os anos de 1981 e 2020 (ainda que permeados por largos períodos de interregno).

Agradeço à Câmara Municipal de Évora por me ter facultado a possibilidade do exercício de observadora participante da sua esfera político administrativa, ao longo de quase três décadas (1990-2016).

À Câmara Municipal de Lagoa, pela concessão de equiparação a bolseiro⁵ durante três meses do ano de 2019, e por outros acessos à sua realidade de instituição política local.

Sou ainda imensamente grata aos diferentes grupos, contextos sociais, profissionais, associativos e cívicos, onde me foi possível participar de processos educadores não formais e informais. A todas as muitas pessoas que viabilizaram, animaram e informaram tão diversos contextos, deixo o meu enorme agradecimento. Sendo impossível nomear cada uma dessas pessoas, expresso na pessoa da Dr.^a Maria de

⁴ A cidade e o Município de Lagoa referidos nesta tese situam-se no Algarve. Não devem assim ser confundidos com os seus homónimos cidade e Município de Lagoa, situados na costa sul da ilha de São Miguel, Açores, sendo que ambas as Lagoas pertencem à Rede Portuguesa de Cidades Educadoras (RTPCE) e à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

⁵ A figura jurídica de «Equiparação a bolseiro de funcionários e agentes da Administração Pública» está definida pelo Decreto-Lei n.º 272/88 de 3 de agosto. Ao abrigo deste diploma legal, por despacho do então vice-presidente (e posteriormente presidente) do Município de Lagoa, Luís Encarnação, foi a doutoranda subscritora desta tese dispensada do cumprimento das habituais funções da trabalhadora deste Município, durante o período de junho a agosto de 2019.

Lurdes Rabaça, o meu agradecimento porque enquanto responsável pelo Gabinete da Cidade Educadora na Câmara de Lisboa, e mesmo já aposentada, me contagiou com o seu entusiasmo e instigou a procurar conhecimento na Cidade Educadora.

Não poderei, por fim, deixar de agradecer às pessoas da minha família. Sou particularmente grata aos meus filhos pelo seu respeito pelo meu investimento nesta investigação, o que se traduziu numa forma silenciosa de apoio. À minha mãe pela sua presença, mesmo em momentos em que não via clara justificação para este trabalho. À Jessica pelas suas traduções de português para inglês. Ao Carlos Júlio pelas contribuições relevantes, por vezes cirúrgicas, muito críticas, mas que se foram constituindo ao longo do percurso como um quase impercetível suporte, sem o qual este trabalho não teria assumido a atual forma.

Resumo

A Cidade Educadora - A cidade desejada, ou um modo de habitar

A Cidade Educadora, tema da presente tese, é uma proposta que prioriza a educação nos processos de concepção, de administração e vivência do território. A educação é aqui entendida em sentido amplo, transversal e inovador, nas suas dimensões formal, não formal e informal, apresentando-se como campo de reflexão e de ação que busca equilíbrios comprometidos com a corresponsabilidade cultural, ambiental, comunitária e existencial.

Da relação entre cidade e educação emergem os conceitos de Cidade Educativa e de Cidade Educadora, cuja diferenciação importa clarificar. O primeiro inscreve-se no quadro das Ciências da Educação e afirma que qualquer cidade é potencialmente educativa, seja por via da sua história, dos seus patrimónios, das atividades que promove (de natureza cultural, desportiva, económica ou outra) e que podem motivar aprendizagens.

Noutro quadrante epistemológico, o conceito de Cidade Educadora surge no cruzamento da sociologia com a filosofia, recuperando a ideia da democracia grega: a cidade governa para a construção do bem comum e do bem viver-junto. Destacam-se aqui dois aspetos articulados e decisivos: um, a intencionalidade de governar a cidade, sensibilizando e racionalizando, ou seja, educando para o bem comum e para o bem viver-junto; outro aspeto, a municipalidade, como plataforma responsável pela concretização dessa intencionalidade, mediante um programa coerente, consequente e participativo.

Inscrita no segundo quadrante epistemológico enunciado, esta investigação formulou a seguinte pergunta: Como passar de uma Cultura de Escola para uma Cultura de Cidade Educadora? As condições para tal transição implicam o reconhecimento do papel da escola, mas demandam contextos mais amplos de formação e de práticas de cidadania, ao longo de todo o ciclo da vida humana, compatíveis com a complexidade dos múltiplos desafios que se colocam à contemporaneidade.

Aprofundar o conceito na esfera académica e facilitar a sua apropriação por parte da esfera empírica, constituem-se como condições *sine qua non* para uma Cultura de Cidade Educadora.

Palavras-chave: **Cidade Educadora, Cultura de Cidade Educadora, Filosofia da Educação, Políticas Municipais. Participação Pública**

Abstract

The Educating City - The desired city, or a way of dwelling

The Educating City, subject of this thesis, is a project that prioritises education in the conception and administration of the city and in the lives of its inhabitants. Education is understood here in a broad and innovative sense, in its formal, non-formal and informal dimensions, presenting itself as a field of reflection and action that seeks a balance between cultural, environmental, community and existential co-responsibility.

From the relationship between city and education emerge the concepts of Educative City and Educating City. These are subtly different concepts. The first is part of the Education Sciences framework and states that any city is potentially educational, whether through its history, its heritage and through the activities it promotes (cultural, sporting, economic or other) which can motivate learning.

In another epistemological quadrant, the concept of the Educating City appears at the crossroads of sociology and philosophy, recovering the idea of Greek democracy: the city rules for the construction of the common good and a positive experience of community. Two articulated and decisive aspects stand out here: one, the intention to govern the city, sensitising and rationalising, that is, educating for the common good and positive community living; another aspect, the municipality, as the platform responsible for the realisation of this intention, through a coherent, consistent and participatory programme.

Within the second epistemological quadrant, this investigation asked the following question: how can one move from a School Culture to an Educating City Culture? The conditions for such a transition imply the recognition of the role of schools, but they demand broader contexts of training and practices of citizenship, throughout the entire cycle of human life, compatible with the complexity of the multiple challenges that people face today.

Deepening the concept of the Educating City in the academic sphere and facilitating its appropriation by the empirical sphere, constitute sine qua non conditions for an Educating City Culture.

Keywords: Educating City, Educating City Culture, Philosophy of Education, Municipal Policies. Public Participation

ÍNDICE

<i>Citação de abertura</i>	4
<i>Dedicatória</i>	5
<i>Agradecimentos</i>	6
<i>Resumo</i>	9
<i>Abstract</i>	10
<i>Índice</i>	11
<i>Nota prévia sobre aspetos formais do texto da tese</i>	16
Introdução	21
I.I. O título da tese	21
I.II. A questão de partida	22
I.III. Fundamentos da questão de partida	23
I.IV. Contexto de emergência da questão de partida	26
I.V. O acolhimento da questão da Cidade Educadora pela Filosofia da Educação	30
Caminho da investigação	37
II.I. Encontros com a hermenêutica	37
II.II. Linhas hermenêuticas de acesso à cultura empírica, política e académica	39
II.III. Pontos de referência na linha do percurso investigativo	44
Dos propósitos, da estrutura e da natureza desta tese	47
III.I. Da proposta da Cidade Educadora à construção de uma cultura de Cidade Educadora	47
III.II. Estrutura em três partes	50
III.III. Leituras, Estado da Arte, Revisão da Literatura	51
III. IV. Previsão de conclusões	59

Primeira Parte

A cidade: o desejo que antecede a Cidade Educadora 61

1. Cinco pontos de referência para uma abordagem à cidade 62

1.1. Cidade e vida 64

1.2. Cidade e forma 70

1.3. Cidade e conhecimento 74

1.4. Cidade e ação 86

1.5. Cidade e sentir 92

2. A Cidade Educadora: uma proposta na transição do século XX para o século XXI 102

2.1. O contexto de emergência da Cidade Educadora 102

2.2. Referenciais da Cidade Educadora 116

2.2.1 A Carta das Cidades Educadoras 117

2.2.2. O Portal da Associação Internacional das Cidades Educadoras na Web 122

2.2.3. Congressos Internacionais: Temas e Conclusões 123

2.2.4. Congressos da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras: Temas e Conclusões 132

2.2.5. A resposta de outras cidades do mundo à proposta de Barcelona: cidades associadas na AICE 138

2.2.6. A resposta das cidades portuguesas à proposta de Barcelona: cidades associadas na RTPCE 143

2.3. A esfera política como campo gerador da proposta da Cidade Educadora 146

2.4. O esboço da esfera académica da Cidade Educadora 148

2.5. O esboço da esfera empírica da Cidade Educadora 151

Segunda Parte

Cultura de Cidade Educadora: uma construção do século XXI 155

3. De uma cultura de Escola para uma cultura de Cidade Educadora	156
3.1. O que se entende por cultura?	156
3.2. A educação: um conceito vizinho da cultura	163
3.3. O que se entende por cultura de escola ou cultura escolar?	174
3.4. O que se entende por cultura de Cidade Educadora?	194
3.5. Condições de possibilidade da tradução de uma cultura de escola para uma cultura de Cidade Educadora	220

Terceira Parte

Duas Cidades Educadoras: Évora e Lagoa (Algarve)	242

4. Em busca de indícios de uma cultura de Cidade Educadora em Évora e Lagoa	243
4.1. Évora, Cidade Educadora	249
4.1.1. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na esfera empírica de Évora	250
4.1.2. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na esfera académica de Évora	260
4.1.3. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na esfera política de Évora	278
4.1.4. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na interação das esferas académica, política e empírica em Évora	286
4.2. Lagoa, Algarve, Cidade Educadora	287
4.2.1. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na esfera empírica de Lagoa	289
4.2.2. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na esfera política de Lagoa	290
4.2.3. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na interação das esferas académica, política e empírica em Lagoa	292
4.3. Considerações possíveis a partir de uma leitura dos dados recolhidos nas duas Cidades Educadoras	296

Considerações Finais	298
Bibliografia	321
1.Referências Primárias	324
2.Referências secundárias	325
Anexos	333
Anexo 1 – Carta das Cidades Educadoras, versão 2020	334
Anexo 2 - Carta das Cidades Educadoras, versão 1994	353
Anexo 3 - Notas biográficas	359
<i>Anexo 3.1.</i> Agustín Escolano Benito	359
<i>Anexo 3.2.</i> Antonio Valleriani	360
Anexo 4 - Notas de uma brevíssima história das Cidades Portuguesas (ESCADA, 2018)	363
Anexo 5 - Notas sobre o concelho de Évora	365
<i>Anexo 5.1.</i> Breve caracterização do concelho de Évora	365
<i>Anexo 5.2.</i> Breve resumo do percurso histórico-político de Évora, CE	367
Anexo 6 - Encontro de cidadãos de Évora sobre a CE em 2009 (da esfera empírica)	370
Anexo 7 – Encontro de académicos sobre a CE em 2009 (da esfera académica)	391
Anexo 8 - Debate entre representantes políticos e institucionais de Évora sobre a CE em 2009 (da esfera política em interação com as esferas académica e empírica)	412
Anexo 9 - Outras iniciativas e projetos em torno da elaboração da tese	432
<i>Anexo 9.1.</i> Blogue «Cultura de Cidade Educadora»	432
<i>Anexo 9.2.</i> Ciclo de debates «Habitar a Cidade, Construir o Espaço Público», Évora, 2012 (da esfera académica em interação com as esferas empírica e política).	433
<i>Anexo 9.3.</i> Newsletter de apoio ao Ciclo de debates «Habitar a Cidade, Construir Espaço Público»	435
<i>Anexo 9.4.</i> O Ciclo de Debates «Habitar a Cidade, Construir Espaço Público» na imprensa	444
Anexo 10 - Discurso político sobre CE nos programas eleitorais de 2013 e 2017 (da esfera política)	470

Anexo 11 - Discurso político de Carlos Pinto de Sá, 2015, Almada (da esfera política)	453
Anexo 12 – Grupo Pró Évora - um agente educador não formal (da esfera empírica em interação com as esferas académica e política)	456
Anexo 13 - «Urban Sketchers», um agente educador informal em Évora (da esfera empírica)	459
Anexo 14 - «Comunidade da Escola da Horta das Figueiras» um agente educador não formal (da esfera empírica em interação com as esferas política e a académica)	460
Anexo 15 - Breve caracterização do concelho de Lagoa, Algarve	461
Anexo 16 - O movimento cívico «Salvar as Alagoas Brancas», um agente educador informal em Lagoa, 2019 (da esfera empírica em interação com as esferas académica e política)	471
Anexo 17 - Comemoração do dia da Cidade Educadora, em Lagoa, 30 novembro de 2017 (da esfera política em interação com a esfera académica)	476
Anexo 18 - Tertúlia sobre Cidade Educadora em Lagoa com Joaquim Pinto, setembro 2018 (da esfera política em interação com a académica e empírica)	487
Anexo 19 - Programa do ano da Cidade Educadora em Lagoa, Algarve: 2018 (da esfera política em interação com as esferas académica e empírica)	488
Anexo 20 - Comemoração de 50 anos do “Direito à Cidade” de Henry Lefebvre, Lagoa, novembro de 2018, (da esfera política em interação com as esferas académica e empírica)	489
Anexo 21 - Prémio Santos Stockler (da esfera política em interação com as esferas académica e empírica)	491

Nota prévia sobre aspetos formais do texto da tese

Aquando do processo de escrita de uma tese doutoral, tornam-se indispensáveis algumas escolhas de natureza formal, ou de estilística, que concorrem para assegurar coerência à forma do texto apresentado, facilitar o trabalho do leitor e a perceção da estrutura dos conteúdos propostos. Assim se procedeu no caso da investigação que aqui se apresenta. Foram, neste contexto, definidas algumas opções relativas à apresentação do texto em presença, que importa deixar expressas.

Uma das escolhas estilísticas diz respeito ao uso de abreviaturas e acrónimos adotados no corpo do texto da tese. Por sigla entende-se a abreviatura formada pelas letras iniciais das expressões a que se referem. Pode tomar-se como exemplo de uma sigla a expressão frequentemente usada neste texto «CE» para designar Cidade Educadora.

Por acrónimos designamos palavras formadas pela junção de iniciais, ou por mais de uma letra de cada um dos segmentos sucessivos de uma locução, pronunciando a relação entre as letras, como se estas constituíssem uma palavra comum. Tomamos como exemplo de um acrónimo a junção das letras «ONU». Para ser considerada uma sigla «ONU», teriam de ser pronunciadas as três letras, sem relação entre elas, ou seja, letra por letra: «ó, éne, u» (ONU).⁶

O propósito destas opções é o de tornar o texto menos extenso, reduzindo as repetições de palavras no mesmo. Assim, é usada ao longo desta tese a sigla «AICE» para referir a «Associação Internacional das Cidades Educadoras». Já a sigla

«BIDCE» é utilizada para nomear o «Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras». É frequentemente empregue, como se exemplificou, a sigla

«CE» pretendendo que nela se entenda «Cidade Educadora». Outra sigla repetida é «CCE» para identificar a «Carta das Cidades Educadoras». E ainda «CNCE» para evocar «Congresso Nacional das Cidades Educadoras». Assim como a sigla «CICE» para designar «Congresso Internacional das Cidades Educadoras». Foi também usada com frequência a sigla «RTPCE» querendo com esta dizer «Rede Territorial Portuguesa de

⁶ Conforme expresso no sítio da web «Ciberdúvidas da Língua Portuguesa» disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/sigla-acronimo-abreviatura-abreviacao-reducao/10183> [consultado em 22-02-2020]

Cidades Educadoras». Com a sigla «OP» pretendeu-se indicar «Orçamento Participativo».

Com o acrónimo «ONU» pretende-se designar «Organização das Nações Unidas», enquanto que com o de «UNESCO» se pretende nomear a «Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura». Já «PORDATA» se refere à «Base de dados de Portugal Contemporâneo».

Uma outra opção assumida ao longo do texto da presente tese respeitam às repetidas referências a «cerca de quinhentas Cidades Educadoras» identificadas à escala do planeta, e a «cerca de oitenta Cidades Educadoras aderentes à rede portuguesa». Importa clarificar que o número das Cidades Educadoras é variável no tempo, em função do movimento de adesões, e também de retiradas, registadas pela AICE. Uma tal variação, decorrente dos processos e decisões democráticas vivenciadas pelos governos de cada cidade, não é compaginável com o tempo da investigação em que se suporta o texto aqui apresentado. Não sendo então possível fixar referências numéricas precisas, optou-se pelo arredondamento dos números à casa das centenas para as Cidades Educadoras do mundo, e à casa das dezenas para as Cidades Educadoras Portuguesas.

Outra opção relacionada com a apresentação do texto é a introdução de intertítulos ao longo da exposição. Este procedimento pretende favorecer espaços de folga ou de algum espaçamento no texto. Por estes intertítulos não refletirem os momentos estruturais do trabalho, não foram incluídos no índice da tese.

Mais um aspeto formal a explicitar diz respeito a citações de excertos de textos de outros autores no decurso desta tese. Estas citações constituem-se como importantes componentes do texto já que são referências amplamente validadas que contribuem para fundamentar ou consolidar argumentos ou perspetivas propostas. Assim, sempre que estes excertos se estendem até cerca de quatro linhas, foram incluídos no corpo do texto entre aspas («...»). Já quando a sua extensão vai além de quatro linhas, as citações surgem ligeiramente destacadas do corpo do texto, sendo apresentadas num tamanho de letra mais reduzido.

Com o intuito de evitar a apresentação de um texto carregado de expressões em diferentes línguas, e mais uma vez no intuito de facilitar a leitura, sempre que foi possível utilizamos textos em língua portuguesa, e traduções reconhecidas. Mas, quando se verificou indisponibilidade de traduções dos textos originais para língua portuguesa,

optou-se por apresentar a nossa própria tradução desses trechos citados, para português. Contudo, nessa operação reconhece-se algum risco decorrente do facto da autora deste trabalho não dominar em profundidade as línguas dos textos originais. Assim, com o objetivo de minimizar tal risco, sempre que ocorre no texto uma destas traduções foram incluídas notas de rodapé, com os excertos originais que deram origem à tradução proposta. Segue-se, em cada caso, a indicação da nossa responsabilidade nessa tradução.

As citações seguiram as normas do acordo ortográfico pelo qual foram redigidas na publicação utilizada. Todo o demais texto segue os termos do acordo ortográfico de 1990.

Importa esclarecer outra decisão tomada a nível formal, relativa à forma de referenciação dos autores quer no corpo do texto, quer no registo da bibliografia. Por um lado, utilizamos o sistema mais usado em Portugal e noutros países que recomenda a referência ao último apelido, seguido do primeiro e nalguns casos segundo nome. Assim, citamos a título de exemplo, SANTOS, Maria Teresa. Mas contemplamos igualmente no texto desta tese um critério diferente, usado em Espanha e nalguns outros países, nomeadamente na Colômbia, segundo o qual não é considerado o último apelido, mas sim o primeiro apelido, pelo que se optou aqui por referenciar ESCOLANO, Agustín, ou SALCEDO, Marco (em vez de BENITO, Agustín, ou de ESCOLANO-BENITO, Agustín; ou ainda de SERNA, Marco, ou de SALCEDO-SERNA, Marco). A coexistência dos dois critérios, no mesmo texto, deve-se ao facto de se ter pretendido preservar a forma como os próprios autores se auto referenciam e como são mais frequentemente reconhecidos, nomeadamente na literatura académica. O apelido pelo qual é predominantemente reconhecido e citado o autor surge destacado neste texto em letras maiúsculas (por exemplo VALLERIANI) sempre que se trata de uma citação com referência bibliográfica, mas pode surgir no mesmo texto em letras minúsculas (por exemplo António Valleriani) se se pretende evocar o filósofo ou a pessoa.

Acontece com alguma frequência ao longo do texto que aqui se apresenta repetirem-se em sucessivos parágrafos a referência a um autor e obra citada. Optou-se, nestes casos, pela indicação do nome do autor, ano de publicação da obra em causa, e respetiva página identificada com a inicial p., aquando da primeira citação; já nas citações seguintes, se relativas ao mesmo autor, obra e página, recorre-se ao vocábulo do latim «*idem*» gafado em itálico. O objetivo volta a ser o de tornar o texto mais leve e curto.

Na parte final do corpo do texto desta tese, onde se elenca a bibliografia, optou-se por apresentar apenas as referências mencionadas diretamente no texto, deixando de fora desta listagem muitas leituras e autores que contribuíram para informar indiretamente as perspetivas ou posicionamentos apresentados, mas que não foram diretamente citados.

As referências elencadas apresentam-se divididas em duas partes. Na primeira parte são nomeadas as referências a que chamamos primárias. Estas constituíram-se como a base fundamental de suporte à investigação e reflexão desenvolvida ao longo do trabalho. Seguem-se-lhes as referências identificadas como secundárias. Estas outras são citadas por terem aportado informação factual importante, na medida em que permite e impulsiona a reflexão produzida; ou por terem contribuído com elementos que permitem tornar mais clara ou produtiva a mesma reflexão.

Regista-se a referência a duas fontes que sendo apresentadas como primárias, surgem também no elenco das fontes secundárias. A primeira destas fontes é o portal da AICE na web, que pela diversidade e volume de informação contida constituiu uma fonte de recurso permanente ao longo dos anos de investigação. Porém, tendo em conta tal diversidade e a sua própria evolução ao longo dos anos, sempre que foram citados autores ou dados específicos, estes foram registados como referências bibliográficas secundárias.

A segunda destas fontes é a publicação também da responsabilidade da AICE, editada originalmente em 2008, por ocasião do X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, intitulada «Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras». A edição deste livro é assumida, na respetiva ficha técnica, por Eulàlia Bosch, com ajuda técnica de M.^a Ángeles Cabeza. Em 2013, o mesmo volume que reúne textos de vários autores, académicos renomados, ou políticos de vários pontos do mundo, foi traduzido para a língua portuguesa sob o título Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras, sob a coordenação do Gabinete Lisboa, Cidade Educadora – Município de Lisboa (como consta na mesma ficha técnica). Foram ainda publicadas, em datas posteriores a 2008, outras edições dos mesmos textos em várias línguas, em suporte de papel impresso, e em formato digital disponibilizado em linha, no portal da AICE, que mantêm o grafismo da capa onde se destaca o título e o logotipo da AICE. Não consta em nenhuma destas capas, a indicação da autoria, coordenação ou edição da obra. No portal da AICE, a classificação por autor destas publicações, apresenta VVAA (vários autores). Já a mesma classificação quer nos catálogos quer da Biblioteca Nacional de Espanha,

quer da Biblioteca Nacional de Portugal, referencia Eulàlia Bosch como a editora da obra. Perante a presença de vários critérios para referência bibliográfica desta obra, decidimo-nos pela adoção do critério usado pelas Bibliotecas nacionais de Portugal e de Espanha. Tendo ainda conhecimento do cuidado e esforço de validação, envolvidos na tradução para língua portuguesa, optamos por seguir esta edição de 2013.

As duas partes da bibliografia – fontes primárias e secundárias – são apresentadas de acordo com o critério da ordem alfabética. Nos casos em que se recorreu a vários textos do mesmo autor as referências a esses textos foram organizadas pela ordem cronológica ditada pelas datas das suas publicações iniciando-se pelas mais recentes e terminando nas mais antigas.

Nessa mesma secção é, por vezes, incluída a abreviatura «*et. al.*» («*et alia*») a seguir ao nome do autor, com o objetivo de chamar a atenção do leitor para os demais autores do texto ou artigo em questão.

Todos os anexos são apresentados em secção própria, que no alinhamento do texto da tese se segue à bibliografia, enquanto elementos estruturantes do processo de investigativo aqui reportado. Foi inserido como primeiro anexo, com a intensão de maior destaque, o último texto introduzido, ou seja, a nova versão da Carta das Cidades Educadoras, em vigor desde 30 de novembro de 2020.

Introdução

I.I. O título da tese

«**Cidade Educadora - a cidade desejada, ou um modo de habitar**» é o título de uma tese desenvolvida ao longo de mais de uma década, que procurou continuamente as zonas de encontro entre a experiência empírica, a investigação académica e a opção política.

A cidade desejada, mais do que uma utopia, é aqui perspectivada como a cidade onde a educação assume a qualidade de prioridade reconhecida, em simultâneo, pelas três esferas - empírica, académica e política -, a partir das quais se pode pensar e transformar o mundo da vida.

A combinação entre esses três horizontes, que são também horizontes de presença e de expectativa, consente que a educação seja, em todas as sociedades, uma prática cultural que emerge do desejo.

O desejo, por seu lado, para além de uma sensação-sentidos, entendimento ou intelecto, configura-se como um dos fatores que determinam a ação. «O desejo possui uma íntima vocação projetiva que também conduz a uma revisão reconstrutiva da memória, esta prolonga-se no futuro como discursividade e prática de uma solidariedade virtual e real.» (ESCOLANO, 2002, p.20)⁷

O desejo de habitar a cidade de modo mais adequado às exigências dos tempos e espaços que partilhamos, chamando-os de nossos, mesmo que com tons que mesclam o deslumbre e o medo, moveu a investigação que agora se apresenta. Indagou-se por entre três culturas suportadas por três memórias.

Cada uma transporta uma linguagem diferente da outra. Organiza-se e rege-se por vias diferenciadas. Cada uma das três admite zonas ou pontos de ligação com as outras duas, mas quando aí chegadas, cada uma tende a acionar os seus modos, procedimentos, a sua lógica. Do encontro de esferas resultam, por isso, movimentos de aproximação e afastamentos, a que se sucedem retornos e persistências. Mas emergem também desse confronto, ora manso, ora áspero, configurações ainda não observadas, perguntas

⁷ «El deseo, en fin, posee una íntima vocación proyectiva que también conduce a una revisión reconstitutiva de la memoria, y esta se prolonga en el futuro como discursividad y práctica de una solidaridad virtual y real.» (Tradução da nossa responsabilidade).

formuladas em termos que levam a respostas por conceber. É dessas três culturas e das suas interações «que se nutre a memória da educação com que hão de dialogar, os mundos dos desejos.» (ESCOLANO, 2002, p.42)⁸

A cidade, enquanto espaço e tempo de expressão da humanidade de quem a habita, é o território concreto onde se manifestam as sucessivas construções materiais e imateriais dos humanos.

E se construir é um modo de habitar, parecendo mesmo que só é possível habitar o que se constrói, como Heidegger deixou claro logo nas primeiras linhas do seu texto de 1951, *Construir, habitar, pensar*, importará então pensar juntos, como habitar a cidade onde somos e estamos. Porque não somos, nem estamos, reduzidos a um só, enquanto habitantes da cidade.

Os modos de habitar convocam para a reflexão sobre o espaço público e estão associados à ideia de transformações sociais. Mas neste espaço público está incluída, sem se diluir, a expressão do indivíduo que influi na construção contínua, seja de modo mais silencioso, limitado, ou audível e legitimado.

É sobre esse trajeto de construção conjunta, no tempo e espaços da atualidade, que se propõe aqui refletir.

I.II. A questão de partida

O conceito de Cidade Educadora vem sendo reconhecido e valorizado pela esfera político-administrativa de oito dezenas de cidades portuguesas e de quase 500 cidades de todo o mundo, no decurso dos últimos 30 anos (entre 1990 e 2020).

Contudo, paralelamente, não temos evidências do reconhecimento de uma Cultura de Cidade Educadora, por analogia ou à semelhança com a Cultura de Escola. Tal expressão não figura nem nos textos académicos produzidos por autores estrangeiros apresentados pela AICE, nem na produção congénere relativa ou apresentada no contexto das Cidades Educadoras portuguesas, nem especificamente nos casos particulares das

⁸ «que se nutre la memoria de la educación con la que ha de dialogar el mundo de los deseos». (Tradução da nossa responsabilidade)

duas cidades observadas ao longo da investigação empírica de apoio a esta tese: as cidades de Évora e de Lagoa.

A partir desta observação, emerge a questão de partida para a presente tese: Será possível a passagem de uma Cultura de Escola, ou Cultura Escolar para uma Cultura de Cidade Educadora, sem o abandono ou desvalorização da primeira, mas antes entendidas como complementares, enquanto possibilidade a promover pelas cidades que subscreveram a Carta das Cidades Educadoras?

Por outras palavras, indagamos: a Cultura de Escola, cuja construção teve particular expressão durante o século XX, estudada por numerosos autores, entre os quais Agustín Escolano Benito, pode inspirar a construção de uma Cultura de Cidade Educadora no século XXI?

Será possível, no espaço e tempo que habitamos (particularmente nas cidades portuguesas do século XXI) promover transformações, construir extensões ou reconfigurações nos modelos de educação vigentes, suportados por uma Cultura de Escola, em direção a um outro modelo de formação e cidadania bem mais alargado, identificado como uma Cultura de Cidade Educadora?

Considera-se aqui a possibilidade de pronunciar uma Cultura de CE a partir de leituras críticas dos programas que anunciam medidas esparsas ao abrigo da ideia de CE, coadjuvando tais leituras com reflexões da área da Filosofia da Educação, e doutros campos disciplinares também implicados no desafio educador.

Ou ainda de outro modo: que condições - de natureza teórica, de política administrativa, e do plano empírico dos habitantes da cidade - poderão apoiar a construção de uma Cultura de Cidade Educadora, nomeadamente nas cidades portuguesas do século XXI, subscritoras da Carta das Cidades Educadoras?

I.III. Fundamentos da questão de partida

A ideia de Cidade Educadora tem vindo a ser exibida e preconizada nas esferas políticas e de governação das cidades educadoras portuguesas desde a última década do século XX. Mas tal ideia não tem perpassado, de forma manifesta ou inequívoca para ou

pelas pessoas que habitam essas cidades, nem com expressão significativa pela esfera da investigação académica.

Esta ideia emerge de um encontro entre a vontade política e os suportes proporcionados pela experiência transportada do mundo das escolas, ou emergente das áreas disciplinares da Educação.

No mesmo tempo e espaços, (Países da Europa do Sul onde se inscreve Portugal, na década de 90 do século XX) a investigação académica centrada na escola, ganhava crescente expressão e notoriedade. Em Portugal, António Nóvoa referenciava a «cultura organizacional da escola» (1992, p.28) como um campo de conceitos estimulantes.

Desde logo a Cultura Escolar, ou Cultura de Escola, ⁹como mais tarde passaria a ser tratada, foi equacionada a partir de uma necessária conjugação «entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica.» (NÓVOA, 1992, p.20)

As escolas eram, no início da última década do século XX, percecionadas como «uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar.» (NÓVOA, 1992, p. 16)

Na mesma linha de perceção da escola, é com uma afirmação clara e firme que o autor abre o primeiro de um volume de textos publicados em 1992 (na primeira de várias edições) sob sua coordenação: «No decurso dos últimos vinte e cinco anos, a investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem.» (NÓVOA, 1992, p.15) O mesmo texto- intitulado «Para uma análise das instituições escolares» - termina recomendando que «é preciso olhar a escola como uma *topia*, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social» (NÓVOA, 1992, p.42)

Fica assim evidente que se para a escola, e para a Cultura Escolar, ficou aberto um campo investigativo que ainda não sessou de se expandir, já no caso do conceito de Cidade Educadora não se registaram movimentos ou interesses expressivos da esfera académica portuguesa.

⁹ Os conceitos de Cultura de Escola ou Cultura Escolar são grafados a maiúsculas por serem considerados conceitos estratégicos nesta tese, uma vez que é a partir destes que se propõe o conceito de Cultura de Cidade Educadora.

Com efeito, em Portugal em 2020 são ainda pouco frequentes as investigações académicas onde se refira, estude ou problematize, o conceito de Cidade Educadora. Compreende-se, assim, que seja incomum falar de Cultura de Cidade Educadora.

A Cultura de Escola ou Cultura Escolar vem sendo estudada por muitos autores, dos quais nos servem de referência António Nóvoa e Agustín Escolano.

Parte-se nesta investigação do pressuposto de que é possível identificar e estudar, na cidade, categorias, dimensões de análise e perspectivas de abordagem, de natureza semelhante às já investigadas na escola. Ou seja, consideramos a hipótese de serem válidos para a Cidade Educadora, uma parte significativa do conjunto de argumentos, problemas e perspectivas que vêm sendo colocadas pela investigação desenvolvida pela cultura da escola. Afigura-se que quer os caminhos possíveis, quer as direções apontadas, seja pela Cultura de Escola, seja pela Cidade Educadora, confluem em grande parte.

Agustín Escolano tem suportado boa parte da sua investigação em *topos* que, sendo trabalhados para o caso da escola, têm aplicabilidade também no caso da cidade que deseja ser educadora. Observe-se, nesta perspectiva, uma sua afirmação da primeira década do século XXI: «Educar na memória, com uso crítico da tradição, é sem dúvida uma estratégia básica de sobrevivência, de sustentabilidade cultural, dos indivíduos e da civilização.» (ESCOLANO, 2007b, p. 25-26)¹⁰

Partir da observação do processo de construção da Cultura de Escola pode ser inspirador para a hipótese de uma Cultura de Cidade Educadora. Propomos, pois, que – como observou o mesmo autor para o caso da «Cultura de Escola», (ESCOLANO, 2000, p.201-218) – também, para uma Cultura de Cidade Educadora, é indispensável que sejam envolvidas nesta construção três esferas da vida pública: a esfera da cultura empírica, ou seja, das pessoas que habitam a cidade, a esfera da investigação académica e a esfera político administrativa.

Quer dizer, quanto maior for a interação entre as três esferas – seja a participação dos cidadãos e cidadãs com sugestões, críticas, opiniões, entre outros formatos usuais e a imaginar; seja o interesse dos investigadores capazes de contribuir com configurações e modelos teóricos a testar; seja a mobilização dos decisores e responsáveis por meios e recursos para implementar medidas e ações promotoras de uma Cultura de Cidade

¹⁰ «Educar en la memoria, en el uso crítico de la tradición, es sin duda una estrategia básica de supervivencia, de sostenibilidad cultural, de los individuos y de la civilización.» (Tradução da nossa responsabilidade).

Educadora – maiores serão as possibilidades de gerar evidências de uma Cultura de Cidade Educadora.

Independentemente da fase em que se situe essa construção – seja a inicial, de formulação da proposta de uma cidade se pensar como Cidade Educadora, seja a de apresentação e exploração do conceito de Cidade Educadora, seja ainda o tempo de análise crítica para o aprofundamento ou reconfiguração de modelos em vigor – a participação com contributos efetivos das três esferas referidas e a sua interação é aqui considerada como condição elementar ou básica para a afirmação de um tal processo de construção social e cultural.

Não é expectável que esse processo de construção seja de progressão linear ou isento de dificuldades. Mas só perante a manifestação de interações, no interior de cada esfera e entre esferas, parece tornar-se provável, ou possível, a observação ou o reconhecimento de uma Cultura de Cidade Educadora.

As manifestações a que aludimos poderão emergir na forma de perspectivas e abordagens várias do que é uma Cidade Educadora, de propostas de metodologias mais adequadas a cada caso em construção, de orgânicas, meios e recursos a galvanizar, das opções através da expressão de uma dada Cidade Educadora. Para serem reconhecidas como evidências de uma Cultura de Cidade Educadora deverão ser produzidas e geradas em cada uma das três esferas e na interação entre elas, em diálogos francos e abertos, articulações e interdependências de graus e naturezas variáveis.

I. IV. Contexto de emergência da questão de partida

O conceito de «cidade educativa» emerge da proposta apresentada em 1972 por Edgar Faure no relatório da UNESCO *Aprender a Ser*.

Inspirado pela leitura daquele documento, o *Ayuntamiento* de Barcelona viria a assumir em 1989 um compromisso com o conceito de Cidade Educadora

«como significante de uma proposta integradora da educação formal, não formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam; e também reveladora de um compromisso político, público e ativo que diz respeito, não só às famílias e às escolas, mas aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e a outras instituições e coletividades.» (BELLÓT, 2013, p.19)

Joan Manuel del Pozo, político e professor emérito, da Cátedra de Filosofia na Universidade de Girona (Espanha), que acompanha a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) como participante ativo desde a sua fundação, afirma que uma Cidade Educadora é «a que, liderada pelos seus representantes democráticos, estimula e oferece vias de realização à capacidade educadora em sentido amplo que têm sempre todos os membros da cidade, tanto individual como coletivamente». (2013, p.25)

O mesmo autor integrou também o grupo que redigiu a versão da Carta das Cidades Educadoras, aprovada em 2004, em Génova. O documento constitui-se, desde então, como primeira referência para as quase 500 cidades de todo o mundo que o subscrevem como principal requisito para a sua adesão à Associação Internacional Cidades Educadoras, assumindo desse modo simbólico o seu compromisso com o conceito de Cidade Educadora. As possibilidades educadoras que se evidenciam independentemente da dimensão territorial, número de habitantes, culturas vigentes em cada conjunto urbano, são valorizadas logo nas linhas de entrada do preâmbulo da referida Carta:

«Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos». (Anexo 2)

No artigo citado, Pozo refere o esforço feito pela AICE para adaptar a primeira Carta das Cidades Educadoras (elaborada e aprovada no I Congresso das Cidades Educadoras em Barcelona, 1990) «às mudanças nas cidades, desenvolveram-se algumas ideias que permitem ampliar e aprofundar o seu conceito geral» (2013, p. 29).

Com o intuito de apresentar o resultado desse trabalho reflexivo, expresso em 20 princípios orientadores das Cidades Educadoras, escreve o mesmo autor:

«o fio condutor une-se entre as seguintes ideias: primeiro, ‘o direito à cidade educadora’ que abrange seis artigos; segundo, ‘o compromisso com a cidade’, com outros seis; terceiro, ‘ao serviço integral das pessoas’, com os oito restantes. A sua função não é tanto a de agrupar tematicamente os respetivos artigos, mas sim o de referir cada um por si e especialmente pela sua inter-relação, um espírito global da Carta que dê a compreender a sua última finalidade.» (POZO, 2013, p. 29)

Mas nem no documento¹¹, nem noutros textos que vêm sendo produzidos por autores provenientes de diversas geografias do globo e de diferentes disciplinas do estudo da cidade, centrados sobre a Cidade Educadora, têm surgido como muito evidentes a necessidade, ou a urgência de sujeitar o conceito de Cidade Educadora a processos hermenêuticos ou a leituras problematizadoras.

Uma tal insuficiência de aprofundamento conceptual e de reflexão crítica produzida ao nível académico sobre a Cidade Educadora levou Marco Salcedo a identificar o problema da «vacuidade semântica da expressão Cidade Educadora». (SALCEDO, 2008, p.91-107)

Este professor das áreas da Filosofia da Ciência e da Ética da Universidade Nacional da Colômbia, que vem desenvolvendo investigação no campo da Cidade Educadora, apontava então responsabilidades à Academia pela «lamentável ausência nos textos revisados – especialmente de autores colombianos – de uma discussão ampla sobre os seus princípios filosóficos» que fundam o projeto da Cidade Educadora. (SALCEDO, 2008, p. 93)¹²

Neste seu estudo, o mesmo autor concluía que a definição de objetivos para o projeto da Cidade Educadora, tal como se apresenta na Carta das Cidades Educadoras e na bibliografia associada, não permite uma satisfatória delimitação do conceito.

«Para conquistar tal propósito, era necessário estabelecer com maior clareza as coordenadas filosóficas que a orientavam. Só desse modo, se poderia delimitar as propostas e realizar acompanhamentos políticos aos projetos concretizados sob o seu nome, por exemplo, saber da viabilidade dessa leitura humanitária.» (*idem*)¹³

¹¹ A versão de 2004 da Carta das Cidades Educadoras, em vigor no tempo de redação desta tese, tem revisão anunciada no Plano Estratégico da AICE 2019-2022, aprovado no XV Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Cascais, Portugal, em novembro de 2018. “Atualizar a Carta de Cidades Educadoras para incorporar os novos desafios com que se confrontam as cidades no sec. XXI” é um objetivo expresso no documento citado. (Em linha) Barcelona. (consultado em 9 de junho 2019). Disponível em <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2019/01/Plan-Estrat%C3%A9gico-2019-2022.pdf>. A mesma revisão veio a confirmar-se por apresentação pública no sítio oficial da AICE na web realizada a 26 de novembro de 2020, produzindo efeitos a 30 de novembro do mesmo ano.

¹² «la lamentable ausencia en los textos que se revisaron – especialmente de autores colombianos –, acerca de una discusión amplia sobre dichos principios filosóficos.» (Tradução da nossa responsabilidade).

¹³ «Para conquistar tal propósito, era necesario establecer con mayor claridad las coordenadas -filosóficas que lo orientaban. Sólo de ese modo, se podría delimitar las propuestas y realizar seguimientos políticos a los proyectos concretados bajo su nombre, por ejemplo, saber la viabilidad de esa lectura humanitaria.» (Tradução da nossa responsabilidade).

No seu exercício de identificação «das diretrizes meta-teóricas que fundam o projeto da Cidade Educadora» Salcedo deixa claro que é à esfera académica que cabe esta definição, ilibando, conseqüentemente, a esfera política e técnica de tal responsabilidade. Na observação realizada para o caso das cidades educadoras portuguesas, no contexto desta tese, observou-se um quadro de limitações bastante análogo. Por isso, nos permitimos seguir este autor na expectativa de maior contributo para uma melhor explicação ou clarificação do conceito por parte das academias portuguesas.

«Essa indeterminação semântica do conceito não é considerada uma consequência da falta de conhecimento em que caem os responsáveis por esta área, em funções não académicas. A academia é responsável por tal confusão, especialmente a colombiana, que pouco se tem preocupado em fazer a sinalização que o caso merece». (SALCEDO, 2008, p.93)¹⁴

Ao longo da investigação em curso, quer na fase da revisão bibliográfica quer durante a observação particular de cidades educadoras portuguesas, nomeadamente dos casos de Évora e de Lagoa, aquela constatação parece igualmente válida ou aplicável. Também outros dois autores citados por Salcedo, Marta Inés Villa y Ramón Moncada, haviam já sublinhado a «polissemia do conceito de cidade educadora», (SALCEDO, 2008, p.92) de resto expresso no texto do preâmbulo da Carta da Cidade Educadora: «é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico». (Anexo 2)

Tal polissemia confirmada e inalienável, para além de abrir um vasto campo de possibilidades, surge por outro lado associada, muito frequentemente, a algum esbatimento dos contornos do conceito em análise. Mas a essa falta de circunscrição do conceito junta-se ainda o risco da

«diluição da proposta em qualquer ação que tenha como referente a educação ou a cidade. A falta de especificidade do que é a Cidade Educadora, faz crer que basta formular um projeto que estabeleça uma relação entre cidade e educação, fazendo-o, para mais coincidir com alguns objetivos da Carta (...) [apresentando-se como exemplos as áreas de] recuperação do espaço público, a formação em cidadania, a promoção da participação dos cidadãos, etc. — para que esse projeto, ou qualquer tipo de estratégia ou de enunciado que aponte para a

¹⁴ «Esta indeterminación semántica del concepto, no se considera consecuencia del desconocimiento en que caen quienes se encargan de este tema en delegaciones no académicas. La academia es parte responsable de tal confusión, especialmente la colombiana, que poco se ha preocupado por realizar las puntualizaciones que el caso amerita» (Tradução da nossa responsabilidade).

consecução dos ditos objetivos, seja incluído na rubrica da Cidade Educadora.» (SALCEDO, 2008, p.92-93)¹⁵

A observação de um quadro muito similar de leitura do conceito, no qual se movem as cidades associadas na AICE, exortou o empreendimento desta tese. O intuito é o de contribuir, mesmo que muito modestamente para uma leitura mais refletida ou aprofundada da proposta de Barcelona, nomeadamente a partir de uma perspetiva da Filosofia da Educação.

I.V. O acolhimento da questão da Cidade Educadora pela Filosofia da Educação

A Filosofia da Educação foi identificada como o campo de investigação mais vocacionado para os percursos desenhados e percorridos nesta tese, a partir da tomada de decisão quanto à problemática a estudar: A Cidade Educadora. Porém, esta inscrição não surgiu no primeiro momento da investigação, mas foi antes construída ao longo de prolongados encontros e diálogos, nomeadamente com os Professores Maria Teresa Santos, Agustín Escolano¹⁶ e António Valleriani.

A Filosofia da Educação dedica-se à renovação da ação educativa, o que de certo modo também é pretendido pela Cidade Educadora. Segundo Maria Teresa Santos, essa renovação opera-se em dois planos de intervenção, possibilitados pela Filosofia da Educação: um, a substituição do atual paradigma da ação educativa por outro que transversalize o diálogo crítico e criativo a partir da cultura; outro, a adoção de um discurso claro.

¹⁵ «dilución de la propuesta en cualquier acción que tenga como referente la educación o la ciudad. La falta de especi-cidad de qué es ciudad educadora, hace creer que basta formular un proyecto que establezca una relación entre ciudad y educación, haciéndolo además coincidir con algunos de los objetivos en los que recalca la carta elaborada en Barcelona, en el año 2000 –la recuperación del espacio publico, la formación ciudadana, la promoción de la participación ciudadana, etc.–, para que ese proyecto, o cualquier tipo de estrategia o de enunciado que apunte a la consecución de dichos objetivos, sea subsumido en la rúbrica de ciudad educadora.» (Tradução da nossa responsabilidade).

¹⁶ O professor Agustín Escolano Benito começou por acolher a orientação académica desta tese na Universidade de Valladolid em 2007, no contexto do programa de doutoramento intitulado “Curriculum, Transversalidad y Desarrollo Sostenible”. Posteriormente, desde 2009, a professora Maria Teresa Santos aceitou orientar este trabalho no âmbito do programa de doutoramento do Departamento de Filosofia da Universidade de Évora, em coorientação com o Professor Agustín Escolano Benito.

«Entenda-se que renovação não corresponde a uma operação de substituição arrasadora daquilo que se substitui, do tipo tira e põe normas legislativas, regras de funcionamento, conteúdos e métodos pragmáticos, como é apanágio das nossas políticas governativas. Renovação decorre da rutura com o paradigma educativo que separa a escola da vida e isola os termos ensinar, aprender, investigar, pensar e dialogar, como se a educação fosse um processo linear de ações segmentadas. A este paradigma (...) opõe um outro que dá lugar ao diálogo crítico, participado por todos/as, seja qual for o estatuto escolar, e nutrido pela cultura, experiências, e ideias criativas das crianças/adolescentes.» (SANTOS, 2017, p.171)

É no quadro deste segundo paradigma que propomos uma extensão da “plataforma educativa” da escola para uma plataforma mais alargada que é a cidade. Também nesta cidade que deseja ser educadora deve ganhar «centralidade a dimensão dialógica com o mundo da cultura e da vida». (*idem*)

Numa nota final do texto citado sobre a Filosofia da Educação do Professor Manuel Ferreira Patrício, a autora relembra uma questão formulada por este académico, emergindo do contexto da escola e dirigindo-se a ela: «Que pode a Filosofia, em particular a Filosofia da Educação, fazer por ele [Ser Humano?] (...) Poderá, no limite, contribuir decisivamente para salvar o homem de si mesmo? Nestas interrogações moram, contraditoriamente, a nossa angústia e a nossa esperança.» (SANTOS, 2017, p.173)

Retomando a mesma pergunta parece oportuno colocá-la no contexto da cidade e dirigi-la especificamente à Cidade Educadora.

Até porque são cada vez mais as disciplinas do conhecimento, e os autores mais reconhecidos, que colocam no campo da Educação as suas melhores esperanças. A este propósito revisitamos António Damásio:

«Um bom motivo para se ter esperança no meio da atual crise é o facto de, até hoje, ainda não se ter levado a cabo qualquer projeto educativo de forma consistente, longa e abrangente, capaz de provar, como resultado de um fracasso, que não seríamos capazes de chegar à melhor condição humana por que ansiamos.» (DAMÁSIO, 2017, p.308)

Busca-se com esta investigação a construção de um discurso que valorize a relação íntima entre a cidade e a Filosofia da Educação. Esta relação, ainda que na perspetiva aqui defendida seja intensa e abrangente, insinua-se muitas vezes como uma relação pouco desenvolvida e conseqüentemente com fraca intencionalidade, na esfera das políticas públicas locais e da cidadania.

Ensaiam-se aqui tentativas de pensar de que modo a cidade interessa e compromete a Filosofia da Educação e como reforçar o interesse desta disciplina e do seu discurso académico pela cidade concreta.

Complementarmente, e sem abdicar de perspectivas de transversalidade e interdisciplinaridade, procurou-se neste trabalho localizar outros saberes eventualmente aplicáveis a contextos que não têm a tradição de a eles recorrerem. Ou seja, visitar a filosofia e a História da Educação, a Sociologia e alguns dos seus campos de investigação, para aí recolher sugestões úteis às cidades contemporâneas que identificaram a educação como uma via prioritária no seu programa de gestão política. Já que a experiência dos últimos 30 anos de Cidade Educadora prova que o encontro com a Carta de Princípios da Cidade Educadora, ou os discursos de adesão à proposta da Cidade Educadora, se insuficientemente refletidos, pouco aprofundados ou aplicados a níveis superficiais, acabam esvaídos de capacidade transformadora.

Uma Filosofia prática

A investigação de que aqui se dá conta inscreve-se ainda na área da Filosofia prática. Uma tal proposição é suportada em referências que remontam ao seu período clássico, nomeadamente à sistematização dos saberes proposta por Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) na antiga Grécia.

É com base nestes textos¹⁷ que se desenvolvem diferentes interpretações que valorizam particularmente a experiência. Com efeito, o «horizonte prático» é considerado como fundamental em todo o legado aristotélico. «A identificação deste horizonte e o seu isolamento são operações executadas através de um contraste sistemático com o horizonte teórico.» (CAEIRO, 2004, p.9)

Mas se a Filosofia dita teórica parece concentrar-se em trajetos capazes de a levarem a contemplanções da verdade, só possíveis numa dimensão prática, é relevado que «a filosofia tende a expressar-se no agir.» (*idem*)

A diferença, apontada como principal entre a Filosofia de dimensão prática e Filosofia de dimensão teórica, é a de que o que se situa dentro do horizonte teórico não

¹⁷ Os documentos em referência têm sido tratados, traduzidos e interpretados por numerosos autores, ao longo dos séculos que medeiam o tempo da vida de Aristóteles e o tempo da nossa contemporaneidade. Surgem referenciados sob os títulos: «*Metafísica*», «*Ética a Nicómaco*», «*A Política*», «*Arte Poética*», entre outros.

parece admitir alteração, enquanto que o que se identifica no horizonte prático não só considera, como tem como certa, desde a sua própria formulação a alteração, a mudança, a diferença.

A esta diferença refere-se a expressão, que nos textos aristotélicos surge repetidamente, entre «as coisas que podem ser de maneira diferente/ as coisas que não podem ser de maneira diferente» (CAEIRO, 2004, p.255, nota 7) designando assim, respetivamente o horizonte prático e o teórico.

«Os entes que se constituem no horizonte prático, as diversas circunstâncias em que cada vez nos encontramos, as mais diversas situações em que caímos ou que recriamos, etc., etc. são sempre diferentes.» (CAEIRO, 2004, p.9)

Ora o processo de investigação centrado sobre modos de cidades concretas se pensarem e desejarem como Cidades Educadoras ou, por outras palavras, de procurarem possibilidades de edificação de uma cultura de Cidade Educadora, partindo de experiências observadas – quer a sua própria História e contexto específico, quer testemunhos participados da cultura de escola – não poderá deixar de se situar no horizonte prático, ou no campo das coisas que podem ser de maneira diferente.

Ao mesmo tempo que afirmamos a inscrição desta tese no horizonte da Filosofia prática, mantemos presente que a teoria também se concentra em «entes» sujeitos a alteração. Porém, neste caso, trata-se de alterações reportadas ou explicadas por uma lei, e por isso entendidas como alterações ou mudanças naturais. Enquanto que «o prático é um horizonte que admite estruturalmente variação. Como tal, os seus princípios e causas terão de ser necessariamente diferentes dos que *presidem* ao horizonte teórico.» (CAEIRO, 2004, p.9)

No texto da apresentação da sua tradução para língua portuguesa da *Ética a Nicómaco*, António Caeiro, para além de clarificar a distinção entre os horizontes da Filosofia prática e da Filosofia teórica, estabelecendo o que pertence a um e a outro, considera que a par da identificação dos dois horizontes, e do que lhes é inerente, «vai a deteção das formas específicas de lhes acedermos.» (*idem*)

Há no horizonte prático «princípios e causas» suas, diferentes dos que pertencem ao horizonte teórico. A abordagem, observação, perspetiva sobre tais princípios e causas da Filosofia prática, não poderá desligar-se ou «perder de vista» nem as situações concretas, «nem o sentido orientador que planeia, orienta e assim permite agir.» (*idem*)

Nesta perspetiva (e recorrendo aos termos do latim) o agir (*agere*) distingue-se do pensamento da ação, sendo este o da produção. Enquanto a produção parece requerer

perícia ou arte, a ação não a exige. Contudo, o agir e o produzir (*facere*) partilham, ou têm em comum a natureza do mesmo horizonte. Ou seja, tanto o agir como o produzir acontecem num horizonte que admite mudança.

«Mas é o agir, mais do que o produzir, que exprime o Humano enquanto Humano. O Humano enquanto prático é o princípio da ação. É ele também que é tido em vista como o seu fim. É no agir que o Humano se pode cumprir na sua possibilidade extrema, como ser ético.» (CAEIRO, 2004, p. 10)

Há, pois, um saber prático que só é adquirido através da realização da ação. Sabendo que vai uma enorme distância entre conhecer o princípio da ação e saber expressá-lo pelo agir, o tradutor português de Aristóteles mais reconhecido, assegura que «saber o que fazer não é suficiente. Tem de se agir.» (*idem*)

É na linha deste apelo que se pode situar a proposta da Cidade Educadora. Nesta cidade já não é bastante, nem satisfatório, o saber que vive apenas para si, o que se confina à sua esfera. Pede-se que este interaja com outros horizontes para um agir prático capaz de traduzir e responder às realidades urbanas concretas, complexas, contemporâneas.

Para este agir feito de interações é relevante o papel da experiência. «É da memória que provém a experiência para os homens: com efeito, uma multiplicidade de recordações da mesma coisa vem a constituir finalmente uma única experiência acerca dela». (BARBOSA *et al*, 1979, p.15)

A experiência é assim tida como indispensável quer à ciência quer à arte. Ou seja, a experiência produz arte, enquanto a in experiência produz tão só o acaso. A arte parece resultar de repetidas observações da experiência, a partir da qual se torna possível formar uma disposição geral, a única validada pelas observações e que como tal pode ser considerada para todos os casos semelhantes.

A formulação aristotélica considera a experiência no mesmo plano da ciência e da arte. «A experiência parece bem ser aproximadamente da mesma natureza que a ciência e que a arte, com a diferença, no entanto, de a ciência e a arte advirem aos homens por intermédio da experiência, pois a experiência criou a arte». (*idem*)

Considera-se mesmo que «em face da prática, a experiência não nos parece diferir da arte em nada; e vemos mesmo os homens de experiência obter mais êxito do que os que possuem uma noção sem experiência.» (BARBOSA *et al*, 1979, p. 16) O autor adianta, aliás, uma razão para esta constatação e que é a seguinte: «a experiência é um conhecimento do individual, e a arte do universal.» (*idem*) Sendo que todas as ações e produções se referem ao particular ou individual.

Daqui se retira que se alguém possui a teoria sem a experiência e conhece o universal, mas não conhece o particular que nele está contido, muitas vezes errará o tratamento, já que este se dirige ou aplica ao particular e não ao universal.

Porém, estes textos aristotélicos parecem atribuir alguma superioridade à arte se comparada com a experiência, uma vez que a arte estará mais capacitada para acolher o saber e o entendimento do que a experiência que só a si se vale. «Com efeito, os homens de experiência sabem bem que uma coisa é, enquanto os homens de arte conhecem o porquê e a causa». (BARBOSA *et al*, 1979, 16)

Considerando os campos do conhecimento prático e poético, assume-se que «o princípio de toda a produção reside no artista: é o espírito, ou a arte, ou uma capacidade qualquer; e, por outro lado o princípio de toda a prática reside no agente: é a escolha deliberada, pois existe uma identidade entre o objeto e a ação e a escolha.» (BARBOSA *et al*, 1979, p.18)

Contudo, outras leituras recentes¹⁸ permitem «reler a filosofia prática de Aristóteles não já como estabelecadora de uma dicotomia entre «praxis» e «poiesis», mas como uma humanamente entranhada sabedoria indistinguível de um sentido poético da ação.» (AMARAL, 2019, p.9)

Nesta interpretação dos textos aristotélicos o princípio motor da ação não sai prejudicado ou diminuído, pelo contrário parece resultar valorizado, já que «de cada ato resulta um poiema, um poema onto-prático-pragmático, em que há sempre uma necessária relação entre esse que age e isso que de tal ação resulta e que não é ontologicamente redutível ao agente.» (*idem*, p.9-10)

Nos textos em referência, frequentemente tidos como fundadores da Filosofia, é ainda considerada no campo das coisas que podem ser de maneira diferente, um outro âmbito relevante para o estudo da proposta da Cidade Educadora. Trata-se do que o tradutor de Aristóteles designa como «perícia política». (CAEIRO, 2004, p.20)

A «perícia» tem sido tradicionalmente interpretada como equivalente da «arte», mas o autorizado tradutor considera que este termo de origem latina está longe de dar conta da riqueza e da especificidade semântica do termo grego original. A perícia «designa, portanto, tanto uma técnica de produção ou manipulação, portanto, também uma arte enquanto ofício e bem assim uma atividade artística.» (CAEIRO 2004, nota17, p.257)

¹⁸ Reporta-se ao texto do prefácio de Américo Pereira a «PRAKTON», obra recente da autoria de António Amaral, professor na Universidade da Beira Interior, que retoma os mesmos textos aristotélicos.

O reconhecido tradutor considera que o termo original grego usado por Aristóteles não pode ser traduzido para português «por saber ou ciência política». Equivale antes a uma «perícia ou arte, desta feita capaz de alcançar e conservar o bem Humano (...) no Estado.» (*idem*, p.258, nota 29)

A «perícia política» não faz apenas uso das restantes perícias que dizem respeito à ação, mas que também legisla a respeito do que se deve fazer e do que se deve evitar. (No caso da investigação em presença poderá dizer-se que a perícia política legisla a respeito do que produz a Cidade Educadora e a cidade deseducadora). O fim que esta perícia procura alcançar envolve de tal modo os fins de todas as outras perícias, que chega ao ponto de tratar do bem humano. Orienta-se para «obter e conservar o bem pertencente a um Estado» enquanto «um bem maior e mais completo» (CAEIRO, 2004, p.20). É com esta perícia, saber ou arte política que conta o que nesta investigação se remete para a designada esfera política.

Parece assim resultar claro que o processo de investigação intitulado Cidade Educadora, a cidade desejada, ou um modo de habitar, se move (como já foi afirmado) no campo da atividade ou da ação prática. E tais movimentos têm origem e operam-se a partir do que são os centros de interesse da filosofia e, por isso, vêm por ela sendo analisadas, pelo menos desde o tempo do fundador do Liceu.

Com efeito, as primeiras linhas do livro I da «Ética a Nicómaco» são sucintamente elucidativas dos fundamentos filosóficos antigos que baseiam a tese aqui apresentada: «Toda a perícia e todo o processo de investigação, do mesmo modo todo o procedimento prático e toda a decisão, parecem lançar-se para um certo bem. É por isso que tem sido dito acertadamente que o bem é aquilo por que tudo anseia.» (CAEIRO, 2004, p.19)

O bem não tem nesta expressão «o sentido de ‘moralmente bom’. Significa apto, apropriado.» (CAEIRO, 2004, p.258, nota 21). «É aquilo porque tudo anseia.» (CAEIRO, 2004, p.19), ou seja, admite-se que o bem se possa identificar com a cidade desejada, ou com a Cidade Educadora. Já às diferentes perícias, aos processos de investigação, aos procedimentos práticos e às tomadas de decisão, que consubstanciam as três esferas consideradas (política, académica e empírica), se poderá pedir, e esperar deles, que se combinem de modo a atingir o fim ou bem desejado por todos.

Em modo de síntese poderá dizer-se que da hierarquização aristotélica dos saberes resulta a delimitação possível de três campos: o do saber teórico, do prático e do poético.

Enquanto o saber teórico acolhe a física, a matemática e a metafísica e teologia (esta última também chamada de filosofia primeira); o saber prático integra a ética e a política; já a poética inclui a estética e a técnica.

Segundo esta classificação poderemos dizer que para a Cidade Educadora terão de concorrer os três saberes, em estado de diálogo ou interação, dando-se particular atenção como já se explicou ao saber prático.

Para além das referências já apontadas, o enfoque desta investigação no campo da filosofia prática releva cumulativamente de duas relações estabelecidas desde a Grécia antiga, que persistem como estruturantes na atualidade: por um lado entre a ética e a política, por outro entre a política e a educação.

Caminho da investigação

II.I. Encontros com a hermenêutica

A existência de uma relação muito privilegiada, ou a observação de uma intensa interação, verificada entre a reflexão hermenêutica e a filosofia, nomeadamente a que se debruça sobre os campos da educação torna-se incontornável a partir da leitura das fontes primárias, mas também das secundárias, alinhadas durante o processo desta investigação.¹⁹ «A hermenêutica e a reflexividade encontram-se hoje tão naturalmente irmanadas, que essa relação as tem vindo a converter numa sugestiva fonte comum de leitura e de ação perante as vertiginosas derivas do nosso mundo atual.» (ESTEBAN, 2008, p.45)²⁰

¹⁹ A hermenêutica, como orientação metodológica, foi-nos apresentada em encontros-lições com professores, filósofos da educação e, posteriormente, nos textos que nos orientaram neste caminho investigativo.

Encontrámo-nos com os professores Agustín Escolano Benito e Joaquim Esteban Órtega, pela primeira vez no ano letivo de 2007/2008, nas suas funções de docentes do curso de doutoramento em filosofia, na área de teoria da História da Educação, intitulado *Curriculum, transversalidade e desenvolvimento sustentável*, na Universidade de Valladolid. Outro encontro-lição, no ano seguinte (novembro de 2008), com o Prof. António Valleriani aconteceu em Teramo, Itália. Os seus posicionamentos teóricos influíram e continuam a influir nos caminhos investigativos desta tese.

²⁰ «La hermenéutica y la reflexividad encuentran hoy un hermanamiento natural que las há ido convirtiendo en una sugerente fuente común de lectura y de acción ante vertiginosas derivaciones de nuestro mundo actual.» (Tradução da nossa responsabilidade).

Alertas para o caminho hermenêutico

Seguindo os trilhos ou veredas dessa metodologia hermenêutica, recebemos indicações preciosas de caminantes experimentados que nos permitiram aceder a um mapa onde constam quatro alertas principais: circularidade; liquidificação; risco e medo; individualização institucionalizada. (ESTEBAN, 2008, p. 45-56)

Em primeiro lugar, é necessário manter presente que uma das características desta reflexividade nos põe em contacto direto com a «circularidade hermenêutica».

Assinala Esteban que «tal circularidade não supõe uma síntese integradora», mas pelo contrário, nas sociedades líquidas, complexas e de risco, esta circularidade reflexiva retoma «o posicionamento da trágica e irresolúvel convivência entre indivíduos e sociedade, entre sujeitos e mundo, entre luz e trevas...». É esta «reflexividade fronteiriça e hermenêutica que se vê impossibilitada de transmitir em exclusivo, e incorporar só segurança nos processos de socialização e de educação». A Educação, com esta marca de circularidade não sintética, é um cenário imprevisível. Mas é essa contradição liminar a que proporciona criatividade, só depois de ter tocado fundo. (ESTEBAN, 2008, p.48)²¹

Em segundo lugar, sabemos do carácter líquido da reflexividade. Recorda o filósofo de Valladolid que Zygmunt Bauman chamou a atenção para que «a sociedade moderna líquida é aquela em que as condições de atuação dos seus membros mudam antes que as formas de atuar se consolidem em hábitos e rotinas determinadas».²² Mas Esteban acrescenta que a liquidificação não é uma metodologia, mas uma metáfora. É a metáfora de um modo de ser cujo acesso mais genuíno é a narrativa. Noutros termos, o mais recomendado acesso a este modo de ser contemporâneo é por via da leitura e da interpretação. (ESTEBAN, 2008, p.49)

Em terceiro lugar, guardamos a noção da proximidade com o risco e o medo, que este filósofo espanhol apelida de «medo sociológico». Este medo, implícito na perspetiva reflexiva, está associado ao carácter trágico do pensamento hermenêutico, que reconhece explicitamente a finitude e a contingência. (ESTEBAN, 2008, p.45) Para este medo, o

²¹ «(...) tal circularidad no supone una síntesis integradora» (...) «el planteamiento de la trágica convivencia irresoluble entre individuos y sociedad, entre sujetos y mundo, entre luz y tinieblas» (...) «La reflexividad fronteriza y hermenéutica se ve imposibilitada a transmitir exclusivamente y a incorporar sólo seguridad en los procesos de socialización y educativos.» (Tradução da nossa responsabilidade).

²² «La sociedad 'moderna líquida' es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas.» (Tradução da nossa responsabilidade).

autor admite pelo menos um placebo: «a tarefa de ter de narrar, para ter de ler e aprender». (ESTEBAN, 2008, p.51)²³

Por fim, nesta caminhada, tomamos consciência que resulta da reflexividade hermenêutica uma certa «individualização institucionalizada» a que o autor associa, no caso dos processos da educação, a nosso ver válidos para a escola, mas também para a cidade, «o nomadismo da memória», a complexidade, a narratividade, a corporalidade e a autoformação.

Quase em jeito de alento, Esteban junta a estes alertas, uma centelha de ânimo quando cita o sociólogo francês Michel Maffesoli: «O aperfeiçoamento faz-se a partir de um fundo próprio e não em função do que é importado, imposto, do exterior». (2008, p.55)²⁴

II.II. Linhas hermenêuticas de acesso à cultura empírica, política e académica

A cultura empírica da cidade é investigada ao longo desta tese, a partir de uma analogia com a cultura empírica da escola:

«a cultura material da escola, uma espécie de registo objetivo da chamada cultura empírica das instituições educativas – distinta da académica e da política - é o expoente visível, e por vezes o efeito interpretado dos signos e dos significados que os chamados objetos-pegada exibem, assim como as representações que os replicam, ou acompanham, fontes intuitivas e manejáveis em que as deixou registada a tradição pedagógica.» (ESCOLANO, 2007b, p.15)²⁵

Se aplicarmos este mesmo método ao estudo da cidade, começando pelas suas manifestações materiais, é possível recolher imagens, e elementos que permitirão perscrutar o que a cidade é, e desvendar até sinais do que deseja ser.

²³ «(...) tarea de tener que narrar, para tener que leer y aprender». (Tradução da nossa responsabilidade)

²⁴ «El perfeccionamiento se hace a partir de un fondo próprio y no en función de lo que es importado, impuesto, de exterior» (Tradução da nossa responsabilidade)

²⁵ «La cultura material de la escuela, una especie de registro objetivo de la llamada cultura empírica de las instituciones educativas – distinta de la académica y de la política-, es el exponente visible, y a la vez el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos.huella, sí como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuitivas y manejables en las que ha quedado registrada la tradición pedagógica.» (Tradução da nossa responsabilidade)

«Nos sinais que esta materialidade guarda e emite, carregada de semântica, seja a procedente do campo escolar, ou de outros âmbitos culturais, residem algumas importantes chaves indiciárias dos códigos de comunicação e do sentido em que os humanos concordam em dar a signos e símbolos com significado, que circulam no mundo da vida, e permitem constituir, para lá das análises linguísticas e etnográficas que os eruditos fazem, um círculo hermenêutico e uma comunidade interpretativa.» (*idem*)²⁶

Agustín Escolano deixa assim explícita a possibilidade de adaptar este método, usado para o estudo da cultura escolar, a outros «ambientes culturais». São os ambientes culturais da cidade que deseja ser educadora que têm de ser investigados, lidos e interpretados, de modo a permitir averiguar quais os que são predominantemente educadores e os deseducadores.

E quando afirma, «o património escolar é um bem para ser exposto publicamente e para ser visto por todos» (ESCOLANO, 2007b, p.26)²⁷, parece tornar-se ainda mais clara a possibilidade de extrapolação para os patrimónios de uma cidade, que também devem ser expostos, mostrados, narrados e refletidos, promovendo desse modo «uma hermenêutica pluralista e contribuir para a educação histórica da cidadania.» (ESCOLANO, 2007b, p.27)²⁸

Outros atalhos para as culturas políticas e académicas

As culturas destas duas outras esferas revelam-se por meios, linguagens e códigos próprios. Expressam-se em documentos e momentos oficiais e públicos, mas também em escolhas e práticas mais ou menos dissimuladas. O trabalho hermenêutico revelador destas esferas busca uma descodificação aturada das múltiplas mensagens, mas também da ausência delas. Pela leitura dos títulos, das linhas e das entrelinhas, com a análise das evidências e dos indícios. Com incursões em tais atalhos, pretende-se chegar a uma perceção ou configuração da cidade.

²⁶ «En las señales que guarda y emite esta materialidad, cargada de semántica, ya sea la procedente del campo escolar o la de otros ámbitos culturales, residen algunas claves indiciarias importantes de los códigos de comunicación y del sentido acordado que damos los humanos a los signos y símbolos con significado y sentido que circulan en el mundo de la vida y que permiten constituir, más allá de los análisis lingüísticos y etnográficos que los eruditos hacen con ellos, un círculo hermenéutico y una comunidad interpretativa.» (Tradução da nossa responsabilidade)

²⁷ «El patrimonio escolar es un bien para ser expuesto públicamente y para ser visto por todos». (Tradução da nossa responsabilidade)

²⁸ «(...) una hermenéutica pluralista y contribuir a la educación histórica de la ciudadanía.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Cruzando as três culturas

Para estudar (ou estabelecer um contacto mais aprofundado que o breve olhar) a cultura da cidade torna-se necessário calcorrear as três culturas de uma qualquer cidade – empírica, política e académica – projetando a partir do conhecimento recolhido a construção da Cultura de Cidade Educadora. Todavia subsiste ainda como pertinente a apreciação das zonas de interceção das três culturas. Os pontos comuns às três esferas reduzem-se frequentemente a um pequeno campo que, para se mostrar, exige empenho, dedicação e tempo.

A hermenêutica pluritópica

Para tornar possível o encontro procurado com outras culturas, Valleriani, sugere que habitemos um

«'saber de fronteira', 'multicentrado' (Gilroy, 2003, 35), 'multi-local' (Marcus, 2001, 237, 241), quer dizer arraigado em múltiplos contextos. Entrelaça relatos com outros mundos culturais, sem os assimilar ou perder as uniões com o lugar de que provém, indo à frente e atrás, deslocando-se de um lado para outro, numa tensão perene entre o polo 'local' e o polo 'planetário' (Gilroy, 2004, 13). É uma hermenêutica| deslocada, portanto, descentrada, mas 'não desenraizada', estando cada saber situado: 'Todos falamos sempre de um lugar específico, de uma história, de uma experiência e de uma cultura particular.' (Hall, 2005, 237-239)» (VALLERIANI, 2008, p.64)²⁹

Este filósofo propõe uma hermenêutica compatível com a complexidade dos tempos, dos espaços, dos conteúdos que são próprios de numa cultura da cidade que quer ser educadora. Fala-nos de uma arte de interpretar (sejam textos, imagens sinais expressos, ou mais subteis) portadora de uma «racionalidade semiótica/indiciária» para melhorar a compreensão do qualitativo. «Porque o saber pessoal, que cresce onde o método é suspenso, e o pensamento se contrai em tática, jogo e ritual, dobra-se sobre o

²⁹ «'saber de frontera', 'multicentrado' (Gilroy, 2003, 35), 'multi-local' (Marcus, 2001, 237, 241), es decir, arraigado en múltiples contextos. Entrelaza relatos con otros mundos culturales, sin asimilarse a ellos o perder las uniones con el lugar de que proviene, yendo adelante y atrás, desplazándose de un lado al otro, en una perenne tensión entre el polo 'local' y el polo 'planetario' (Gilroy, 2004, 13). Es desplazada, por tanto, descentrada, pero 'non desarraigada', estando cada saber situado: 'todos siempre hablamos de un lugar específico, de una historia, una experiencia y de una cultura particular' (Hall, 2005, 237-239).» (Tradução da nossa responsabilidade)

objeto, ‘imita-o’, para dele receber a indizível riqueza da experiência». (VALLERIANI, 2008, p. 65).³⁰

Mas, para além dessa racionalidade semiótica, a hermenêutica de Valleriani acolhe uma dimensão histórica atenta e comprometida com um posicionamento filosófico pós-colonial, como vinca na sua citação do historiador italiano Carlo Ginzburg. (*idem*)

«A hermenêutica converte-se assim num pensamento embebido de história, que recupera em muitos lugares do planeta os sinais das frágeis existências dos viventes, descartadas por uma ideologia colonialista como objetos marginais e insignificantes, nos quais se mostram as ‘pegadas indeléveis’ sobre as quais se sedimentaram as ofensas e as feridas recebidas do poder. (Mantegazza, 1995,32-33; 1998,188) Aparece assim, num horizonte de sentido fragmentado, uma memória de distorções e omissões atualizável só com base em traços, e indiretamente perante os filtros documentais dos ‘arquivos’ da representação colonial em que o sentido tenha sido deformado (Ginzburg, 1976, XI-XXV; 1966).»³¹

Para a busca desta *pegada* Valleriani apoia-se ainda numa das maiores referências do seu percurso de hermenêuta, o autor de *La Métaphore Vive*, com quem trabalhou diretamente.³² «Para Ricoeur, a ‘pegada’ é um ‘efeito-signo’ que certifica a supervivência do passado, do qual não se tem um conhecimento verdadeiro, mas apenas o possível». (VALLERIANI, 2008, p.65)³³

Esta hermenêutica afigura-se-nos particularmente adequada ao estudo das culturas das esferas da cidade e, em particular, da cidade que quer ser educadora. Poderá ser esta uma forma de contribuir para a compreensão dos discursos e das práticas na cidade, onde o compromisso, o caminho ou a direção para uma Cultura de Cidade Educadora, se apresenta ainda tímido ou algo inseguro. Os processos de «hermeneutização» de tais

³⁰ «(...) porque el saber personal, que crece donde el metodo es suspenido y el pensamiento e contrae en táctica, juego y ritual, se pliega sobre el objeto, lo ‘imita’, para acoger en él la indecible riqueza de la experiencia (Gabetta, 1981, 55)» (Tradução da nossa responsabilidade).

³¹ «La hermenéutica se convierte así en un pensamiento embebido de historia que recobra en los muchos lugares del planeta las señales de las frágiles existencias de los vivientes, descartadas por la ideología colonialista como objetos marginales e insignificantes, en los que se muestran las ‘huellas indelebles’ sobre las que se han sedimentado las ofensas y las heridas recibidas por el poder (Mantegazza, 1995, 32-33; 1998. 188). Aparece así, en un horizonte de sentido fragmentado, una memoria de distorsiones y omisiones actualizable sólo a base de rasgos e indirectamente mediante los filtros documentales de los ‘archivos’ de la represión colonial en los que el sentido ha sido deformado (Ginzburg, 1976, XI-XXV; 1966)» (Tradução da nossa responsabilidade)

³² Prova disso é a expressão com que Valleriani dedicou o seu último livro a Paul Ricoeur onde o designa como “el mio maestro”.

³³ «Para Ricoeur la ‘huella’ es un ‘efecto-signo’ que sertifica la supervivencia del pasado, del cual no se tiene un conocimiento verdadero sino únicamente posible (Ricoeur, 1988, 183-191).» (Tradução da nossa responsabilidade).

discursos poderão vir a constituir-se como contributos relevantes da esfera académica para construções críticas de Cidades Educadoras mais ancoradas nos tempos e espaços que habitamos e que desejamos habitar.

Quando se contam já três décadas desse desejo da cidade ser Cidade Educadora, o estudo da cultura de Cidade Educadora começa a desenhar possibilidades de análises diacrónicas e observação de tempos mais longos como são os da História.

Mas, posicionando-se para lá da racionalidade semiótica e do desafio da História, Valleriani defende que a hermenêutica se converta ela própria numa filosofia intercultural que põe no centro os ‘contextos plurais do mundo’. Citando Fornet-Betancourt, um filósofo de origem cubana conhecido pelos seus estudos na área da cultura, Valleriani escreve que «a contextualização é um processo de encarnação biográfica do saber, enquanto a filosofia nasce da vida e volta à vida.» (VALLERIANI, 2008, pg.67)³⁴

Nesta procura de caminhos metodológicos adequados ao estudo das culturas da cidade e à procura de contributos para a construção de uma cultura de Cidade Educadora, chegamos a uma «hermenêutica híbrida», expressão predileta de Valleriani, que pode, segundo este autor,

«ajudar a educação a construir um novo humanismo, centrado numa cultura ‘convivial’ e no sentido do limite, sobre o qual se pode edificar um ‘cosmopolitismo policêntrico’ engendrado pela ‘trágica consciência planetária da brevidade e fragilidade da existência humana indivisível, cada vez mais legível, como resultado de uma abordagem aos danos causados pelos racismos’ (GILROY, 2004, 120-121).» (VALLERIANI, 2008, p.68)³⁵

O quadro teórico que estrutura o desenvolvimento desta tese suporta-se num encontro entre três propostas de leitura do tempo e espaço culturais em que surge essa outra proposta, a da Cidade Educadora. Inspira-nos a «poética» da educação de António Valleriani. Seguimos a «dinâmica das esferas» de Agustín Escolano Benito, que se expõe mais adiante neste texto. Consideram-se, entre outros, os contributos do filósofo italiano Mário Perniola, recolhidos do seu estudo da estética no século XX, dado que a sua

³⁴ «La contextualización es un proceso de encarnación biográfica del saber en cuanto la filosofía nace de la vida y vuelve la vida, (Fornet-Betancourt, 2006, 35-86).» (Tradução da nossa responsabilidade).

³⁵ «La hermenéutica híbrida, por lo tanto, puede ayudar a la educación a construir un nuevo humanismo centrado en una cultura ‘convivencial’ y en el sentido del limite, sobre el cual edificar un ‘cosmopolitismo policéntrico’ engendrado por la ‘trágica’ conciencia planetaria de brevedad y fragilidad de la existencia humana indivisible, cada vez más legible como resultado de un acercamiento a los daños causados por los racismos’ (Gilroy, 2004, 120-121).» (Tradução da nossa responsabilidade). Esta hermenêutica é apelidada de «pluritópica» por Walter D. Mignolo, citado por Valleriani (2009, p.46; 2008, p. 64).

articulação e influência no pensamento de Valleriani pode ajudar a compreender melhor a conceção do mundo de onde se parte para a reflexão e ação, numa perspetiva da Filosofia da Educação.

A proposta da Cidade Educadora emerge dos trilhos da Filosofia da Educação, e em coerência com a sua raiz, mas em indispensáveis movimentos de alongamento, vive da relação cultivada com todas as outras áreas da vida, com outras disciplinas do conhecimento e das ciências, com vários campos de atuar e sentir. Quer sejam as diferentes artes, as múltiplas formas transformadoras, as diversas linguagens, os ambientes geradores, as esferas de culturas.

Por serem tão vastos os muitos campos disciplinares de construção do conceito de Cidade Educadora – do Urbanismo à Economia, da Intervenção social à Geografia, da Demografia à Ecologia, da História às realidades virtuais, passando por tantas outras disciplinas cuja nomeação nunca será exaustiva –, torna-se condição de viabilidade prática desta tese inscrevê-la numa linha de investigação perceptível a partir de um código reconhecido, assegurar-lhe alguma coerência interna de construção argumentativa.

Esta linha investigativa não é, nem pode ser, alheia aos campos de referência de onde a proposta de Cidade Educadora emergiu, onde recolheu algum suporte para o percurso das suas primeiras três décadas de percurso: a área da Filosofia da Educação. Mas procurará por entre as muitas linhas possíveis a partir da Filosofia de Educação, sinais de ligação com outras perspetivas e abordagens sobre os processos de construção de culturas.

II. III. Pontos de referência na linha do percurso investigativo

O construto teórico-metodológico desta tese justifica-se por uma sucessão de factos e de encontros assumidos como pontos que ajudam a traçar a linha do percurso investigativo.

O quadro de referência teórica-metodológica que combina um encontro entre Valleriani, Escolano e Perniola resulta de uma elaboração conceptual favorecida por uma sucessão de factos concretos, ocorridos durante o processo de investigação que deu origem à tese agora em proposta e que se constituem como marcos desse percurso.

Considera-se como primeiro momento, a receção proporcionada pelo Professor Agustín Escolano Benito na qualidade de diretor do programa de *doctorado* no ano letivo

de 2007/2008, na Universidade de Valladolid (Espanha). Foram também importantes os desenvolvimentos dos anos seguintes em viagens ao CEINCE em Berlanga del Duero (Espanha), partilhadas com outras duas alunas do mesmo curso, a investigadora de história contemporânea Filomena Bandeira e a socióloga e inspetora de educação, Luísa Janeirinho.

Durante uma destas deslocações a Berlanga del Duero, em 2009, ocorreu um encontro com a Professora Maria Teresa Santos, que viria a aceitar orientar esta tese em coordenação com o Professor Escolano Benito, a partir do ano letivo de 2010/2011, enquadrada pelo departamento de Filosofia Universidade de Évora. O seu investimento situou-se para lá do papel de orientadora de uma tese ainda por construir, sabendo-se apenas indagante do processo das Cidades Educadoras. O seu contributo como investigadora de educação e como professora foi decisivo e estruturante neste percurso académico.

Ainda em 2008, por sugestão do Professor Agustín Escolano, promoveu-se a realização de um contexto informal formativo, dirigido pelo filósofo António Valleriani que então ultimava, para publicação, o seu último livro intitulado *Al di là dell'occidente. La svolta neobarroca dell'educazione*. Este encontro constituir-se-ia como referência para esta tese.³⁶ O texto *Memória e Património em Educação*,³⁷ elaborado por este autor em 2009, destinou-se a apoiar este percurso e é considerado particularmente valioso para o presente trabalho.

Assim, poderá dizer-se que Agustín Escolano foi o primeiro promotor do encontro entre os três autores centrais. Imprimiu às palavras ditas e escritas, aos gestos de acolhimento em Berlanga del Duero, a postura de um pedagogo. Sendo um professor que dedicou a sua vida a estudar e pensar as culturas da Escola, partilhou o método dessa sua procura de desvendar, pensando-se como um hermeneuta detetive que busca incessantemente indícios reveladores do objeto de investigação, no que está perante nós, mas ainda oculto.

Escolano ensinou com detalhe o esquema metodológico da «dinâmica das três esferas» que testou com bons resultados em diferentes trabalhos seus publicados e não

³⁶ Por sugestão e mediação do Prof. Escolano Benito, as suas alunas Luísa Janeirinho e Maria das Dores Correia deslocaram-se a Montorio al Vomano, uma cidade nos arredores de Teramo, em Itália, para um encontro de trabalho com duração de uma semana com o filósofo da educação António Valleriani. Desse encontro resultou o contacto com a proposta filosófica deste filósofo italiano.

³⁷ O texto encontra-se traduzido para língua portuguesa e publicado pelo CIDEHUS em <https://www.cidehus.uevora.pt/Publicacoes/E-Working-Papers>

publicados, em colaboração, orientação ou coorientação. Sugeriu ainda convocar para esta investigação António Valleriani, o filósofo italiano com quem tinha trabalhado em vários textos e encontros de hermenêuticas da educação.

Durante a visita de estudo à obra, à casa e à cidade de António Valleriani, durante uma semana de novembro de 2008, o filósofo Mário Perniola foi evocado amiúde. Em concordância, a consulta deste autor é repetida com frequência nas referências bibliográficas das obras de Valleriani, nomeadamente nas últimas. Acabaria por se revelar então, como um contributo importante para a compreensão da proposta deste autor para a educação.

O professor de estética trouxe uma leitura própria do trajeto reflexivo dessa disciplina filosófica, ao longo do século XX. Aí esboça instrumentos para encarmos os dias do século seguinte que, entretanto, já habitamos. Mas Perniola influência também alguns dos conceitos propostos por António Valleriani, que viveu com o seu amigo filósofo em contíguos espaços geográficos da Itália romana, frequentou com afinidades ambientes culturais, filosóficos, e científicos aí forjados, partilhou o mesmo tempo histórico.

Valleriani escreveu no seu último ano de vida um texto inédito, dirigido a esta tese, partindo da sua Filosofia da Educação para uma leitura da Cidade que se pensa como Educadora, no caso concreto a Cidade de Évora, que o professor não chegou a visitar, mas pela qual se interessou enquanto cidade romana.

No referido texto António Valleriani reconhece a *civitas romana* como cidade-mundo e, considerando-a, propõe-lhe um percurso hermenêutico, inspirado no ethos barroco, em busca do modo de sentir atual. O propósito é que se torne possível experienciar «uma construção simbólica» em que o fruidor se torna coprodutor da obra. Esta obra, propõe-se na presente tese que seja a Cidade Educadora.

Tomando a analogia entre a Cidade Educadora em permanente construção e uma obra de arte, recolhemos de Valleriani o contributo sobre a relação entre a obra e o seu fruidor, que no caso da Cidade Educadora também é seu co-construtor.

«(...) enquanto Gadamer pensa que deve ser o texto a interrogar o leitor, Jauss acredita que a pergunta deve partir do intérprete. Se uma obra não encontrar um admirador que a interroge para tirá-la do esquecimento, ela permanecerá em silêncio (Jauss, 1987/88). W. Iser, um discípulo de Jauss, partilha a tese do seu professor e sublinha a importância, na interpretação de uma obra, do encontro entre a sensibilidade do fruidor e as solicitações do texto. Só assim nasce a interpretação de uma obra. Ele explica

que a estrutura textual de cada composição artística é composta de zonas de “indeterminação”, isto é, de pontos vazios, que a tornam ambígua, polissêmica, pelo que se torna necessária a intervenção do leitor. Este último, com o seu contributo, deve preencher os ‘vazios’ do texto, monumental ou documental, com o ato hermenêutico que torna compreensível a mensagem de uma produção artística. O ato de leitura deve, portanto, responder “estrutura de apelo” do texto (Iser, 1987).» (VALLERIANI, (VALLERIANI et al., 2020), p.323) ³⁸

A obra da Cidade Educadora deve responder aos desafios da contemporaneidade, a um tempo «que já não é sagrado, nem é passado, nem um tempo a-histórico, mas sim um tempo presente, com um horizonte laico e humano possível», a «um modo de estar no tempo que força a crítica contínua de si, a fim de encontrar melhor resposta para mudar o presente». (VALLERIANI, 2009, p.145) ³⁹

Dos propósitos e da natureza desta tese

III. I. Da proposta da Cidade Educadora à construção de uma cultura de Cidade Educadora

A Cidade Educadora é uma proposta gerada na esfera política. Esta esfera, tal como Agustín Escolano a desenhou, faz parte de um esquema metodológico útil à investigação, enquanto procura das linhas mestras de uma certa cultura. A investigação é potencialmente reveladora da natureza das esferas observadas, permitindo evidenciar os contributos de cada uma para a interação que desencadeiam e nutrem entre si. O estudo

³⁸ «(...) mentre Gadamer pensa che dev'essere il testo a interrogare il lettore, Jauss ritiene invece che la domanda debba partire dall'interprete. Diversamente, se un'opera non trova un ammiratore che la interroga per trarla dall'oblio, essa rimane muta (Jauss, 1987/88). W. Iser, discepolo di Jauss, condivide la tesi del suo maestro e sottolinea l'importanza nella interpretazione di un'opera dell'incontro della sensibilità del fruitore e con le richieste del testo. Solo così nasce l'interpretazione di un'opera. Egli ci spiega che la struttura testuale di ogni composizione artistica è composta da zone di “indeterminatezza”, cioè dei punti vuoti, che la rendono ambigua, polisemica, per cui è necessario l'intervento del lettore. Quest'ultimo quindi con il suo apporto deve riempire i “vuoti” del testo, in questo monumentale e documentale, con l'atto ermeneutico che rende comprensibile il messaggio di una produzione artistica. L'atto delle lettura deve dunque rispondere alla “struttura d'appello” del testo (Iser, 1987).» Tradução da nossa responsabilidade

³⁹ «Esso non è più un tempo sacro, nè un passato o un presente storico, bensì un tempopresente, un orizzonte laico e umano possibile.» «Un modo di stare nel tempo che costringe alla critica continua di sé al fine di trovare la risposta migliore per mutare il presente». (Tradução da nossa responsabilidade)

continuado de cada uma das três esferas e das suas interações favorecerá ainda vislumbrar possíveis prolongamentos, ou expansões da dinâmica das mesmas esferas.

O interesse de tal exercício de investigação é o de tentar descortinar outras perspetivas, outras possibilidades, partindo do ambiente de origem da Cidade Educadora. Esse interesse, por seu lado, emerge da forte necessidade sentida – nos meios de contacto com o conceito da Cidade Educadora e nos circundantes – de outros apontamentos e renovados ânimos, para um percurso que ao longo de três décadas se tem procurado legitimar predominantemente na esfera política.

As necessárias explorações de uma Cultura de Cidade Educadora por parte das esferas académicas, com diferentes intensidades em cada cidade, país e continente, são no caso português ainda frágeis. Porque são mais pontuais do que alargadas, mais subsidiárias da agenda política do que interessadas ou construtoras de uma agenda própria da Cidade Educadora. Tal fragilidade surge simultaneamente associada a uma escassa investigação académica que a problemática das Cidades Educadoras não tem sabido estimular nas diferentes disciplinas ou áreas do saber comprometidas com a educação.

Mas ainda mais ténues são as ligações da esfera empírica a uma Cultura de Cidade Educadora. Ou seja, um movimento de cariz cultural que para além da esfera de origem inclua efetivamente outras, reforce laços implícitos e explícitos com os mundos da cidadania, com os planos das associações formais e não formais, com outras instituições sociais que são os fios dos tecidos da realidade de cada cidade, ou seja com os habitantes das cidades inscritas.

De facto, se a construção de uma Cultura de Cidade Educadora dispensar um contínuo e persistente esforço de aprofundamento e de reflexão sobre as suas conceções, programas, agendas, corre o risco de esboroamento. Nesse caso a proposta de Barcelona poderá esmorecer por esvaziamento de conteúdo e de sentidos. Se a isto se juntar a falta de reconhecimento e de envolvimento dos habitantes da cidade, a obra da Cidade Educadora dificilmente poderá configurar e reconfigurar-se.

Com a circunscrição da Cidade Educadora a uma só esfera, o que se consegue é a redução da cidade desejada a uma expressão invisível, ou mesmo à sua extinção aprazada.

O interesse investigativo que motiva esta tese aspira, principalmente, a motivar novos ânimos, capazes de trazerem à Cidade Educadora fôlegos indispensáveis à sua configuração como linha inspiradora de perguntas e respostas úteis não só à administração e à política, mas também à reflexão e, principalmente, à vivência que é a convivência em cada cidade.

Parece, contudo, relevante o esforço de apontar um domínio do conhecimento acadêmico como sede preferencial, ou pelo menos preparado para acolher e tratar o problema da Cidade Educadora.

A Filosofia da Educação, pela sua própria natureza e razão de ser, está comprometida com as buscas que são as da Cidade Educadora. Ela acolhe os problemas levantados na cidade, colocados na educação, emergentes na cidade que se propõe ser educadora, onde se cruzam, se combinam e por vezes também conflituam, as dimensões da cidade e da educação.

Com efeito é da área acadêmica da Filosofia que emergem desde a formulação da proposta da CE contributos estruturantes e orientadores do conceito. Reconhecendo que muitos autores e trabalhos gerados noutras áreas disciplinares do conhecimento - das artes ao urbanismo, da história à geografia, da antropologia, à sociologia, sem exclusão de outras-, bem como na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, têm sido relevantes para a construção da proposta da Cidade Educadora, parece útil afirmar que o conceito de CE é apoiado pelos instrumentos metodológicos da reflexão, da busca continuada de fundamentos e de argumentos.

De entre os vários protagonistas-construtores da proposta da CE, tem sido destacado o papel de Joan Manuel Del Pozo. Este professor e político elege quatro palavras chave-como marcos definidores do seu longo e prestigiado curriculum: educação; filosofia; política; universidade.⁴⁰ Afigura-se possível constatar que estas são as mesmas palavras-chave cujas combinações e interações vêm permitindo apresentar e continuar a reconfigurar a proposta da Cidade Educadora.

Se se buscar um trilha de conjugação destas mesmas palavras-chave, entre os campos de investigação e do estudo acadêmico, a Filosofia da Educação surge como o domínio mais provável, o melhor preparado pelo seu próprio percurso, quer histórico quer contemporâneo, para acolher o desafio da CE. A Filosofia da Educação é aqui perspetivada como uma filosofia que pensa e articula as atividades humanas da educação e da política, e se desenvolve preferencialmente em espaços facultados ou fomentados pela universidade.

⁴⁰ Conferir texto de apresentação do curriculum de Joan Manuel del Pozo, publicado na sua página pessoal na web. [Em linha]. Consult. 8 setembro de 2020. Disponível em <http://moodle3.mec.gov.br/ufrn/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/culturaescolar.pdf>

III.II. Estrutura em três partes

Na introdução pretende-se deixar claro qual o problema a investigar, o quadro conceptual e metodológico que orienta o trajeto ensaiado e, ainda, as motivações e escolhas que o suportam.

A primeira parte propõe-se desenhar uma cidade que se dispõe a uma relação privilegiada com a dimensão da educação que integra de modo ora mais, ora menos assumido ou intencional. Procura-se, desde um ténue fio de história, traços que configurem a cidade como encontro entre um tempo e um espaço que lhe conferem dimensões definidoras da sua especificidade. Por outras palavras, pretende-se abordar a cidade habitada pela condição humana no contexto contemporâneo e que solicita reflexão para ações e sentidos possíveis. Introduce-se aqui a reflexão sobre o conceito de Cidade Educadora. Observa-se a trajetória desta proposta ao longo dos últimos trinta anos, conhecida em diferentes latitudes e longitudes do mundo, porém afirmada principalmente na Europa e na América Latina.

Na segunda parte, a partir da informação recolhida, equaciona-se a possibilidade de reconhecer – no tempo do século XXI e nos espaços das cidades interessadas na condição de Cidade Educadora – uma Cultura de Cidade Educadora, à semelhança do que o século XX operou com a Cultura de Escola. Indaga-se aqui sobre a possibilidade de acrescentar à Cultura de Escola uma Cultura de Cidade Educadora, ampliando-lhe os termos, convocando cidadãos e cidadãs, organizados em instituições formais e informais ou individualmente posicionados, para uma construção participada ao nível das esferas empírica, académica e política.

Na terceira parte deste trabalho detemo-nos em dois casos de estudo: Évora e Lagoa, duas cidades portuguesas do sul. Ambas se proclamam como Cidades Educadoras, sendo que a primeira iniciou o processo no primeiro ano do século XXI, enquanto a segunda se iniciou dezoito anos mais tarde. Procurar indícios de uma Cultura de Cidade Educadora nas suas respetivas três esferas – (empírica, académica e política) para detetar possibilidades de concretização e desenvolvimento futuro das intenções formuladas ao nível político administrativo – é o exercício ensaiado durante o processo investigativo que decorreu entre 2009 e 2019.

Neste trajeto investigativo inspira-nos o posicionamento do filósofo da educação que propõe que o Ocidente se abra ao pensamento da diferença.

«(...) um pensamento de alteridade capaz de gerar um ‘olhar sem possessão’ (Campo, 1988, 24), ‘discreto’ porque possui a doçura do pudor (Rovatti, 1988, 48), de um civismo democrático, acolhedor e hospitaleiro, convivial e pacífico, que pratica uma pedagogia solidária (Gramigna-Righetti, 2006). É um pensamento que sabe habitar a distância sem erguer muros, como diz o poeta: ‘Para não temer o outro/ aproximar-se do outro/ Para não temê-lo, olhá-lo. O medo do outro é o outro que não vejo: É a distância!’ (Di Tommaso, 1992, 71).» (VALLERIANI, 2009, p.144)⁴¹

III. III. Leituras, Estado da Arte, Revisão da Literatura

Ensaia vislumbres sobre a complexidade, as dinâmicas, as características do viver junto, ou do viver em comum, experimentadas pelos grupos humanos que desde tempos imemoriais se juntam para experienciar de modo partilhado as suas vidas quotidianas, ou as suas existências, é uma tentativa reiterada ao longo dos séculos por estudiosos de várias áreas disciplinares, inspirados por diferentes correntes de pensamento e códigos de ação.

Esta busca de conhecimento sobre o que hoje se chama cidade tem sido maioritariamente animada pelo desejo de cumprir com maior plenitude a experiência humana. Ou seja, tal procura é inseparável da «luta prometaica dos seres humanos por situações de incremento contínuo de condições de um maior bem-estar para todos». (Ferreira, 2014, p.7) O predominante lugar desta luta tem sido a cidade. Nela se desenvolve, maioritariamente, tal incessante trabalho, e sobre ela se reflete a parte maior dos resultados produzidos. «Foi aí que a humanidade melhor soube demonstrar a vitalidade das suas sociedades e a originalidade do seu espírito criador.» (Duarte, 2018)

A cidade enquanto *locus* da condição humana (PEREIRA, 2011, p.29) tem vindo a merecer a atenção de muitos autores, nomeadamente da área da Filosofia da Educação.

Remontando ao IV século a.C. encontramos uma das reflexões filosóficas sobre a cidade, mais revisitada até hoje: *República*, de Platão. Também de Aristóteles chegaram referências e estudos sobre a cidade. Este filósofo dá conta de um Estado ideal projetado

⁴¹ «(...) un pensiero dell’alterità capace di generare uno ‘sguardo senza possesso’ (Campo, 1988, 24), ‘discreto’ perché possiede la dolcezza del pudore (Rovatti, 1988, 48) di una civiltà democratica, accogliente e ospitale, conviviale e pacifica, che pratica una pedagogia solidale (Gramigna-Righetti, 2006). È un pensiero che sa abitare la distanza senza erigere muti, come dice il poeta: ‘Per non temere l’altro / accostati all’altro./ Per non temerlo, guardalo./ La paura dell’altro è l’altro-che-non-vedi: è la distanza!’ (Di Tommaso, 1992, 71). (VALLERIANI, 2009, p.114). (Tradução da nossa responsabilidade).

por Fáleas, e de cidades desenhadas por um dos primeiros urbanistas da história, Hipódamo. É atribuída a este urbanista e sociólogo antigo a percepção «de que uma cidade é algo mais do que um conjunto de casas, ruas, mercados ou templos; assim, ao mesmo tempo que orientava a construção física da cidade, lidava com os problemas estruturais da ordem social.» (MUMFORD, 2007, p.34)

Este historiador considerou que se comparadas as cidades imaginadas por Fáleas, Hipódamo, Aristóteles, e a República de Platão, «as diferenças entre elas tornam-se insignificantes e as semelhanças sobressaem.» (*idem*) Mas sublinha que esta obra de Platão sobre a cidade é também «um tratado sobre a educação onde se propõe um plano bastante elaborado» (MUMFORD, 2007, p.51) É assim incontornável e reconhecida, desde o período clássico, uma relação íntima entre o pensar a cidade e o pensar a educação.

Cerca de três séculos e meio depois do nascimento de Cristo, Santo Agostinho escreveu a Cidade de Deus, onde uma comunidade de «cidadãos bastante idóneos» regulava a sua vida em comum, pelo escrupuloso cumprimento dos princípios do Cristianismo, distinguindo-se assim da Cidade da Terra. (2007, p.99)

Com o renascimento foram escritas e dadas a conhecer duas obras que continuam a influenciar o pensamento contemporâneo sobre a cidade: A ilha de da Utopia de Thomas More e a Cidade do Sol de Tommaso Campanella. O filósofo inglês, um diplomata e homem de Estado, imaginou na sua ilha uma cidade onde era possível afastar todos os males por via da esperança em novas possibilidades, construções, descobertas. Quase cem anos depois, o filósofo italiano e monge dominicano, renova a utopia com a possibilidade do abandono ou da rejeição dos modos de desumanidade dos humanos, e propondo em vez disso, um compromisso comum com a procura de novas condições para a realização do deleite da vida humana na terra.

Lewis Mumford centrado sobre o estudo das cidades e das utopias que vêm inspirando modelos, desenhos, opções urbanísticas e sociais, considera que o novo Humanismo do Renascimento conduziu a uma «Christianopolis» e a um primeiro vislumbre de uma utopia moderna. (2007, p.75)

Mumford continua a afirmar que estas utopias pouco se diferenciaram das que as antecederam, mas que a partir do século XVIII os homens começaram a «pensar com

fúria» fazendo brotar «do solo revolvido do industrialismo» outro «grupo de utopias». (MUMFORD, 2007, p.97)

Entre os vários argumentos para destacar o papel das utopias no percurso indagação de ideias, modelos, percepções e interpretações das cidades, avulta o do reconhecimento da dimensão do desejo que as animou, enquanto sua condição intrínseca, capaz de gerar movimentos e operar mudanças.

De facto, há a sublinhar que as utopias se caracterizaram por, deliberadamente, colocarem o desejo acima da realidade. Entre a realidade desejada e a realidade experienciada é assumida uma significativa distância.

Será oportuno lembrar que a palavra utopia é uma criação de More, em 1516, que por ser apreciador de trocadilhos terá escolhido situar o nome da sua ilha – Utopia – entre «Outopia», que quer dizer não-lugar, e «Eutopia» que quer dizer bom lugar. (MUMFORD, 2007, p.221). Pode dizer-se que a «Utopia» foi colocada, pelo seu primeiro e notável proponente, entre um lugar que não o é, e um bom lugar que (não sendo ainda) pode vir a ser.

Depois do *Renascimento*, continuaram a emergir várias propostas utópicas que dialogam mais ou menos explicitamente, com as formas de imaginar, conceber, planejar e organizar as cidades. Porém, as intensas experiências humanas do século XIX e XX, entre as quais se situam as duas Guerras Mundiais, exigiram grande reconfiguração do pensamento filosófico e do pensamento sobre a cidade.

Chegada à segunda metade do século XX, Hannah Arendt publicou, em 1957, um texto intitulado *A crise da Educação*, cuja razão de ser surge enquadrada logo nas linhas de entrada: «a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas.» (2000, p.21)

Para ajudar a compreender o tempo em que vive, Arendt olha um pouco mais atrás no tempo histórico, à procura de referências para o que é, ou pode ser, público.

«A história das revoluções – desde o Verão de 1776 em Filadélfia e o Verão de 1789 em Paris até ao Outono de 1956 em Budapeste – que exprime politicamente o relato mais íntimo da Idade Moderna, podia ser contada, sob a forma de parábola, como a lenda de um tesouro muito antigo que, sob as mais variadas circunstâncias, aparece de repente de forma inesperada, para desaparecer de novo, sob diferentes e misteriosas condições, como se de uma miragem se tratasse. Existem, na verdade, razões de sobra para

acreditar que o tesouro nunca foi real, mas apenas uma miragem, que não estamos aqui a lidar com algo de substancial, mas apenas com uma aparição; e a principal dessas razões é que o tesouro continua até hoje desprovido de nome. (...) o nome que lhe davam na América era '*felicidade pública*', uma designação que, com as suas conotações de '*virtude*' e '*glória*' não nos parece mais inteligível do que o seu equivalente francês '*liberdade pública*'. (ARENDT, 2006, p.18-19)

A pensadora acrescenta ainda que «a dificuldade para nós encontra-se no facto de o acento, em ambas as designações, ser colocado sobre o termo '*público*'». (ARENDT, 2006, p.19). E se esta dificuldade é evidenciada é porque nos parece ser reveladora dos modos de pensar a cidade que se tornam expressão do século XX e influem determinadamente no desempenho da mesma tarefa nas primeiras décadas de XXI.

Voltando ao tesouro, a que se refere Arendt, este parece apresentar-se como o que de mais importante se ousa, ou pode almejar, enquanto forma de desejo intenso. E com o fim da Idade Moderna (assinalada pelo início da Revolução Francesa), o que mais se deseja deixa de se chamar lugar ou modelo imaginado, ou *topos* de deleite na vida terrena, para passar a chamar-se esfera pública. A forma de aceder à esfera pública parece ser, sob a conjuntura do século XX, a via da ação, e por meio desta, a da revolução. Isso mesmo escreve Arendt (entre 1954 e 61): «os chamados intelectuais – escritores, pensadores, artistas, homens de letras e outros – só podiam aceder à esfera pública em tempos de revolução». (ARENDT, 2006, p.22)

A revolução, expressão de ação, «acabou por desempenhar, tal como assinalou Malraux (em a *Condição Humana*)⁴², 'o papel outrora desempenhado pela vida eterna': ela salva aqueles que a fazem.» (*idem*)

Para esta leitura concorre o facto de no outono de 1961, Jürgen Habermas apresentar à faculdade de Filosofia de Marburg, a sua tese para livre-docência onde investigava «a esfera pública burguesa». (2003, p.10).

Mas, uma década antes, pouco depois do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1951, Martin Heidegger pronunciou uma conferência (cujo texto seria publicado três anos mais tarde) intitulada «Construir, Habitar, Pensar». Neste texto que se tornaria uma referência revisitada até hoje, para além de correlacionar os três conceitos que figuram no título da

⁴² De recordar que esta obra de Malraux foi publicada pela primeira vez em 1933.

conferência, burilando cada uma das três palavras, Heidegger deixou a claro as ligações e interdependências entre «construir», «habitar», «pensar», mas introduz ainda as correlações destes termos com outros como «espaço», que é distinguido de «lugar».

Já depois de ter ponderado este conjunto de palavras chave, assim como as possibilidades dos tesouros herdados sem nome, Henry Lefebvre abre, em 1968, um diálogo sobre o Direito à Cidade.

Quando, em 2012, Carlos Fortuna, um dos sociólogos portugueses que mais tem estudado as cidades, foi solicitado para apresentar a primeira edição portuguesa desta obra de Lefebvre, o seu texto voltou a incluir as palavras crise e utopia.

«Em o Direito à Cidade, tudo tem a ver com a modernidade da cidade europeia e a sua evolução desde os tempos da cidade arcaica e depois medieval e barroca. A cidade a que Lefebvre se dedica é na verdade, a cidade da era industrial da Europa que contem em si os resultados da crise gigantesca que acompanhou a passagem do capitalismo comercial e mercantil para o capitalismo industrial.» (LEFEBVRE, 2012, p.8-9)

Ou mais adiante, «O Direito à cidade reconhece não só que a cidade está em crise, mas que a crise da cidade é mundial». (LEFEBVRE, 2012, p.12) Esta crise da cidade é explicada por Fortuna como residente «no modo como gera sempre renovadas e profundas desigualdades e como, impotente, a reinvenção urbanística do urbano não é suficiente para lhes pôr cobro». (*idem*)

Perante a crise assim generalizada, e do «prenúncio do modo como as cidades perdem a alma e se tornam simulacro» (LEFEBVRE, 2012, p.13), encontram-se simultaneamente no Direito à Cidade argumentos a favor de uma construção social do espaço urbano. Esta é uma construção social que resulta de «práticas sociais e de decisões políticas tecidas pela história dos lugares». (*idem*)

Encontra-se ainda, no texto de Lefebvre, a proposta do exercício intelectual da transdução como forma de ensaiar minimizações do velho problema, também colocado pela utopia, que é o distanciamento, ou separação, entre o pensamento e a realidade. Poderá afirmar-se que o Direito à Cidade é uma reflexão emanada do tempo da ação. «É a ação coletiva política e cultural concertada e insurgente que assoma nas icónicas praças das lutas pelas democracias urbanas» escreveu Fortuna (LEFEBVRE, 2012, p.14). Mas a verdade é que, não será por mero acaso que quer o texto de Lefebvre quer o da sua

apresentação feita pelo sociólogo português encerram com vigorosos apelos à utopia. «Ousadia e utopia precisam-se» (*idem*). E «essa utopia, aqui como frequentemente, projeta sobre o horizonte um ‘possível-impossível’». (LEFEBVRE, 2012, p.142)

Com uma quase coincidência no tempo da primeira edição do *Direito à Cidade* em Paris, Edgar Faure, que tinha sido já Primeiro Ministro e Ministro da Educação em França, coordenou o trabalho de uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e publicado em 1972 sob o título «Aprender a Ser».

Este relatório dava conta de uma certa «desarmonia» entre os sistemas escolares e não escolares das atividades educativas observadas no mundo. E anunciava que «o facto é que a educação está em vias de transpor os limites em que a fechavam as disposições duma tradição secular.» (FAURE, 1977, p.246). Na última parte do trabalho preconiza-se «uma Cidade Educativa». (*idem*, p.244)

É esta proposta que é considerada pelo governo da cidade de Barcelona para lançar o convite às cidades do mundo para se pensarem como Cidades Educadoras.

A primeira Secretária Geral da Associação Internacional de Cidades Educadoras, escreve no seu texto de balanço de 20 anos de CE, em 2008, que «o conceito de Cidade Educadora é proposto por Edgar Faure (e outros) na obra coletiva *Apprendre à être*.» (BELLOT, 2013, p.19)

Pilar Figueras Bellot acrescenta, no mesmo texto, que «com esta abordagem ousada e inovadora, a Câmara Municipal de Barcelona acolhia e assumia no ano de 1989 o conceito de cidade educadora e apresentava-o, simultaneamente como o significante de uma proposta integradora da educação formal, não formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam; e também reveladora de um compromisso político, público e activo». (*idem*)

Na mesma publicação intitulada «Educação e vida urbana: 20 anos de Cidade Educadora» inicialmente em 2008 e posteriormente traduzida para diferentes línguas de todo o mundo, Eulália Bosch, na condição de editora principal, esclarece que para além de promover o debate em torno da proposta da CE, este conjunto de textos pretende «ser o ponto de encontro entre os que têm a responsabilidade de orientar e regular a vida das cidades e os que trabalham, diariamente, no ensino – dois mundos que, frequentemente,

estão tão alheados um do outro que não se reconhecem como aliados naturais.» (BELLOT, 2013, p.9)

A obra apresenta-se apenas um dos 160 documentos publicados no Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE)⁴³ disponíveis no sítio oficial da AICE na web. Por seu lado, tão vasto e diversificado conjunto de documentos corresponde apenas a uma das nove categorias de publicações apresentadas na mesma sede virtual da AICE.⁴⁴

O conjunto de documentos e da bibliografia disponível sobre a Cidade Educadora reflete uma larga abrangência de abordagens, sejam decorrentes da sua natureza disciplinar, de opções teóricas ou de espectro político diversas, de perceções orientadas para diferentes enquadramentos regionais ou culturais, por propostas metodológicas diferenciadas.

Não identificamos, porém, entre estes referenciais, qualquer formulação que se centrasse sobre uma transição possível de uma cultura escolar, nos termos formais que a conhecemos, para uma cultura de Cidade Educadora, assim apresentada, capaz de um diálogo e valorização permanente da Escola, mas igualmente capacitada para outras formas de resposta, abrangente e alargada a toda a comunidade identificada com a cidade.

É na proposta desta transição de uma Cultura de Escola para uma Cultura de Cidade Educadora que residirá, porventura, a diferenciação ou o carácter original do contributo que aqui se apresenta.

Consideram-se úteis e mesmo indispensáveis as aprendizagens e experiências colhidas nos caminhos da utopia, mas impõe-se-nos que a distância entre a realidade e a cidade desejada seja encurtada. As propostas esperadas e necessárias terão de se demonstrar articuláveis com as novas formas de habitar. Eis-nos pois chegados ao ponto em que se torna cada vez mais perceptível o apelo para que a Cidade Educadora, enquanto cidade desejada, e a cidade da nossa realidade se aproximem. Chegamos a uma contemporaneidade que nos demanda a articulação da vida com a forma, com o conhecimento e com a ação. Mas que a que aos quatro campos de reflexão não deixe de se juntar a dimensão do sentir. (PERNIOLA, 1998, p.10)

⁴³ Dados referentes ao momento de redação desta parte da presente tese, em 29 de março de 2020.

⁴⁴ Disponível em <https://www.edcities.org/pt/banco-de-documentos/>

Uma cultura de Cidade Educadora convida a que a cidade se pense como cidade viva, se construa por via da ação, se conheça e se sinta a si própria. Procurará capacitar-se nos campos conceptuais de reflexão sobre si mesma. Terá ao mesmo tempo de articular, combinar, compatibilizar os conceitos de eutopia e de atopia.

O tempo em que se fundou a Cultura de Escola foi um tempo de revoluções. A expressão «o tempo das cerejas» figura entre os prenúncios icónicos que perduraram como uma das suas imagens simbólicas. E apesar de bela, a imagem é portadora da cor forte do conflito.

Georg Simmel (1858-1918), um sociólogo alemão contemporâneo deste tempo de revoluções e guerra, refletiu sobre temas intrinsecamente ligados às cidades, como sejam as próprias cidades europeias que visitou, a sua arte e o conflito. Inspira ainda hoje diferentes académicos, entre os quais se inscreve o professor de Coimbra, Carlos Fortuna. Na última fase do seu pensamento, Simmel escreveu um celebre texto intitulado «O conflito da cultura moderna», onde reflete sobre o tema do conflito. Este conflito opõe-se por um lado às formas – sejam estas obras de arte, constituições políticas, sistemas de organização, estruturas sociais – e, por outro lado, à própria vida que produziu tais formas e que de súbito delas se afastou. A vida parece assim sentir tais formas como coisas rígidas e estranhas e não as reconhece como produto seu. A tragédia da cultura consiste, então, exatamente neste reconhecimento falhado. (PERNIOLA,1998, p.33)

A vida, a primeira categoria sugerida para ler a estética do século XX, seguida da forma, ambas propostas por Perniola, é então a mesma vida que se vira contra as próprias objetivações e pretende libertar-se do constrangimento da forma. E não se trata simplesmente das formas «esclerosadas e opressivas, mas do repúdio da forma geral, a qual parece bloquear em algo firme e estático o devir imparável da vida. A vida vivente, entendida como força autónoma, imediata e sem véus, orienta toda a sua ação para o aniquilamento de toda a forma.» (PERNIOLA,1998, p.34)

A eutopia⁴⁵ é aqui compreendida enquanto «espaço exterior materializado, percecionado como suscetível de realizar os valores e aspirações locais». A atopia configura-se nos termos apresentados pelo sociólogo Massimo di Felice, na sua obra

⁴⁵ Significado de "eutopia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/eutopia> [consultado em 01-04-2020].

intitulada Paisagens pós-urbanas. Ou seja, a atopia não é um novo tipo de espaço, nem um território simulacro. Também não pode ser definida inteiramente como uma pós-territorialidade, no sentido único de superação das formas físicas e geográficas do espaço. É antes a substituição destas por uma outra forma informativa, digital e transorgânica, cujos elementos constitutivos são as tecnologias informativas digitais, os ecossistemas informativos elaborados pelos sistemas informativos geográficos e territoriais e as redes sociais. Estas compostas pela fusão de elementos inteligentes e pelas formas híbridas do dinamismo das linguagens transorgânicas. O habitar atópico apresenta-se assim como a hibridação transitória e fluída, de corpos, de tecnologias e de paisagens. É o advento de uma nova tipologia de ecossistema que não é nem orgânica nem inorgânica, nem estática nem delimitável. Mas é informativa e imaterial. (FELICE, 2012, p.195-196)

Esta é uma proposta abordagem da Cidade Educadora diferenciada das que têm sido apresentadas nos meios e canais a que se teve acesso. Pela sua perspectiva disciplinar orientada para o campo da Filosofia da Educação. Pela metodologia hermenêutica em que se apoia e sugere. Pelo modelo conceptual de análise recolhido do estudo da cultura escolar.

III. IV. Previsão de conclusões

Os documentos centrais que mobilizaram o debate educativo na segunda metade do século XX como os Relatórios da UNESCO *Aprender a Ser* (Faure, 1972) e *Educação um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996), e já no século XXI a definição dos *17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável* (Agenda 2030 da ONU) onde pontua como 4.º objetivo global «Uma Educação de Qualidade», convocam abordagens da educação alargadas no tempo, no espaço e, conseqüentemente, nos modelos conceptuais e metodológicos.

Prolongar o tempo da educação para um tempo que coincide com a vida humana, relativamente consensualizado na expressão «educação ao longo da vida», implica o concomitante alargamento no espaço, melhor, a todos os espaços de vida.

Somos assim interpelados a vivenciar, formar, conhecer, atuar e a sentir os territórios e as comunidades, com capacidade intrínseca de serem educadoras, estas entendidas nas suas dimensões físicas e geográficas, mas a que se junta com peso sempre crescente um novo ecossistema. Este, assumindo dimensões que não são ainda

suficientemente percebidas dada a sua recente emergência, resulta das interações férteis de tecnologias informativas, de territorialidades e vidas que advém de novos fluxos e arquiteturas possíveis a partir das novas realidades tecnológicas e que configuram o habitar atópico. (FELICE, 2012, p.195-196)

É o conjugar do habitar eutópico, reportado a um lugar possível, exterior, materializado, onde é possível concretizar valores consensualizados, com esse novo habitar atópico para o qual somos cada vez mais interpelados, por via das novas condições tecnológicas e das dinâmicas geradas a partir delas, que se propõe configurar uma cultura de Cidade Educadora.

No mundo da vida continuam a interagir três esferas, ou mundos, numa dinâmica concebida por Escolano (2017, p.133) para o estudo da Cultura de Escola e que aqui se propõe aplicar ao estudo de uma Cultura de Cidade Educadora. Afigura-se que, mesmo no novo ecossistema motivado pela base digital, é previsível a reprodução dos mundos conhecidos dos humanos.

A Cultura de Cidade Educadora poderá assim ser procurada, proposta, coproduzida no seio do mundo da vida onde se geram as dinâmicas resultantes das interações entre as três esferas (empírica, académica e política).

Numa tal busca de viabilização de uma Cultura de Cidade Educadora entender-se-á que as pessoas diferentes estão ligadas por uma mesma condição de ser humano. Como disse o filósofo da Educação António Valleriani, aludindo às responsabilidades da educação e ao que ela deve garantir: «É um projeto feito de humildade, que é a capacidade de aceitar que outros não se assemelham a nós (Taylor, 2006, p.9), que se veem outras maneiras de ser humano.» (2009, p.144) ⁴⁶Assim, a única alternativa ao choque entre diferentes, se impreparado e movido pelo medo, do qual nada de proveitoso poderá sair, continua a ser o diálogo. Mas é à educação que cabe torná-lo possível.

E parece ser nas interações geradas na cidade que mais condições se reúnem para promover o princípio dialógico como marco de uma Cultura de Cidade Educadora.

⁴⁶ «È un progetto fatto di umiltà, che è la capacità di accettare che gli altri non assomiglino a noi (Taylor, 2006, 9) che visiano altri modi di essere umani.» (Tradução da nossa responsabilidade).

Primeira Parte

O desejo que antecede a Cidade
Educadora

1. Cinco pontos de referência para uma abordagem à cidade

Começa-se pela busca de caminhos que tornem possível um encontro do humano com a cidade. Uma cidade que continua a sonhar e a projetar uma relação de intimidade com a Educação.

Contando com discursos validados por comunidades acadêmicas da área da Filosofia e da Filosofia da Educação, propõe-se neste capítulo *escavar* por entre os alicerces dessa relação (entre a Cidade e a Educação) que se estabelece discreta, se pressente, mas parece pedir reflexão e decisão para deixar a condição de implícita e se tornar progressivamente mais informada, ponderada, intencional.

Esta condição da Educação enquanto componente da cidade, facilita entre outras possibilidades, a reflexão e a discussão em diferentes esferas sobre modelos, práticas a testar ou a abandonar, opções de diferentes naturezas, e alcances. Partindo dessa reflexão alargada será mais provável a identificação de propostas, e a tomada de decisões políticas relativas à cidade enquanto espaço de todos e todas.

Por outras palavras, procura-se aqui a produção de um encontro possível com uma cidade que vê nesta sua relação com a Educação possibilidades de se reconfigurar para outros modos de habitar.

Combinam-se para isso os olhares de dois professores de filosofia, contemporâneos, nascidos ainda na primeira metade do século XX e que entraram no segundo milénio com uma vasta experiência de investigação e de reflexão filosófica. Referimo-nos aos pensadores italianos António Valleriani e Mario Perniola.

De Valleriani recolhe-se a proposta de uma filosofia da Educação inspirada por uma poética da educação que é hermeneuta, neobarroca, elogiadora das diferenças, pós-colonialista.

Trata-se de interrogar, explicitamente,

«o projeto político-pedagógico humanístico, centrado no decalque conceptual *Bildung/Kultur*, para ver se o ideal do classicismo grego ainda responde às exigências do tempo hodierno, desencantado, líquido, proteiforme. Ou se não deve abrir-se ao pensamento da diferença, um pensamento de alteridade capaz de gerar um ‘olhar sem posse’ (Campo, 1988, 24), ‘discreto’ porque possui a doçura do pudor (Rovatti, 1988, 48) de uma cultura democrática, acolhedora e hospitaleira, convivial e pacífica, que pratica uma pedagogia

solidária (GRAMIGNA-RIGHETTI, 2006). É um pensamento que habita a distância sem erguer muros». (VALLERIANI, 2009, p.144)⁴⁷

De Perniola recebe-se, desde logo, alguma genealogia de conceitos importantes para melhor interpretar, ou decodificar, a proposta de Valleriani, já que ambos se moveram e reforçaram em campos próximos do pensamento, integrados na mesma tradição da filosofia italiana contemporânea. Entre estes conceitos identifica-se: cidade-mundo, *civitas* romana, rito sem mito, *ethos* barroco, modo de sentir atual, apresentados por Perniola na obra *Pensando o ritual, sexualidade, morte, mundo*, publicada em língua portuguesa em 2000.

Por outro lado, segue-se o trilho sinalizado por Perniola no seu estudo sobre a Estética do século XX, admitindo que os campos conceptuais aí identificados possam ser úteis na abordagem da Cidade.

Ensaando possibilidades de aproximação à cidade que habitamos, com o intuito de se tornarem perceptíveis as suas possibilidades de reconfiguração, e os caminhos do habitar, tomam-se como pontos de referência o roteiro seguido por Perniola no seu estudo da estética do século XX, enquanto disciplina filosófica.

Admite-se assim que também o estudo da cidade, particularmente interessado na transição do século XX para o século XXI, implique levar em conta a atividade filosófica e de pensamento, resultante da interação entre o espaço habitado e o tempo vivido. Ou seja, na expressão de Perniola toda «a atividade multiforme». (1998, p.10)

Para facilitar uma tal abordagem à cidade que procuramos, tentaremos averiguar por entre os mesmos cinco campos conceptuais - identificados por Perniola para o estudo da estética - ou sejam as «noções de vida, forma, conhecimento e ação» a que acrescenta com destaque o campo de «o sentir». (*idem*)

Consideramos a possibilidade de adotar estas categorias para a reflexão e análise da cidade, já que a descrição feita pelo autor da atividade da estética é compatível com uma possível descrição a fazer sobre a atividade da cidade. Senão, vejamos:

⁴⁷ «(...) sul suo progetto politico-pedagogico umanistico, centrato sulla coppia concettuale *Bildung/Kultur*, per vedere se l'ideale della classicità greca risponda ancora alle esigenze dei tempi odierni, disicantati, liquidi e proteiformi. Oppure se non debba aprirsi al *pensiero della differenza*, un pensiero dell'alterità capace di generare uno 'sguardo senza possesso' (Campo, 1988, 24), 'discreto' perché possiede la dolcezza del pudore (Rovatti, 1988, 48) di una civiltà democratica, accogliente e ospitale, conviviale e pacifica, che pratica una *pedagogia solidale* (Gramigna-Righetti, 2006). È un pensiero che sa abitare la distanza senza erigere muri». (Tradução da nossa responsabilidade).

«Por um lado, ela [estética] estabeleceu e manteve uma relação de cumplicidade com a literatura, com as artes figurativas, com a música, sem se deixar intimidar pelas inovações mais ousadas ou pelas experiências mais arriscadas; por outro, sentiu-se envolvida na gestão institucional, na exposição, na organização e na comunicação dos produtos artísticos e culturais. Ela confrontou-se com os grandes problemas da vida individual e coletiva, interrogou-se sobre o sentido da existência, promoveu ousadas utopias sociais e sentiu-se envolvida nos aspetos da vida quotidiana, identificou subtis distinções cognitivas. Além disso debruçou-se sobre questões religiosas e teológicas de alcance histórico, interrogou-se sobre as suas próprias afinidades e divergências com a moral e a economia, estabeleceu relação com todas as outras disciplinas filosóficas, com as ciências humanas e até mesmo com as ciências naturais, físicas e matemáticas.» (PERNIOLA, 1998, p.9)

Esta operação intelectual de aplicação de um discurso formulado para uma determinada área de atividade filosófica (a estética), noutra área da atividade reflexiva e analítica como é o caso da cidade, é aqui ensaiada com o intuito de procurar modos de pensar a cidade que permitam ações e intervenções capazes de influir, no sentido do aprofundamento do «*ethos* político moderno». (SALCEDO e PEÑALÓZ, 2019)

1.1. Cidade e vida

«Se a palavra ‘vida’ indica alguma coisa que se encontra para além do mero facto biológico, é porque ela implica a afirmação de um fim, o qual permite pensar os acontecimentos particulares relativamente a qualquer coisa de mais geral e universal. Por outras palavras, o discurso filosófico em torno da ‘vida’ coincide, em boa parte do pensamento do século XX, com a interrogação em torno do ‘significado da vida’; quando pergunto se a história de um sujeito histórico (seja ele um ser humano, ou um povo, ou ainda toda a humanidade) tem um sentido, é exatamente porque reflito sobre a possibilidade de ligar as suas vivências a uma finalidade relativamente à qual elas resultam como apreciáveis.» (PERNIOLA, 1998, p.13-14)

Na relação entre vida e cidade o que procuramos compreender é a finalidade de um curso histórico percorrido, cujo dado mais relevante é que tal curso continua a expandir-se em contínua reformulação.

No fio da História

É bem longo, labiríntico e apaixonante o percurso histórico que vai das primeiras cidades de que tivemos notícias até ao tempo das que habitamos. São incontáveis as camadas – de tempo, de respetivas, matérias e sentimentos – que têm vindo a interagir em modos de tensão e dinâmica, primeiro contidos em áreas limitadas, depois numa expansão que os tempos modernos iniciaram, e que os hodiernos tendem a tornar ilimitados.

«Se quisermos lançar novos alicerces para a vida urbana, cumpre-nos compreender a natureza histórica da cidade e distinguir, entre as suas funções originais, aquelas que dela emergiram e aquelas que podem ser ainda evocadas». (MUMFORD, 1991, p.9) Tendo em conta que este texto do historiador norte americano foi publicado pela primeira vez em 1961 e que, desde então, vivemos um significativo aceleração do processo histórico e humano, ganha ainda maior pertinência a sua seguinte reflexão:

«Sem uma longa carreira de saída pela História, não teremos a velocidade necessária, em nosso próprio consciente, para empreender um salto suficientemente ousado em direção ao futuro, pois grande parte dos nossos atuais planos, sem exceção daqueles que se orgulham de ser ‘avançados’ ou ‘progressistas’, constituem pouco engraçadas caricaturas mecânicas das formas urbanas e regionais que ora se acham potencialmente ao nosso alcance.» (MUMFORD, 1991, p.9)

Nessa revisão bibliográfica da História da Cidade, observamos a linha das cidades portuguesas na História da Península Ibérica, da Europa e do mundo. (Anexo 4)

Partimos ainda do princípio de que para os «nossos atuais planos da cidade», a que aludia Mumford, contribuem os desenhos de arquitetura, as conceções urbanísticas estruturantes, iniciativas legislativas, medidas de macro e microeconomia, soluções do foro da técnica, mas são tão ou mais relevantes, para a perspetiva de uma cidade que quer estar numa relação com a educação, as vivências das áreas da cultura, das artes, do social, da educação, entre outras que moldam o pensamento e através dele o tempo e o espaço habitado.

Emergem, então, no ambiente deste trabalho, como indispensáveis para a construção da cidade que desejamos habitar, as contribuições da reflexão filosófica, capazes de contribuir para dar suporte e fundamentos a propostas, decisões, percursos a trilhar, a refazer ou a inverter, em resultado dessas condições da reflexão sobre a vida, a forma, o conhecimento, a ação e o sentir da cidade.

Perspetivamos o trabalho da Filosofia da Educação na Cidade, como parte da qual se espera um contributo urgente para um reforço e promoção de culturas de articulação entre partes, capaz de se traduzir em posicionamentos de transdisciplinaridade nas abordagens da Cidade.

A esta capacidade de articular contributos teóricos, modos de agir e de sentir no contexto das construções e das vivências da Cidade, é consensualmente atribuída importância maior, contudo ela continua a manifestar-se em condições débeis e insuficientes nos lugares e nos modos dos cenários concretos.

É no sentido dessa reflexão, de natureza filosófica, sobre uma cidade que se prepara para se relacionar com a educação de modo prioritário, que planeamos caminhar ao longo desta dissertação, e particularmente neste capítulo. Nesse ensejo, «talvez a melhor definição da cidade, em seus aspetos superiores, é a que diz ser ela o lugar destinado a oferecer as mais amplas facilidades de conversação significativa.» (MUMFORD, 1991, p.133) Ou, por outras palavras, a cidade é um lugar vocacionado para produzir condições para o diálogo.

Cidade, o lugar de viver em conjunto

Uma das hipóteses que propomos é a da cidade conter em si o desejo, a possibilidade ou o propósito de o/a humano/a se superarem por via do conhecimento partilhado, do viver juntos. Admitimos que os humanos se tenham juntado e continuem a juntar em ocupações, vivências, explorações de lugares e tempos comuns, com o intuito mais ou menos consciente, de que só juntos podem multiplicar as possibilidades de mitigar as suas mais intrínsecas fragilidades.

Vai neste mesmo sentido, a conceção de cidade de Aurora Carapinha para quem a cidade tem na sua base a decisão de viver junto, ou de convivência na multidiscursividade.

«Eu não entendo a cidade como uma construção arquitetónica nem como um conjunto de instituições. Entendo a cidade como uma comunidade que optou por viver em conjunto. A polis nasce precisamente nesse sentido de uma comunidade que decidiu viver em conjunto. Se uma comunidade toma essa decisão, independentemente de ser uma cidade, como construção ou como conjunto de instituições, há uma comunidade que se diferenciou por ambição, por desejos, por fundar qualquer coisa de diferente. E há uma troca de conhecimento... e há um desejo de conhecimento.» (Anexo 7)

Porém esta decisão de vida conjunta, de comunidade partilhada, contém em si vastos conjuntos de possibilidades inerentes à condição humana, onde coexistem a urbanidade e a elevação com o conflito e a degradação.

«Medo da cidade» é o título de um capítulo do livro *O novo Espaço Público*, onde se reflete sobre as duas faces de uma moeda com que a cidade se pode identificar. Torna-se presente no estudo da cidade que nela coexistem, o apelo da sua urbanidade e a fundada relutância em relação à mesma.

«As esperanças emancipatórias da cidade coincidem com o risco de solidão, a desproteção e a incerteza acerca do futuro. Por isso o elogio da cidade foi sempre acompanhado pela sua mais feroz crítica. Foram repetidamente contadas muitas histórias de decadência das cidades. No séc. XIX, a mais contada foi a da decadência dos costumes, da perda da ordem no nomadismo, no desenraizamento e no desmedido da grande cidade industrial; no século XX, a crítica da cidade foi formulada como perda da urbanidade por efeito da construção funcionalista da cidade. A tudo se misturava também uma velha tradição de desprezo pela cidade – ideologicamente recuperada por Heidegger, Jünger e Spengler.» (INNERARITY, 2010, p.118)

Observe-se a contradição imanente desde os poetas românticos, ou de Tolstoi a Gauguin, que preconizavam a fuga da cidade e o regresso à vida do campo, até às mais atuais narrativas de que «o futuro pertence às cidades», como espaços de criação de «confiabilidade [que] é uma propriedade que só pode ser alcançada através de uma abordagem global para o desenvolvimento de sistemas que integra conhecimentos da área tradicional disjuntas, e que apoiem o desenvolvimento de *Smart Cities*.» (FERNANDES, 2017 p.156)

Em todas essas múltiplas abordagens pode identificar-se um ponto comum: um certo carácter contraditório das narrativas sobre a cidade. Se por um lado é frequentemente descrita como lugar a evitar, de onde se deve fugir, ou habitar a medo, a cidade é simultaneamente elogiada e prometida como lugar de muitas esperanças, liberdades e encontros.

Isto mesmo se pode observar desde a propagação do «provérbio germânico medievo, segundo o qual o «‘ar da cidade’ tornava o homem livre» (BEIRANTE, 2008, p.3) até aos vislumbres dos futuros urbanos na cidade pós-industrial, recorrendo por exemplo à expressão de Kevin Lynch segundo o qual na cidade «a cada instante existe mais do que a vista alcança, mais do que o ouvido pode ouvir, uma composição ou um

cenário à espera de ser analisado». (CAEIRO, 2014, p. 329) Chegando à pós-moderna cidade conectada onde os «tipos de interações, portanto, devem ser compreendidas como distintas das ações transitivas do sujeito em direção ao externo e se configuram como a constituição de um novo tipo de ecologia (eko-logos)» (FELICE, 2014, conceitos /networking e ecologia das interações nas redes digitais). Ou seja, nesta cidade já não há «internalidade» ou «externalidade», vive-se, segundo este autor, a mesma forma de interação que acontece numa floresta, num ambiente hipercomplexo, ecológico, onde cada espécie, cada elemento, - vegetal, mineral ou animal - é o resultado da interação com os demais, mas é também, ao mesmo tempo, produtor do seu ambiente. (*idem*)

Contudo, em todos os momentos parece persistir uma superior necessidade manifesta nos humanos de manter e cultivar vínculos, de não ficar isolado, como se esses fossem os «pressupostos naturais da vida». (INNERARITY, 2010, p.122)

A maioria dos autores ou linhas de investigação sobre a cidade sublinham os contrários que coexistem e são constituintes da cidade. A título de exemplo diz-se que «a urbanidade tem de ser pensada em categorias contraditórias e realiza-se no movimento das suas contradições: entre a ordem e o caos, entre o público e o privado, entre a indiferença e o compromisso cívico, entre a alienação e identificação.» (*idem*)

De resto, até as linhas de investigação sobre a vida se interrogam sobre os mesmos princípios, aparentemente contraditórios. «Como é que os seres humanos vieram a ser, ao mesmo tempo, sofrendores, mendicantes, celebrantes do prazer, filantropos, artistas e cientistas, santos e criminosos, senhores benevolentes da Terra e monstros empenhados na sua destruição?» (DAMÁSIO, 2017, p.15)

Deste movimento de contrários caminha-se até um ponto em que Boaventura Sousa Santos define o pensamento moderno ocidental como um

«pensamento abissal [que] Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘universo deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.» (SANTOS, 2010, p.23)

Parecem assim repetir-se, em todos estes movimentos de observação, análise e formulação crítica da cidade, da vida, e da vida na cidade, dois momentos-sentidos frequentemente compreendidos como contraditórios e incompatíveis, mas que se

apresentam aqui mesmo que opostos, também complementares, ou pelo menos potencialmente complementares: o momento da identificação e o momento do distanciamento. Por outras palavras, estamos perante manifestações simultâneas da identidade e da diferença.

A partir de todas estas observações, propomos a hipótese de não estarmos perante dicotomias, mas sim de complementaridades, a partir das quais poderemos caminhar com outros significantes no sentido de cidades, vidas na cidade, e culturas na cidade, que não se entendem em oposição umas às outras, mas em convivência e interação.

Uma tal proposta é construída por Valleriani nos seguintes termos:

«A relação identidade/ diferença mostra duas dimensões distintas, até agora opostas: aquela que fala de raízes, de radicamento e território, de tempo extenso e memória simbolicamente densa; e aquela que fala de redes e fluxos, de migração e mobilidade. Antropólogos ingleses cunharam uma nova metáfora de identidade usando a imagem das raízes em movimento, o que leva Eduard Delgado a dizer: ‘sem raízes não se pode viver, mas muitas raízes impedem-nos de caminhar’. Assim, a identidade não olha para o mesmo e para a essência, mas conta então histórias de comunicação e interação.» (VALLERIANI, 2009, p.141)⁴⁸

Pela ultrapassagem dos posicionamentos opostos, possibilitada pelos «trânsitos transculturais e transmodernos», (VALLERIANI, 2009, p.140)⁴⁹ parece ser possível caminhar para uma cidade outra, vidas e culturas de cidade capazes de reiniciar, reprogramando o encontro com o outro na cidade.

A construção de tais culturas pressupõe e exige a concepção e adaptação de conjuntos diversos de ferramentas e de práticas alinhadas com os propósitos. É também neste sentido, que a comunicação e a interação - com as suas múltiplas possibilidades, conceitos, formas, canais, modos – podem ser pensadas e cultivadas na cidade.

«Contar significa narrar histórias e ser levado em consideração por outros. Na verdade, para sermos reconhecidos devemos contar a nossa história, já que não há identidade sem narração do que exprime e constitui o que somos. Ora, para que a pluralidade da cultura possa ser tida

⁴⁸ «La relazione identità /differenza mostra due dimensioni distinte, finora opposte: quella che parla di radici, radicamento e territorio, di tempo esteso e memoria simbolicamente densa; e quella che parla di reti e flussi, di migrazioni e mobilità. Antropologi inglesi hanno coniato una nuova metafora dell'identità usando l'immagine di radici in movimento, che fa dire a Eduardo Delgado: 'senza radici non si può vivere, però molte radici impediscono di camminare'. Sicché, l'identità non guarda alla stessità e alle essenze, ma ai racconti, cioè alla comunicazione e all'interazione.» (Tradução da nossa responsabilidade).

⁴⁹ «Transiti transculturali e transmoderni». (Tradução da nossa responsabilidade).

em conta, é necessário que a diversidade possa ser contada, também na linguagem multimedia, que é atravessada pelo duplo movimento da tradução - da oral à escrita, ao audio visual, ao hipertextual- e da hibridização.» (VALLERIANI, 2009, p.141) ⁵⁰

Somos assim, na cidade e na vida, convocados pela reflexão da filosofia da educação para um «novo inicio transmoderno» ou seja, para «um projecto feito de humildade, que é a capacidade de aceitar que os outros não se assemelham a nós (Taylor, 2006, 9) e que existem outros modos de ser humano. Assim, a única alternativa «‘ao encontro da civilização’ (Huntington, 2000) que permanece é a do ‘diálogo entre civilizações’ (Dallmayr, 2005, 6-7) que só a educação pode garantir». (VALLERIANI, 2009, p.144)⁵¹

1.2. Cidade e forma

«A Forma; essa concretização matéria que incorpora a ideia e a vontade de dar forma (...) a sociedade forma-se, ou formava-se na forma da cidade e dos seus edifícios. Esta busca da explicação da Forma, data do final da II Guerra Mundial – 1948 – onde o sistema da sociedade ocidental colapsou e pode questionar-se sobre a sua viabilidade e veicidade de valor, num mundo implodido sobre a sua heterodoxia, sem reconhecer que o paradigma tinha, em definitivo, mudado. Seria agora a ideia Platónica ou Aristotélica, na afirmação formal do que se entende pela forma Arquitetónica, que, face à potência da indústria e da ganância urbana generalizada, se tem demitido de constituir o poder da continuidade da estabilidade da Humanidade. (...) O Mundo não é mais o mesmo sem a forma da linguagem Arquitetónica, enquanto retórica estruturadora de um sistema e modo de vida. Há um novo paradoxo na atitude desformalista na Arte e na Arquitetura a que o Mundo ainda não se habituou.» (CHAVES, 2019)

A forma da cidade surge, só aparentemente, como uma das suas características mais fixas ou duradoras.

⁵⁰ «Raccontare significa narrare storie, come pure essere tenuto in conto dagli altri. Infatti, per essere riconosciuti dobbiamo raccontare la nostra storia, giacché non c'è identità senza narrazione, che esprime e costituisce ciò che siamo. Ora, affinché la pluralità delle culture possa essere tenuta in conto, è necessario che la diversità possa essere raccontata, anche nel linguaggio multimediale, che è attraversato dal doppio movimento delle traduzioni - dall'orale allo scritto, all'audiovisivo, all'ipertestuale - e delle ibbridazioni.» (Tradução da nossa responsabilidade).

⁵¹ «È un progetto fatto di umiltà, che è la capacità di accettare che gli altri non assomiglino a noi (Taylor, 2006, 9), che vi siano altri modi di essere umani. Sicché, l'unica alternativa allo 'scontro di civiltà' (Huntington, 2000) rimane il 'dialogo tra civiltà' (Dallmayr, 2005, 6-7), che solo l'educazione può garantire». (Tradução da nossa responsabilidade).

Mumford parece atribuir esta tendência ao registo histórico da cidade. «Pela época em que surge claramente à vista, a cidade já é antiga: as novas instituições da civilização já a configuraram de maneira firme.» (1991, p.67)

Importa, contudo, perguntar a que nos referimos quando falamos da forma?

Admitindo a identificação declarada por Lefebvre de que «a cidade é obra, mais aproximável da obra de arte do que de um simples produto material» (2012, p.56) a noção de forma pode contemplar em si mesma a propensão para a mudança. «Encontra-se implícito no conceito de forma a referência a algo de objetivo e de estável, que muito bem parece adequar-se à essência da obra de arte: perante a contínua e imparável passagem do tempo, o apelo à forma manifesta a pulsão para a superação do carácter efémero, caduco, perecível do viver.» (PERNIOLA, 1998, p.49)

O mesmo autor aponta uma «viragem» operada nesta perspetiva, a partir da segunda metade do século XX, que atribui à forma um «valor mediático». (*idem*, p.10)

Das Cidades-Estado às Cidades-Mundo

Entre as mais marcantes representações de cidade que a história aportou aos nossos dias, estão as Cidades-Estado.

Cidade-Estado corresponde a um território independente, no sentido de que é administrado pelo seu próprio governo. Quase sempre a Cidade-Estado é uma cidade dentro de outra cidade ou de um território administrativo. Mas esta cidade administra-se a si própria, toma as suas próprias decisões, cria e aplica as suas próprias leis, de forma autónoma relativamente ao seu enquadramento mais amplo.

Temos notícias de cidades-estado desde a antiguidade clássica. Na Grécia antiga, entre as mais conhecidas destacam-se Atenas, Esparta e Troia. Estas cidades integravam o território da Grécia, mas viviam de forma independente suportadas pelo seu próprio regime político e legislativo.

Desta antiguidade herdámos, portanto, a designação de *polis* para designar uma forma de organização política, de exercício de poder, de administração de uma unidade territorial onde se geriam e geravam as dimensões políticas, sociais, económicas, culturais correspondentes a um espaço territorial definido. A maior parte das expressões dessas Cidades-Estado, como a língua, a religião, as artes, eram representativas e diferenciadoras de cada uma delas.

Na contemporaneidade persistem exemplos bem vivos dessas Cidades-Estado. A Cidade do Vaticano é provavelmente um dos exemplos mais conhecidos de Cidade Estado. Aí persiste a designação oficial de Estado da Cidade do Vaticano para nomear uma cidade que se situa no interior de uma outra cidade – Roma – inscrevendo-se esta, por sua vez, numa unidade administrativa ainda de outra escala – Itália. Não obstante, a Cidade-Estado do Vaticano reconhece-se e é reconhecida como independente, com capacidade de exercício político administrativo, soberania própria, – na pessoa do Papa, chefe de Estado. Estrutura-se e vive segundo sistemas e desígnios seus, emanações de uma dada tradição cultural que sustenta as suas formas e modos de vida eclesiásticos.

A Cidade-Mundo

«O conceito de Cidade-Mundo, como expõe M. Perniola, nasce com a civilização romana, sendo a cidade um lugar onde cabem ‘várias práticas’, o lugar de convergência de todos os que habitam os múltiplos territórios do império, expressando e simbolizando a diversidade das culturas aí reunidas - cidadãos de uma cidade mundo onde todos sem distinção de raça, religião e cultura, podiam viver em plenitude o direito à sua existência». (JANEIRINHO, 2011, p.17)

No artigo dedicado a António Valleriani, Luísa Janeirinho toma o conceito de Cidade-Mundo como referencial na produção deste filósofo da educação. A autora cita exemplos de cidades portuguesas que identifica como Cidades-Mundo, nomeando Lisboa, Coimbra, Évora, Porto, entre outras. Descreve-as como «cidades que conservam, todavia, as características da civilização romana e também a influência de muitas outras culturas, que constroem o seu carácter distintivo». (*idem*)

Em oportunidades posteriores o conceito de cidade-mundo tem sido evocado como tradutor de realidades contemporâneas: «Uma Cidade-Mundo assenta na transculturalidade, numa ética de alteridade, habitada pelo universalismo da diferença, das culturas em viagem e das identidades em construção.» (JANEIRINHO, 2019, p.166)

Valleriani, no texto produzido para apoio a esta investigação, explicitou a sua ideia de Cidade-Mundo, tomando como referência Roma e a investigação de M. Perniola (na obra *Transiti*, 1985, Bologna: Cappelli):

«(...) Roma é uma "cidade-mundo", assim como o são todas as cidades do império, que partilham com a capital (*caput*) o mesmo prazer pragmático pela mistura de comportamentos,

de estilos de vida e a mentalidades abertas a combinações sempre mais surpreendentes e inesperadas. Aqui todos, sem distinção de raça, religião e cultura, podem viver a sua vida com plenitude de direitos, porque a *civitas* romana é a sincronia (sincretismo) de todas as manifestações espirituais do império». (VALLERIANI *et al.* p.8)

A Cidade-Mundo é habitada pela alteridade (outro conceito sobre o qual também refletiu Valleriani). Isto, na medida em que «a alteridade habita no interior da identidade através da ‘duplicidade’ de semelhanças e diferenças.» (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.13). Já a questão da identidade nas cidades-mundo é assumida como produto de muitas camadas, em permanente dinâmica. Trata-se de uma identidade edificada com base em vários dados culturais, entrelaçadas por relatos de outros universos também culturais, construída por uma identidade em movimento, fluída, rica em histórias e memórias de encontros, consciente de que a mestiçagem foi a origem da sua construção.

As Cidades-Mundo desenham-se assim como espaços habitados onde somos questionados sobre a possibilidade de concretizar uma diferente experiência do mundo, enquanto espaço simbólico da diversidade da humanidade, onde todas as culturas contêm em si a possibilidade de superarem colonialismos e imperialismos, de se revelarem no cenário da história e de fazerem ouvir a sua voz.

Valleriani propôs que se pensasse a cidade-mundo a partir da cidade romana, que segundo os dois filósofos italianos se distingue da *polis* grega por itens a considerar. Mas talvez a principal nota que diferencia a *polis* grega da cidade romana seja a origem associada ao mito, que na antiga Grécia era relevante e na cidade romana se perde, dando lugar à repetição, sem original, ou no «rito sem mito» que Valleriani defende no seu texto intitulado *Memória e Património na Educação*.(2020, p.2-29)

A cidade romana, a cidade de rito sem mito, ou a cidade labirinto

A cidade romana é, segundo Valleriani, uma cidade de rito sem mito. «O mito representa a história das origens da cidade». (VALLERIANI *et al.*, p.3) Evocar o mito que representa o momento da origem, a história das origens da cidade é frequente na *polis*, ou seja, na cidade grega onde é essa repetição do mito das origens que anima a vida, as experiências, os conteúdos privilegiados ou tidos como autênticos. Porque este parece ser um modo de experimentar uma aproximação ao divino, ou pelo menos de alimentar a

possibilidade ou a ideia de participar desse divino, de integrar essa dimensão excecional que transcende, que está para lá do humano.

Valleriani fala de «uma mediação de carácter sacerdotal que preserva o segredo religioso». (*idem*) A religião é a base da *polis*. Em Atenas e noutras cidades gregas há uma relação orgânica entre religião, arte e política. Já «em Roma o conceito de começo nunca tem o significado de origem. O Deus do início, Jano (deus de todos os inícios) olha ao mesmo tempo para o passado e para o futuro, está, todavia, solidamente ancorado no presente.» (PERNIOLA, 2000, p.205)

Nas cidades romanas o rito substitui o mito. «O rito é uma repetição do mito que serve para fortalecer a ligação comunitária na cidade.» (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.3)

O conceito de rito é explicado de forma fabulosa na descrição de Perniola do *Troiae Lus*, que é um ritual que contém em si, também os elementos constituintes da cidade contemporânea, nomeadamente da sua forma. Esta parece ser uma leitura inspiradora na procura de respostas que contribuam para a compreensão do que é ser cidadão e das estruturas simbólicas que suportam a cidade dos tempos que vivemos. A partir delas tornar-se-á, eventualmente mais verosímil, ou possível, o caminho da construção de uma Cidade Educadora que buscamos no contexto da presente tese.

1.3. Cidade e conhecimento

«A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite, mas nunca por eles determinada.» (SANTOS, 2007, p.36)

O sociólogo de Coimbra que inicia este texto amplamente referenciado, com a análise dos sinais da busca de conhecimento no período de transição entre o século XX para o XXI, finaliza-o afirmando que todo o conhecimento é autoconhecimento e todo o desconhecimento é autodesconhecimento. Referindo-se ao caso das ciências evidencia que a condição epistemológica se repercute na condição existencial dos seus produtores. (SANTOS, 2007, p.58)

Revisitando um outro conhecido texto da área da filosofia em que Adorno ensaia uma «caracterização de Walter Benjamin», escreve o autor que

«diante da sua insistência dissolvia-se o indissolúvel e Benjamim apoderava-se da essência das coisas precisamente nos pontos em que o muro da simples facticidade esconde e defende raivosamente tudo o que é essencial.» (BENJAMIM, 1992, p. 10).

Inúmeros outras evocações podem ser feitas para evidenciar que o conhecimento se apresenta – quer no campo das ciências sociais quer no da filosofia – como uma muito delicada filigrana, eventualmente acessível pelos caminhos da perscrutação da relação entre os produtores e as obras. O mesmo se poderá aplicar às cidades.

Na busca da relação entre cidade e conhecimento, observa-se o simbólico proposto por Perniola. Voltam a ensaiar-se abordagens do que existe há muito, e nesse sentido do que atravessa o clássico, o moderno, o pós-moderno.

«A arte e a ciência, tal como a linguagem, o mito e a religião podem ser reportados a uma noção comum, a da *forma simbólica*. Constituem, não obstante, a sua diversidade interna, os elementos de uma única grande conexão problemática e convergem para a obtenção de um único objetivo: a transformação de um mundo de puras impressões passivas num universo de puras expressões espirituais.» (PERNIOLA, 1998, p.101)

A dimensão cognitiva, ou do conhecimento, que o século XX terá valorizado de modo significativo, e que continua a ser procurado com insistência neste século XXI, pelos mais diferenciados métodos, adquiriu segundo o filósofo de Asti, depois dos anos sessenta (de noventa) uma tonalidade de ceticismo. (PERNIOLA, 1998, p.10)

Assume-se assim o estatuto enigmático da verdade, enquanto verdade sobre o ser, o mundo, o homem.

«O seu pressuposto é a ironia trágica, ou seja, a consciência de que a realidade é esta, que se define e morre, mas é precisamente, por isso, digna de ser amada e guardada: trágica é a ironia que encontra “o absoluto no transeunte”, que faz aceitar a contingência como acrobacia sobre o abismo da falta de fundamento, existência exposta a nada e absolutamente não garantida (GIVONNE, 2000, 15, 64, 107-120). » (VALLERIANI, 2009, p.108) ⁵²

⁵² «Suo presupposto è l'ironia tragica, cioè la consapevolezza che la realtà è *questa* che tramonta e muore, ma proprio perciò degna di essere amata e custodita: tragica è l'ironia che scopre 'l'assoluto nel transeunte', che ci fa accettare la contingenza come acrobati sull'abisso dell'infondatezza, un'esistenza esposta al nulla e da nulla garantita (Givone, 2000, 15, 64, 107-120).» (Tradução da nossa responsabilidade).

Terá que ser com esta fragilidade e delicadeza que se procurará o conhecimento da cidade. No seio do qual se procura aprofundar e desenvolver relacionamentos com a educação, isto é, com uma das suas mais intrínsecas funções.

A cidade é uma criação humana. E os meios de que o homem dispõe para a sua criação

«são a linguagem, o mito, a poesia, isto é, essas formas de experiência armazenadas na memória funcional e narrativa: isto é, aquelas formas de experiência depositadas na memória, funcional e narrativa: a primeira preserva os materiais; a segunda pressupõe não apenas invenção, mas também seleção». (*idem*)⁵³

Poderíamos situar no campo deste conhecimento, a ideia de partida que Valleriani encontrou para o texto em que propõe à cidade - dirigido à cidade de Évora, mas admitindo a validade da sua formulação para as cidades do ocidente europeu, e para as cidades do Sul – que recupere e valorize a sua dimensão de *civitas romana* e a sua herança cultural romana «que, ao contrário da grega se funda num *rito sem mito*». (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.3)

No símbolo das cidades gregas que é geralmente uma estátua, está expresso essencialmente o espírito da comunidade. De notar que, nestas cidades, a arte está direta e intimamente ligada à mitologia.

Já as cidades romanas, cujo modelo na sua forma e conhecimento de partida replicam Roma, não assentam a sua religião no mito fundador, mas antes nas repetições religiosas ou rituais, que permitem falar de rito sem mito.

Esta comunidade, a *civitas*, não recorda, nem cultiva um momento fundador.

«Dionísio de Halicarnasso afirma que Rómulo, fundador da cidade de Roma, rejeitou todos os mitos. Na cidade eterna repetem-se escrupulosamente, quase obsessivamente, ritos cujo significado é ignorado ou silenciado. É uma repetição ritual que é um fim em si mesmo. Fazem-se sacrifícios a deuses, dos quais apenas se conhece o nome e de quem não se quer saber se são homens ou mulheres.» (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.3)

⁵³ «I suoi mezzi sono il linguaggio, il mito, la poesia, cioè quelle forme di esperienza depositate nella memoria, funzionale e narrativa: la prima conserva i materiali; la seconda presuppone non solo invenzione, ma anche selezione.» (Tradução da nossa responsabilidade).

Cultivar tempos originais, deuses fundadores, momentos primitivos, não faz parte do *ethos* da cidade romana. Não existe aqui «o verdadeiro segredo sacerdotal». (*idem*) As mesmas pessoas podem aceder a eventos civis ou ao sacerdócio; é possível manter cargos civis e religiosos ao mesmo tempo.

O rito é desmistificado. Torna-se então um procedimento vazio, mas eficaz. «O rito mantém em Roma a sua sacralidade.» (*idem*), afirma Valleriani. «A característica fundamental da religião romana é a desmitização, o rito sem mito, que é a própria essência do carácter da romanidade». (*idem*) «Isto significa que o rito da religião romana não nos faz participar, como na Grécia, na vida eterna e absoluta do mito, mas introduz-nos na vida artificial, jurídica, ou seja cultural». (*idem*) Portanto, a função do rito desmitizado é a de superar a naturalidade, que vem ou é da natureza, estabelecendo os mundos da cultura.

Isto é, a noção de culturalizar o presente relaciona-se, segundo este filósofo romano, com fazer este presente entrar numa certa ordem, atribuir-lhe algumas normas que vêm do direito (*faz*). (*idem*)

Prolongando esta linha de pensamento, o que a cidade de hoje é impelida a refletir, a investigar, a procurar com o objetivo de aumentar o seu conhecimento sobre si própria, é: que ordem? que normas? que direito(s) está a cidade a desejar, a projetar, a propor e a aplicar a si própria, e às suas construções culturais do tempo atual? Sem esquecer que as mesmas se repercutem no futuro. Eis um desafio um para os muitos caminhos da produção de conhecimento sobre uma cidade em relação com a educação, a que se deseja chamar Cidade Educadora.

Seguindo a sugestão de Valleriani, a ideia de rito sem mito pode contribuir para a clarificação de possíveis caminhos. «O rito sem mito da religião em Roma permite ao cidadão exercer uma criatividade cultural contínua em todos os setores da vida do estado». (*idem*) A religião de Roma é considerada pelo autor como uma religião indeterminada, pelo que não tem uma identidade que lhe advenha do mito original.

Por ser indeterminada e privada de uma identidade original, a cidade só pode estar sob a proteção de deuses desconhecidos que a protegerão enquanto cidade indeterminada, no sentido em que não tem um caminho traçado à partida, um rumo fixo e inflexível, mas pelo contrário onde todas as possibilidades são possibilidades, as escolhas são possíveis, os rumos se vão construindo em processo, onde todas as diferenças são encaradas como partes de si, onde todas as pessoas podem ser e sentir-se acolhidas.

Roma, no texto de Valleriani, é um nome que substitui o verdadeiro nome da cidade porque esse é desconhecido. A cidade é assim colocada sob a proteção de um deus desconhecido e que a pode proteger enquanto o seu nome é indeterminado. Esta dupla ocultação tem a função de impedir os inimigos de se apropriarem da sua identidade espiritual e cultural. Por outras palavras, esta dissimulação é uma forma de evitar de que a cidade seja extorquida ou privada da sua vida, do seu *faz*, dos seus modos, espiritual e cultural.

A vida de Roma representa-se com o labirinto como mostra o *Troiae Lusus*, o jogo de Tróia. (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.4) Este jogo surge ligado, em simultâneo, a um momento fúnebre e a um momento de iniciação. Faz parte da festa com que Eneias presta homenagem aos *Mani* antepassados de seu pai já falecido. Realiza-se pela primeira vez para assinalar a passagem do primeiro ano sobre essa morte. Mas é realizado por jovens que se iniciam na vida da cidade.

Para explicar o que é a vida, a morte, o nascimento, a cultura, na religião de Roma, a cidade eterna, Valleriani inspirou-se na exposição de Perniola em Pensando o Ritual, Sexualidade, Morte, Mundo.

O *Troiae Lusus* é descrito num trecho do poema de Virgílio, a que Perniola recorre para impelir à continuação da busca de respostas para perguntas que se podem colocar a quem se interesse pelo que é, ou pode ser, a cidade romana no contexto cultural onde se cultivou.

Tais perguntas começam por ser fundamentalmente três: «Como ter acesso ao reino intermédio do rito sem mito?»; «Como tornar-se cidadão romano?»; «Como aprender a conhecer a morte, a vida, o tempo?» (PERNIOLA, 2000, p.207)

O reino intermédio é a vida. É o ‘*zwischenreich*’⁵⁴ um sector intermediário suspenso entre o ser e o não ser. O estado emocional que caracteriza a vida não é nem a angústia mediante a morte, nem a alegria perante o nascimento ritual. Mas é uma hesitação diante do futuro que prossegue abraçada a uma profunda confiança na sacralidade do presente. (PERNIOLA, 2000, p.206-207)

⁵⁴ ‘*Zwischenreich*’ é uma palavra alemã possível de traduzir para a língua portuguesa por «intermediário» ou por «entre». A primeira opção é apresentada pelo site de tradução denominado tradutor europeu [em linha]. [Consult. 7 de março de 2020].

Disponível em <https://www.translator.eu/portugues/grego/tradutor/>. A segunda possibilidade é a apresentada pelo site de tradução denominado tradutor google [em linha]. Consult. 7 de março de 2020]. Disponível em <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=google+tradutor>

Quanto ao que é preciso ou adequado para alguém se tornar cidadão romano, a possibilidade de resposta levantada nesta passagem de Perniola, é que cidadão romano é aquele que aprende a conhecer a morte, a vida e o tempo.

Sublinhe-se aqui a íntima e forte relação estabelecida entre cidade, aprender e cultura, desde este momento simbólico e revelador.

Tente-se então compreender a morte na cultura de Roma antiga. Para fazê-lo Perniola toma a religião de Roma como ponto de referência histórico. E explica que assim é, tal como «a fonte histórica do ser-para-a morte heideggeriano é constituída pelo pensamento cristão (de Santo Agostinho a Lutero) e pelos trágicos gregos»; ou «a fonte histórica da morte iniciática de Eliade é fornecida pela religião da Índia e pelas culturas primárias». (PERNIOLA, 2000, p.200)

A religião e cultura romanas revelam-se no ritual *Troiae Lusus* que associa a morte à iniciação, já que com a sua comemoração tanto se pretende homenagear os antepassados que já morreram, como iniciar os jovens que começam a preparar-se para a vida na cidade, ou a vida cívica.

A iniciação é um fenómeno religioso de importância fundamental nas sociedades arcaicas. «Eliade mostra que a experiência existencial da morte iniciática é sempre seguida de um renascer, que garante o acesso a uma dimensão sacra e meta histórica.» (PERNIOLA, 2000, p.199) Nesta ótica, o facto mais significativo da existência não é a morte, mas o renascimento.

Neste sentido o *Troiae Lusus* não é só uma expressão da religião, e por inerência da cultura, da Roma antiga. Segundo Perniola ele traz em si a resposta às três perguntas de referência para o cidadão romano: o que é a vida? O que é a morte? O que é o tempo? Compreende-se que com aproximações a respostas para tais perguntas se reúnem as condições para ficarmos perante um cidadão romano.

Vale assim a pena revisitar a descrição do *Troiae Lusus*. Perniola assegura que a fonte antiga mais importante é uma longa passagem do quinto livro da Eneida na qual Virgílio ilustra o desenrolar da cerimónia. (PERNIOLA, 2000, p.207) Aqui é descrito o torneio realizado por jovens a cavalo que fazem evoluções incessantes e rápidas seguindo aproximadamente o esquema do labirinto. E diz Virgílio citado por Perniola:

«De repente, com vivo movimento
Separam-se em três pelotões iguais
E cada um dos três em dois coros se divide.

*Depois, a um novo comando, voltam sobre seus passos a lança em riste.
Empreendem então outras carreiras,
Para lá e para cá enfrentando-se a distância.
Entreveram-se quando se voltam, fazendo simulacros de um combate.
Ora descobrem o dorso, fugindo, ora em ataque voltam seus dardos,
Ora a paz é feita e cavalgam lado a lado.» (PERNIOLA, 2000, p.209)*

No *Troiae Lusus*, para além dos dois significados declarados por Virgílio – a fundação da cidade e as exéquias – Perniola escreve que interpretes modernos têm reconhecido um terceiro significado ainda «mais profundo e essencial» (2000, p.208) que os dois anteriores: o que surpreende o leitor moderno é que o conteúdo dessa iniciação não ensina uma luta pela vida e pela morte, mas uma política de alternâncias na qual choques e fugas, confrontos e armistícios, guerra e paz se sucedem com a máxima rapidez.

Este ritual iniciático não é do tipo de outras iniciações militares onde os jovens são comparados a lobos selvagens, a animais ferozes capazes de uma força ou furor que aterroriza ou paralisa mesmo o adversário. Pelo contrário, no *Troiae Lusus* os jovens são comparados a delfins que brincam, correm, dão cambalhotas, dançam. «Não há, portanto, nada do chamado ardor iniciático, da cólera que cria um guerreiro impiedoso e invencível». Virgílio destaca antes «o esplendor, a beleza, o charme dos pequenos cavaleiros que avançam em boa ordem e, sob o olhar dos seus maiores, resplandecem em seus cavalos. (PERNIOLA, 2000, p.210)

Quanto aos requisitos que este jogo-desfile exige, não são qualidades associadas à «superexcitação patológica», nem à «embriaguez que ofusca». Mas são competências do tipo da perspicácia, da prudência, da capacidade de discernir; são capacidades que permitam a execução de um movimento tão complicado como labiríntico, que implica «extrema sagacidade», «esconder do inimigo as próprias intenções», «saber que o caminho que leva ao centro nunca é o mais curto nem o mais direto». (*idem*)

Política em Roma

O mesmo ritual descreve a iniciação na vida pública, enquanto sinónimo de vida política. Perniola repara que «ao contrário de teorias modernas (...) que veem a essência da política na determinação permanente de um amigo e de um inimigo real, a mentalidade romana parece considerar amigo e inimigo como determinações provisórias.» (*idem*)

A iniciação na vida pública é precisamente a iniciação dessa atividade das condolências e das discordâncias, no carácter não absoluto das guerras e das pazes que se desenvolvem no interior das urbes.

A vida política em Roma não é pensada como uma luta pela vida e pela morte, não contempla os termos extremos que implica uma decisão tomada uma vez por todas.

A vida da cidade é labiríntica porque pressupõe uma infinidade de escolhas, feitas dia a dia, a cada passo por assim, dizer, sabendo que tais escolhas não são isentas de perigos ou consequências. O *Troiae Lusus* ensina justamente a mover-se no labirinto de Creta «que ocultava em seus muros cegos um emaranhado de corredores, a ambiguidade enganosa de mil trajetos...» (PERNIOLA, 2000, p. 211)

Encontramos, assim, neste ritual de iniciação uma certa dimensão pedagógica. Uma oportunidade de aprender os movimentos e ambientes característicos da vida pública e da vida política.

Mas encontramos, ao mesmo tempo a manifestação de consequências típicas de quem participa nessa vida pública, nos seus jogos e desfiles. Perniola depreende que «quedas de cavalos e fraturas deveriam ser frequentes, o que terá mesmo levado Augusto a suspender as celebrações por algum tempo.» (*idem*)

A política em que o *Troiae Lusus* inicia não pode, contudo, ser reduzida a uma política de «passos de valsa» (*idem*) alerta o filósofo. Ela tem uma dignidade teórica e uma sabedoria práticas próprias. A dignidade teórica advém-lhe do facto de reconhecer o carácter mutável, sempre diferente, da realidade histórica. A sua sabedoria prática expressa-se na capacidade que evidencia de se adequar à ocasião e dela se apropriar. (PERNIOLA, 2000, p.212)

Por outro lado, esta vida política de Roma reconhece duas relações de oposição que são basilares. Uma primeira é a relação entre *hostis* e *civis*. A segunda entre *amicus* e *inimicus*. A primeira interação acontece entre o inimigo externo e o cidadão romano, que se pressupõe interno, ou uma personificação da própria cidade; a segunda relação desenvolve-se entre partes internas, dentro da cidade, entre cidadãos.

Perniola declara que a primeira relação de oposição determina a relação polémica, enquanto a segunda determina a relação política. E só esta segunda é uma relação labiríntica. A primeira é linear, implica contraposição simples. Este filósofo considera que «a desvalorização desta segunda relação é um erro fatal da modernidade.» (PERNIOLA, 2000, p.211)

A partir destas observações, e das reflexões que potenciam, podem surgir linhas de pesquisa que tentem compreender a cidade que se relaciona consigo própria, que se pensa, que procura compreender-se; que ensaia mediações para os conflitos que encerra em si; uma cidade capaz de deslocar a sua prioridade de relacionamento com o exterior para o interior, e o contrário se circunstâncias específicas assim o exigirem. Porque consciente dessas duas dimensões assume a abordagem e tratamento das duas.

Esta cidade procurada ou desejada não desvaloriza as relações entre *amicus e inimicus*, nem as relações entre *hostis e civis*. Poderá, antes, desvalorizar alguns tipos de relações desenvolvidas nos dois campos, de que serão eventuais relações de competição com outras cidades, ou mesmo com outros níveis da organização política. Concentrar-se mais numa ou noutra das duas dimensões é uma decisão a tomar em cada momento e que exige o enquadramento imposto pelas consequências produzidas pelo encontro sempre único entre tempo e espaço.

Por fim, faz-se notar que o nome de Troia em *Troiae Lusus* não se refere à antiga cidade-estado da Ásia menor. Trata-se de uma derivação da palavra *truia*, que significa labirinto. Mas era também o nome de uma dança, concebida e executada pelos sacerdotes sálios nomeados por Numa Pompílio para guardar os 12 escudos de Roma.

A *truia* é uma dança. Dançar a *truia* implicava mover-se alternadamente para a esquerda e para a direita. As suas semelhanças com o *Troie Lusus* são evidenciadas no texto de Perniola: «Ao som da flauta – diz Dionísio de Halicarnasso (II,70) – eles executam ritmicamente o passo da dança guerreira, ‘ora todos juntos, ora com movimentos opostos, acompanhando sua dança com coros ancestrais’». (PERNIOLA, 2000, p.213) Tais cantos terminavam sempre com a evocação de Marmúrio, o autor dos escudos de Roma e conhecido como o primeiro artista da Cidade.

Nesta cidade que procura uma relação aprofundada com a sua dimensão educadora, as diferentes artes são evocadas como aliadas, mediadoras e construtoras dessa relação. Também por este motivo, nesta visita conduzida por Perniola e Valleriani à cidade romana, conhecer ou redescobrir Marmúrio Vetúrio pode revelar-se particularmente inspirador para o conhecimento que se busca na cidade.

Mamúrio, o primeiro artista associado à construção política da cidade

Mamúrio Vetúrio é-nos apresentado por Perniola (2000, p.221) como o primeiro artista de quem fala a História de Roma. É Mamúrio o autor de uma operação que dissolve

o próprio conceito de verdadeiro e falso, sendo o único ferreiro de Roma que aceitou o pedido do rei Numa para produzir onze escudos iguais ao que caiu do céu para proteger a cidade da peste. Por ser tão valioso esse escudo- artefacto, era necessário dissimulá-lo para o proteger, torná-lo igual a outros para que não fosse por nenhum modo possível saber qual o verdadeiro original e quais as cópias.

Conta Perniola que o rei de Roma tendo em seu poder o milagroso escudo, capaz de proteger a cidade, compreendeu que por isso mesmo este se tornaria alvo de disputas e iniciativas destrutivas a evitar em nome da cidade e dos seus habitantes. Por isso procurou entre os artesãos de Roma quem pudesse reproduzir com perfeição o exemplar que assim deixou de ser singular e se tornou plural. Mamúrio com a sua primeira obra de arte terá tornado impossível distinguir o original das cópias. Passou então a ser considerado como artista, o primeiro de Roma. A primeira obra não teria assim sido uma, mas onze que juntando ao inicial perfaz os 12 *ancilia*.

A arte em Roma

Para além do artista, também a arte na cidade ou na *urbs*, é descrita por Perniola em quatro sentidos; ou seja, este filósofo aborda a arte como *opus* (2000, p.221), como *artus* (2000, p.226), como *ritus* (2000, p.230), e como *ops* (2000, p.234). O que se verifica é que entre cada uma destas diferentes dimensões persiste uma íntima ou estreita ligação entre a arte e a cidade que aqui se assume mais como urbe, ou *urbs*, do que enquanto *polis*.

Observamos então, ainda que brevemente cada uma das referidas quatro dimensões da arte segundo o estudo de Perniola.

A arte como *opus* situa-se para lá da dicotomia de verdadeira ou falsa, da cópia ou do original. Posiciona-se como independente e autónoma. Não é nem dada pelos deuses nem pela natureza. O termo *opus* deriva do sânscrito *ápah* e significa *obra*. É aparentado com o védico *ápah* que significa «ação religiosa», na aceção de «cerimónia», de «rito», sem mito. Refere-se à obra de Marmúrio que não é uma imitação falsificadora do modelo divino, mas uma reprodução ou recriação tão fiel que anula o original ao mesmo tempo que o preserva.

A arte como *artus* resulta do termo *ar*, de raiz indo-europeia, que designa *ordem*. Daqui derivam os termos *artus* e *ritus*. Curiosamente a palavra latina *artus* não admite a forma singular, segundo a gramática de latim. Remete antes para a pluralidade. O autor

deste estudo observa que esta é a etimologia que ilustra bem a operação de Mamúrio que é tão estranha à inspiração do artista como à engenhosidade mecânica da *téchne*. Implica, isso sim, a aceitação de um dado, representado pelo escudo caído do céu.

É enquadrada por esta dimensão da arte enquanto obra, que Perniola explicita a distância linguística e conceptual entre a *polis* e a *urbs* (2000, p.227-228). A palavra grega designa a cidade-estado, a comunidade política, uma realidade espiritual, mítica, da qual os cidadãos extraem o seu modo de ser. Já a palavra latina remete para um princípio de organização espacial mais abstrato e indeterminado nos conteúdos. O autor chama a atenção para o facto de ser possível traduzir a palavra grega *polis* para a latina *civitas* e o mesmo não acontecer com a *urbs* para a qual não existe versão grega.

A urbs ou Cidade-Mundo (a que sucede à polis ou cidade-estado)

O conceito de *urbs* é equivalente ao da cidade-mundo, este recorrentemente usado por Perniola e Valleriani. Na *urbs* há uma correspondência entre o todo e o lugar que se decide habitar. É a cidade traçada no terreno, relacionada com o tabuleiro de xadrez, mas também com o labirinto, uma cidade de linhas que ora se apresentam fixas, ora sinuosas e ajustáveis. A *urbs* é a cidade dos caminhos, das ruas. Dos traçados e das linhas. É, contudo, bem mais indeterminada e ambígua do que a *polis*. A *urbs* é a cidade das estradas, as mesmas que levam, ou podem levar a todos os lugares, a outras cidades que não são cópias da primeira, são antes a própria *urbs*. Aliás segundo Perniola, a urbanização do mundo implica que a cidade e o campo transitam um no outro. (2000, p.230)

A arte como *ritus* começa por afirmar a independência do rito, mesmo no que se refere ao mito. O rito é o ponto de encontro entre a *ars*, relativa à operação artística, e a *urbs* relativa à ordem política. Distinguindo-se de outros povos da antiguidade e de sociedade primitivas estudadas pela antropologia, em Roma a relação entre mito e rito é não só independente como alternativa, já que a intervenção do divino no mundo torna a ação histórica do homem impossível. (PERNIOLA, 2000, p.233)

Na mesma linha, Valleriani esclarece que «o rito desmitizado consiste, por um lado, em superar a naturalidade (a natureza) e em instaurar o mundo da cultura, quer dizer, culturalizar o presente e fazê-lo entrar na ordem da norma, do direito (*fas*)». (Anexo 1, p.319)

Na arte como *ops* a conceção de Marmúrio da *ars*, diz Perniola, é a do «trânsito do mesmo para o mesmo» (2000, p.234), como repetição perfeita do original ou ainda como a experiência do labirinto. *Ops* é uma deusa a que corresponde uma dimensão abstrata que abrange as noções de abundância, prosperidade, ajuda, completude, entre outras.

Porém o ponto comum mais importante entre esta arte e a cidade de Roma é a permanência das estruturas rituais sem um ponto de referência mitológico, seguro e explícito. De tal indeterminação podem sempre resultar novas formas. (PERNIOLA, 2000, p.239)

De notar que todos estes elementos surgem ligados ou fortemente associados à cidade enquanto *urbs*. Estas referências são as mesmas de que Valleriani se mune no texto intitulado Memória e Património na Educação, (2020, p.3-29) para sugerir um olhar mais atento para a cultura das cidades romanas «que se funda num rito sem mito» e a que corresponde «a antiga vocação de cidade-mundo» de muitas cidades europeias, incluindo as portuguesas, e nomeadamente a cidade de Évora a que Valleriani se refere especificamente. (VALLERIANI *et al.*, p.3)

Segundo esta linha do pensamento filosófico também expressa por Perniola, (2000, p.234) nas cidades romanas, à semelhança da antiga Roma, não houve, como na Ática, ascensão das profundezas da terra para a existência de uma comunhão entre território e o povo que o habita, mas nesta Roma são todos estrangeiros, começando por Rómulo. O que quer dizer que a cidade não nasce de laços tribais já existentes, mas sim da reunião dos sem pátria que se congregam no refúgio aberto por Rómulo.

O próprio rito da fundação é ensinado a Rómulo por especialistas etruscos chamados expressamente para a ocasião. Na fundação das cidades etruscas e de Roma intui-se a mesma relação de trânsito do mesmo para o mesmo. (PERNIOLA, 2000, p. 234) Roma é desde o início uma cidade simulada, que é, no entanto, indiscernível de uma cidade verdadeira.

Todas estas referências do simbólico evidenciam diferenças significativas entre as orientações religiosa, política e filosófica de Roma e a outras cidades da Antiguidade.

Assim, em Atenas e noutras cidades gregas há, como sustenta Hegel citado por Perniola (2000, p.226), uma relação orgânica entre religião, arte e política: na estátua da divindade protetora, no símbolo da cidade, concretiza-se o espírito da comunidade.

O talismã de Roma, ao contrário, é o resultado de uma operação que adquire uma dimensão política eminente exatamente porque anula todo o lado originário, autêntico, étnico.

A articulação em Roma implica, pois, uma pluralidade de objetos e uma relação ordenada entre eles, mas tal ordem, à qual a operação artística está ligada, não tem conteúdo mítico, nem mera funcionalidade técnica, resulta antes na construção de um sistema de referências articulado em partes, capaz de assumir várias determinações. Perniola (2000, p.227) exemplifica com o caso dos *ancilia*/escudos de Mamúrio Vetúrio, admitindo que possam não ser só escudos, mas antes os doze meses do ano do calendário de Numa.

Consequentemente, o filósofo alerta para o facto do significado eminentemente político da operação mamurial residir exatamente no facto dessa determinação, decisão ou possibilidade, ser secundária. O que importa, na sua leitura, antes de tudo, é a aceitação do dado, do escudo caído do céu, ou da unidade temporal do mês, e depois a sua transformação em facto cultural, a sua articulação, a preparação de uma rede, no interior da qual ela possa transitar.

O rei Numa, colocado perante o problema-solução representado pelo escudo caído do céu procurou uma alternativa para ultrapassar ou debelar o problema de um eventual roubo, desaparecimento do escudo ou, de algum modo, esse escudo se poder constituir como fonte de conflito.

Esta *urbs* preta de metáforas, de possibilidades, de alternativas, mais do que a polis, apresenta-se como campo de hipóteses a testar, de configurações a explorar, de respostas a procurar.

1.4. Cidade e ação

Como adiantou Perniola ao propor a análise a partir das cinco categorias que incluem a ação, há a considerar no interior de cada uma destas «uma viragem que se revela como uma aplicação, a novos contextos e condições do aparelho conceptual anteriormente elaborado». É então que a ação, íntima do pragmatismo, ganha um alto valor comunicativo. (PERNIOLA,1998, p.10)

A ação na cidade parece então demandar novas dinâmicas de relação entre os que a habitam (humanos e não humanos). Tais dinâmicas relacionais são já e serão ainda mais no futuro, condicionadas por uma vasta gama de condições tecnológicas que influem profundamente nas condições de conceção e análise da cidade.

Para esta reflexão sobre a ação na cidade, propõe-se aqui considerar cidade como ponto de encontro entre o espaço e o tempo da mesma ação. E pensar a ação na cidade como modo de habitar. Por sua vez, os modos de habitar, surgem cada vez mais dependentes dos modos de comunicar, como se pretende fazer notar nas próximas linhas.

A cidade como ponto de encontro entre tempo e espaço

A cidade que habitamos, a cidade contemporânea, é a que se traduz e nos interpela por via de uma combinação única e irrepetível, entre uma certa dimensão espacial, o lugar, com a dimensão de um certo tempo habitado.

Uma tal combinação não deverá ser alheia nomeadamente à «dinâmica da homeostasia» que Damásio diz ser «garante que a vida é regulada não só dentro de limites compatíveis com a sobrevivência, mas que seja também conducente ao florescimento, a uma projeção dessa vida no futuro de um organismo ou de uma espécie.» (2017, p.42)

A dimensão espacial ou espacialidade não é aqui pensada como um lugar abstrato, desligado do acontecimento e da sua historicidade. Parte-se da ideia de que os espaços contribuem, de modo relevante, para reconfigurar a realidade. E de que o espaço onde a cidade se manifesta não é um espaço já construído, é sim, principalmente, um espaço a fazer.

«Fazer espaço confere a localidade que se presta repetidamente a um habitar. Os espaços profanos são em cada caso tais enquanto referidos a espaços sagrados que estão de fundo. Fazer espaço é livre doação dos lugares. No fazer espaço fala e se encobre ao mesmo tempo um acontecimento. Este aspeto do fazer-espaço se escapa facilmente, e quando é considerado é sempre difícil de determinar, sobretudo, até que predomina o espaço técnico-físico como aquele que deve vir reconduzida antecipadamente cada caracterização do espacial». (Heidegger citado por FELICE, 2012, p.200)

«‘A espacialidade do ser-aí’, bem distinta de uma vastidão por compreender, torna-se um ‘fazer espaço’» (*idem*). Esta condição que também é da cidade, em permanente movimento e vontade de expansão (que podendo ser física), é aqui profundamente ontológica, surge-nos como central na cidade de que falamos.

Citando o texto *A Arte e o Espaço*⁵⁵ Felice torna presente que Heidegger refuta «a concepção objetiva e única criada pela linguagem científica, que ao contrário de falar da multiplicidade dos espaços (o espaço da arte, o espaço da vida quotidiana, etc.) prefere reuni-los numa única definição que conduz todas as espacialidades ao interno do espaço cósmico». (FELICE, 2012, p.200)

Somos assim reconduzidos ao fazer espaço, como ao habitar.

De qualquer estudo do espaço (por fugaz que seja, como acontece nesta investigação) não se pode dissociar do tempo. O físico e filósofo das ciências, Étienne Klein para explicar «o tempo» acusa o relógio de «dissimular o tempo por detrás da máscara convincente de uma mobilidade perfeitamente regular.» (KLEIN, 2007, p.14)

Então, revestido de movimento, o tempo torna-se «uma metamorfose do espaço, um duplicado da extensão.» (*idem*) Mas nesta sua obra premiada, Klein cita Einstein para dizer que «não há um tempo dos filósofos; há um tempo psicológico diferente do tempo dos físicos. Parece, com efeito que existe um tempo da consciência radicalmente diferente daquele que indicam os relógios.» (KLEIN, 2007, p.131)

Mas também os físicos recorrem a metáforas, e este autor escreve que «o tempo é um rio feito de acontecimentos» citando Marco Aurélio. (KLEIN, 2007, p. 27) E acrescenta que «esta metáfora que associa implicitamente o tempo à ideia de escoamento, não ganhou a mais pequena ruga (...) continuamos muito impregnados pela ideia de que o tempo é uma espécie de líquido que ‘flui’ por sua vontade. Tão impregnados, de resto que jamais o discutimos». Mas, inevitavelmente, o tempo surge então associado «à instabilidade e ao movimento.» (KLEIN, 2007, p.28)

Acerca da relação entre tempo e espaço, este autor sublinha uma diferença essencial entre os dois:

«podemos deslocar-nos à nossa vontade no interior do espaço, ir e vir (em princípio) em qualquer direção, enquanto não podemos alterar voluntariamente a nossa posição no tempo. O espaço aparece, pois, como o local da nossa liberdade, onde podemos correr à nossa vontade, ao passo que o tempo é como um abraço em relação ao qual nada podemos fazer: estamos ‘embarcados’ para dizer como Pascal.» (KLEIN, 2007, p.79)

⁵⁵ *Die Kunst und der Raum*, 1969.

Apesar dessa notada distinção, este autor defende uma possibilidade de combinação entre tempo e espaço. Uma quase parceria que ajuda a configurar um certo tipo de conhecimento sobre o mundo.

«acoplando o tempo ao espaço de modo quase conjugal, quebra a autonomia de um e de outro e altera as suas propriedades. Isso não significa que o espaço se tenha transformado numa nova vestimenta do tempo. Pelo contrário, ele adquire um estatuto de parceiro, como se ambos mergulhassem parcialmente no mesmo banho ontológico.» (KLEIN, 2007, p.82)

Com este alerta de que «olhar à distância no espaço é também olhar à distância no passado» (*idem*, p.85), seguimos para a observação do que fazer, ou dos modos possíveis de habitar esse encontro entre tempo e espaço que se manifesta na forma de cidade.

Essa dimensão possível do tempo que habitamos é um tempo que corresponde, na expressão de Valleriani, a um «universo cultural do ‘tempo que resta’ a que Agamben chama ‘um messianismo débil’.» (VALLERIANI, 2009, p.145)⁵⁶ O tempo que habitamos é assim o tempo presente, o que se encontra com o espaço e permite a cidade que pretendemos conhecer e onde intervimos e interagimos.

É «um horizonte de sentido onde opera um pensamento oposto ao pensamento apocalítico associado a um futuro profético utópico, perigoso porque pensa ter a chave da história para hipotecar, de forma totalitária, o futuro. Este já não é um tempo sagrado, nem um passado ou presente a-histórico, mas sim um tempo presente, um horizonte laico e humano possível.» (VALLERIANI, 2009, p.145)⁵⁷

Este nosso tempo, o que desejamos habitar, mostra-se assim identificado como «um modo de estar no tempo que nos obriga à crítica contínua de si, a fim de encontrar a melhor resposta para mudar o presente. O passado, como memória histórica, aporta ainda um contributo que ajuda este tempo a transformar-se numa contínua ocasião de o aproveitar (Agamben, 2000).» (*idem*)⁵⁸

⁵⁶ «l’universo culturale de ‘il tempo che resta’, che Agamben chiama un “messianismo debole”.» (Tradução da nossa responsabilidade)

⁵⁷ «Un orizzonte di senso dove opera un pensiero opposto al pensiero apocalittico, legato al futuro profetico utopico, pericoloso perché pensa di avere la chiave della storia per ipotecare in forma totalitaria l’avvenire. Esso non è più un tempo sacro, nè un passato o un presente storico, bensì un tempo presente, un orizzonte laico e umano possibile.» (Tradução da nossa responsabilidade)

⁵⁸ «Un modo di stare nel tempo che costringe alla critica continua di sé al fine di trovare la risposta migliore per mutare il presente. Ad esse dà un contributo il passato come memoria storica che lo aiuta a trasformarsi in una continua occasione da sfruttare (Agamben, 2000).» (Tradução da nossa responsabilidade)

Dessas tão surpreendentes, simultaneamente objetivas e subjetivas combinações, entre um certo tempo e um certo espaço – da qual resulta uma dada cidade – têm emergido, ao longo da História conhecida, epopeias e outros textos magníficos, inúmeras perspectivas, abordagens, estudos, números, factos e ideias, ora portadores de esperança, ora noticiadores do caos, violência, ou decesso, e muito frequentemente ensaiando as duas em simultâneo.

Tratamos aqui de nos situar numa cidade que se distanciou no tempo, no espaço, no modo de habitar, da cidade antiga.⁵⁹ Que está divorciada da cidade moderna.⁶⁰ Que procura agora encontrar-se consigo própria, por entre as menos trilhadas ou quase invisíveis ruelas, nos espaços verdes, em espaços de encontro com as pessoas e com as

⁵⁹ «A cidade antiga» é apresentada e representada em inúmeros trechos e imagens, das quais retemos a de Pedro Duarte, publicada em 2018 num jornal português «de informação crítica»: «Situadas na Mesopotâmia e no Egipto faraónico, as primeiras cidades continham já os principais marcos da vida urbana: mercado, blocos de casas, ruas, zonas de oficinas, recintos administrativos e religiosos, tribunais. Estruturavam-se em torno do palácio e do templo, o cérebro a partir do qual uma minoria comandava, em nome do rei e de Deus, a restante população. Densas, congestionadas e geralmente fortificadas, continham uma população obediente, treinada para a guerra. A disciplina e a hierarquia que permitiam o controlo unificado da população sobrepunham-se à livre cooperação que predominava na vida campestre.» (DUARTE, 2018)

⁶⁰ Para compreender melhor a expressão da «cidade moderna» em Portugal poderemos recorrer a uma das figuras destacadas da arte moderna portuguesa, o pintor Nadir Afonso, também arquiteto, que viveu, pensou e agiu na cidade com modos e produtos artísticos de vanguarda, tendo sido por vezes referido como uma personificação privilegiada da cidade moderna portuguesa.

Na cidade moderna, tal como na obra de Nadir Afonso, o geometrismo desempenha um papel estruturante na composição. A cidade moderna quer dissociar-se da arte. Deseja suportar-se no traço supostamente rigoroso e seguro da ciência. Apesar de conhecer bem os meandros da arte, de a frequentar por dentro, representa-a com a ressonância e mestria reconhecida a Nadir Afonso. Ou, admitindo uma menor identificação entre a cidade e a arte, nalgumas cidades portuguesas do princípio da segunda metade do século XX, em qualquer caso a Cidade Moderna Portuguesa parece fazer questão de não se misturar verdadeiramente com a arte. Os encontros entre as duas chegam a ser exaltantes. Porém comportam-se como se fossem amantes ilegítimas, separado pelas suas condições de educação e de representação social.

Isto mesmo deixa explícito o pintor e arquiteto, numa autobiografia publicada no Jornal de Letras e Ideias (edição de 14 a 27 março 2007) e republicada por altura da sua morte. (AFONSO, 2013) “Em 1948 defendo tese no Porto, com um projeto executado sob a orientação de Le Corbusier, no qual ressaltam afirmações que geram grande polémica: “A arquitetura não é uma arte”, é o tema da minha tese. ‘A arquitetura é uma ciência, uma elaboração de equipas’ e como tal, um meio de expressão que não me satisfaz.” Escreve o próprio Afonso. “Em Dezembro de 1951 embarco para o Rio de Janeiro. Aí começo um período de colaboração com Óscar Niemeyer; mais de três anos de dupla atividade: a necessária arquitetura e a obcecante pintura. (...) Regressei a Paris, retomei o contacto com os artistas orientados na procura cinética e desenvolvi estudos de estética e pintura que chamei “Espacillimité”. Fiz parte do grupo da Galeria Denise René, expus juntamente com Vasarely, Mortensen, Herbin, Bloc. Tudo vi, ouvi e conheci; desde a prevenção de Dewasne: “Aqui cada pintor é um pirata com um punhal entre os dentes!”. Compreendo, sim: devíamos participar na vida artística de Paris, mas... não posso; o meu passado vivido ‘detrás dos montes’, a minha educação simples contrária ao jogo social das conveniências, das considerações forçadas e dos seus interesses subjacentes, me impedem. (...) E em 1965 abandono para sempre a arquitetura, para me consagrar apenas à minha obra”. O texto de Nadir Afonso, cujos excertos aqui se reproduzem, constitui uma descrição elucidativa da cidade moderna e da sua relação com a arte.

suas naturezas. Que se procura nos espaços públicos capazes de convidar os habitantes, humanos e não humanos, a sair das suas capsulas-modos de habitar para frequentarem a rua, como já fizeram desde cidade medieval até ao advento da cidade industrial. Agora, porém, com condições de ser e estar atualizadas e atualizáveis. A cidade procura modos de habitar compatíveis com as amplas e múltiplas vias de comunicação do tempo e espaço em que nos inscrevemos. No caso português, esta cidade também continua em busca de modos de se distanciar do «país da não inscrição». (GIL, 2004, p.141)⁶¹

Habitamos agora a cidade que é desafiada a reinterpretar a utopia. Para saber como mover-se na exotopia e na atopia e de uma para a outra.

A cidade exotópica é aqui entendida como a cidade que emerge da cidade moderna animada pela eletricidade. É a cidade que acolhe em si todas as imagens do mundo. As fotografias, o cinema, a publicidade. É a cidade das espacialidades eletrónicas, das formas eletrónicas do habitar. São as metrópoles eletrónicas.

«Mediada pela tecnologia comunicativa (luz elétrica, rádio, telefone, imagens, publicidade), cujo efeito é uma experiência mecânica e externa de ser, a experiência do habitar metropolitano inverte a forma empática e transitiva do habitar da cidade». (FELICE, 2012, p.84)

Já a cidade atópica é a cidade que reúne em si o lugar múltiplo, o lugar indefinido, o lugar fora do lugar. Mas a cidade atópica não é a cidade do não-lugar. É a cidade de um lugar estranho. E, é esta dimensão de estranheza, de indefinição que marca a nossa relação com os dados, com o território e as interações tecnológicas da nossa contemporaneidade. (FELICE, 2012, p.200-201)

A cidade como ponto de confluência e coexistência de diferentes modos de habitar

No seu estudo sobre as formas de habitar, Felice descreve quatro diferentes modos de habitar: o habitar como prática comunicativa, o habitar empático, o habitar exotópico

⁶¹ «O país da não inscrição» foi denunciado pelo filósofo português José Gil, numa obra cujo tema considerou «difícil de classificar» e cujo objeto se aproxima (ainda na expressão do autor) mais do que os historiadores chamam «mentalidades» do que qualquer outra matéria disciplinar. «Mentalidades, que são afinal forças sedimentadas no campo social e nos comportamentos» e que «não foram ainda recobertas e substituídas por comportamentos cívicos, jurídicos, políticos interiorizados – o que tende a acontecer nas sociedades urbanas (...) Então as ‘mentalidades’, os comportamentos sedimentados, equivalem a regras sociais e institucionais e devem ser tratados como tais, e não como características da psicologia dos povos.» (GIL, 2004, p.141)

e o habitar atópico. (2012, p.17-201). Para este autor o habitar empático é a forma de interação com o ambiente mediante a escritura – onde se incluem a comunicação com o ambiente, as linguagens, as escritas, as cidades desde Platão à cidade moderna.

O habitar exotópico é desenvolvido mais recentemente. É a forma de interação com o ambiente a partir da eletricidade. Integra as formas visuais do habitar; as formas eletrônicas; os trânsitos e deslocações (que podem ser no espaço e também no tempo, por via das memórias fixadas em suportes eletrônicos, por exemplo).

Já o habitar atópico é proporcionado a partir dos processos de digitalização, ou seja, de reprodução em sequências binárias. Este modo de habitar integra, em condições de interação e conectividade em redes, um conjunto de elementos: fluxos informativos, dispositivos de conectividade, bancos de dados, territorialidades e pessoas.

1.5. Cidade e Sentir

O sentir pode ser ligado tanto ao conhecimento como à ação, mas também à experiência da vida e ao imanente como escreve Perniola. (1998, p.155-156).

Pergunta-se que sentir é este que aqui é proposto como campo intelectual de análise? O referido professor de estética reconhece que o sentir está, pelo menos implicitamente, associado a uma certa tendência para a conciliação de opostos. Dir-se-ia um sentido atento ao conflito, à bipolaridade que faz desejar a paz ou «um momento pacificador no qual a dor e a luta se encontram, se não definitivamente suprimidos, ao menos temporariamente suspensos.» (PERNIOLA, 1998, p.156)

Mas este sentir parece ter capacidade para ir mais além, ou permitir indagar para lá das dualidades, um desafio que nos é proposto pela contemporaneidade. «O sentir do século XX move-se (...) no sentido da exploração da oposição entre termos que não são entre si simetricamente polares.» O mesmo autor não hesita em considerar esta questão filosófica como «a mais original e mais importante do século» XX. (*idem*)

O sentir convoca assim para a diferença, entendida como não identidade, como uma falta de semelhança, ainda mais forte que a diversidade. De notar que para este autor, não é certo que «a diferença» possa ser assumida como um conceito. É antes apresentada como «uma noção». Próxima do carácter não puro do sentir. (PERNIOLA, 1998, p.157)

É este sentir como outra forma de conhecer, que perpassa também pelo último livro de Valleriani em que os últimos capítulos são centrados «no modo de sentir em

educação», «numa estética do sentir trágico» que recomenda o «sentir do acontecimento» como forma de aceder à experiência.

É, pois, com este modo de sentir que se propõe buscar a experiência da cidade. Uma experiência que é estética e ética, só possível sobre o terreno ou a textura da enigmática realidade.

Valleriani cita Perniola para explicar o que quer dizer enigma. «Enigma é a coincidência dos contrários, a conexão forte dos opostos, o contacto dos divergentes e até mesmo o contrário dos coincidentes, oposição de concatenados ou de cadeias, divergência de coisas que estão em contato umas com as outras (VALLERIANI, 2009, p. 108).⁶²

A cidade e a realidade que por esta e nesta se expressa é enigmática. Esta é uma das características da cidade que se manifesta com força nos primeiros contactos e que tendemos a desvalorizar ou esquecer quando nela nos adentramos.

Mas este enigma, revelado no carácter barroco da realidade, pertence à natureza mais verdadeira da coisa, constituindo-se como essência do real. «Tira a sua força da tensão interrogativa que suscita. Assim, falar por enigmas significa dizer coisas importantes, que exigem longa experiência e profunda meditação para penetrar no coração da realidade.» (*idem*)

Assim, seguindo Valleriani, que referencia Perniola, dizer que a cidade é enigmática significa fazer a experiência dos opostos que se combatem e questionam. Onde a mesma coisa pode ser e não ser ao mesmo tempo, ou seja, mostra a sua face ambígua.

Segundo estes autores, isto mesmo serve também para explicar o carácter enigmático da arte e da filosofia, de modo que a experiência poético-artística adquire o carácter de uma aventura que nos coloca diante de algo, cuja descoberta é perturbadora e misteriosa, e, por meio do sentir, nos faz encontrar no instante em que o acontecimento se dá, mas do qual não somos mestres. (*idem*)

É com estas possibilidades do sentir humano que aqui se sugere abordar a cidade com a intenção de contribuir para a sua transformação, verso a uma realidade mais consentânea com o humano que desejamos atingir.

De notar que o filósofo da estética deixa um alerta para uma certa falta de robustez na diferença enquanto conceito, se analisado à luz da lógica aristotélica que viabiliza o

⁶² «'l'enigma è coincidenza di contrari, concatenazione di opposti, contatto di divergenti ed anche contrarietà dei coincidenti, opposizione di concatenati, divergenza di cose che sono in contatto tra di loro' (Perniola, 1990, 24).» (Tradução de nossa responsabilidade).

conceito de identidade, ou da hegeliana que admite a contradição. Já «o carácter não puro do sentir, das experiências insólitas e perturbadoras, irreduzíveis à identidade, ambivalentes, excessivas» (PERNIOLA, 1998, p.157) parece inscrever-se noutra lógica ainda menos catalogada, mas eventualmente também apropriada à análise e ao pensar da cidade do século XXI.

Esse tipo de sensibilidade que admite contactos com «estados psicopatológicos, com êxtases místicos, com as toxicomanias e as perversões, com as deficiências e as diminuições, com os primitivos e as culturas alternativas em que as artes, a literatura e a música do século XX encontraram inspiração» (*idem*) como descreve Perniola, pode revelar-se útil à compreensão da cidade. Este exercício exige, contudo, cuidados e trabalho de interpretação acrescidos.

Mas se o campo do sentir é assim apresentado, de modo cuidadoso, por Perniola na sua obra sobre a estética do século XX, poderíamos encontrar antecedentes, ou aberturas para este campo, exploradas por autores tão distintos como Simmel, Goffman, Foucault, entre muitos outros.

Simmel foi resgatado, neste sentido, em língua portuguesa e na mais antiga academia deste país, já no século XXI, por Carlos Fortuna.⁶³

Evidenciando o carácter pioneiro dos textos de Simmel (já enunciados na sua dissertação sobre a filosofia kantiana, em 1881), Fortuna cita Boyer para sublinhar a alternativa que constituíam à época tais visões sobre «as cidades e as outras culturas de forma fundamentalmente descritiva, impessoal e centrada no relato de fatores pitorescos». (FORTUNA, 2010, p.11)

Em plena passagem do século XIX para o XX já, então, se incentivam a olhares

«mais imaginativos e os seus autores passaram a relatar também as emoções e os sentimentos pessoais que a visita a lugares distantes lhes suscitava. Com os contributos de Simmel (...) [há] um aprofundamento epistemológico e filosófico em torno do significado das cidades históricas que ampliou os termos da avaliação dos fundamentos e dos desafios da vida na modernidade em construção.» (*idem*)

⁶³ Os textos a que nos referimos são três ensaios de Georg Simmel dedicados a três cidades históricas italianas: «Roma. Uma análise estética» (1898); «Florença» (1906); «Veneza» (1907). Carlos Fortuna, um dos sociólogos portugueses mais reconhecidos no estudo das cidades, constatando a um tempo a pertinência destes textos, e em simultâneo o seu escasso tratamento pela comunidade académica portuguesa, considerou «decisivo o resgate destes textos originais para a língua portuguesa» no seu texto de apresentação da cuidada edição dos textos de Simmel. (FORTUNA, 2010, p.12)

Erving Goffman, outro sociólogo nascido quatro anos depois da morte de Simmel, publicava, à entrada da segunda metade do século XX, A representação do eu na vida quotidiana. Como o próprio escreveu tratava-se de «uma espécie de manual que descreve detalhadamente (...) uma série de aspetos que formam, juntos, um quadro de referência aplicável a qualquer estabelecimento social concreto, seja ele doméstico, industrial ou comercial.» (1959, p.9). A perspetiva era a da representação teatral, e os princípios de que partia eram de carácter dramaturgico. Explicava então o conhecido autor da escola de Chicago que a «justificativa desta abordagem (que suponho seja também a justificativa de Simmel) é a de que as ilustrações em conjunto formam um quadro de referência coerente, que (...) oferece ao estudante um guia que vale a pena pôr à prova no estudo de casos da vida social institucional.» (*idem*, p.10).

Mais próximo no tempo e no espaço, Carlos Fortuna na sua comunicação ao 8º Congresso das Cidades Educadoras de Lagoa, em maio de 2019, começou por propor a observação do quadro de Pieter Bruegel, o “Velho”, *A Queda de Ícaro*, (1565) e as instalações artísticas de Christo Javacheff (1935-2020) para alertar para a invisibilidade que as cidades comportam hoje mais do que antes.

«Naverdade há realidades que apesar da sua imponência não se deixam ver e perdem sentido. Nas sociedades atuais, que põem tudo à vista de todos, e por causa dessa mesma inflação visual há aspetos que, de tão insistentemente “mostrados” se tornam banais e perdem importância política ou cultural (Fortuna, 2020a; Han, 2014). É como se não dessemos pela sua presença ou a tornássemos tão banal e tão natural ao ponto de não nos intrigar nem inquietar. Isso acontece com frequência nas cidades de hoje que parecem ser estruturadas à semelhança da internet. São lugares onde não há exceções. Tudo está estruturado por algoritmos preparados para que se veja sempre aquilo que é mais visto... Em resultado, e nessa mesma linha, tudo aquilo que não se vê, é cada vez menos visto e pode até tornar-se invisível.» (FORTUNA, 2020, O curriculum informal das cidades, no prelo)

Perante tal invisibilidade, agora potenciada pela «ditadura social da imagem» (*idem*) e pelo «reino da superficialização do revelado» (*idem*) que imperam na cidade contemporânea parece resultar mais evidente ainda a necessidade de atender ao sentir – e aos sentidos –, não só enquanto modo de abordagem à cidade, mas também como experiência potencialmente transformadora, por um lado da mesma cidade, por outro de quem a habita.

Sentir e utopia na cidade

«Por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor porque vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito.» (SANTOS, 2000, p.307)

A utopia, compreendida na dimensão em que o sociólogo de Coimbra a propõe, aponta para uma linha de investigação possível sobre a cidade que habitamos e a que queremos habitar. O mesmo autor aponta mesmo a utopia como uma abordagem «essencial para entender o mundo contemporâneo das nossas vidas». Tão necessária quanto impossível. (SANTOS, 2016)

Pensar a cidade com *o sentir* é um desafio que sendo difícil, pode socorrer-se de recursos tão fortes como os da utopia.

Mais de 500 anos passaram sobre a primeira publicação da mais divulgada utopia, a de Thomas More, em 1516. Quase 100 anos passam sobre a primeira edição da História das Utopias onde o historiador americano apresentou a utopia como «a outra metade da história da humanidade», tendo em conta que esse «o desejo-de-utopia» leva os homens a viver em dois mundos. (MUMFORD, 2007, p.19)

Assim se entende porque foram, e continuam a ser, inúmeras as utopias imaginadas, contadas e recontadas, inspiradoras ou plenamente assumidas como orientações de vida, de pensamento, de ontologia, projetadas aos níveis individuais e coletivos.

As utopias são formas de responder a necessidades e aspirações do tempo concreto em que foram produzidas. É essa forma específica, geralmente marcada pela criatividade, de interpelar ou responder a um certo tempo-espço que distingue e caracteriza cada utopia conhecida.

Boaventura Sousa Santos (2016) defende que as utopias são uma necessidade. E que nessa sua condição, as utopias podem emergir por duas vias: por um lado por imperativo ético. Por outro lado, por funcionamento mecânico da história (de que será exemplo o marxismo).

A cidade, tal como a conhecemos hoje, é ela própria um produto de utopias, mais e menos duradoras. Simultaneamente, a cidade configura-se como espaço privilegiado de gestação e manifestação de utopias. Sabendo-se espaço de utopia, a cidade ergue-se como lugar de emergência da necessidade acima da possibilidade.

É essa cidade, como espaço de ruturas epistemológicas onde é possível que a cidade se pense a si própria, que procuramos nesta tese. E se a mesma cidade também alberga o

«possibilitismo»⁶⁴ que é próprio da política da modernidade, guarda, ainda que em proporções desiguais, como antídoto do possibilitismo, a necessidade de pensar para além do que é possível. Pensar para além do possível pode expandir os horizontes deste possível e, nessa medida, é um «acto epistemológico de rutura entre as experiências feitas e outras possibilidades impossíveis». (*idem*)

Ao «possibilitismo» juntou-se ainda neste século XX, e segundo Sousa Santos, o ‘reformismo’. As duas dinâmicas contribuem, em grande medida, para explicar porque se retraiu a utopia neste último século.

É que se a sociedade se for aperfeiçoando, neste caso por via do reformismo, não sentiremos necessidade de uma sociedade perfeita, já que estamos a caminho dela.

Ocorre, contudo, «que hoje está em causa essa possibilidade da sociedade se ir aperfeiçoando. O reformismo gradual e o capitalismo financeiro atual puseram fim a isso». Da observação empírica do tempo atual pode retirar-se como afirma o pensador de Coimbra que «vivemos num mundo em que dominam hoje as expetativas negativas. Em que as notícias tendem a ser más notícias. Em que o estado de bem-estar tende a tornar-se num estado de mau estar. Em que aquilo que se considerava irreversível é reversível e é frágil». (*idem*)

A estas duas condições do século que deixamos para trás, juntam-se outras duas marcas do tempo que habitamos, numa espécie de germinar de contexturas que parecem favorecer a afirmação da necessidade de ser utópico, a que Boaventura Sousa Santos dá protagonismo nas suas diferentes linhas de investigação social.

As duas últimas condições identificadas são por um lado a «naturalização das injustiças», e, por outro, «a natureza já como ator social, mas ainda não como ator político».

⁶⁴ ‘Possibilitismo’ equivale segundo Santos, Boaventura (2016) ao conformismo, à redução da realidade ao que existe e ao que é possível. Na aula magistral de 22 de abril de 2016, o sociólogo-filósofo identificou a seguinte ideia como característica do século XX: «Tudo o que é necessário é possível. Tudo o que não é possível não é necessário». E terá sido esta a ideia que matou a possibilidade de pensarmos uma sociedade melhor. Associado ao ‘possibilitismo’, e segundo este autor, o século passado foi ainda marcado pelo ‘reformismo’ que o impediria de projetar ou pensar utopias.

O ‘reformismo’ corresponde a uma dinâmica social que permitia criar expectativas positivas, ou seja, de que as coisas ficariam sempre melhores. De facto, o século XX foi permitindo incluir mais pessoas, vislumbrando-se sociedades menos injustas. Aqui radica a razão pela qual, a seguir a um século fértil em utopias (século XIX) vivemos um século «extremamente hostil à utopia», levando Sousa Santos a pedir no título do seu último capítulo da *Razão Indolente*: «não disparem sobre o utopista». (2000, p.305)

A naturalização das injustiças é uma expressão que pretende traduzir uma certa aceitação – que tende a ser generalizada, nomeadamente na Europa, na América Latina – das formas sociais de desigualdade, de exclusão e de opressão.

Já o reconhecimento da natureza como um ator social, mas ainda não como ator político, é uma condição emergente capaz de contribuir para reconfigurações, nomeadamente das cidades. A natureza, nas suas mais diversas expressões (sejam os conceitos de paisagem, de alterações climáticas, catástrofes naturais, entre muitas outras) faz parte dos discursos quotidianos, e entra na subjetividade do tempo contemporâneo, mas nas palavras de Santos «não sabemos ainda imaginar a política com seres não humanos». (*idem*)

A emergente necessidade de ser utópico pode formular-se num contexto de direitos humanos. Baseia-se na valorização de dois direitos que se pretendem universais: o de ser diferente e o de ser igual. «Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza». (*idem*)

Por fim, convirá explicitar a distinção entre utopia e ser utópico/a. Enquanto as utopias modernas são construções teóricas para as quais contribuem em diferentes combinações a ciência, as artes, a técnica, ser utópico ou utópica corresponde a uma vivência prática, contextualizada.

Para a cidade que procuramos, propomos levar uma «utopia débil», que integra a capacidade de imaginar o outro mesmo sem ser o outro. Onde não é necessário sermos todos homens refugiados, nem mulheres trabalhadoras do sexo, para sermos capazes de imaginar o horror de condições humanas que nos impelem à construção de utopias. Pela via do imperativo ético. Serão utopias de escalas variáveis, mas tendencialmente mais micro do que macro utopias.

De um outro lado há ainda utopias a ultrapassar, ou das quais a cidade que desejamos habitar poderá querer distanciar-se. Estas são as utopias modernas identificadas com a «cristalização do imaginário humano». (ARAÚJO, 2006, p.14) É a utopia que a partir do humanista Thomas More, se inscreve «no imaginário coletivo do Ocidente cristão mais pelas questões colocadas que pelas propostas apresentadas, mais pela *pathos* da denúncia que pela solução sociopolítico-cultural enunciada, mais pelo imaginário em que se funde e que ‘apalavra’ o leitor que pela cidade que imagina». (ARAÚJO, 2006, p.16)

As utopias das quais esta cidade se afasta são ainda todas as cidades perfeitas. As cidades perfeitas são aqui a expressão oposta à cidade «construída de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, por sinais que alguém manda sem saber quem os apanha. (...) descontínua no espaço e no tempo, ora mais dispersa ora mais densa». (CALVINO, 2002, p.173) Esta descrição de uma cidade não perfeita, que encerra o texto das *Cidades Invisíveis*, surge como adequada às condições de ser utópico nos nossos tempos e espaços.

Mas a utopia, que esta cidade admite e acolhe como sua, é a das expressões do pensamento que transporta o desejo humano de viver em conjunto, bem como às formas políticas de caminhar em direção a esse desejo.

Mantemos presente que esta cidade que habitamos reúne em si notas de todas essas outras cidades que já foi e das quais nunca se despirá totalmente. Dessas e de muitas outras percepções e projeções de cidades. Da antiga, da medieval, da cidade nova, e da cidade conectada.

Atopia, um outro modo de habitar

A última cidade conhecida, a mais recente, aquela em que muitos já vivem, mas de onde outros só recebem reflexos, é a cidade da atopia. É onde vive já uma parte significativa de humanos e não humanos. Desta cidade, a alguns só chegam notícias ou sinais pouco decodificados, para as quais vão surgindo nomes, termos que para uns são expressões não estabilizadas e desestabilizadoras, ainda estranhas e por isso difíceis de comunicar, no sentido de aprender e ensinar. Mas para outros são já a sua cidade, uma cidade que cresce a cada minuto do tempo contado pelo relógio, em modo acelerado, em quantidade e qualidade.

Nesta cidade das redes conectadas, de redes de transformações, são os agenciamentos sociotécnicos que estão a alterar as condições da experiência e a produzir novas formas de subjetividade. As redes são figuras empíricas da ontologia do presente. Estas figuras obrigam a pensar o campo da comunicação como problema estrutural da contemporaneidade. (SANTAELLA, 2015)⁶⁵

⁶⁵ A teoria ator-rede (TAR), de Bruno Latour e outros, tem vindo a motivar ampla reflexão quer ao nível da comunidade académica, quer em comunidades de carácter mais técnico e empírico. É a relação da técnica com a comunicação e a cultura que está em discussão. A partir das componentes do conceito de mediação técnica - tradução, actante, ontologia achatada e agenciamento sociotécnico- emerge assim um constructo teórico que supera e contraria as antigas dicotomias emanadas do

As redes estão entre nós, estão connosco. Suportam e constroem a cidade. Instalaram-se de modo quase subtil. São agora absolutamente indispensáveis. Para convocarmos a consciência da nossa dependência das redes, imaginemo-nos a viver num lugar onde não exista esse imenso emaranhado de tecnologia e de serviços que sustentam os nossos ecossistemas móveis e imóveis: a água, a comida, a eletricidade, os meios de comunicação, os meios de transporte, entre muitos outros.

Mas a influência das redes no pensamento e na cidade extravasou há muito o nível das infraestruturas básicas.

«Elas sempre tiveram o poder de produção de subjetividade e do pensamento. Mas era como se as redes fossem dominadas por uma hierarquização social que nos impedia de pensar de forma rizomática. Com o enfraquecimento da ordem de leitura (Chartier, 1994) do Estado contemporâneo face aos interesses do capital internacional, e com a emergência do indivíduo e dos dispositivos de comunicação, aparece aqui e ali uma reciprocidade entre as redes e as subjetividades, como se, ao se retirar, a hierarquização social deixasse ver não apenas uma pluralidade de pensamentos, mas o fato de que pensar é pensar em rede. As redes tornaram-se ao mesmo tempo uma espécie de paradigma e de personagem principal das mudanças em curso justo no momento em que as tecnologias de comunicação e de informação passaram a exercer um papel estruturante na nova ordem mundial. A sociedade, o capital, o mercado, o trabalho, a arte, a guerra, são hoje definidos em termos de rede. Nada parece escapar às redes, nem mesmo o espaço, o tempo e a subjetividade.» (PARENTE, 2007)

É neste contexto de discussão dos novos protagonismos das redes que Massimo di Felice propõe pensarmos a atopia. A proposta surge nos últimos parágrafos do seu livro intitulado *Paisagens Pós-urbanas*, onde pronuncia o «fim da experiência urbana» e anuncia (para o lugar da cidade que habitávamos-habitamos) outras «formas comunicativas do habitar».

cartesianismo. Neste mundo que habitamos estas construções anteriores a Bruno Latour, subsistem nas mais diversas formas, manifestações e contextos. Mas coexistem com as novas formulações.

Num texto de referência para as comunidades académicas, “On technical mediation – philosophy, sociology, genealogy (1994)”, Latour apresenta o conceito de mediação técnica tornando claro que tanto o humano quanto o objeto técnico mudam a partir da nova relação gerada pela conjunção do homem com o objeto.

Latour recusa aí, quer o determinismo da técnica sobre o humano (materialismo) quer o determinismo do humano sobre a técnica (antropocentrismo). No entanto, o mesmo autor alerta para o facto de que cada artefacto tem um programa de ação, um potencial para contribuir para uma tarefa. Se esse programa próprio de cada construção técnica for levado em conta, esse produto técnico ou artefacto não passa de um pedaço de tecnologia mediadora. E tudo fica então dependente do que se entende por “mediação”. Resumidamente diremos que «mediação técnica, no sentido empregado por Latour, refere-se a uma confluência entre homem e artefacto». (SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio (2015)

Atopia vem do termo grego *atopos*. Pretende designar o lugar indefinido, o lugar estranho, o lugar fora do lugar. Mas não a ausência de lugar. Ao anunciar este conceito, o autor posiciona-o como «um outro ecossistema, construído através das interações férteis de tecnologias informativas, territorialidades e vidas, que advém através dos fluxos de arquiteturas informativas distribuídas por peles sem natureza.» (FELICE, 2012, p.201). Mas o autor tem o cuidado de sublinhar que a atopia não é um «não lugar».

Estamos assim perante uma nova configuração da combinação de tempo e espaço, ou seja, perante uma outra cidade. Que é já a cidade que habitamos sem lhe reconhecermos ainda as características, as relações que desenvolve ou pode propiciar, as sustentabilidades que pode promover.

Tão dissonantes notas vão-se combinando, arranjando nesta cidade que habitamos, não tão perceptivelmente como numa partitura, onde se podem ler, ao mesmo tempo, muitos instrumentos e vozes, mas em combinações imprevistas, reticulares, que se manifestam em texturas múltiplas, densas e complexas, que para ser lidas, tocadas ou sentidas, pedem formas de pensar diferentes das que trazemos das cidades antes vividas. Poderemos, por agora, continuar a dizer que as cidades que desejamos são ainda cidades invisíveis.

Analisar para tomar consciência do que são e que impactos vão ter estas novas formas interativas no viver e no construir da(s) cidade(s) é um desafio de que as ciências sociais, a filosofia e, muito em particular, a filosofia da educação não podem excluir-se. No caso da educação não parece ser mais possível insistir em passar às novas gerações um conhecimento apenas histórico, que lhes serve para saber como foi, mas é incapaz de dizer como é, como se faz, como se constrói a vida e as muitas vidas possíveis, imaginadas e a imaginar.

Mas se esta cidade contemporânea é o lugar onde se encontram vários lugares, é também o lugar onde se encontram vários tempos. O tempo das aprendizagens passadas e repassadas de sujeitos detentores do saber para aprendentes seus, confronta-se em estado de choque, com o tempo dos saberes de todos, onde se admite, pelo menos em tese teórica, que protagonistas possam ser todos os habitantes.

Pantopia, a cidade em todos os lugares

O conceito de pantopia, associado a redes de transformação, e de criação de subjetividade estão a gerar novos conceitos de cidade e de territorialidade.

A cidade terá aqui desafiados todos os seus limites. Pode passar a ser e estar em todos os lugares.

«Para SERRES (1998), a relação de mistura e conexão criada pela rede forma uma pantopia: todos os lugares em um só lugar e cada lugar em todos os lugares. O termo pantopia possui uma lógica muito próxima da do espaço heterotópico, o qual aponta para o desejo da reunião de todos os lugares em um só lugar, como em um museu de história natural, que dispõe lado a lado pássaros que pertencem a lugares e épocas distintas. É exatamente esse local de acumulação do mesmo enquanto outro, que nos leva a dizer, quando estamos na rede, que estamos aqui e lá ao mesmo tempo, e que caracteriza a heterotopia pós-moderna». (PARENTE, 2007.p.103)

Mas Boaventura Sousa Santos (2016) alerta também para o facto de que «estar em todos os lugares não é o lugar de todos». O que nos impele para a necessidade de contínua procura de uma cidade que possa ser o lugar de todos. E mesmo que esse seja um lugar utópico, é um lugar habitável, habitado, onde terá de ser continuada a busca dos modos ainda insuficientemente conhecidos de não excluir.

2. Cidade Educadora: uma proposta na transição do século XX para o século XXI

2.1. O contexto de emergência da ideia de Cidade Educadora

A que nos referimos quando falamos de Cidade Educadora? Onde e quando surgiu a ideia e a proposta da Cidade Educadora? Quem a formulou inicialmente? Como emerge e se afirma a proposta da Cidade Educadora?

Estas são perguntas elementares que se podem colocar à partida para o caminho de procura da Cidade Educadora. Começaremos por tentar responder a cada uma destas perguntas, com o propósito de apoiar a compreensão do conceito, cerca de 30 anos depois da primeira proposição enquanto Cidade Educadora pelo município de Barcelona, e cerca de 50 anos após a formulação da Cidade Educativa pela UNESCO.

Da cidade educativa à Cidade Educadora

Entre a cidade educativa defendida por Edgar Faure no relatório Aprender a Ser publicado pela UNESCO no início dos anos 70, e a Cidade Educadora, proposta pelo município de Barcelona no início dos anos 90 do mesmo século XX, vai um largo processo que começa pela tomada de consciência da dimensão educadora da cidade. Este processo gradual de consciencialização terá de ser partilhado pelos decisores políticos da cidade, pelos técnicos das muitas áreas que influem na construção social e cultural da cidade, e pelos seus habitantes.

É esta tomada de consciência que visa e impulsiona para a reflexão e para a ação. O segundo momento desse processo de passagem da cidade educativa para a Cidade Educadora é, então, o da ação transformadora, construtora de mudança social, que só ocorre depois de realizado o primeiro momento, ou seja, o da tomada de consciência que fundamenta e suporta a intencionalidade da Cidade ser Educadora.

As referências a uma primeira necessidade de consciencialização, ou de tomada de consciência da vocação educadora da cidade, são frequentes nos discursos representativos deste movimento de cidades. A expressão é, por exemplo, usada por Marina Canals numa entrevista publicada no sítio da AICE na web, adiante citada. Mas surge também de forma direta e explícita na redação da Carta das Cidades Educadoras (2004) pelo menos duas vezes: a primeira, logo no preâmbulo: «A Cidade Educadora consciente do facto (...)» (referindo-se ao problema da incerteza/procura de segurança/desconfiança mútua); a segunda no 16º princípio: «As cidades devem estar conscientes dos mecanismos de exclusão».

Uma vez mais se regista que nos discursos da AICE a tónica ou referência maior à tomada de consciência se dirige e implica a esfera política, ora deixando de fora, ora não enfatizando, ou não tornando central, a necessidade de envolvimento das esferas do conhecimento académico ou do saber empírico, bem como os indivíduos que as constituem. Disto é expressão, a título de exemplo, o texto do 6º princípio da Carta das CE: «(...) o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.»

Esta consciencialização dos impactos, papéis ou funções educadoras da cidade está íntima e diretamente associada à intencionalidade educadora da cidade, assumida como um dos primeiros requisitos da Cidade Educadora, sendo precisamente o que a diferencia da cidade educativa. A sua explicitação no discurso oficial da Cidade Educadora surge, por exemplo, logo no preâmbulo da Carta de 2004, quando se apela a: «uma intencionalidade educadora para além da Educação Formal».

A que nos referimos quando falamos de Cidade Educadora?

A que nos referimos quando falamos de Cidades Educadoras? A esta pergunta dirigida por um jornalista à atual secretária geral da AICE, Marina Canals, respondeu em 5 de junho de 2019, do seguinte modo:

«Falamos de uma série de cidades que tomaram consciência da importância que o meio em que vivemos tem sobre as pessoas. Nas nossas cidades convivem numerosas pessoas e instituições de natureza muito diversa. Todas elas, de forma consciente e inconsciente exercem influência sobre a vida dos seus concidadãos. Quer isto dizer que nos educamos na escola, durante os primeiros anos de vida, mas também nos educamos em museus, parques, nas atividades de tempo livre, quando praticamos desporto, quando nos deslocamos na cidade, em função do que ocorre no espaço público, nas nossas relações interpessoais. Por exemplo: participando aprendemos a escutar, a debater, a respeitar opiniões diversas. Quer dizer que vivendo em comunidade, vivendo nas cidades, aprendemos porque recebemos estímulos. Todavia as cidades não são perfeitas. Também podem ser deseducadoras. Mas, na medida em que as conhecermos podemos atuar sobre elas. Se conseguirmos articular uma rede de colaboração entre as pessoas e instituições que coincidem no território, tomando consciência da influência educativa que exercem, as nossas cidades podem ser melhores.» (CANALS, 2019, 0’50’’- 2’:10’’)

Duas décadas depois dos primeiros passos da proposta de Cidade Educadora, assumindo que «a experiência permite-nos ratificar algumas afirmações apontadas no ano de 1990 e adicionar outras novas», a primeira secretária geral da AICE, considerava que quando falamos de Cidade Educadora referimo-nos à «Educação como tarefa partilhada: família e escola, mas também muitos outros agentes não reconhecidos até hoje, formam um novo cenário, um novo ‘sistema’ educativo que vai acompanhar toda a vida do cidadão e que tem de ser revelado, considerado e defendido.» (BELLOT, 2013, p.20)

Mas já em 1990, a vereadora então responsável pela educação na Câmara de Barcelona, professora durante muitos anos, tinha começado por colocar a tónica na necessidade de partilha das responsabilidades da educação entre a escola e a cidade. «A partir da escola considera-se que a cidade tem de pedir à cidade que se converta em educadora. Educativa, seja como for, já todas as cidades o são. Da escola vê-se que a esta

nota educativa é necessário que a cidade acrescente o desígnio de ser educadora. A escola sabe que não se educa corretamente sem vontade de fazê-lo.» (MATA,1990, p.243)⁶⁶

Dois anos mais tarde, em Gotemburgo, Marta Mata reforçava a mesma nota II CICE:

«a cidade, como as pessoas, é educadora quando tem o objetivo de liberar, de resgatar o aluno de dentro de cada um, *ex ducere*, de permitir que as suas capacidades de formar a sua própria liberdade tomem forma. Tal consegue-se não como recurso a fórmulas concretas, mas sim com vontade: ‘só se faz caminho ao caminhar’, com um murmurinho de receio, de emoção no ‘coração’ de quem educa.» (BOSCH, 2013, p.270)

Ao lado desta vereadora, professora e política, o primeiro presidente da cidade de Barcelona a assumir a defesa da Cidade Educadora no plano político, escreveu que «a ideia que a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador, é o mote que inspira as cidades educadoras. Um projeto dirigido à cidade e, atrevo-me a dizer, ao mundo, dirigido às pessoas com o desejo de que seja assumido, partilhado, redefinido por tantas outras cidades e por muito mais gente». (MARAGALL, 2013, p.16)

Um outro político e académico, cultor da proposta da Cidade Educadora, a partir da sua análise filosófica, considera que uma Cidade Educadora é «a que, liderada pelos seus representantes democráticos, estimula e oferece vias de realização à capacidade educadora em sentido amplo que têm sempre todos os membros da cidade, tanto individual como coletivamente». (POZO, 2013, p.25)

A professora e investigadora da Universidade de Santiago de Compostela, licenciada em Filosofia e doutorada em Educação, Maria Bellén Caballo Villar, na sua tese de doutoramento sobre Cidades Educadoras, define a Cidade Educadora como «um quadro teórico de referência para a génese das ações orientadas a entender o território como espaço educativo, que necessitam de uma *Administración Relacional* desde a sua formação e consolidação.» (2001, p.14)

⁶⁶ «Desde la escuela se considera que la ciudad ha de pedir a la ciudad que e convierta en educadora. Educativa, seacomo sea, ya lo es toda ciudad. Desde la escuela se ve que a esta nota de educativa es preciso que la ciudad añada el designio de educadora. La escuela sabe que no se educa correctamente sin voluntad de hacerlo.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Em Lisboa, Maria de Lurdes Rabaça, a técnica responsável pela primeira análise da proposta da CE no Município de Lisboa, e pela sua difusão junto das cidades portuguesas, entre 1990 e 2012, considera

«Ser fundamental, independente da dimensão geográfica e populacional do Município, o maior envolvimento dos Presidentes dos Municípios e restantes políticos eleitos na afirmação da Cidade Educadora, se assim consideram válido o seu processo de adesão a uma política intencionalmente educadora e transversal às várias intervenções na e com a cidade.» (SANTOS e CORREIA, 2020, p. 171 no pelo)

Outro técnico-dirigente de um dos primeiros municípios portugueses a aderir à rede de Cidades Educadoras (Almada), associado a este processo ao longo das últimas duas décadas, considera na sua tese de doutoramento que «a cidade na sua função educadora, assume o meio como contexto favorável à formação, procura propostas integradoras e entende a educação como um domínio que ganha no espaço territorial, uma dimensão integrada e permanente.» (RASTEIRO, 2017, p.240)

A estas perspetivas acrescenta-se ainda a que resulta do processo investigativo conduzido, ao longo a última década, na Universidade de Évora pela professora de Filosofia da Educação, Maria Teresa Santos, que a partir do contributo do filósofo italiano António Valleriani considera que «Cidades Educadoras são cidades-mundo onde o fruidor se assume como produtor da obra que é a convivência humana».

Ou seja, «a cidade-mundo excede a cidade situada porque a sua construção assenta na vida cultural dos novos habitantes, viajados e criativos por muito terem presenciado corporalmente e incorporado (Benjamin) e que expressam um outro pensar, sentir, fazer e agir. Todavia, embora haja algo de excedente, imprevisível e de embate criativo, a afirmação da cidade mundo conta com o consentimento do poder político local em acolher a mundivisão e o saber-fazer de que esses habitantes são portadores e em criar condições para a interação cultural.» (SANTOS e CORREIA, 2020, no prelo)

Quando e onde se começa a formular a proposta da Cidade Educadora?

Como já se afirmou, é na cultura da esfera política que a proposta da Cidade Educadora emerge, no início dos anos 90 do século XX. Preparava-se então a transição para o século XXI, também a ocidente e a sul da Europa, na Península Ibérica.

A ideia da construção social da Cidade Educadora é formalmente apresentada pela primeira vez em Barcelona, capital da Catalunha, esse território que geograficamente se situa próximo do encontro dos tradicionais mapas de Espanha e de França.

«Em Barcelona, ou melhor, numa Barcelona que se preparava para viver a festa mundial e histórica dos Jogos Olímpicos em paz e liberdade, nasceu a ideia de definirmos a Cidade Educadora que começou a gatinhar em Gotemburgo, neste clima laborioso de cidade profundamente afetada pelo trabalho interminável de *lifelong learning* a favor da formação do homem em sintonia com o seu trabalho, o seu lazer, a sua personalidade». (BOSCH, 2013, p.273)

O espaço institucional que promoveu inicialmente a proposta de Cidade Educadora foi um governo local, mais precisamente o município de Barcelona.

A proposta de Cidade Educadora então formulada assumia a sua inspiração na «cidade educativa» de que falou o relatório *Aprender a Ser* elaborado duas décadas antes por encomenda da UNESCO.

Nesta senda, a proposta não foi pensada apenas para Barcelona, nem só por Barcelona. Dirigia-se então, e dirige-se hoje, a todas as cidades do mundo com vontade expressa de se tornarem Cidades Educadoras.

A reflexão inicial contou com a participação de um grupo de cidades que foi variando em número desde 1990: no primeiro CICE foram sessenta e três (63) cidades, vindas de vinte e um (21) países. No segundo CICE participaram cento e trinta (130) cidades de quarenta e três (43) países.

O contexto geopolítico e histórico de emergência da ideia de Cidade Educadora

Duas décadas depois da «Cidade Educativa», proposta por Edgar Faure, em 1971, sob a égide da UNESCO, foi enunciada a proposta da Cidade Educadora em Barcelona, em 1990, pela voz da professora e política Marta Garriga, acompanhada por um conjunto empenhado de técnicos e políticos.

Estes políticos de Barcelona foram durante cerca de uma década e meia - entre 1982 e 1997- representados pelo socialista catalão Pasqual Maragall.

Entre 1979 e 2011 o governo do município de Barcelona foi liderado pelo Partido Socialista Catalão (PSC), federado no Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE). Essas primeiras eleições para os governos dos municípios ocorreram em Espanha a 3 de abril de 1979, apenas um mês depois das primeiras eleições gerais de 1 de março de 1979 que consolidaram o chamado período de transição do regime ditatorial para o regime constitucional ou democrático. Só no início da segunda década do século XXI, o PSC deixou de ser maioritário e o alcaide de Barcelona, votado pela coligação Convergência

e União, foi Xavier Trias. Seguiu-se-lhe Ada Colau eleita em 2015 pela coligação Barcelona em Comum.

«Tudo havia começado em 1979, com a reconquista da democracia municipal, no mesmo ano em que se aprovara o Estatuto de Autonomia da Catalunha, fruto da constituição Espanhola de 1978. À frente desta responsabilidade encontrava-se a geração (...) nascida no pós-guerra civil, filhos da geração marcada pela República e pela guerra. Porque muitos de nós tínhamos vivido em casa de nossos pais, sentíamos a necessidade de voltar a abraçar a tradição democrática que a ditadura de Franco havia interrompido de forma sangrenta e tentara a todo o custo eliminar.» (MARAGALL, 2013, p.15)

A proposta da Cidade Educadora encontra assim condições de emergência bastante favoráveis no seio do quadro político do jovem regime democrático de Espanha, e no contexto da procura de afirmação da Catalunha e da sua maior cidade: Barcelona.

«O processo de transição de uma cidade educativa para uma Cidade Educadora começou no momento em que Barcelona era candidata às Olimpíadas» (de 1992), confirma Pilar Filgueras Bellot, a primeira secretária geral da AICE, numa entrevista concedida à socióloga brasileira Ana Maria Wilhelm:

«Eu acredito que realmente os jogos olímpicos foram uma amostra desta coesão da cidadania com um projeto comum. Essa coesão se traduziu em comportamentos variados; por exemplo, a apropriação por parte dos cidadãos dos novos espaços públicos que se foram construindo na cidade. É importante dizer que houve muita preocupação no sentido de dar dignidade aos bairros mais desfavorecidos e conectar bairros que, até então, estavam separados por vias de trens ou por fábricas. Houve uma transformação radical e isso teve como consequência uma mudança de atitude em termos gerais. Os cidadãos se apropriavam das novas propostas de forma patente e se sentiam muito satisfeitos com a evolução da cidade. Compreendiam tanto o que estava acontecendo que foram capazes de aguentar meses de obras pesadas, porque sabiam que isso os conduziria a uma situação melhor.» (WILHEIM, 2006, p.141).

À frente do município de Barcelona, pode dizer-se que Maragall estava principalmente focado na interação da esfera política com a dos habitantes da cidade e terá entendido que a cultura da educação poderiam potenciar esse encontro, e contribuir para o tornar mais eficaz. Fazia então parte da sua equipa, para além de Marta Mata com funções políticas, Pilar Bellot com desempenho técnico. É esta última quem explica o envolvimento do presidente da cidade de Barcelona com a génese da proposta da Cidade Educadora:

«O então prefeito Pascal Maragall tinha a intenção de apresentar Barcelona como a cidade candidata [à organização dos Jogos Olímpicos] e de uma forma bastante profunda e consistente. Ele pretendia utilizar essa candidatura como uma oportunidade para que a cidade desse um passo à frente em muitos setores, de modo bastante articulado, tanto no urbanístico, quanto no social, cultural e esportivo. Maragall queria que a organização dos jogos fosse uma oportunidade para desencadear um grande processo de transformação em termos de gestão e de política urbana e também de envolvimento dos cidadãos em todo o processo. (...) o prefeito também teve vontade de conectar tudo isso com a educação, visando à formação da cidadania.» (WILHEIM, 2006, p.141)

A proposição da Cidade Educadora estava assim, desde o primeiro momento, obrigada a uma formulação que fosse a um tempo perceptível por políticos, técnicos e cidadãos/cidadãs, capaz de convocar interesses, investimentos, conhecimentos; e ao mesmo tempo que fosse concretizável, construível, realizável nos mundos da prática e da vida. Esteve desde os primeiros anos, como hoje, orientada para a construção de encontros mais equilibrados e adequados ao sentir contemporâneo, entre os espaços e tempos que se pensaram a si próprios como inequivocamente educadores.

A proposta-resposta da Cidade Educadora, nascida na esfera política para aí ser primeiramente legitimada, configurou-se e continua a configurar-se necessariamente, nos termos que mereçam aprovação e legitimação numa primeira instância dos seus pares políticos. Só depois se coloca (quando se coloca), a necessidade da compreensão aprofundada do conceito por parte dos potenciais promotores e implementadores: técnicos e políticos. E por fim, (pressupondo-se que ocorreria em simultâneo) afirma-se a necessidade de acolhimento e apropriação por parte dos habitantes da cidade a que dizem respeito.

Se o primeiro passo, no centro da esfera política, parece ter sido dado com firmeza e sucesso, já os passos seguintes da capacitação técnica alargada e do envolvimento dos cidadãos-cidadãs -habitantes, são bastante mais pesados e lentos, de execução mais complexa. Por isso, cada uma das cidades assume um ritmo próprio nessa caminhada, ou processo de consciencialização e consciência.

Desde então até à atualidade, o caminho das Cidades Educadoras conta três décadas, fundamentalmente animado por uma cultura política e técnica que constituiu o *ethos* da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) – e continua a ser replicado ou ensaiado pelos municípios aderentes de todo o mundo.

Neste texto explicativo das condições que desencadearam a proposta da Cidade Educadora em Barcelona, ficam evidentes para além do papel da esfera política, o papel indispensável dos cidadãos/cidadãs, nomeadamente com a apropriação do espaço público e não menos importante das novas propostas. Ou seja, fica explícito o papel decisivo para o processo de implementação da Cidade Educadora, da esfera empírica: a dos habitantes, do quotidiano das cidades, a do saber prático. Com efeito, na ausência de interação da esfera política com a esfera empírica – para a qual pode contribuir de forma significativa a esfera académica – tenderão a ser pouco prováveis testemunhos de Cidade Educadora análogos aos veiculados por Barcelona.

Quem formulou inicialmente a proposta de Cidade Educadora?

Investigando o contexto de emergência da Cidade Educadora, pode perguntar-se quem começou por apresentar e advogar esta proposta?

Os registos da AICE confirmam que a primeira grande reunião internacional para pensar conjuntamente as Cidades Educadoras, se realizou entre 26 e 30 novembro de 1990 em Barcelona. Nela participaram cerca de seiscentas (600) pessoas em representação das sessenta e três cidades (63) enquadradas por vinte e um (21) países, ou seja, esta foi a expressão quantitativa da resposta ao convite do Município de Barcelona. É este primeiro Congresso de Cidades Educadoras que marca o início do movimento das Cidades Educadoras.

Porém, este marco histórico foi antecedido por um complexo processo preparativo, conduzido no plano político por Pasqual Maragall⁶⁷ e no plano técnico por Pilar Figueras

⁶⁷ Pasqual Maragall foi Presidente do Município de Barcelona durante quinze anos (1982-1997) e estava em exercício durante o período de lançamento e primeiros passos do movimento e da Associação das Cidades educadoras. Nasceu em Barcelona em 1941. Licenciou-se em Direito na Universidade de Barcelona onde também obteve o grau de doutor em Ciências Económicas. Mas para além da sua atividade académica, Maragall destacou-se principalmente como político. Foi um dos fundadores da Convergência Socialista da Catalunha, grupo que esteve com outros na origem do Partido Socialista da Catalunha (PSC-PSOE).

À frente do município de Barcelona, pode dizer-se que Maragall estava focado na interação da esfera política com a dos habitantes da cidade e terá entendido que a esfera, ou a cultura da educação, poderiam potenciar e contribuir para tornar mais eficaz essa primeira interação. Fazia então parte da sua equipa, para além de Marta Mata com funções políticas, Pilar Bellot com desempenho técnico. E Bellot explica o envolvimento do Presidente da cidade de Barcelona com a génese da proposta da Cidade Educadora: «O então prefeito Pascal Maragall tinha a intenção de apresentar Barcelona como a cidade candidata e de uma forma bastante profunda e consistente. Ele pretendia utilizar essa candidatura como uma oportunidade para que a cidade desse um passo à frente em muitos setores, de modo bastante articulado, tanto no urbanístico, quanto no social, cultural e esportivo. Maragall queria que a organização dos jogos fosse uma oportunidade para desencadear um grande processo de transformação em termos de gestão

Bellot⁶⁸ que implicou trabalhos de preparação teórica e conceptual, a formação inicial de equipas em várias cidades do mundo interessadas no desafio lançado por Barcelona, esforços de articulação política e diplomática entre os interlocutores designados por essas diferentes cidades.

AICE: A instituição de referência

O desafio da CE entusiasmou, a partir de 1990, várias cidades da Catalunha, do resto do território espanhol, de outros países da Europa, da América e depois da Ásia e de África. Uma tal dinâmica levou a que em 1994 fosse criada a Associação Internacional das Cidades Educadoras com o estatuto de «Associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras».⁶⁹

«Proclamar e reclamar a importância da educação na cidade» e «pôr em relevo as vertentes educadoras dos projetos políticos das cidades associadas» são os dois primeiros objetivos expressos na definição de «quem somos». (*idem*)⁷⁰ O número de cidades que se interessam durante um dado período de tempo pela proposta da Cidade Educadora e o

e de política urbana e também de envolvimento dos cidadãos em todo o processo. (...) o prefeito também teve vontade de conectar tudo isso com a educação, visando à formação da cidadania.» WILHEIM, 2006, p.141)

⁶⁸ Pilar Figueras Bellot foi a primeira secretária geral da Associação de Cidades Educadoras (AICE). Desempenhou essas funções entre 1994 e o ano 2012. Se somarmos a este o período que antecedeu a formalização da AICE, poderemos dizer que Bellot trabalhou diretamente na proposta da Cidade Educadora, a partir de Barcelona, durante 22 anos. Licenciada em Música e Psicologia, foi professora do ensino pré-escolar, do básico e do secundário, e professora titular na Universidade Autónoma de Barcelona, onde exerceu os cargos de diretora de departamento, diretora da Escola de Formação de Professores (Escola Superior de Educação) e vice-reitora. Na estrutura do município de Barcelona, Pilar Bellot dirigiu os Serviços Educativos, o Conservatório Municipal de Música de Barcelona e foi responsável pela área do Ensino Musical. Promoveu e dirigiu o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras e foi secretária da Comissão Interdepartamental denominada «Barcelona, cidade educadora». Pilar Bellot é autora reconhecida de publicações no âmbito da educação musical e das Cidades Educadoras. Mas o perfil de Pilar Bellot não se limita a uma esfera de cariz técnico administrativo. É antes uma representante/dirigente de um grupo alargado (em número e em áreas de especialização) de técnicos, nem sempre nomeado, mas que desempenhou um papel estratégico no processo de génese da CE. A proximidade de Bellot com a esfera política foi notória em todo o percurso.

⁶⁹ Dos estatutos da AICE atualmente em vigor (site da AICE, [consult. em 3 de agosto 2019]. Disponível em <http://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/estatutos-PT.pdf>). Estes estatutos definem para a associação um esquema organizativo composto por quatro órgãos: a Assembleia Geral, órgão supremo da AICE que integra todos os associados; o Comité Executivo, incumbido das funções de direcção, execução e representação da associação; o Secretariado, responsável pela gestão quotidiana da associação; as Redes, que são estruturas descentralizadas, integradas pelas cidades-membro da AICE que partilham um determinado território do planeta.

⁷⁰ [Em linha]. [Consult. 8 de março 2020] Disponível em <http://www.edcities.org/pt/quem-somos/>)

número total de cidades aderentes à AICE nesse mesmo período de tempo não coincide como é facilmente compreensível. O número de cidades que participou nos primeiros dois congressos internacionais era bastante superior ao número de cidades que subscreveram na mesma altura a CCE. Este facto confirma um posicionamento de abertura e de acolhimento por parte dos proponentes e de um elevado número de pessoas e de representantes de cidades interessadas na proposta, que se verificou independente do respetivo nível de vinculação à mesma.

Verifica-se, posteriormente, que desde 1990 o número de cidades interessadas na proposta da CE apresenta uma clara tendência de crescente expressividade. A partir da constituição formal da AICE em 1994, pode verificar-se que a maioria das cidades tende para a manutenção do seu estatuto de associada a partir de uma primeira adesão, mas persiste um pequeno número de cidades que se retiram, ou nalguns casos voltam a aderir, em função de opções próprias. A ratificação de pedidos de adesão e de cancelamento emitidos pelos governos das cidades é uma das funções da Assembleia Geral ordinária da AICE, cumprida todos os anos.

Pilar Figueras Bellot foi a primeira secretária geral da AICE. Tornou-se conhecida como a mãe do processo das Cidades Educadoras, junto das quais se constituiu como interlocutora de referência entre 1990 e 2012. A sua legitimidade prevaleceu no nível técnico, e no apoio à decisão política.

A fase inicial do processo político das Cidades Educadoras

Foi um grupo alargado e diverso de pessoas que neste período inicial, em várias cidades do mundo, contribuíram significativamente para a firmação da proposta da Cidade Educadora.

De entre estes, a partir de Barcelona, destacaram-se no plano político, legitimados pelo voto democrático universal como já se disse, Pasqual Maragall, Presidente-alcalde de Barcelona eleito pelo Partido Socialista da Catalunha (PSC-PSOE). A seu lado tinha então, nas funções de *consejal*,⁷¹ Marta Mata Garriga⁷² eleita pelo mesmo partido, nesse

⁷¹ Este cargo municipal equivale no sistema português ao de vereador/vereadora.

⁷² Marta Ângela Mata Garriga nasceu em Saïfores, Tarragona, Espanha em 1926 e morreu em Barcelona em 2006. Foi professora e pedagoga, mas também se destacou na política ativa com o desempenho vários cargos públicos. Foi membro do Partido dos Socialistas da Catalunha (PSC). Nas eleições gerais de 1977 foi eleita deputada pelo distrito eleitoral de Barcelona. Formou-se na Universidade de Barcelona e foi aí professora. Filha de um professor, dedicou-se à promoção de um movimento de renovação das escolas públicas, defendendo as escolas seculares, para o qual obteve confirmação no período da

ano de 1990, «com responsabilidade política na Câmara deslumbrou Barcelona ao propor ao mundo um ideal cívico e educativo que se plasmou no conceito de Cidade Educadora». (POZO, 2013 p.25)

Muitos outros técnicos, políticos e especialistas do Município de Barcelona se mobilizaram em torno da ideia e do projeto de Cidade Educadora. Conectaram-se com várias cidades vizinhas e com outras geograficamente mais distantes, mas com as quais já existiam ou se estabeleceram e cultivaram relações. Entre estas primeiras cidades esteve Lisboa que desafiou, por seu lado, um primeiro grupo de cidades portuguesas, a que se começaram a juntar outras.

Durante essa última década do século XX, foram-se assim identificando objetivos comuns, ponderando estratégias de alargamento do movimento iniciado, delineando o conceito de Cidade Educadora.

A partir da consulta a publicações oficiais da AICE, reunidas no seu sítio oficial da web e mais especificamente na publicação de balanço de 20 anos de atividade desta Associação de Cidades (editada originalmente em 2008 e publicada em língua portuguesa cinco anos mais tarde), podem analisar-se os *curricula* dos primeiros responsáveis por esta proposta. Para além da atual secretária geral da AICE, Marina Canals Ramoneda, propomos observar quatro outros perfis de referência inicial, apresentados pela AICE como representantes formais deste movimento a partir de Barcelona: Pasqual Maragall, Pilar Figueras, Marta Mata e Joan Manuel del Pozo⁷³.

transição Espanhola para a democracia de 1978. Publicou vários trabalhos na área da Educação, dos quais se destacam “El país de las cien palabras” (1985) e “La educación pública” (1997)

⁷³ Joan Manuel Del Pozo reúne a dupla qualidade de político e de académico.

É doutorado em Filosofia pela Universidade de Barcelona. Foi professor de Filosofia na Universidade de Girona, onde ensinou Filosofia Antiga e Ética Aplicada a diversas formas de ação social. É professor emérito da Universidade de Girona (Espanha). Foi co-fundador e diretor do “Observatório de Ética Aplicada à Ação Social, Psicoeducativa e Socioanitária”. Enquanto investigador concentrou-se em Cícero sobre o qual fez várias publicações. Traduziu para o catalão três tratados filosóficos de Cicerón, “De natura deorum”, “De re publica” e “Paradoxo Stoicorum”, publicados pela “Fundació Bernat Metge”. Assinou ainda, uma tradução direta do latim original para a língua catalã, da obra clássica do pensamento político utópico de Thomas More. É o autor, entre outros livros e artigos, do “Ensaio Educacional”, onde formula um convite para pensar e sentir a educação através de sessenta conceitos. Joan Manuel Del Pozo nasceu em Sevilha em 1948. Dir-se-ia que é a sua dimensão de político que evoca Marta Mata no início de um dos textos de abertura do balanço dos 20 anos da Cidade Educadora. Enquanto político, Del Pozo desempenhou vários cargos a nível local, regional e nacional, eleito ou nomeado pelo Partido Socialista da Catalunha – PSOE, desde 1982. Foi deputado no Congresso e no Parlamento, vice-presidente do Município de Girona e responsável pela área da Educação e Universidades no último governo de Pasqual Maragall em Barcelona. «Mantém uma intensa atividade como conferencista em muitos países, sobre temas do âmbito da educação e das cidades educadoras, política e valores, cidadania», como comunica no seu próprio sítio oficial em linha. (POZO, site oficial). Os seus textos, e muitas comunicações proferidas ao longo dos últimos anos, em Espanha e em muitas outras cidades do mundo, são frequentemente solicitados e lidos como equivalentes, formais ou informais, do posicionamento da AICE. Apesar de Del

Os discursos e percursos destas cinco personalidades – entre muitas outras que as acompanharam e continuam o trabalho então iniciado – são indiciadores da matriz originária da Cidade Educadora. Todos associam conhecimento teórico à sua experiência prática e apresentam-se impelidos pela necessidade de identificar respostas políticas para os problemas da cidade do seu tempo.

Pode perguntar-se, entretanto, quem é que em Portugal, entre as décadas de 1990 e de 2000, se interessou pela proposta da Cidade Educadora?

A resposta evocará necessariamente o nome de Maria de Lurdes Rabaça que desempenhou um papel similar, à escala de Lisboa e do nosso país, ao de Pilar Figueras em Barcelona. Trata-se de uma técnica-dirigente do Município de Lisboa, Licenciada em Serviço Social e em Filosofia, que se dedicou à Cidade Educadora entre 1990 e 2012. Tendo iniciado o seu percurso profissional na Câmara de Lisboa em 1971, foi a primeira responsável pelo Gabinete das Cidades Educadoras criado em 2008 e reconhecido, desde então, pela estrutura orgânica interna da Câmara de Lisboa.⁷⁴

Foi Maria de Lurdes Rabaça⁷⁵ quem no Município de Lisboa fez a primeira análise da proposta de adesão ao movimento das CE em maio de 1990. A própria destaca a

Pozo não ter participado nos preparativos do primeiro congresso, é incluído neste grupo (que é restrito só porque é limitada a capacidade desta investigação) pelo facto de ter acompanhado a proposta da Cidade Educadora desde os primeiros tempos até à atualidade, do ponto de vista da análise filosófica e política. Neste contexto J.M. del Pozo foi um dos principais redatores dos textos das Cartas das Cidades Educadoras de 2004 e de 2020.

⁷⁴ Atualmente, (2020) o Gabinete das Cidades Educadoras da Câmara de Lisboa continua a ser o único em funcionamento no caso das cidades portuguesas. A sua função e atividades continuam a estruturar-se em função de três eixos principais: a)- de dinamização da Cidade Educadora de Lisboa; b)- o apoio à Rede de Cidades Educadoras Portuguesas (RTPCE); c)- a articulação das cidades portuguesas com o nível internacional. É dinamizado pelos técnicos do município de Lisboa Paulo Louro e Maria Manuela Lopes.

⁷⁵ Maria de Lurdes Rabaça Gaspar nasceu em 1949. Licenciou-se, primeiro em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, depois em Filosofia Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa. Em mais de 40 anos de atividade profissional na Câmara Municipal de Lisboa (de outubro de 1971 a fevereiro de 2012) desempenhou funções técnicas e de direção de serviços nas áreas da Habitação Social (de 1975 a 1986) e Educação e Juventude (dezembro de 1989 a outubro de 2007); foi assessora técnica da vereação dos Pelouros de Habitação, Ação Social e Educação (1986 a 1989). Nas "Cidades Educadoras", enquanto dirigente dos Serviços de Educação, assumiu a proposta técnica de adesão do Município de Lisboa a este movimento de cidades (maio de 1990). Dialogou com serviços da autarquia, entidades e instituições da cidade, apresentou nesse primeiro Congresso (1990) para a primeira versão do Banco de Experiências Educativas/Educadoras, 12 projetos. Participou nos primeiros 11 Congressos Internacionais das CE's assumindo funções diferenciadas, inclusive como membro do Comité científico. Coordenou a defesa técnica da candidatura de Lisboa à organização do VI Congresso Internacional da AICE (Jerusalém 1998) bem como a organização deste evento, (Lisboa 2000) onde assumiu, também funções como membro do Comité científico deste Congresso. Participou em grupos de trabalho para análise e debate de conteúdos programáticos, a nível nacional e internacional, com nota para os da Carta das Cidades Educadoras- Declaração de Barcelona (1990), da sua atualização (2004), e da formalização da AICE (Bolonha, 1994). Integrou o Comité Executivo da AICE desde 1998 onde coordenou a representação portuguesa. As representações técnica e /ou política, conforme delegação de competências da Presidência da Câmara do Município de Lisboa, repetiram-se em cenários diversos nacionais e

relevância da capacidade de diálogo (em sintonia com o que Augusto da Silva sublinhava no debate de 2009 em Évora) com os diferentes planos de interlocução. Primeiramente ao nível interno da Câmara Municipal de Lisboa: quer na difusão da proposta junto dos diferentes serviços da autarquia, quer no processo de criação e implementação do Gabinete da Cidade Educadora em Lisboa.

O diálogo foi compreendido por Lurdes Rabaça como ação prioritária para a implementação da proposta da CE. Iniciou-o com entidades e instituições da cidade: o que permitiu apresentar, em 1990 em Barcelona, doze experiências educadoras da cidade de Lisboa desenvolvidas por diferentes instituições da cidade. Foi também essa a principal ferramenta de trabalho para a organização do Congresso Internacional das Cidades Educadoras de Lisboa no ano de 2000. Este período foi decisivo para a difusão da proposta junto das cidades portuguesas, com os municípios da Área Metropolitana de Lisboa a aceitarem o desafio de colaboração e de debate empenhado na temática desse congresso, segundo Maria de Lurdes Rabaça.

Já ao nível político, em Lisboa, quem recebeu pela primeira vez Pilar Figueras, neste Município, em maio de 1990, foi o então vereador Eng. Rego Mendes, eleito pelo Partido Comunista Português (PCP) e responsável pelos pelouros da Educação, Juventude e Desporto, junto dos quais se inscreveu a Cidade Educadora, durante o mandato de 1990-1995, sob a presidência de Jorge Sampaio, eleito pelo Partido Socialista (PS) e mais tarde candidato e eleito Presidente da República Portuguesa (1996-2006).

No mandato autárquico que se seguiu (1995-2002) a Câmara de Lisboa voltou a ser governada por uma coligação dos Partidos Socialista e Comunista, presidida por João Soares (PS). Este político português, editor literário de profissão, viria ainda a desempenhar as funções de Ministro da Cultura no XXI Governo Constitucional de Portugal entre 2015 e 2016. Durante o período em que João Soares presidiu à Câmara de Lisboa, António Abreu (PCP) foi o vereador responsável pelos pelouros da Educação, Juventude e Reestruturação Urbana, e da Cidade Educadora. Mais tarde viria a ser candidato pelo seu partido à Presidência da República Portuguesa. O seu interesse pela Cidade Educadora foi reconhecido por vários representantes de algumas cidades associadas na AICE.

internacionais. Foi co-responsável pela criação, organização, coordenação e desenvolvimento da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras. Criou e foi responsável pelo "Gabinete Lisboa Cidade Educadora", assumindo a coordenação de trabalho com serviços e entidades desta cidade. Lurdes Rabaça foi a primeira grande impulsionadora da Cidade Educadora em Portugal.

O Movimento das Cidades Educadoras em Portugal envolveu ainda, desde o primeiro momento, para além de Lisboa, a cidade do Porto. Segundo o testemunho de Maria de Lurdes Rabaça, a primeira deslocação de Pilar Figueras a este país, para convidar as cidades portuguesas a aderirem à proposta, ocorreu a meio do mês de maio de 1990, e incluiu as duas cidades.

Na cidade do Porto, o presidente Fernando Gomes, eleito pelo Partido Socialista, entre 1990 e 1999, foi acompanhado na receção e adesão à proposta da Cidade Educadora pela vereadora também eleita pelo PS, Ernestina Miranda, uma professora que assumiu o pelouro da Educação na Câmara do Porto e que se assumiu como defensora da Cidade Educadora.

2.2. Referenciais das Cidades Educadoras

Entre as primeiras fontes de referência para as pesquisas sobre a Cidade Educadora, que se constituem como sedes de informação oficial, e podem estimular diferentes investigações, apontam-se as quatro seguintes: A Carta das Cidades Educadoras; a vasta informação disponibilizada no sítio oficial da AICE na web; os temas e declarações finais de cada Congresso Internacional da AICE; no caso de interesse em enfoques em conjuntos específicos de cidades, de que é exemplo Rede Territorial Portuguesa de Cidades Educadoras, entre outras, os temas e conclusões dos seus principais encontros oferecem um importante conjunto de informação passível de investigação, problematização e reflexão. No caso da RTPCE, aos encontros nacionais realizados regularmente, em média dois por ano, juntam-se os de âmbito regional (com frequência e geografias variáveis) e os Congressos nacionais bianuais a que faremos particular referência nas próximas páginas desta investigação.

A análise deste volume de informação, ou de conjuntos delimitados da informação disponível, em diferentes perspetivas (diacrónica, sincrónica, temática, etc.) poderá proporcionar diferentes perceções da evolução da proposta da Cidade Educadora no tempo e no espaço, equacionar dimensões da cidade no seu contexto educador, permitir estudos comparados, ou abrir inúmeras outras possibilidades de abordagem e de estudos sobre a Cidade Educadora.

2.2.1 A Carta das Cidades Educadoras

A Carta de 20 princípios da Cidade Educadora é o documento fundador e a primeira referência comum a todas as Cidades Educadoras do mundo (Anexo 1, ou em linha⁷⁶). A Carta de 2004 (Anexo 2, ou em linha⁷⁷) está estruturada por um preâmbulo de enquadramento, a que se segue a definição de vinte princípios, e por fim a seguinte súmula do compromisso requerido às cidades subscritoras. «Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspetos que a rápida evolução social exigirá no futuro.» (Anexo 2, último parágrafo)

A CCE, revista em Génova em 2004, propõe a subscrição dos seus vinte princípios como a primeira ação formal de qualquer governo de uma cidade que se proponha ser educadora.

Pretende assim o texto da CCE, vincular os governos das CE e as suas políticas, bem como todos os atores sociais do respetivo território, a um posicionamento de construção quotidiana, do acesso de todos/as, em circunstâncias de liberdade e igualdade, às oportunidades que cidade oferece e potencia.

De entre as oportunidades que a cidade favorece, a CCE elege como prioridades: a educação e a formação, no sentido mais alargado dos conceitos; a cultura nas suas inúmeras expressões e criatividade; a qualidade do ambiente natural e construído como compromisso público e privado; o conhecimento como fonte facilitadora dos diálogos necessários e fecundos entre cidadãos, entre estes e as instituições, entre grupos, entre cidades vizinhas e de todo o mundo; a consciência da possibilidade de todos/as ocuparem um lugar na sociedade, e paralelamente dos mecanismos de exclusão que proliferam; a

⁷⁶ A primeira versão desta Carta foi aprovada no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona em 1990. Catorze anos depois, tal documento fundador foi revisto no congresso de Génova (2004) e vigorou até 30 de novembro de 2020. É esta versão da Carta das Cidades Educadoras que é tomada como referência ao longo desta tese. No momento do fecho desta investigação, a 26 de novembro de 2020, a Associação Internacional de Cidades Educadoras promoveu no seu sítio oficial na *web* a apresentação pública da nova Carta em vigor a partir de 30 de novembro de 2020. (<https://www.edcities.org/pt/presentacion-de-la-nueva-carta-de-ciudades-educadoras/>). Uma análise comparativa entre os textos da Carta de 2004 e de 2020 pode constituir um estimulante tema de trabalho investigativo a desenvolver. O texto na Carta de 2020 está disponível em linha em <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>

⁷⁷[Em linha]: AICE – *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona: AICE. [Consult. 2 de fevereiro 2020]. Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

convivência e as práticas pautadas por valores discutidos e propostos democraticamente, entre os quais são destacados «o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública». (Anexo 2, 20.º princípio da CCE, 2004)

As redações da CCE refletem o estado da elaboração e percepção do conceito da Cidade Educadora durante os períodos em que vigoram. De recordar que a primeira redação de 1990 priorizava o investimento educador nas primeiras faixas etárias, ou sejam as crianças e jovens. Essa redação da Carta vigorou até 2004. Seguiu-se o momento da primeira atualização deste documento para reposicionar, catorze anos depois da primeira versão, a ideia de Cidade Educadora em circunstâncias de igualdade perante todas as faixas etárias da vida humana. A Carta aprovada em 2004 tem, desde 30 de novembro de 2020, interesse para a análise histórica, na medida que contribui para a compreensão do caminho percorrido pela proposta das Cidades Educadoras e da sua evolução, quando comparada com o texto da Carta que vigora desde 30 de novembro de 2020.

As necessidades de atualizar ou proceder à revisão formal do texto comum e referencial das CE, têm sido ditadas pela preocupação de assegurar que o texto se ajusta, integra e reflete, a um tempo, os resultados da reflexão produzida por estas cidades sobre o que são e o que querem ser, sendo simultaneamente sensível às mudanças sociais que se vão sucedendo de modo dinâmico e interativo, com múltiplas origens (tecnológica, ideológica, paradigmática), que impactam fortemente os modos de viver, organizar, pensar e sentir as cidades.

Dessa preocupação dá conta J. M. del Pozo, o filósofo-político implicado nas revisões da Carta.

«Como todos os conceitos que, longe da perfeição e inamovibilidade do céu platónico, se enraízam na complexidade e fluência da realidade humana, o conceito de cidade educadora muda com a mudança própria da vida da cidade e dos seus habitantes; isto não implica uma mudança que a «subordine» condescendentemente às crescentes pressões e dificuldades de toda a ordem mas sim uma mudança que a «coordene» ou adapte às novas características e necessidades das cidades. O seu espírito genuíno inicial não se perde na mudança porque desde a sua origem ele responde a constantes humanas e sociais de fundo e porque a evolução permanente é, ela própria, uma constante individual e social. Assim, todo o projeto com sentido da realidade – mesmo albergando algum ideal- deve saber articular-se e encontrar ancoragem suficiente nos novos perfis urbanos e na sua componente humana individual e coletiva.» (POZO, 2013, p.25)

Assim, segundo o mesmo autor, a revisão da Carta em Génova pretendeu ampliar e aprofundar o conceito de CE, procurando estruturar os seus 20 princípios em torno de três direitos fundacionais: «o direito à Cidade Educadora», expresso em seis princípios; o direito ao «compromisso de cidade» assumido noutros seis princípios; e o direito «ao serviço integral das pessoas», manifesto nos oito últimos princípios.

A organização dos vinte princípios da Carta sob a evocação de três direitos basilares pretende sinalizar referências, conteúdos, reflexões e ações para a Cidade Educadora.

Com a ideia do «direito à Cidade Educadora» pretende-se redefinir a cidade reconhecendo-a como espaço-tempo de oportunidades de qualidade de vida pessoal, coletiva e democrática, do melhoramento do espaço público, enquanto condições de potenciação do desenvolvimento da cidadania até à sua plenitude. Neste contexto, a «educação puramente escolar é essencial e necessária, mas não suficiente» (POZO, 2013, p.30)

O segundo e o terceiro capítulos de direitos são apresentados em conexão e sequência, ou seja, é proposto um compromisso da cidade «ao serviço integral das pessoas». (*idem*) Del Pozo sublinha que «pela sua conotação de exigência ético-política» a ideia de compromisso ultrapassa a simples obrigação de uma cidade e a sua administração democrática gerirem «eficaz e honestamente os assuntos do dia a dia». (*idem*) Com a ideia de compromisso reclama-se uma posição pró-ativa de reconhecimento do direito dos cidadãos a mais do que à educação «puramente escolar». (*idem*).

O mesmo autor chamava ainda a atenção para o erro ou desconformidade com o «espírito da Carta» que consiste em considerar os administradores municipais como os únicos sujeitos desse compromisso. «Na realidade não se fala de compromisso da Câmara Municipal, mas da cidade; (...) Dessa forma, o direito à Cidade Educadora converte-se num verdadeiro direito-dever para todos: os representantes, sem dúvida, mas também os cidadãos e cidadãs.» (*idem*) Com o terceiro título «ao serviço integral das pessoas» a Carta pretende, segundo J. M. del Pozo, cumprir «o objetivo clássico e principal da educação» (*idem*) segundo o qual, cada pessoa que vive na cidade se deve sentir sujeito de direitos de cidadania, enquanto pessoa com possibilidade real de desenvolver, as suas capacidades, a todo o momento e em pleno. Este objetivo é conciliado com um segundo «objetivo genérico e básico de toda a governação democrática, única possível numa Cidade Educadora». (*idem*)

Um outro investigador português, Domingos Rasteiro, técnico-dirigente de uma das Cidades Educadoras Portuguesas (Almada), incluiu na sua tese de doutoramento sobre cidades inclusivas um capítulo dedicado às Cidades Educadoras onde sintetizou, nos seguintes seis propósitos, os vinte princípios da Carta das Cidades Educadoras de 2004:

- «1. Que as cidades concretizem, por diversos meios, o direito de todos os cidadãos à educação, como direito fundamental consagrado nos Direitos Humanos e nas Constituições;
2. O reconhecimento da importância da educação escolar, mas, ao mesmo tempo, que só a educação formal não é suficiente para a formação integral dos cidadãos;
3. Um compromisso ético e político das administrações e das governações das cidades de assumirem a obrigação de criarem condições para o exercício desses direitos de cidadania, mas, ao mesmo tempo, que esse compromisso ultrapassa os eleitos democraticamente e é uma responsabilidade de toda a cidade;
4. A educação como sendo, simultaneamente, um direito e um dever de todos os cidadãos, de todas as organizações, que fazem parte das forças vivas da comunidade;
5. A procura da resposta integral das pessoas, no sentido de que cada pessoa que vive na cidade se sinta integrada e reconhecida, para que possa desenvolver, em pleno, as suas capacidades;
6. Alcançar, pelos efeitos deste processo, a melhor qualidade de vida para todos os cidadãos».

(RASTEIRO, 2017, p.245)

No momento histórico de transição para uma anunciada nova versão deste documento, importa registar os pilares estruturantes que têm suportado a construção conjunta das cidades que pretendem ser educadoras para estudar, compreender, e projetar aplicabilidades do próximo texto da Carta das Cidades Educadoras.

Recolher, sistematizar e analisar a(s) interpretação(ões) e a(s) operacionalização(ões) que cada cidade, ou grupo(s) de cidades, faz(em) dos princípios da *Carta das Cidades Educadoras*, constitui-se como campo de hipótese de trabalho investigativo bem interessante, na medida em que poderá contribuir para a avaliação do contributo deste documento para as várias configurações do conceito de Cidade Educadora em contexto real, ao nível das várias esferas, (política, académica, empírica) das Cidades Educadoras. Contudo, uma vez mais não é esse o enfoque priorizado nesta tese. Faz, no entanto, parte do seu propósito, apontar possíveis pistas de investigação futura nesta área da Educação.

Não obstante a ausência de «uma sólida matriz jurídica» (SALCEDO, 2008, p.105) a Carta das Cidades Educadoras assume-se como o articulado de referência comum às

cerca de 500 cidades implicadas. Contudo, os 20 princípios conformam um enunciado de natureza mais prescritiva do que normativa ou impositiva. O que quer dizer que não se trata de um conjunto de normas de carácter jurídico com as consequências que estas têm capacidade de produzir, mas antes do que o próprio texto designa como «os princípios essenciais ao impulso educador da cidade» (primeiro parágrafo da CCE). As primeiras linhas da Carta esclarecem ainda que esta se baseia «na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001)». (*idem*)

É esta identificação com um certo paradigma de racionalidade política - que na expressão de Silvério Rocha-Cunha se dá conta «das impossibilidades históricas de um efetivo e global reconhecimento dos direitos humanos» (2013, p.67) – a mesma que admite leituras críticas ao documento de referência e propõe a sua reforma, passadas quase duas décadas sobre a data de aprovação da versão em vigor (2004). Assim se compreende que a atual direção da AICE tenha anunciado o propósito de rever a *Carta* até final do seu mandato (2018-2022).

Uma dessas críticas surge expressa na análise de Marco Alexis Salcedo quando alerta que «aos princípios da carta de Barcelona, corresponderiam o mesmo tipo de questões colocadas à Carta de Helsínquia⁷⁸ pela filosofia política e pelas esferas políticas internacionais». (2008, p.98)

Ou seja, segundo este autor colombiano

«será aventurar demasiado acreditar que os direitos humanos de qualquer geração estão revestidos da neutralidade ou da aceitação universal que eles não possuem, pois a sua base filosófica baseia-se na perceção do que é considerado óbvio e desejável pela *folk psychology* ocidental. Cidade Educadora seria uma verdade de facto que encontra a sua confirmação na obviedade que lhe outorga aquele que escuta o que é declarado. E tomar essa obviedade

⁷⁸ «A Declaração de Helsínquia é um conjunto de princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, e foi redigida pela Associação Médica Mundial em 1964. Posteriormente, foi revista sete vezes, sendo sua última revisão de outubro de 2013, durante a Assembleia Geral da WMA (Associação Médica Mundial) em Fortaleza (Brasil). A Declaração é um importante documento na história da ética em pesquisa, e surge como o primeiro esforço significativo da comunidade médica para regulamentar a investigação em si. É considerada como sendo o 1º padrão internacional de pesquisa biomédica e constitui a base da maioria dos documentos subsequentes.» (Wikipédia). Em linha. Consult.25 de julho de 2020. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Helsinki

como certa em todos os habitantes do planeta, não pode senão levar a decepções nos resultados dos objetivos propostos.» (SALCEDO, 2008, p.98)

Este tipo de análise poderá ter o mérito de alertar para a necessidade de considerar, por um lado as recomendações de que é «urgente dar conteúdo político à fraternidade enquanto vínculo que permite unir sentimento e razão, que permite fundar a socialidade na aceitação das diferenças» (ROCHA-CUNHA, 2013, p.77) , sem perder de vista, por outro lado, que estaremos a viver «um modelo fundado numa correlação de forças nova, que na sua «macroscopia» não consegue ver os interesses plurais dos povos e das culturas». (ROCHA-CUNHA, 2013, p.78)

Parece assim evidente que qualquer que seja o referencial aceite e subscrito pelas cidades de todo o mundo, ele necessitará sempre de ser complementado ao nível de cada governo local, e eventualmente nacional, com recursos normativos capazes de orientar, mais eficazmente, políticas e ações com expressão não só nos discursos, mas também nas práticas das comunidades onde se aplicam.

2.2.2. O portal da Associação Internacional de Cidades Educadoras na web

O portal oficial da Associação Internacional das Cidades Educadoras aloja e disponibiliza conjuntos informação em volume crescente e cada vez mais estruturados. Para além de informação relativa à vida da AICE (notícias, notas de encontros e de experiências, um boletim institucional, etc.) encontra-se também neste espaço virtual outro tipo de informação útil à pesquisa sobre Cidade Educadora.

Dos vários conjuntos de conteúdos classificados e disponibilizados no endereço eletrónico – <http://www.edcities.org/pt/>– destaca-se o separador intitulado «Publicações» onde se encontram alojados vários documentos de referência. Entre os vários tipos de publicações como monografias, boletins, vídeos e outros documentos, assume particular interesse para a investigação da CE o «Banco de Documentos», (algumas vezes designado como «Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras» ou com as iniciais BIDCE) que contem a referência de livros, vídeos, artigos de revistas, dossiers, transcrições de conferencias, conclusões de jornadas, de seminários e de congressos, entre

outros.⁷⁹ Resumindo, aqui se alojam documentos de referência para a reflexão teórica sobre o potencial educativo das cidades.

Uma outra secção deste sítio oficial da AICE é denominada «Monográficos» e inclui até ao momento, seis volumes temáticos editados entre 2009 e 2017. Com estas publicações a AICE propõe-se «promover a reflexão sobre a responsabilidade dos governos locais sobre um tema específico». Incluem-se aqui entrevistas, artigos de especialistas e uma secção de experiências que pretendem ilustrar as políticas de diferentes cidades relativas ao tema de cada edição.

Outras secções como os «Cadernos de Debate da América Latina», «Entrevistas» a responsáveis políticos de Cidades Educadoras, ou «outros documentos», onde se encontra a publicação de balanço de 20 anos de Cidades Educadoras, constituem-se como fontes de informação de referência inicial para pesquisas sobre Cidade Educadora.

2.2.3. Congressos Internacionais (CICE): Temas e Conclusões

A análise aprofundada dos temas dos Congressos Internacionais de Cidades Educadoras, bem como dos textos das respetivas declarações finais, pode proporcionar oportunidades interessantes para a compreensão, por um lado das linhas temáticas priorizadas por estas cidades ao longo do processo, em curso, de definição da ideia de Cidade Educadora em contexto real; por outro lado, permitirá perceber o que condiciona uma opção em detrimento doutra, ou ainda explorar as múltiplas formas de expressão dessas linhas.

Também o estudo do largo espectro de boas práticas ou de experiências educadoras expostas nestes encontros de cidades, poderá fornecer indicações seguras sobre a expressão prática, ou empírica do conceito de Cidade Educadora, tal como tem sido interpretado pelo conjunto de cidades associadas na AICE.

Porém, ainda que uma tal linha investigativa pudesse aportar contributos importantes para o estudo da cultura da Cidade Educadora, não faz parte do cerne desta tese que tenta uma abordagem mais genérica das hipóteses de transição de uma cultura de escola para uma cultura de Cidade Educadora, no século XXI e no mundo das cidades subscritoras da Carta das Cidades Educadoras.

⁷⁹ No momento da redação desta tese encontram-se classificados no BIDCE 160 títulos. [Em linha]. [Consult. 20 de março 2020]. Disponível em <http://www.edcities.org/pt/banco-de-documentos/>

Assim, propomo-nos apenas elencar os vários temas das reuniões magnas das Cidades Educadoras, quer ao nível internacional, quer no caso do grupo de Cidades Educadoras portuguesas, contextualizando-os no tempo histórico e no espaço geográfico, e acrescentando para cada caso notas sumárias com o propósito de favorecer uma leitura do processo histórico percorrido pela cultura da Cidade Educadora ao longo das três décadas percorridas, desde a apresentação pública do desafio e o tempo atual (1990-2019).

Os CICE realizam-se periodicamente de dois em dois anos numa das cidades do mundo inscritas na AICE. A sua primeira edição teve lugar em Barcelona (Espanha), entre 26 a 30 de novembro de 1990. A décima sexta edição programada para o ano de 2020 na cidade de Katowice (Polónia) foi cancelada.⁸⁰

Uma linha comum a todos estes encontros é a defesa do conceito de Cidade Educadora, reiterada com base na validade e utilidade que lhes vêm sendo reconhecidas pelas cidades participantes nos CICE. De igual modo é constante a valorização do espaço – reconhecido nestes encontros de Cidades Educadoras e na AICE – de partilha e troca de ideias, de práticas, de valores, de expetativas, de desejos, de dificuldades, de medos, que as cidades vão experimentando, bem como do tratamento dado ou a dar em cada caso.

Poderá ainda retirar-se da leitura das declarações finais de cada um dos quinze CICE já realizados, que há um movimento que oscila entre temas e abordagens de natureza mais generalista, integral e transversal da cidade, de que podem ser exemplo a educação na sua conceção mais alargada, ou a sustentabilidade da cidade; e outros que privilegiam perspetivas e dimensões mais especializadas da cidade, de que serão exemplos o desporto ou a música, entre muitos outros.

⁸⁰ No *website* da AICE foi publicado o seguinte texto: «Devido à pandemia global causada pelo vírus COVID-19 o XVI Congresso Internacional das Cidades Educadoras Katowice 2020 foi cancelado, o que lamentamos profundamente, uma vez que os congressos internacionais são um momento esperado pelas cidades parceiras que nos permitem trocar experiências, realizar visitas de estudo e refletir em conjunto. Além disso, a nova versão atualizada da Carta das Cidades Educadoras ia ser proclamada em Katowice, coincidindo com seu 30.º Aniversário. A todas aquelas e aqueles que enviaram contribuições para o Congresso confirmamos que o vosso trabalho continua a ser um material valioso para considerar e compartilhar e que a AICE reafirma o seu compromisso de as analisar e de as divulgar a toda a rede.» <https://www.edcities.org/pt/congresso/katowice-2020/> Consult. em 1 de julho 2020.

Este movimento pendular poderá compreender-se em função dos momentos históricos e dos contextos impregnados da especificidade de cada cidade que enquadram e condicionam cada opção ou formulação.

Contudo, numa perspetiva diacrónica, pode dizer-se que no discurso das declarações finais dos CICE, os temas e debates mais abrangentes predominam claramente sobre enfoques temáticos especializados.

Já uma análise mais pormenorizada dos conteúdos expostos durante as horas investidas por muitos – técnicos, políticos, e académicos – nestes encontros, evidenciaria certamente a predominância de experiências práticas centradas não só em abordagens específicas, próprias de um ou outro campo disciplinar, mas eivadas das características específicas de cada lugar, grupo de pessoas envolvidas, contextos geradores, etc.

Enquanto a primeira análise – a dos discursos da formulação dos temas e das declarações finais – se move na zona da esfera política da Cidade Educadora e daí emite os seus sinais, já da segunda análise – a das inúmeras experiências relatadas que aqui não é feita, por manifesta necessidade de limitar a extensão deste trabalho – se poderá esperar leves insinuações da esfera empírica da cultura da Cidade Educadora.

Para o estudo da esfera académica da cultura da Cidade Educadora poderia contribuir a análise de conteúdo das comunicações apresentadas aos CICE pelos académicos convidados pela organização de cada congresso. Nas notas de síntese fizemos apenas referência a Paulo Freire e Humberto Eco, participantes respetivamente da segunda e terceira edição destes congressos, mas foram muitos mais os contributos de relevo e de muito diversa proveniência: seja de área disciplinar do conhecimento, de área geográfica do mundo, de posicionamento teórico, ou de metodologias de abordagem das questões da cidade.

Entre os muitos académicos de renome que participaram com comunicações de referência aos CICE, incluem-se os nomes da socióloga holandesa Saskia Sassen, do pedagogo italiano Alfieri Fiorenza, do sociólogo espanhol Manuel Castells, da professora brasileira de ciências da educação Jaqueline Moll, da professora de filosofia na Universidade de Girona Angélica Sátiro, do filósofo e sociólogo francês Gilles Lipovetsky, do professor finlandês de Ciências da Educação Jari Lavonen.

Outros investigadores como David Harvey, Zigmunt Bauman, Josep Ramoneda, Sharon Zukin, Olivia Guaraldo, ou Richard Sennett, têm vindo a produzir textos de referência, incluídos nas publicações da AICE.

Congressos realizados sob a égide da AICE

N.º	Ano	Cidade	Tema central	Notas de síntese
I	1990 (26 a 30 nov.)	Barcelona (Espanha)	A Cidade Educadora para crianças e jovens	«O conceito de CE é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao carácter formalizado, centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos, que tem implícita a interação entre as propostas da educação formal, não formal e informal. Há que assegurar em primeiro lugar, um ótimo funcionamento do sistema educativo formal, mas é preciso integrar na mesma perspetiva a ação educativa dos diferentes âmbitos e agentes educativos, a partir do diálogo e da colaboração.» (Declarações dos Congressos no sítio da AICE em www.edcities.org). Este primeiro CICE «foi encerrado com a participação da CCE, que estabelecia os princípios e valores que as cidades participantes se comprometiam a impulsionar nas suas ações políticas. Como vínculo permanente entre as cidades, criou-se um banco internacional de experiências Educadoras, dirigido pela idade de Barcelona». (AICE, 2013, p. 265-266)
II	1992 (25 a 27 nov.)	Gotemburgo (Suécia)	A educação permanente	O II CICE «optou por um tema central que levava a educação mais longe do que os centros educativos tradicionais: <i>a formação permanente nas CE's</i>. A escolha deste tema tinha como objetivo estender a educação das crianças e dos jovens a uma formação ao longo da vida.» A participação e o discurso de Paulo Freire neste congresso foram marcantes: «É importante afirmar que não basta co-reconhecer que a cidade educa, querendo ou não. A cidade torna-se educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de saber de criar, de imaginar. (...) a cidade é cultura, criatividade, não só pelo que fazemos com ela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também pelo aspeto estético propriamente dito, ou simplesmente pelos horrores que nela fazemos.» (AICE, 2013, p.266)

III	1994 (10 a 12 nov.)	Bolonha Itália)	Multiculturalismo: Re/Conhecer-se para uma nova geografia de identidades	«Em Bolonha levou-se, então, a debate um novo tema: a multiculturalidade como fenómeno urbano emergente. Esta foi a razão pela qual se voltou a alargar o âmbito do Congresso que já dispunha de um enquadramento teórico e de um espaço de apresentação de experiências, convidando a fazer parte dele as associações e grupos de voluntários relacionados com o mundo da emigração. (AICE, 2013, p.274) Um dos convidados deste congresso foi Humberto Eco que perante «a multiplicidade de vozes presente» substituiu a leitura inaugural por uma mesa redonda de reflexão conjunta. «Curiosamente esta mesa redonda chegou à mesma conclusão que Paulo Freire chegara em Gotemburgo: a tolerância é a grande virtude que as cidades devem praticar e que a AICE deve impulsionar». (<i>Idem</i>)
IV	1996 (24 a 27 set.)	Chicago (EUA)	As artes e as Humanidades, como agentes de mudança social	O músico de jazz Wynton Marsalis foi convidado a abrir este CICE. Aí destacou o papel que as artes, e em especial a poesia e a música representam na compreensão da condição humana. (AICE, 2013,p.276) Este CICE «alargou mais uma vez o seu espectro, acrescentando exposições de arte, apresentações de experiências e conferências» (AICE, 2013, p.277)
V	1999 (14 a 17 mar.)	Jerusalém (Israel)	Levar o legado e a história até ao futuro	«Entre os novos assuntos encontravam-se: a importância dos legados materiais e imateriais e a presença das religiões na cidade». Neste CICE redirecionou a sua trajetória com a aprovação de um decálogo, onde se começava por afirmar a «utilidade do conceito de CE como um serviço para os cidadãos e cidadãs». (AICE, 2013, p.278)
VI		Lisboa (Portugal)	A cidade, espaço educativo no novo milénio	«Este CICE, na viragem do milénio retomou boa parte das temáticas dos congressos anteriores, para assimilação de conceitos e práticas, perspetivando o futuro». Foi convidado deste CICE Raul Pont, presidente da Câmara de Porto Alegre (Brasil), cidade que desde 1989 vinha desenvolvendo o Orçamento Participativo (OP). «Como diminuir ao máximo a delegação do poder? Esta é a questão que deve preocupar os educadores, os militantes políticos que atuam na construção de uma cidade que educa, que constrói, que produz cidadania.» (AICE, 2013, p.278-279)

VII	2002 (16 a 19 jun.)	Tampere (Finlândia))	O futuro da educação: o papel da cidade num mundo globalizado	Entre 1990 e 2002 dois termos estavam a mudar o mundo: a Globalização e a Internet. Agora «falar de CE exigia já uma nova terminologia. Novas palavras, novos conceitos para poder designar novas realidades. O CICE centrava-se sobre a educação, entendida como um conjunto ed sistemas educativos, num momento em que o mundo tinha absorvido com extraordinária rapidez a ideia de uma rede informática que suportava o mercado mundial único. (...) É muito significativo o facto do CICE abordar, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade os aspetos filosóficos que convinha redefinir em função destas mudanças: os valores éticos e étnicos do ensino, a igualdade, a desigualdade e a marginalização.» (AICE, 2013, p.281) Neste CICE foi apresentado «o projeto A CE virtual (www.edcities.org)».
VIII	2004 (17 a 20 nov.)	Génova (Itália)	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como um projeto coletivo	«O programa final do CICE alertava para o seguinte: Um projeto educativo e cultural da cidade que seja fortemente compartilhado é um pilar fundamental de qualquer possibilidade de desenvolvimento local sustentável que conjugue positivamente a sociedade local com os estímulos, mas também com a potencial desestruturação- que provêm da globalização» (AICE,2013, p.283). No âmbito deste CICE foi provada a nova versão da CCE, em resultado de um processo participado pelas cidades associadas.
IX	2006 (14 a 17 set.)	Lyon (França)	O lugar das pessoas na cidade	«O IX Congresso propôs-se debater <i>o papel de cada um na cidade</i>. (...) A educação formal estabelecendo laços com a educação permanente no âmbito urbano, as redes locais sustentando um nível aceitável de cuidados de saúde, a sustentabilidade do quotidiano e as sus implicações nos programas escolares, a abertura de centros educativos e artísticos a toda a população sem exclusões de nenhum tipo, a utilização de espaços públicos como lugares de encontro e de convivência, eram os temas propostos numa tentativa de aprofundar o conceito de democracia participativa, destacado no Congresso de Génova.» (AICE, 2013, p. 284).

X	2008 (24 a 26 abr.)	São Paulo (Brasil)	Construção de cidadania em cidades multiculturais	«Foi defendida uma concepção de educação humanista e autônoma que leva em conta a ampliação do escopo das políticas públicas governamentais e não governamentais, associadas às diferentes dimensões da cultura: simbólica, econômica, social, política... Foram reafirmados o respeito e a valorização da convivência multicultural, a partir de uma perspectiva intercultural e de mestiçagem que constrói novas relações humanas e sociais, baseadas na afirmação e na criação de novas identidades. Este defesa procura promover, a partir da contemporaneidade, uma cidadania que se manifeste no cotidiano das cidades, reforçando o uso criativo do conhecimento que se constitui na integração da razão e da emoção». (Declarações dos Congressos, Carta de São Paulo, [em linha], disponível em http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/12/Carta-de-Sao-Paulo-ES.pdf)
XI	2010 (22 a 24 abr.)	Guadalajara (México)	Desporto, políticas públicas e cidadania. Desafios da Cidade Educadora	Diferenciando-se de anteriores CICE onde se refletia uma diversidade de interesses e interação entre eles, este CICE assinala a concentração na abordagem de um tema: o desporto. (Este tema está de resto associado ao momento d formulação da proposta da CE.) «Reconhece-se a necessidade de fortalecer a democracia mediante o enriquecimento e a diversificação das experiências ligadas ao cuidado do corpo e ao acesso a estilos de vida mais saudáveis, especialmente em contextos urbanos, onde a população vive crescentes constrições para fazer desporto e manter uma atividade física de modo quotidiano.» Seguindo a tradição de emitir compromissos finais, foram aprovadas sete orientações a seguir pelas CE. «Na atual dinâmica social, cultura e de saúde pública que se vive nas cidades, é necessário o compromisso para desenvolver políticas públicas conducentes a fazer do desporto parte da sua cultura, uma forma reconhecida de construção de cidadania e de melhoria da qualidade de vida nas CE's» (Declaração de Guadalajara, disponível em http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2010/10/Declaracion-de-Guadalajara-ES.pdf)

XII	2012 (26 a 28 abr.)	Changwon (República da Coreia do Sul)	Meio Ambiente verde, educação criativa	Neste primeiro CICE realizado na Ásia voltaram a associar-se ao debate vários temas, destacando-se a ligação entre a sustentabilidade ambiental e a educação criativa. Assinalou-se a passagem de 40 anos sobre a primeira conferência mundial sobre Meio Ambiente Humano em Estocolmo (1972) e de 20 anos sobre a Agenda 21 do Rio (1992). Comprometendo-se com cinco princípios, a tónica predominante foi a que «as mudanças requeridas por um ambiente sustentável devem produzir-se na e para a CE. A educação criativa é absolutamente necessária para este processo de mudanças, transformações e inovações. Uma cidadania responsável, participativa, comunicativa, criativa e consciente desempenha um papel ativo na construção de uma cidade sustentável.» (Declaração de Changwon, disponível em http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/11/Declaraci0n-ESP-def.pdf)
XIII	2014 (13 a 15 nov.)	Barcelona (Espanha)	Uma Cidade Educadora, é uma cidade que inclui	20 anos depois do primeiro CICE, este encontro renovou-se em Barcelona sob o lema da inclusão. A declaração final procurava aumentar a clareza nas abordagens aos temas da cidade, e aprofundá-las, ao mesmo tempo. Por isso se estruturou em dez constatações, dezassete compromissos e quatro desafios lançados a «governos, instituições e cidadãos». Todos transportavam a marca da transversalidade e uma procura de coesão. «Este congresso promoveu o debate crítico e ajudou-nos a tomar consciência de que a CE tem um papel essencial e determinante na promoção integral da inclusão, da participação dos cidadãos e das cidadãs, e do seu potencial criativo e inovador». (Declaração de Barcelona, disponível em http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Declaraci%C3%B3n-Congreso-2014-ES_DEF.pdf)

XIV	2016 (1 a 4 jun.)	Rosário (Argentina)	As cidades: territórios de convivência	As preocupações de Barcelona tiveram continuação no CICE de Rosário, que voltava pela quarta vez ao continente americano. «Com uma agenda focalizada no reforço dos laços de convivência, de solidariedade e de respeito na diversidade, dimensões chave para alcançar uma harmónica integração social no seio das nossas comunidades». Neste sentido foram aprovadas quatro constatações que suportaram cinco compromissos para concretizar e «expandir a noção de convivência». (Declaração de Rosário. Disponível em http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2016/06/Declaraci%C3%B3n-final-ES1.pdf Os momentos mais relevantes deste CICE foram transmitidos em direto na web. Posteriormente continua disponível um registo alargado dos 5 dias num portal alojado no sítio da AICE/congressos. Disponível em: https://congresoaiace2016.gob.ar/site/index.html
XV	2018 (13 a 16 nov.)	Cascais (Portugal)	A cidade pertença das pessoas	O tema da convivência teve continuidade em Cascais, a segunda CE portuguesa a organizar um CICE. «A convivência para o sentimento de pertença» foi um dos três eixos que estruturou o programa do encontro. «Desenhar a cidade a partir das pessoas, das suas necessidades e aspirações» e «cidade para as pessoas e para os seus projetos de vida», são as expressões formais dos outros dois subtemas do CICE de Cascais. Este congresso ficou marcado por uma participação significativa de jovens de várias CE's do mundo. O congresso da RTPCE realizado no ao seguinte em Lagoa (Algarve) deu continuidade a esta participação especial do segmento etário dos jovens. No CICE de Cascais esta marca distintiva fundamentou-se nos termos seguintes: «A participação e o envolvimento das cidadãs e dos cidadãos nas decisões locais e na vida da comunidade é uma prioridade das CE no sentido de promover práticas e atividades destinadas a proporcionar à juventude as ferramentas necessárias». (Declaração de Cascais. Disponível em: http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2018/11/Declara%C3%A7%C3%A3o-Cascais-PT.pdf)

XVI	2020	Katowice (Polónia)	Música, meio ambiente, atividades recreativas e participação	Adiado para data a determinar.

(Fonte: informação organizada por esta tese a partir dos dados disponibilizada no sítio web da AICE. [Em linha]. [Consult. 24 de novembro 2019]. Disponível em) <http://www.edcities.org/pt/congresso/>)

2.2.4. Congressos da Rede Territorial Portuguesa: Temas e Conclusões

A exploração dos temas e das declarações finais dos congressos que se realizam nos vários países e conjuntos de países representados na AICE, assim como os programas e outros conteúdos apresentados nos CICE, podem contribuir com significados acrescidos para a perceção das reflexões e prioridades que as Cidades Educadoras vão elegendo e partilhando entre si, ao longo do seu percurso histórico.

Expomos aqui a formulação dos temas de cada um dos oito congressos realizados em Portugal, desde a primeira edição, em Vila Real entre 18 e 19 de maio de 2006, até à oitava, em Lagoa (Algarve) entre 15 e 18 maio 2019. Anota-se ainda, em cada edição, um breve excerto do texto da respetiva *Declaração Final* com o objetivo de evocar o pendor de cada um desses oito congressos da RTPCE.

O primeiro destes encontros nacionais constituiu um importante momento definidor e aglutinador de ideias e pessoas em torno da proposta da Cidade Educadora. No ano seguinte, em Santa Maria da Feira, o congresso das CE portuguesas reforçou a exposição de boas práticas, confirmando esta dimensão dos congressos como relevante para as cidades participantes.

Na terceira edição, em Évora, fez-se notar a necessidade de interdisciplinaridade nas abordagens e na investigação sobre Cidade Educadora. A partir do Congresso de Lisboa, dois anos depois, (2011) estas reuniões de Cidades Educadoras começaram a evidenciar a tendência para se concentrarem em temas mais focados do que generalistas com o objetivo de produzir discursos e imagens empíricas mais concretizadoras da proposta de Cidade Educadora. O ambiente surgiu como um destes campos de enfoque da Cidade Educadora, então sintonizada com as orientações das estruturas políticas

mundiais de referência (ONU) e alinhado ainda com o tema do congresso internacional do ano seguinte (2012).

Na edição seguinte, em 2013, o congresso da RTPCE declarava que Cidade Educadora é a cidade que inclui, antecipando de novo o tema do Congresso internacional comemorativo dos 20 anos de Cidades Educadoras, em Barcelona, em 2014.

Em 2015, o compromisso das Cidades Educadoras portuguesas concentrou-se na participação e na necessidade de adaptar, para responder às novas demandas da cidade. Seja a capacitação da cidade, a dos grupos formais e não formais, ou a dos indivíduos, para se transformarem a si próprios, e também por essa via para transformarem a cidade.

Na VII edição destes congressos continuou-se, por um lado, o movimento de focalização temática e ao mesmo tempo a articulação com o tema do Congresso Internacional do ano seguinte. A identidade foi definida como representante de «uma síntese do sentimento de pertença e da relação entre o(s) cidadão(s) e o seu território». No ano seguinte, o tema do Congresso internacional seria «A cidade, pertença das pessoas». Curiosamente, também o III CICE (1994) se tinha concentrado sobre o tema das identidades.

Em 2019, pela primeira vez o congresso RTPCE relacionou o seu tema com uma obra de referência académica, no caso *O Direito à Cidade*, de Henry Lefebvre, cuja primeira edição comemorava 50 anos à data de apresentação da candidatura à organização do Congresso (2018). «*Criar na Cidade*» foi o tema principal deste congresso, mas admitiram-se como sub-temas «*Periferias*» e «*Cidades e Redes*». Também aqui se insinuou uma antecipação do tema internacional de 2020 que começa com a referência à música, mas explicita também as componentes do ambiente, da cultura e da participação.

Neste congresso de Lagoa foram criadas condições para a participação de jovens enviados por várias CE portuguesas, dando desenvolvimento ao trabalho iniciado em Cascais, no CICE de 2018. De registar ainda que neste oitavo congresso de CE portuguesas, foi pela primeira vez, aberta a inscrição para comunicações de académicos a investigar na área das CE, para lá dos convites habitualmente dirigidos pela organização do evento. Ou seja, se esta prática vier a repetir-se e a perdurar em futuros congressos da RTPCE, pode vir a configurar um espaço de convite à participação e à produção da esfera académica.

Congressos realizados sob a égide da RTPCE – AICE

N.º de ordem	Ano	Cidade	Tema central	Excerto de síntese das declarações finais
I	2006 (18 e 19 maio)	Vila Real	A cidade é educadora	“Foi essencial para que a Rede Portuguesa cumprisse o objetivo de expandir e difundir a mensagem da grande temática CE”
II	2007 (25 e 26 outubro)	Santa Maria da Feira	Municípios educadores vs territórios	Cumpriu “o objetivo de promover o intercâmbio de ideias e boas práticas de trabalho entre as cidades Da Rede Territorial Portuguesa, difundindo e aprofundando a construção do discurso e práticas educadoras destas cidades”
III	2009 (7 a 9 maio)	Évora	A educação como património e o património como agente educador	“Podemos perceber como a cidade, hoje, é um espaço cultural, cívico, funcional, guardião da memória, em liberdade e em democracia. (...) cidade vs. Cidade Educadora- uma nova entidade que precisa de ser estudada, pensada e planeada por equipas interdisciplinares-urbanistas, educadores, sociólogos, antropólogos, arquitetos, economistas, paisagistas...e também historiadores”
IV	2011 (5 a 7 maio)	Lisboa	A Cidade Educadora e o ambiente – Problemática global, respostas locais	“Fundamentados na CCE e nos princípios emanados da Cimeira da Terra (Rio de Janeiro 1992) e consagrados na Cimeira mundial de Desenvolvimento Sustentável (Joanesburgo 2002) e nos objetivos do Milénio que vieram nortear a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, os participantes do IV CNCE, declararam” 13 afirmações, relacionadas com qualidades de vida, desenvolvimento humano, interação educativa, biodiversidade, agenda 21 local, natureza e cidade.

V	2013 (16 e 17 maio)	Braga	A Cidade Educadora é a cidade que inclui	“A resposta que a cidade espera do cidadão tem de ter em conta o exemplo que a própria Cidade, com as suas redes educativas, formais, informais e não formais, dá na sua organização enquanto sistema permanente, plural e poliédrico. (...) A cidade que inclui é a Cidade que, respeitando a sua herança identitária, se faz acessível a todos e cada cidadão ou cidadã, individualmente ou organizados em harmonia e de forma dinâmica.”
VI	2015 (11 a 13 novembro)	Almada	Cidades participativas, cidades adaptadas(áveis)	Depois de 20 pontos que explicitam prioridades e formas de edificação dos princípios e valores da Cidade Educadora, foi emitido o seguinte compromisso: «A CE, comprometida com a democracia participativa, com o bem-estar dos seus cidadãos assume a construção de uma cidade da liberdade, da equidade e da inclusão. Assume igualmente a participação ativa e a adaptação crítica como uma componente essencial do currículo educativo, comprometendo-se a criar as condições necessárias à permanente construção da cidade pelos cidadãos e à possibilidade dos cidadãos se transformarem a si próprios ao transformar a cidade.»
VII	2017 (25 a 27 maio)	Guarda	Identi(ci)dades	Este Congresso «fomentou a reflexão sobre o conceito e as práticas promotoras da dimensão propriamente educativa, fortalecimento da vida cidadã, da democracia participativa como modelo político, da convivialidade como dimensão relacional da cidade educativa, numa fusão de ações multidisciplinares em nome da qualidade de vida. Mas também a dimensão educativa da arquitetura dos espaços públicos e do papel da cultura na identidade das cidades». Foram ainda declarados 15 pontos de síntese e atualização para as CE portuguesas.
VIII	2019 (15 a 18 maio)	Lagoa (Algarve)	Criar (na) Cidade	As «várias dimensões que se constroem no direito de viver e criar a e na Cidade concorrem para a formação de pessoas criativas, autónomas, com sentido crítico e reflexivo, favorecendo uma participação igualitária, num pressuposto de diversidade, equidade, e de respeito por todos e todas no acesso à educação e formação ao longo da vida.» Nesta senda foram declarados 10 pontos de síntese.

(Fonte: informação organizada por esta tese a partir dos dados disponibilizada no sítio web da AICE. [Em linha]. [Consult. 24 de novembro 2019]. Disponível em) <http://www.edcities.org/pt/congresso/>)

Para investigações sobre os temas de interesse prevalente nas Cidades Educadoras podem ainda acompanhar-se os trabalhos das redes temáticas, de que são exemplo as seguintes redes espanholas em funcionamento na atualidade: «Cidades amáveis: educando para os bons modos»; «Cidade de valores, Cidade Educadora»; «os objetivos do desenvolvimento sustentável com o envolvimento da infância»; «segregação escolar e Cidade Educadora»; «Cidade Educadora e turismo responsável: o património como valor identitário das cidades». (AICE, <http://www.edcities.org/rece/>)

Expressões análogas das cidades portuguesas são os vários “grupos de trabalho temático” em torno dos quais se reúnem Cidades Educadoras interessadas no aprofundamento de temas específicos. O «PEL-Projeto Educativo Local» e a «Educação ao Longo da Vida» são dois exemplos de um vasto grupo de temas.

Académicos portugueses nos Congressos RTPCE

Depois de terem sido mencionados contributos de figuras destacadas na esfera académica para os Congressos Internacionais de Cidades Educadoras, importará registar que também os congressos organizados pelas Cidades Educadoras da Rede Portuguesa têm solicitado a participações de alguns estudiosos e especialistas portugueses reconhecidos nas áreas da Educação, da Filosofia e da Cidade. Considerando que nos é quase impossível identificar todos os académicos envolvidos nestes congressos, nomearemos apenas alguns dos nomes mais destacados entre os comunicadores em cada edição, como prova do envolvimento da esfera académica nestes momentos.

A primeira edição dos congressos da RTPCE (2006) contou apenas com a participação de políticos e de portadores da voz de boas práticas, o que permite uma leitura de menor envolvimento da esfera académica neste primeiro momento.

A partir da segunda edição (2007) fica confirmada a participação de académicos portugueses ligados ao estudo da Educação. Joaquim Azevedo, professor catedrático da Universidade Católica Portuguesa e doutor em Ciências da Educação, também secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário do XII Governo Constitucional e membro do Conselho Nacional de Educação, comunicou neste congresso, ao lado das sociólogas Fátima Antunes, investigadora da educação e das políticas educativas, e Catarina Tomás investigadora da infância, ambas da Universidade do Minho.

Manuel Ferreira Patrício, filósofo da educação, autor do modelo da escola cultural, professor catedrático e reitor da Universidade de Évora, proferiu uma das conferências

principais do congresso de Évora em 2009. Vários outros professores e investigadores da academia de Évora participaram neste encontro.

António Teodoro, professor catedrático da Universidade Lusófona de Lisboa e doutor em Ciências da Educação, interveio no Congresso de Lisboa, (2011) que decorreu nas instalações da sua Universidade.

Joana Lúcio, doutorada em ciências da educação com uma tese centrada no movimento das Cidades Educadoras, é investigadora do CIEC da Universidade do Minho e apresentou uma das conferências do congresso de Almada em 2015.

O filósofo e professor de Filosofia Eduardo Lourenço proferiu a conferência inaugural do congresso da Guarda (2017) intitulada A Identidade europeia.

Carlos Fortuna, sociólogo do CES da Universidade de Coimbra e um dos investigadores portugueses mais reconhecidos no estudo das cidades, apresentou ao congresso de Lagoa (2019) uma conferência intitulada O Currículo Informal das Cidades Educadoras. Paulo Dias, reitor da Universidade Aberta e professor catedrático doutorado em Educação, falou a este mesmo congresso d'Os desafios da Educação à Distância para a Inovação na Cidade Educadora.

O programa deste encontro de Cidades Educadoras portuguesas incluiu ainda um debate sobre A Universidade e a Cidade Educadora. Moderado por Paulo Louro, professor do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, e membro do Gabinete de Lisboa Cidade Educadora, cruzaram-se neste espaço os testemunhos de Mauro Figueiredo, professor da Universidade do Algarve, de Maria Teresa Santos professora de Filosofia da Universidade de Évora e orientadora desta tese, do professor Américo Mateus do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (ISMAT), de Maria Celeste Frazão autora de uma tese de doutoramento na Universidade Aberta (2017), de que relaciona as Cidades Educadoras com o desenvolvimento local. Tendo em conta que pela primeira vez foram aceites outras comunicações ao congresso, por meio de inscrição aberta a académicos interessados, e não só por convite da organização, ficou alargado, a partir deste congresso de Lagoa, o espaço de interação entre as academias portuguesas e os congressos da RTPCE.

Estas e outras participações de destacados elementos da academia portuguesa, comprova que, como antes se afirmou, que estes congressos se vêm constituindo, há uma década e meia, como centros de convite à reflexão, ou fulcros de desafio da academia, para a temática da cidade que se deseja educadora. Em todas as edições foi deliberado o recurso de cada cidade organizadora do congresso RTPCE às instituições de ensino

superior e de investigação geograficamente mais próximas ou mesmo mais distanciadas. Porém os resultados dessa interação não se têm repercutido num volume significativo de estudos sobre a Cidade Educadora publicadas fora do contexto dos congressos RTPCE.

2.2.5. A resposta de outras cidades do mundo ao desafio de Barcelona

Com base no acompanhamento da atividade da AICE pode afirmar-se que as primeiras três décadas percorridas pela proposta da Cidade Educadora registaram um movimento continuado de adesão por parte de um número crescente de cidades de diferentes quadrantes geográficos do mundo que, pela voz e decisão dos seus governantes locais, democraticamente eleitos, têm vindo a expressar formalmente o desejo de se tornarem Cidades Educadoras e a intenção de construírem o respetivo percurso.

Segundo os dados publicados no site oficial da AICE em 3 de agosto de 2019 estavam formalmente inscritas nesta Associação Internacional de Cidades Educadoras quatrocentas e oitenta e seis (486) cidades de todo o mundo.

Para facilitar uma leitura da expressão numérica e distribuição geográfica destas cidades no mundo, elaboramos o quadro seguinte.

Cidades associadas na AICE, agrupadas por países e regiões do mundo

Região do mundo	Países	Cidades Educadoras
África	(5 países) Benín (3) Cabo Verde (1) Marrocos (1) Senegal (1) Togo (2)	(8 cidades) Djakotomey, Dogbo, Lokossa Praia Rabat Dakar Lomé, Tsévié
América	(9 países) Argentina (29)	(67 cidades) Achiras, Alcira Gigena, Armstrong, Buenos Aires, Bulnes, Cañada de Gómez, Chañar Ladeado, Coronel Baigorria, Coronel Moldes, Cosquín, Esquel, General Alvear, General Cabrera, General Deheza, Godoy Cruz, Las Acequias, Malargüe, Morón, Pergamino, Pilar, Río Cuarto, Rosario, San Francisco, San Justo, Sunchales, Totoras, Villa Constitución, Villa Reducción, Zárate,

	Brasil (18) Colômbia (4) Costa Rica (1) Equador (2) México (9) Porto Rico (1) Uruguai (2) Venezuela (1)	Belo Horizonte, Caxias do Sul, Curitiba, Guarulhos, Horizonte, Marau, Mauá, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Soledade, Sorocaba, Vitória Medellín, Purificación, Sabaneta, Simijaca San José Cuenca, Quito Colima, Guadalajara, León, Cidade do México, Morelia, Playa del Carmen, Salvatierra, Tenango del Valle, Zacatecas Caguas Montevideo, Paysandú Chacao
Ásia-Pacífico	(6 países) Austrália (1) Filipinas (1) Nepal (1), Palestina (1) República da Coreia (24) Tailândia (1)	(29 cidades) Adelaide Caluya, Bhimeshwor Municipality Bethlehem Andong, Buk-Gu, Changwon, Dalseo-gu, Damyang, Dangjin, Gangseo-gu, Geochang, Gimhae, Gumi, Gunsan, Gwangju Metropolitan City, Gyeongsan, Hadong, Hoengseong, Jecheon, Jincheon, Paju, Pohang, Saha-gu, Suncheon, Suseong-gu, Ulsan jung-gu, Yeosu City Phuket
Europa	(14 países) Alemanha (1) Bélgica (1) Croácia (1) Dinamarca (1) Espanha (214)	(382 cidades associadas) Munique Bruxelas Osijek Ishoj A Coruña, Adeje, Adra, Alaquàs, Albacete, Alboraija, Alcalá de Guadaíra, Alcàsser, Alcázar de San Juan, Alcobendas, Alcoi, Alella, Alfafar, Algaida, Algeciras, Algete, Alguazas, Alhama de Murcia, Alicante, Almoradí, Alzira, Argamasilla de Calatrava, Argentona, Arroyomolinos, Aspe, Astigarraga, Ávila, Avilés, Azuaga, Badalona, Banyoles, Barakaldo, Barberà del Vallès, Barcelona, Benetússer, Bilbao, Binissalem, Boadilla del Monte, Borriana, Burgos, Burjassot, Cádiz, Camargo, Cambrils, Canovelles, Cassà de la Selva, Castell-Platja d'Aro, Castellar del Vallès, Castelldefels, Castellón de la Plana, Catarroja, Cerdanyola del Vallès, Ceuta, Chiclana de la Frontera, Cieza, Ciudad Real,

		Ciutadella de Menorca, Colmenar Viejo, Cordova, Cornellà de Llobregat, Cubelles, Cuenca, Donostia-San Sebastián, Dos Hermanas, Ejea de los Caballeros, El Prat de Llobregat, El Puig de Santa Maria, El Vendrell, Ermua, Es Mercadal, Esplugues de Llobregat, Estella-Lizarra, Ferreries, Ferrol, Figueres, Foios, Fuenlabrada, Gandia, Gavà, Getafe, Gijón, Girona, Granollers, Ibi, Ibiza, Igualada, Illescas, L'Alfàs del Pi, L'Hospitalet de Llobregat, La Garriga, La Roda, La Vall d'en Bas, La Vall d'Uixó, Las Palmas de Gran Canaria, Lleida, Llíria, Logroño, Los Barrios, Los Corrales de Buelna, Lucena, Lugo, Maçanet de la Selva, Madrid, Majadahonda, Málaga, Manresa, Manzanares, Maó, Mataró, Medina del Campo, Meliana, Melilla, Mérida, Mislata, Molina de Segura, Molins de Rei, Mollet del Vallès, Montcada i Reixac, Montmeló, Montserrat, Móstoles, Murcia, Mutxamel, Nàquera, Olot, Ontinyent, Ordizia, Orihuela, Ourense, Oviedo, Palafrugell, Palamós, Palma, Palma del Río, Pamplona-Iruña, Parets del Vallès, Paterna, Peligros, Pinto, Pontevedra, Pozoblanco, Premià de Mar, Puerto Real, Puertollano, Quart de Poblet, Reus, Ripoll, Riudellots de la Selva, Rivas Vaciamadrid, Roquetas de Mar, Rubí, Sabadell, Sagunt, Salou, Salt, San Bartolomé de Tirajana, San Cristóbal de La Laguna, San Fernando, San Pedro del Pinatar, Sanlúcar de Barrameda, Sant Adrià de Besòs, Sant Boi de Llobregat, Sant Cugat del Vallès, Sant Feliu de Llobregat, Sant Hilari Sacalm, Sant Joan d'Alacant, Sant Joan Despí, Sant Just Desvern, Sant Quirze del Vallès, Santa Coloma de Cervelló, Santa Coloma de Farners, Santa Coloma de Gramenet, Santa Cristina d'Aro, Santa Cruz de Tenerife, Santa Marta de Tormes, Santa Perpètua de Mogoda, Santander, Santiago de Compostela, Santomera, Santurtzi, Sanxenxo, Segovia, Seville, Silla, Sitges, Soria, Tarazona, Tarragona, Terrassa, Toledo, Tomelloso, Torelló, Torrent, Tudela, Valdemoro, Valdepeñas, Valencia, Valladolid, Vic, VÍcar, Vigo, Vila-real, Viladecans, Viladecavalls, Vilafranca del Penedès, Vilanova i la Geltrú, Villanueva de la Torre, Villaviciosa de Odón, Villena, Vitoria-Gasteiz, Xàbia, Xàtiva, Zaragoza, Zarautz
	Finlândia (3)	Espoo, Helsinki, Tampere
	França (63)	Angers, Argenteuil, Aubagne, Aurillac, Bayonne, Besançon, Boulogne-sur-Mer, Bourg-en-Bresse, Bourges, Brest, Caen, Cergy, Chelles, Clamart, Clermont-Ferrand, Colomiers, Creil, Dieppe, Dunkirk, Echirolles, Evry, Figeac, Fontaine, Frontignan, Grenoble, Guyancourt, La Roche-sur-Yon, La Rochelle, Lannion, Lille, Limoges, Lorient, Lormont, Metz, Montreuil, Nanterre, Nantes, Nevers, Paris, Pau, Perpignan, Pessac, Poissy, Poitiers, Quimper, Reims, Rennes, Rezé, Rillieux-la-Pape, Roubaix, Saint-Herblain, Saint-Martin-d'Hères, Saint-Nazaire, Saint-Priest, Schiltigheim, Strasbourg, Toulouse, Tourcoing, Tours, Vandoeuvre lès Nancy, Vaulx-en-Velin, Villeneuve d'Ascq, Vitrolles.
	Grécia (1)	Agia Varvara

	Itália (16)	Agrigento, Bologna, Brandizzo, Brescia, Busto Garolfo, Castelfiorentino, Foggia, Genoa, Orzinuovi, Portogruaro, Ravenna, Settimo Torinese, Syracuse, Turin, Venice, Vicenza
	Polónia (1)	Katowice
	Portugal (77)	Águeda, Albufeira, Alcochete, Alenquer, Alfândega da Fé, Almada, Amadora, Anadia, Angra do Heroísmo, Azambuja, Barcelos, Barreiro, Benavente, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Esposende, Évora, Fafe, Funchal, Fundão, Gondomar, Grândola, Guarda, Horta, Lagoa (Açores), Lagoa (Algarve), Lagos, Lisboa, Loulé, Loures, Lousã, Lousada, Marco de Canaveses, Matosinhos, Mealhada, Miranda do Corvo, Montijo, Moura, Odemira, Odivelas, Oeiras, Oliveira de Azeméis, Paços de Ferreira, Palmela, Paredes, Penalva do Castelo, Pombal, Ponta Delgada, Portalegre, Porto, Póvoa de Lanhoso, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Sesimbra, Setúbal, Sever do Vouga, Silves, Sobral de Monte Agraço, Soure, Tábua, Tomar, Torres Novas, Torres Vedras, Valongo, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicão, Vila Real, Vila Verde, Viseu
	Roménia (1)	Satu Mare
	Suécia (1)	Gutemburgo
	Suiça (1)	Genebra

(Fonte: informação organizada a partir dos dados disponibilizados no site da AICE; [consult.3 de agosto 2019].
Disponível em <http://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>)

Estas cidades organizam-se atualmente no interior da AICE de modos diversos, segundo lógicas, interesses e disponibilidades adaptadas às possibilidades e necessidades de cada cidade e região do planeta. Atualmente, constituem-se dez (10) Redes territoriais. Cada uma destas redes (enquadradas pela rede geral que é a AICE) organiza por sua vez, e apenas nalguns casos, redes temáticas que se concentram em abordagens e metodologias direcionadas para diferentes problemas que cruzam a cidade com a educação formal ou não formal.

Redes territoriais que constituem sub-redes da rede mundial das Cidades Educadoras

Nome da Rede	Sede da Rede	Número de Cidades aderentes	Países representados
Delegação para a América Latina	Rosário (Argentina)	60 cidades	(9 países) Argentina (29), Brasil (18), Colômbia (4), Costa Rica (1), (Departamentos franceses de Ultramar), Equador (2), México (9), Porto Rico (1), Uruguai (2), Venezuela (1).
Grupo de trabalho Europa do Norte:	Bruxelas (Bélgica)	8 cidades	(6 países) Alemanha (1), Bélgica (1), Dinamarca (1), Finlândia (3), Polónia (1), Suécia (2)
Rede Argentina de Cidades Educadoras:	Río Cuarto (Argentina)	29 cidades	(1 país) Argentina (29)
Rede Ásia-Pacífico	Changwon (República da Coreia do Sul)	29 cidades	(6 países) Austrália(1), Filipinas (1), Nepal (1), Palestina (1), República de Coreia do Sul (24), Tailândia (1)
Rede Brasil	Vitória (Brasil)	17 cidades	(1 país) Brasil (17)
Rede Estatal de Cidades Educadoras (Espanha)	Sevilha Espanha (entre 2018-2020)	214 cidades (e 5 Redes temáticas);	(1 país) Espanha (214)
Rede Francesa:	Rennes (França)	63 cidades	(1 país) França (63)
Rede Italiana	Turim (Itália)	16 cidades	(1 país) Itália (16)
Rede Mexicana	León (México)	8 cidades	(1 país) México (8)
Rede Portuguesa	Lisboa (Portugal)	77 cidades	(1 país) Portugal (77)

(Fonte: informação organizada a partir dos dados disponibilizados no site da AICE; [consult. 3 de agosto 2019]. Disponível em <http://www.edcities.org/redes/>)

Com expressão numérica diferentes em cada uma das regiões do mundo, também o foco interpretativo e a apropriação do conceito variam em cada caso. A convergência, ou

pontos comuns, são garantidos pelo texto da *Carta das Cidades Educadoras* subscrito por todas as cidades aderentes.

A partir da informação disponibilizada pela AICE, verifica-se que a Europa do Sul e a América Latina refletem um quadro de adesões particularmente significativo. Espanha e Portugal participam neste movimento com relevância estatística.

Analisar o percurso de cada uma das sub-redes de Cidades Educadoras do mundo, a sua leitura, interpretação, e apropriação da proposta e da *Carta das Cidades Educadoras*, constituiria um trabalho de investigação interessante para um alargamento do conhecimento do percurso da Cidade Educadora que não cabe, contudo, nem nos limites nem nos objetivos desta tese.

2.2.6. A resposta das cidades portuguesas ao desafio de Barcelona

O mapa das cidades portuguesas aderentes à AICE fornece uma imagem nítida, quer do seu número, quer da localização geográfica destas cidades no território português.



(Ver em https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1oriZXbQ0ko7xSU-0YQr_XYU_SB0&msa=0&hl=en&ie=UTF8&t=m&ll=40.23982123341167%2C-5.26377481821288&spn=12.242107%2C18.632813&z=7&source=embed)

A gradual e contínua transferência de competências na área da Educação do governo central para os Municípios que se tem vindo a verificar, na sequência da

aplicação e desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro, obrigou a que se constituíssem no interior da maioria dos municípios portugueses, equipas técnicas vocacionadas para respostas a diversificadas demandas no campo da educação. São também estas equipas técnicas que, sob a coordenação dos políticos eleitos em cada cidade, são desafiadas pela proposta da Cidade Educadora.

Se por um lado os limites de recursos disponíveis para esta área de intervenção na cidade recomendam por vezes contenção na extensão dos compromissos, por outro lado, a exigência de formas integradas de abordagem dos problemas identificados, a necessidade de soluções cada vez mais adaptadas a realidades mutantes e diversas, requerem o apoio de instrumentos teóricos, práticos e políticos partilhados e experienciados com outros e por outros. A construção de propostas técnicas alicerçadas na realidade de cada cidade, e reforçadas pelo contributo dos estudiosos de cada área, solicitadas pelo nível político, recomenda o acesso a redes de conhecimento, de experiência, de instituições e de pessoas, de que é exemplo a rede de Cidades Educadoras.

Também nesta esteira se compreende a crescente adesão das cidades portuguesas à proposta de Barcelona que propõe abordar a educação, nas suas dimensões formais, não formais e informais como primeira prioridade política dos governos da cidade, nos termos desenhados na Carta das Cidades Educadoras.

Os 20 princípios da Cidade Educadora, subscritos por cada cidade no momento da sua adesão, têm vindo a registar consenso alargado. Mas a sua evocação nos discursos políticos destas cidades surge só em contextos muito específicos. Raramente são enunciados em discursos de fundo, de forma continuada; só muito escassas vezes são expressamente relacionados com as políticas de intervenção municipal nas suas diferentes áreas (urbanismo, planeamento, acessibilidades, obras, desenvolvimento económico, ação social, desporto, cultura, etc.).

Paralelamente, a reflexão sobre o conceito de Cidade Educadora tem gerado um interesse muito contido, na esfera da produção teórica e da investigação académica em Portugal. E também na esfera da razão prática dos habitantes destas cidades, não se têm manifestado nem frequentes, nem consistentes ou alargadas, as proclamações ou reclamações da Cidade Educadora.

Poderemos então perguntar o que explica ou justifica que, por um lado seja crescente o interesse político e institucional manifesto por parte dos governos das cidades em formalizar laços, criar proximidades com a proposta da Cidade Educadora, e ao mesmo tempo, a proposta não pareça capaz de gerar semelhante nível de interesse nas

dimensões do projetar empírico, do pensamento teórico ou académico das cidades, ou mesmo nos discursos políticos quotidianos dos que que formalizaram o seu compromisso com a Carta das Cidades Educadoras?

Eventuais faltas de aprofundamento do conceito verificadas nas esferas políticas e empíricas destas cidades, não parecem constituir argumentos suficientes para responder satisfatoriamente à questão formulada.

A transição entre o século XX e XXI, e as duas primeiras décadas do século XXI, permitem afirmar que são crescentemente sentidas como necessárias, e requeridas com carácter de urgência, alternativas, abordagens, enquadramentos, que respondam às realidades produzidas também com o contributo de uma Cultura Escolar, mas conjugadas com múltiplas outras dimensões, e que já não encontram respostas suficientes, se configuradas ou pensadas apenas nos limites da escola.

Defende-se nesta tese, como hipótese de trabalho, que à semelhança da afirmação de uma cultura escolar alargada a todos, e consolidada durante o século XX, emerge neste século XXI, uma necessidade bem clara de respostas mais amplas, direccionadas para novos contextos emergentes, ajustadas às diferentes necessidades de cada indivíduo, grupo ou comunidade. Esperar ou exigir à escola, ou ao contexto da «cultura escolar», todas as respostas para as imensas e cada vez mais sofisticadas solicitações das sociedades contemporâneas, tem vindo a revelar-se não só insensato, como um forte contributo para o desgaste, desvalorização e constrangimento desse espaço socialmente estruturante que a escola é e deverá continuar a ser, tanto quanto é possível prever.

A responsabilidade de procurar, criar, e testar hipóteses, orientações, enquadramentos, para a complexa demanda das sociedades contemporâneas, dada a dimensão e multiplicidade de campos que implica, não poderá ser remetida para um único setor ou sistema social, como é o caso da escola. A reflexão, investigação, capacidade de propor, aplicar e verificar tais respostas, quando partilhada entre partes implicadas aumenta a probabilidade de sucesso.

É essa desmultiplicação de abordagens e propostas que a Cidade Educadora pode acolher para acompanhar, desenvolver e tornar consequentes. Propomos assim passar da concentração de todas as demandas na Cultura de Escola para uma redistribuição das solicitações, propostas, e recursos, por uma Cultura de Cidade Educadora, ainda por construir.

No caso das duas Cidades Educadoras portuguesas observadas (e provavelmente numa parte significativa das restantes oito dezenas de cidades inscritas na RTPCE), não

se registam evidências de mudanças substantivas, operadas na sequência da sua adesão ao conceito, e da sua inscrição na AICE. Ou seja, não é ainda perceptível, pelo menos de forma nítida, nas diferentes esferas das cidades portuguesas, a natureza das mudanças societárias desejadas ou operadas. Não são ainda suficientemente conhecidas, debatidas e apropriadas – nem pelos decisores, nem pelos executores de políticas, nem pelos habitantes de cada uma destas cidades portuguesas – a direção, as prioridades, ou os instrumentos de ação com que se pretende construir ou consolidar, em cada caso, a Cidade Educadora.

Se as esferas políticas e administrativas de cada Cidade Educadora aprovam a adesão ao conceito, geralmente decidida em ambientes políticos de consenso, já os processos de interpretação, apropriação ou aplicação do mesmo conceito por parte das esferas académicas e empíricas, tendem a ser bastante lentos, tímidos ou mesmo inexistentes.

2.3. A esfera política como campo gerador da proposta da Cidade Educadora

É na cultura da esfera política que a proposta da Cidade Educadora emerge no início dos anos 90 do século XX. Pode dizer-se que se começava então a preparar a transição para o século XXI.

É por se constatar que a produção desta proposta nasce no seio da esfera política, que aqui não se pronuncia como «um esboço», nos mesmos termos utilizados seguidamente para os casos das esferas empírica e académica, mas sim de «um campo gerador». De facto, a adoção da proposta por um número crescente de cidades em vários pontos do mundo e particularmente em Portugal, acontece e gere-se apenas na esfera político administrativa, sem contágio evidente das outras duas esferas, como temos vindo a observar.

Duas décadas depois da «Cidade Educativa» proposta por Edgar Faure em 1971, sob a égide da UNESCO, foi enunciada a proposta da Cidade Educadora em Barcelona, em 1990, pela voz da professora e política Marta Mata, acompanhada por um conjunto empenhado de técnicos e políticos. Estes políticos de Barcelona foram durante cerca de uma década e meia – entre 1982 e 1997 – representados pelo socialista Catalão Pasqual Maragall.

De notar que desde as primeiras eleições municipais realizadas em Espanha (a 3 de abril de 1979, apenas um mês depois das primeiras eleições gerais de 1 de março de 1979 que consolidaram o chamado período de transição do regime ditatorial para o regime constitucional ou democrático), o governo do município de Barcelona foi liderado pelo Partido Socialista Catalão (PSC) filiado no Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) até 2011. Neste início da segunda década do século XXI, este PSC deixou de ser maioritário e o alcaide eleito pela «Convergência e União» foi Xavier Trias. Seguiu-se-lhe, na condução de Barcelona, Ada Colau eleita em 2015 por «Barcelona em Comum».

A proposta da Cidade Educadora encontra assim condições de emergência muito favoráveis, no seio do quadro político do jovem regime democrático de Espanha, e no contexto de procura de afirmação da Catalunha e da sua maior cidade: Barcelona.

A proposição da Cidade Educadora estava assim, desde o primeiro momento, obrigada a uma formulação que fosse a um tempo perceptível, capaz de convocar interesses, investimentos, conhecimentos; e ao mesmo tempo que fosse concretizável, construível, realizável nos mundos da prática e da vida. Sempre orientada para a construção de encontros mais equilibrados e adequados ao sentir contemporâneo, entre os espaços e tempos que se pensaram a si próprios como inequivocamente educadores.

Em Barcelona, o processo de transição de uma Cidade Educativa para uma Cidade Educadora começou no momento em que Barcelona era candidata às Olimpíadas (de 1992) confirma Pilar Figueras Bellot, a primeira secretária geral da AICE, numa entrevista concedida à socióloga brasileira Ana Maria Wilhelm:

«Eu acredito que realmente os jogos olímpicos foram uma amostra desta coesão da cidadania com um projeto comum. Essa coesão se traduziu em comportamentos variados; por exemplo, a apropriação por parte dos cidadãos dos novos espaços públicos que se foram construindo na cidade. É importante dizer que houve muita preocupação no sentido de dar dignidade aos bairros mais desfavorecidos e conectar bairros que, até então, estavam separados por vias de trens ou por fábricas. Houve uma transformação radical e isso teve como consequência uma mudança de atitude em termos gerais. Os cidadãos se apropriavam das novas propostas de forma patente e se sentiam muito satisfeitos com a evolução da cidade. Compreendiam tanto o que estava acontecendo que foram capazes de aguentar meses de obras pesadas, porque sabiam que isso os conduziria a uma situação melhor». (2006, p.141)

Neste texto expositivo das condições que desencadearam a Cidade Educadora em Barcelona ficam evidentes, para além do papel da esfera política, o papel de relevância

atribuído aos cidadãos/cidadãs, nomeadamente pela sua apropriação do espaço público e, não menos importante, das novas propostas. Ou seja, fica bem explícito o papel decisivo da esfera empírica para o processo de implementação da Cidade Educadora: a dos habitantes, do quotidiano das cidades, a do saber prático. Com efeito, na ausência de interação da esfera política com a esfera empírica – para a qual pode contribuir de forma significativa a esfera académica –, são raros ou inexistentes discursos sobre a Cidade Educadora análogos a estes veiculados por Barcelona.

A proposta-resposta da Cidade Educadora, nascida na esfera política, para ser legitimada, configurou-se e continua a configurar-se necessariamente, em termos que mereçam aprovação e legitimação numa primeira instância dos seus pares políticos. Só depois, num segundo momento promove a compreensão dos potenciais implementadores: técnicos e políticos. Por fim, no caso de processos mais desenvolvidos e maduros, consegue o acolhimento e apropriação dos habitantes da cidade a que dizem respeito. Se o primeiro passo, quando reduzido ao centro da esfera política, parece ter sido dado com firmeza e sucesso, já os passos seguintes relativos à capacitação técnica alargada e principalmente ao envolvimento dos cidadãos-cidadãs-habitantes, mostram-se pouco determinados, frágeis, frequentemente inexistentes.

Desde a primeira formulação até à atualidade, o caminho das Cidades Educadoras conta três décadas, fundamentalmente animado por uma cultura política, coadjuvada por fundamentação técnica que constitui o *ethos* da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) – e pretende ser replicado ou ensaiado pelos municípios aderentes de todo o mundo.

2.4. O esboço da esfera académica da Cidade Educadora

Ao lado da esfera política da Cidade Educadora, e em boa parte motivada por esta, começa paralelamente, desde os anos 90, a desenhar-se um primeiro esboço de esfera académica que analisa a proposta e contribui para a fundamentação e inspiração da Cidade Educadora. Esta esfera, no início, é mais perceptível em torno de Barcelona e da AICE, mas ano após ano vai-se pronunciando em diferentes países e línguas e também em Portugal. Os congressos, primeiro de dimensão internacional, e a partir de 2006 também à escala nacional em Portugal, constituem-se como focos motivadores desta esfera.

Vários académicos começam a contribuir, a partir de diferentes perspetivas especializadas de abordagem da cidade, e em diversas oportunidades, e vão progressivamente aumentando uma ainda frágil capacidade de leitura crítica, produzem referências, uma vez que apenas se nomeia a Cidade Educadora a propósito de investigações nas mais diversas áreas académicas, outras em que o conceito de Cidade Educadora começa a ser relacionado com outros conceitos, ou mesmo a constituir-se como tema central de algumas poucas pesquisas em Portugal.

De alguma dessa atividade académica internacional vai a AICE dando conta, compilando-a em arquivo e publicações, nomeadamente no *site* da AICE na *web*, num separador denominado Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE).

Para comemorar os seus 20 anos de vida, a AICE publicou em várias línguas, um conjunto desses contributos com a intenção declarada de «promover o debate e criar um ponto de referência comum para os responsáveis políticos dos governos locais, instituições e coletividades com propósitos educativos e docentes dos diversos níveis de ensino» (BOSCH, 2013, p.9).

Logo no primeiro texto de abertura da publicação, originalmente apresentada no Congresso Internacional de 2008, a expressão da sua editora reflete muito claramente a consciência da importância das três esferas, ou das três culturas da Cidade Educadora: a política, a empírica e a académica, como o desejo de melhoria da interação entre elas.

«A finalidade desta publicação é ser o ponto de encontro entre os que têm a responsabilidade de orientar e regular a vida das cidades e os que trabalham, diariamente no ensino – dois mundos que, frequentemente, estão tão alheados um do outro que não se reconhecem como aliados naturais. Neste espaço de desconhecimento entre estas duas esferas, desvaloriza-se um assunto que é vital, a base da existência e do desenvolvimento das sociedades democráticas: a formação cívica dos cidadãos.» (*idem*)

Áreas de conhecimento de emergência da Cidade Educadora

Com base na leitura dos *curricula* das pessoas que inicialmente elaboraram a proposta da Cidade Educadora e a apresentaram, poderemos dizer que as primeiras áreas do conhecimento que favoreceram a emergência da proposta da Cidade Educadora são os campos da Filosofia e particularmente da Filosofia da Educação.

A Filosofia da Educação, e a Pedagogia insinuam-se nesta base de conhecimentos de partida, como íntimas da música, e num processo de enamoramento de todas as artes, depois de iniciadas nas disciplinas clássicas do saber. Abrem-se às áreas do conhecimento do corpo, promovendo o desporto, preocupando-se com a saúde pública e relacionando-se de perto com a psicologia. Movem-se na imprescindível base territorial da cidade edificada, e das suas estruturas físicas. Não descuram, desde o início, a dimensão social que funciona como o seu «mundo da vida» (ESCOLANO, 2017, p.133).

Nestes movimentos interrelacionais da Educação, que desde logo a expandem nos seus territórios, *habitats*, disciplinas, posicionamentos e abrangências, a Filosofia assume um estatuto semelhante ao de uma aliada desde os primórdios. As áreas do pensamento filosófico, revelam-se indispensáveis nas bordagens da Política, da Ética, da Estética. A Filosofia antiga constitui-se como recurso de consulta recorrente. A Filosofia prática parece perfilar-se neste horizonte como uma espécie de ponto de apoio (tão imprescindível como o que Arquimedes solicitava), para as Ciências Humanas onde se incluem as Ciências da Cidade e as Ciências da Educação, e consequentemente as pesquisas, conceções e reflexões da Cidade Educadora.

A este propósito, será oportuno lembrar que

«As ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não resolvido, de algum interesse prático, se decidiu fazer passar o homem (bem ou mal, e com mais ou menos êxito) para o campo dos objetos científicos - no número dos quais ele talvez não tivesse provado ainda que se possa absolutamente arrumá-lo. As ciências humanas apareceram no dia em que o homem se constitui na cultura ocidental ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que há a saber. Não oferece dúvidas, decerto, que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas se tenha feito por ocasião de um problema, de um obstáculo de ordem teórica ou prática». (FOUCAULT, 2002, p.382)

Ou seja, poder-se-á dizer que as ciências humanas que aqui convergem, trazem na sua bagagem comum a ideia Paulo Freire sintetizou como «a vocação natural da pessoa - a de ser sujeito e não objeto». (s/data, Educação como prática de liberdade, p.57).⁸¹

⁸¹ Parece-nos relevante assinalar que Freire associava esta vocação do humano para ser sujeito, em vez de objeto, a uma firme oposição a perspectivas ou soluções assistencialistas. Tal rejeição do assistencialismo — que continua a corroer posicionamentos e práticas educativas e culturais contemporâneas — é fundamentada pelo educador brasileiro no facto do assistencialismo fazer de quem

Mas, o problema que se colocava então a Barcelona – no contexto da transição dos anos 80 e 90, do século XX para XXI, da transição do regime político interno de Espanha, da transição para a União Europeia (formalizada em 1986) –, o obstáculo de ordem teórica e prática que se apresentava aos decisores da cidade, parece ser uma procura de rumo, ou de atualização do sentido para o caminho de abertura aos seus pares e vizinhos, a trilhar pela cidade. Barcelona em 1990 terá ousado colocar a si própria as questões: o que é necessário pensar na cidade? e o que há a saber na cidade?

No processo de busca de respostas para estas perguntas convergem, para além das áreas do conhecimento académico e empírico já pontadas – as da Filosofia, da Educação, da Política, da Ética e da Estética – todas as outras que estudam, e tentam compreender o humano nos seus processos de interação entre si, com os seus recursos práticos e simbólicos, nos meios onde se move, nomeadamente na cidade.

As leituras da História, as análises sociais, as pesquisas antropológicas e da geografia, os contributos da psicologia, as conceções do urbanismo, da arquitetura e da paisagem, a que se juntam as abordagens artísticas, confluem em processos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mais ou menos conscientes ou explícitos, para as respostas às perguntas formuladas.

A cidade surge-nos, assim, equiparada ao mundo, seja a «Cidade-Mundo» de que fala Valleriani, seja o «Mundo da Vida» onde se geram e interagem as esferas das culturas empíricas, políticas e académicas de que fala Escolano.

2.5. O esboço da esfera empírica da Cidade Educadora

A leitura do diagrama de interação entre as esferas geradoras da cultura de escola proposto pelo prof. Escolano (2017, p.133) recomenda que se atribua à esfera empírica maior espaço e atenção do que às outras duas esferas (académica e política).

No caso da escola, esta seleciona a partir do entorno em que vive, «entre outras coisas, os saberes ou disciplinas que conformam o *curriculum* e os valores inerentes a estes conhecimentos.» (*idem*, p.129) Pode dizer-se, com base nos textos escritos e imagéticos, e nas ações e programação propostas pelas Cidades Educadoras, que a

recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo da sua própria recuperação.

proposta de Barcelona pretende desenvolver um movimento análogo ao da escola, ainda que adequado à sua dimensão de cidade.

Nesta esteira, logo no primeiro Encontro Internacional de Cidades Educadoras (Barcelona, novembro de 1990) foi criado o Banco Internacional de Experiências Educadoras e tem vindo a ser, desde então, permanentemente valorizado. Disponível em linha no sítio oficial da AICE na *web*, descreve-se atualmente como uma base de dados que contém mais de 500 experiências que ilustram diversas concretizações dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Destacando a dimensão empírica da Cidade Educadora, a organização representativa destas cidades (AICE) apresenta periodicamente na sua comunicação oficial, uma experiência considerada educadora. A Experiência Destacada é apresentada como uma das muitas experiências que o Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE) contém. As temáticas são tão diversas como a participação dos cidadãos/cidadãs, o ócio, a formação permanente, o desenvolvimento comunitário, o desenvolvimento sustentável, as relações intergeracionais, entre outras.

A conceção, programação e mostra de experiências educadoras, desenvolvidas por cada uma das quase 500 cidades associadas na AICE, constitui provavelmente a expressão mais visível da intencionalidade educadora de cada uma delas, bem como do seu património e memória conjunta. Disso dão testemunhos as suas reuniões magnas ou congressos, os encontros temáticos, as publicações oficiais.

Áreas da experiência empírica na emergência da Cidade Educadora

A partir de Barcelona

As experiências educadoras – reportadas por cada governo de cidade, em discursos produzidos principalmente para partilhar com o exterior (como é o caso da rede internacional de cidades) e menos direcionados para o interior da cidade – referem-se à esfera empírica da Cidade Educadora. Se observadas na sua globalidade dão conta da enorme diversidade de que é feito o habitar conjunto.

O discurso que conta os primórdios da Cidade Educadora faz referência, por exemplo ao Desporto, enquanto área de experiência educadora empírica tão relevante que terá estado associada à génese da proposta de Barcelona:

«Eu acredito que realmente os jogos olímpicos foram uma amostra desta coesão da cidadania com um projeto comum (...) O mesmo sucedeu [referência ao envolvimento dos cidadãos/cidadãs] com o desporto. Deram muita atenção à questão de formação de jovens, proporcionando desporto aos distritos [zonas administrativas da cidade] e construindo ginásios desportivos, ou seja, havia uma ação sinérgica que conduzia todos em direção a um projeto global. (WILHEIM, 2006, p.141).

Mas, desde o início da proposta de Cidade Educadora, que ficou manifesta a diversidade dos temas das experiências educadoras exploradas nos múltiplos contextos a necessariamente breve apresentação do banco de experiências.

A partir de Lisboa e do Porto

Logo no primeiro encontro internacional das Cidades Educadoras, Lisboa enviou para o banco de experiências 12 boas práticas selecionadas por entre os serviços da Câmara Municipal de Lisboa, escolas e várias outras instituições da cidade, nomeadamente o CEJ, IAC, Ministério da Educação, SCML, Liga Portuguesa de Deficientes Motores.

O Município do Porto, neste momento inicial, apresentou uma das suas «boas práticas», designação primeira do que mais tarde se tornou comum chamar «experiências educadoras».

Contudo, todo o muito vasto conjunto de áreas de atividade e de experiências educadoras desenvolvidas por estas cidades não parece ser suficiente nem para explicar, nem para se constituir, como uma base de suporte para toda a amplitude e conteúdo da proposta da Cidade Educadora.

Se por um lado, a larga gama de atividades e experiências educadoras desenvolvidas nos campos do desporto, do ambiente e sustentabilidade, do património e memória, da atividade criativa e artística, do planeamento e do urbanismo, da convivência social, da educação formal e informal, consubstanciou a proposta de cidade Educadora desde os seus primeiros passos, por outro lado, esta esfera da experiência prática não dispensa nem a dinâmica das outras esferas e do «mundo da vida», no sentido proposto por Escolano (2017, p.133), nem as interações vivas e cultivadas entre os conteúdos do mundo da vida e os das esferas que nele se movem.

Por outras palavras, do acompanhamento dos primeiros passos da proposta de Barcelona pode retirar-se a ideia de que quando, onde e na medida em que a esfera

empírica da Cidade Educadora ganhou alguma expressão e vivacidade se verificou o interesse de pesquisadores e um maior compromisso dos decisores públicos. Só por via dessas suas múltiplas interações a esfera empírica da Cidade Educadora tece laços de sentido que resistem e persistem para lá da voragem das modas.

Segunda Parte

Cultura de Cidade Educadora:
uma construção do século XXI

3. De uma Cultura de Escola para uma Cultura de Cidade Educadora

Neste capítulo pretendemos indagar nas esferas política, académica e empírica de duas culturas – Cultura de Escola e Cultura de Cidade Educadora – condições de construção de passagens, ligações, ou pontes da primeira para a segunda.

Uma tal busca, central no contexto desta tese, apoiada na proposta do hermeneuta da educação Escolano Benito, propõe-se recolher nas três esferas de referência, instrumentos e contributos, para testar na operacionalização dos processos da referida construção, no contexto.

Para percorrer o caminho da pergunta de partida para esta dissertação – Como passar de uma Cultura de Escola para uma Cultura de Cidade Educadora? – importa começar por clarificar o que aqui se entende por cultura e por educação, por Cultura de Escola e por uma Cultura de Cidade Educadora.

Uma vez delineados estes conceitos propomo-nos explorar possibilidades de transição de uma Cultura Escolar consolidada no mundo da vida da nossa contemporaneidade para uma cultura de CE ainda por configurar e construir.

3.1. O que se entende por Cultura?

A ideia de cultura é uma das construções intelectuais que teve mais definições, como faz notar Agustín Escolano num dos seus mais recentes trabalhos sobre a Cultura da Escola. O conceito de cultura corresponde, segundo este autor, a uma invenção social e histórica para tentar racionalizar a compreensão e a interpretação da experiência vivida em todos os âmbitos da atividade humana. (2017, p.118)

Um outro investigador na área das neurociências, António Damásio, afirma que

«Os seres humanos distinguiram-se de todos os outros seres ao criarem espantosas coleções, práticas e ideias, conhecidas coletivamente como ‘culturas’. Nelas se incluem as artes, o inquérito filosófico, os sistemas morais e as crenças religiosas, a justiça, os sistemas governativos e as instituições económicas, e a tecnologia e a ciência.» (2017, p.13-14)

Reconhecer e inventariar, analisar e compreender, tais coleções, práticas, ideias; indagar porque nascem, se mantêm ou se extinguem; investigar como se nutrem e se inspiram; perceber como influenciam ou interagem com outras culturas; buscar os

indícios dos rumos ou sentidos que perseguem – eis um tão vasto, quanto desafiador conjunto de questões que têm vindo a convocar quase todas as áreas do conhecimento como contributos para as respostas procuradas.

Ao tentar uma aproximação ao conceito de cultura, a filósofa espanhola da Educação, Maria García Amilburu, evocou três modos possíveis de o fazer: a consideração da etimologia do termo; o estudo das suas definições; a análise filosófica do conceito. (2008, p.107)

Procurando a etimologia de cultura

Tentando a primeira via, a da etimologia do termo de cultura, aquela autora constata que a língua grega clássica não oferece nenhuma palavra que abarque todo o conteúdo deste conceito. Pelo que a autora explora três termos fundacionais que delimitam âmbitos e abrem ontologias regionais: *physis*, *téchne* e *nomos*.

«O âmbito da *physis* é o dos seres que existem por natureza, quer dizer que têm em si mesmos o princípio do seu movimento e do seu repouso. Os seres que integram os âmbitos da *téchne* e do *nomos* têm a origem do seu ser e a sua consistência fora de si mesmos: são fruto da ação criativa humana. Os objetos da *téchne* e do *nomos* nascem de usos diversos da inteligência, ainda que não formem esferas fechadas sobre si mesmas, mas apenas constituam dois aspetos de um mesmo processo civilizador, que os gregos clarificaram como domesticação ou dessilvestração». (*idem*)

Assim, o conceito de cultura que o ocidente contemporâneo usa, resulta mais diretamente do latim, e do seu verbo *colere* que pretende designar o cuidado e aperfeiçoamento das capacidades intelectuais, o cultivar.

O termo *colere*, ou cultivar, encerra em si um triplo sentido: o *físico* relativo ao cultivar a terra; o *ético* relativo a cultivar-se segundo o ideal da *humanitas* clássica; e o *religioso* relativo ao culto do divino. Este triplo sentido verbal abarca, portanto, as três grandes linhas de implantação da ação humana: a razão técnica, a razão prática e a razão teórica. (AMILBURU, 2008, p.108).

Apesar de através da etimologia ser possível uma aproximação bastante clara ao termo cultura, o conceito tem vindo a experimentar profundas variações semânticas, desde a época clássica aos nossos dias, pelo que o seu significado adquiriu contornos bastante mais difusos, favorecendo a diversificação do seu uso, tanto na linguagem

comum como na científica. Chega-se assim à constatação da polissemia do termo e à consciência da abrangência do seu campo.

Procurando por entre as definições de cultura

Continuando a seguir a sugestão de Amilburu, o estudo das definições apresentadas para o conceito de cultura depara-se, como já se disse, com um catálogo muito vasto de propostas.

Uma parte significativa dos autores começa por referenciar a formulação do antropólogo inglês Eduard Burnett Taylor (1832-1917), considerado por alguns como o pai do conceito moderno de cultura, e segundo o qual a cultura diz respeito ao conhecimento, às crenças, à arte, à moral, à lei, aos costumes e a todos os outros hábitos e aptidões adquiridas pelo homem como membro da sociedade.⁸²

O filólogo alemão Werner Jaeger (1888-1961) na sua obra de referência, *A Paideia* (publicada pela primeira vez na Alemanha em 1961), considerava que a palavra cultura se tinha convertido «num simples conceito antropológico descritivo» que já não significava, por esta altura, «um alto conceito de valor, um ideal consciente», mas era agora entendido como «a totalidade das manifestações e formas de vida que caracterizam um povo» estendendo-se esta «aceção bem mais comum, a todos os povos da Terra». (2003, p.7-8)

Mas para além da antropologia, como o campo de emergência do conceito de cultura, várias outras áreas das ciências humanas o refletiram e influenciaram.⁸³ A sociologia também se concentrou e concentra no estudo da cultura. Stuart Hall, sociólogo, nascido na Jamaica em 1932 e falecido em Londres em 2014, é referenciado como um dos pioneiros destes estudos. Para Hall «a cultura é o resultado dos consensos coletivos

⁸² Entre outros antropólogos que entre o século XIX e meados do século XX aportaram contributos valiosos para a configuração do conceito, podem citar-se Franz Boas, (1858-1942); Bronislaw Malinowsky (1884-1942); Ruth Benedict (1887-1948); Alfred Louis Kroeber (176-1960); Clyde Kluckhohn (1905-1960).

⁸³ O campo da filologia, da semiótica, da linguística, das ciências da comunicação, inscreve-se com notoriedade entre as áreas que contribuem para a reflexão sobre cultura. Desde o suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), ao semiólogo e crítico de arte italiano Omar Calabrese (1949-2012), muitos outros figuram entre estes dois nomes destacados do princípio e do final do século XX e depois deles o trabalho tem sido continuado.

conseguidos pelos atores que, vivendo num determinado ambiente, atribuem sentido e significação às suas construções operatórias e discursivas» (ESCOLANO, 2017, p.119)⁸⁴

Com efeito, no decurso do século XX até à atualidade, verifica-se no pensamento ocidental uma tradição de associação dos conhecimentos da sociologia com os da filosofia, para os ensaios da compreensão do mundo contemporâneo, e particularmente nas áreas da cultura e da educação.⁸⁵

Já ia avançado o século XX quando o sociólogo polaco Zigmunt Bauman (1925-2017) publicou, em 1973, uma obra de referência para a compreensão do conceito de cultura no tempo atual: *A Cultura como Praxis*. Veio a ser editada em língua portuguesa quase três décadas depois, sob o título *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Nesta oportunidade o autor acrescentou ao texto original uma introdução com quase 60 páginas onde refere: «se fosse escrever este livro outra vez, talvez eliminasse pouca coisa (...) acrescentaria alguns tópicos (...) remanejaria as ênfases.» (2012, p.7).

Nessa atualização da sua própria leitura do conceito, Bauman fala da cultura como autoconsciência da sociedade moderna; discute se a cultura se constitui como sistema ou matriz; relaciona cultura com identidade; defende a relatividade da cultura e universalidade dos homens.

Ao texto inicial em que afirmou que cultura é *praxis*, Bauman acrescenta em 2012, o diálogo e a convivência humana como dimensões a relevar na reflexão sobre cultura. As pessoas comuns são colocadas no centro quer da pluralidade cultural, quer da sua compreensão.

«Por mais de um século, as culturas foram definidas basicamente como tecnologias de discriminação e distinção, fábricas de diferenças e oposições. Mas o diálogo e a negociação também são fenómenos culturais – e como tal ganham em nossa era de pluralidade, uma importância crescente, talvez decisiva. A construção pragmática a que se deve o nome de “humanidade” é também um projeto cultural, que não está fora do alcance da capacidade

⁸⁴ «Para Hall, la cultura es la resultante de los consensos colectivos que llevan a cabo los actores que viven en un entorno determinado al atribuir sentido y significación a sus construcciones operatorias y discursivas.» (Tradução da nossa responsabilidade)

⁸⁵ Entre os muitos sociólogos e filósofos que investigaram durante o século XX, com nomeada pública, o conceito de cultura poderemos citar o filósofo alemão Ernst Cassirer (1874, Polónia-1945, EUA); o filósofo Walter Benjamin (1892, Alemanha-1940, Espanha); o filósofo italiano Antônio Gramsci (1891-1937); o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895- 1975); o sociólogo Talcott Parsons (1902, EUA- 1979, Alemanha); o filósofo Thodor Adorno (1903, Prússia-1969, Suíça); o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002); o filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005); o semiólogo italiano Umberto Eco (1932-2016); o sociólogo norte americano Howard Becker nascido em 1926; o sociólogo francês Michel Maffesoli nascido em 1944; o sociólogo italiano Franco Crespi, nascido em 1930.

cultural humana. Pode-se encontrar ampla confirmação que assim é na nossa experiência comum da vida quotidiana. Afinal, conviver, conversar uns com os outros e negociar com sucesso soluções mutuamente satisfatórias para problemas comuns são a norma dessa existência, não a exceção.» (BAUMAN, 2012, p.59)

O diálogo e a convivência configuram, assim, dimensões relevantes para a construção pragmática do projeto cultural da humanidade, segundo aquele autor. Propomos considerá-las na construção de uma cultura de Cidade Educadora, simultaneamente como constructos a atingir e como instrumentos de construção, quer de si próprias, quer de alternativas ao que já foi construído.

Relações de dentro e de fora que configuram o conceito de cultura

Comum, ou pelo menos subjacente, a quase todas as perspetivas de cultura é a ideia dupla de que se pode compreender o indivíduo como o que vive numa dada cultura, e a cultura como um ambiente vivido ou habitado por indivíduos. E entre indivíduos e ambiente há movimentos. Mas, para além destes elementos em presença, também surge como consensual a necessidade de procura de sentido(s), e da(s) natureza(s) das ligações estabelecidas ou a estabelecer no interior de cada esfera de cultura, ou conjunto de indivíduos e de experiências.

Parece continuar a ser esta procura a tarefa principal de quem investiga, ou de quem trabalha com os processos culturais – percecionado desde logo pelos primeiros antropólogos, de que é exemplo Franz Boas, que dava conta da importância dessa ligação entre partes –, que não é de acesso ou compreensão fácil: «A posição do antropologista parecia-se com a que Goethe satirizou: (...) Quem quer conhecer e descrever o vivente, / Procura primeiro desembaraçar-se do seu espírito, / E depois de ter as diferentes partes na mão, / Falta só, infelizmente, a faixa espiritual que as une.» (*apud* BENEDICT, s/d, p.8)

A relação entre a cultura e o social tem sido explorada a partir de inúmeras perspetivas, mas parece-nos útil, para o contexto desta tese, destacar a dimensão e a capacidade transformadoras da ordem social que a cultura assume. Nesse sentido, um dos vigorosos críticos da cultura dominante do século XX sublinha que as formas de organização social são emanações dos estados ou modos de cultura e não o seu contrário:

«Não existe grande distinção a fazer entre a ordem social e a cultura, uma e outra são da mesma água. E isso não é, como muitos pensam ligeiramente, que a cultura seja um departamento da ordem social, mas, pelo contrário, a ordem social é que é um departamento da cultura – uma realização da cultura no terreno particular (muito particular) das regulamentações que regem as relações sociais. Resulta daí que se não saberia modificar a ordem social (a não ser de forma completamente ilusória e inoperante) sem modificar antes a cultura de que é uma emanção.» (DUBUFFET, 1971, p.113-114)

Sobressai das muito diversas abordagens e definições de cultura o reconhecimento comum de uma coexistência de elementos ou partes diferentes, sendo que das relações que se geram entre essas distintas identidades, num dado campo de experiência, resulta o que podemos chamar uma cultura.

Seguindo a proposta do professor Escolano, estas diferentes partes podem ser agrupadas em três esferas predominantes – a prática, a teórica e a política – que interagem entre si e se movem «no mundo da vida» ou campo de experiência. (2017, p. 132-133)

Ou seja, a cultura conta sempre com elementos mais ou menos complexos, em número e numa gama de naturezas, que interagem recriando os contextos ou ambientes existentes, e estando assim na origem da mudança social e nas novas ordens a identificar.

Trata-se assim, quando falamos de cultura, de dinâmicas que transportam no seu âmago por um lado o movimento e por outro a inter-relação. Ou seja, falamos aqui de uma cultura que, para além do individual, emerge de conjuntos e com outros conjuntos.

Inicialmente a cultura surge associada à homeostasia (DAMÁSIO, 2018, p.17), a processos de regulação e equilíbrio social, tendencialmente estáveis, ou seja, «como uma forma de aplicação homeostática» na expressão de Bauman. (GIRON, 2014) Mas, mais recentemente, no século XXI, a cultura é percebida «como uma força que avança por novos trilhos. Ela critica as realidades instantâneas e explora os meios alternativos de estar no mundo (...) Já não é uma instituição com um curriculum uniforme. Tornou-se numa ferramenta mais de mudança do que de conservação» observa Bauman em entrevista ao jornalista e doutor em Comunicação e Artes, Luís António Giron. (*idem*)

Para sublinhar a largueza, a pluralidade, e as potencialidades intrínsecas que se reconhece no conceito voltamos a Geertz para quem a maneira mais simples de definir cultura era «o modo de dispor as coisas que um grupo humano tem.» (AMILBURU, 2008, p.114)⁸⁶ Para explorar melhor esta ideia de cultura, poder-se-ia questionar como

⁸⁶ «modo de disponer las cosas que tiene un grupo humano» (Geertz, 1983, p.75).» Tradução da nossa responsabilidade.

Heidegger sugeriu «coisas em que sentido? Em sentido restrito, em sentido lato, ou no mais lato de todos os sentidos?» (1992, p.17)

Em resposta a estas perguntas adiantou Heidegger que se pode distinguir três significados para uma coisa:

«1. Coisa, no sentido do que está ao alcance de mão: uma pedra, um pedaço de madeira, um alicate, um relógio, uma maçã, um pedaço de pão, as coisas sem vida e as coisas com vida; uma rosa, um arbusto, uma faia, um abeto, um lagarto, uma vespa... 2. Coisas, no sentido daquilo que foi referido, mas igualmente os planos, as resoluções, as convicções, as maneiras de pensar, os feitos, o histórico...3. Todas estas coisas e, além disso, quaisquer outras, que sejam algo e não nada». (1992, p.18)

Associando as duas formulações – a de Geertz e a de Heidegger – obtemos uma perspectiva sobre a cultura bastante alargada, no interior da qual se pressente um código, ou uma relação a descobrir, subjacente ao «modo de dispor».

Evidencia-se assim, a cultura como

«sistema de símbolos em virtude dos quais o homem dá significado à sua própria existência. Estes sistemas de símbolos - criados pelo homem e por tanto convencionais, partilhados e aprendidos – fornecem um marco significativo dentro do qual os seres humanos podem orientar-se nas suas relações recíprocas, na sua relação com o mundo, e consigo mesmos.» (AMILBURU, 2008, p.114).

Torna-se, então, bem nítida a dimensão semiótica da cultura. Neste caminho aquela filósofa da Educação propõe que, na senda de Geertz e de uma metodologia hermenêutica, se considerem as culturas como textos e a sua compreensão como leitura ou tradução entre linguagens. (AMILBURU, 2008, p.114-115)⁸⁷

Assumir a procura hermenêutica, ou indagação dos sentidos das coisas e dos conceitos, exige a percepção de que «as expressões e ações humanas contêm um componente de significado que é reconhecido pelo sujeito que realiza a interpretação, e ao mesmo tempo, a realidade é estruturada segundo modelos criados *pelos* sujeitos.

⁸⁷ «Si tal como sugiere Geertz, se consideran las culturas textos, el fenómeno de la comprensión de la propia cultura puede compararse a un ejercicio de lectura, la educación se ejerce entonces como tarea hermenéutica, y la comprensión de culturas distintas a la propia es un esfuerzo que bien puede llamarse *traducción*.» (AMILBURU, 2008, p.114-115)

Compreender não é, simplesmente, por isso, refletir sobre um objeto, mas implica também algo de *construção*». (*idem*)⁸⁸

São estas possibilidades de texto, de interpretação e de caminhos de compreensão, também aqui assumidos e propostos como modos de construção, inerentes ao conceito de cultura, que se prefiguram como interessantes, úteis, ou mesmo indispensáveis, à proposta de passagem de uma cultura escolar para uma cultura de Cidade Educadora.

3.2. A educação: um conceito vizinho da cultura

Ainda segundo Bauman, citado no estudo da cultura escolar, a cultura pode ser considerada como «uma categoria de análise intelectual que se pode relacionar com as outras formas de construção cultural». (ESCOLANO, 2017, p.117)⁸⁹

De entre essas «outras formas de construção cultural», que tal como a cultura se legitimam principalmente por via da *praxis*, o professor espanhol concentra-se na análise da «prática escolar e de todas as artes empíricas do fazer que intervêm nos processos de formação que nela, ou nos seus meios, têm origem». (*idem*)⁹⁰

Estamos assim perante um conjunto de práticas e de artes empíricas que, relacionadas com a escola, começam por configurar uma ideia de educação. Mas importa aqui indagar se essa ideia de educação - definida por uma esfera empírica, a que se junta em dinâmica inter-relacional uma esfera académica e uma outra de natureza político-administrativa - pode ser transposta ou prolongada para fora das paredes da escola, e para lá dos limites etários da infância e da juventude?

Pergunta-se, por outras palavras, se essa educação alargada à cidade, - entendendo esta enquanto cidade-mundo, e projetando a educação bem para lá do perímetro da escola e estendida dos primeiros níveis etários à vida toda, ou seja, ao longo da vida -, pode constituir-se como forma de construção cultural?

⁸⁸ «las expresiones y acciones humanas contienen un componente significativo que es reconocido por el sujeto que realiza la interpretación y, al mismo tiempo, que la realidad se estructura según modelos que *crean* los sujetos. Comprender no es, por tanto, *reflejar* un objeto sin más, sino que tiene también algo de *construcción*.» Tradução da nossa responsabilidade.

⁸⁹ «(...) una categoría de análisis intelectual que se puede relacionar con las otras formas de construcción cultural». (Tradução da nossa responsabilidade)

⁹⁰ «(...) práctica escolar y de todas las artes empíricas del hacer que intervienen en los procesos de formación que en ella o en sus entornos se originan.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Ou ainda, se pode a educação construir vias de passagem para formas de cultura alternativa, seja pela análise crítica (no sentido de desconstrução), seja pelo estímulo à criação de formas alternativas de cultura?

As respostas a tais perguntas parecem solicitar uma leitura mais aberta do que circunscrita, do conceito de educação nos contextos do tempo, do espaço, e da sua matriz.

Nesta perspectiva propomos pensar a educação como um conceito vizinho de cultura, no sentido defendido por Deleuze e Guattari, quando apontam regras da vizinhança interna e externa entre conceitos⁹¹, sem níveis de hierarquia entre si. (1992, p.119).

Da história do conceito de educação, íntimo da cultura

Na cronologia histórico-filosófica, os sofistas são «considerados os fundadores da ciência da educação.» (JAEGER, 2003, p.348) Habitaram a antiga Grécia, a cidade-estado, durante os séculos V e IV a.C. E foram também os sofistas os criadores do conceito de cultura. (JAEGER, 2003, p.365)

As teorias pedagógicas mais antigas assentam na tríade pedagógica dos sofistas: natureza, ensino, hábito. (JAEGER, 2003, p.363) Poderá observar-se que estas três componentes, ora elevadas à vez, ora em conjunto, ora valorizando as interações entre elas vêm sustentando a ideia de educação ao longo da história humana.

É com a analogia com a agricultura, entendida como o cultivo da natureza pela arte humana que Plutarco explica a relação entre os três elementos da educação. «Uma boa agricultura requer em primeiro lugar uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Para a educação o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz.» (*idem*)

Segundo o filólogo alemão, é nesta «fecunda comparação» que a ideia grega de educação encontra o seu fundamento universal. E é ainda nesta conceção grega de educação, entendida como «a aplicação de leis gerais à dignificação e ao aperfeiçoamento da natureza pelo espírito humano», que fica plasmada a «união da pedagogia com a filosofia da cultura», atribuída inicialmente a Protágoras. (JAEGER, 2003, p.365)

⁹¹ «O conceito não tem outra regra senão a da vizinhança interna e externa. Sua vizinhança ou consistência interna está assegurada pela conexão de seus componentes em zonas de indiscernibilidade; sua vizinhança externa ou exo-consistência está assegurada por partes que vão de um conceito ao outro, quando os componentes de um estão saturados.» (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.119)

Na leitura de Jaeger, para este sofista o ideal da educação humana corresponde à «culminação da cultura no seu sentido mais amplo. Tudo se engloba nela, desde os primeiros esforços do Homem para dominar a natureza física até ao grau supremo da autoformação do espírito humano.» (*idem*). É de realçar a triangulação entre educação, ética e política e a dimensão universalista: «Para Protágoras, só a educação política é verdadeiramente universal. (...) Esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira *paideia*.» (JAEGER, 2003, p.351)

Outra componente que é necessário fazer notar, desde os sofistas, é a questão da intencionalidade e do esforço empreendido para a educação, ou seja, de um percurso continuado e persistente, que só nesses termos viria a revelar-se consequente. «O que para os sofistas é decisivo é a ideia consciente de educação como tal. (...) É a manifestação do esforço constante da poesia e do pensamento grego para conseguirem uma expressão normativa da forma do Homem.» (JAEGER, 2003, p.353).

Por estas vias, da intenção e do investimento na interação entre esferas (da cultura, da educação e da política) de modo não ocasional, mas planeado e repetido no tempo e no espaço, os gregos estenderam a *paideia* ao homem adulto, dando aí origem à ideia que no tempo das Luzes ficaria conhecida como *bildung*.

«A força educativa da obra dos poetas era algo que se pressupunha sem contestação para o povo grego. A sua íntima interpretação com o conteúdo total da educação tinha de operar-se forçosamente no instante em que a ação educativa deixou de limitar-se exclusivamente à infância e se passou a aplicar com especial vigor ao homem adulto. O conceito, que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo, a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo de formação». (*idem*, p.353-354)

Já na Roma antiga, em vez da *paideia* surge a *humanitas* num quadro de uma cultura de vocação antropocêntrica e universal que procura valorizar as características dos homens de todos os lugares e todos os tempos. Deveremos, contudo, manter presente que a ideia de educação se foi transformando ao longo dos doze séculos da chamada civilização romana.⁹²

⁹² A chamada civilização romana é aqui identificada com o período que parte do século VIII a.C. e se prolonga até à deposição de Rómulo Augusto em 476 d.C. Durante estes doze séculos passou-se do Reino de Roma (753 a.C.-509 a.C.), ao período da República (509 a.C.-27 a.C.) e a seguir aos 500 anos do Império Romano (27 a.C.-476 d.C.). Esta cronologia histórica tem como fonte a Wikipédia na web: Cronologia da Roma Antiga.

Em Roma a *educatio*, ou educação familiar, era do foro da família e consistia nos cuidados físicos com as crianças, bem como de hábitos morais básicos. Assim, cabia à esfera familiar a definição dos primeiros passos do processo educativo, que se iniciava de modo informal. (MELO, 2006, p.6)

Também inscrito no que hoje se poderia inserir num programa de educação não formal, chega-nos do primeiro período da Roma antiga, o *Troiae Lusus* descrito por Perniola (2000, p.207-216) (já antes referenciado nesta tese). A análise daquele jogo ritualizado, prática pública anual, permite pensar que se nesses contextos e circunstâncias a educação era deixada às famílias, já o ritual de iniciação à vida pública era promovido pelo próprio Rei, portanto pela esfera política.

Na leitura contemporânea do professor de Estética, «o *Troiae Lusus* quer ensinar um comportamento político baseado na habilidade de alternar amizade e inimizade para com as mesmas pessoas, sem que esse facto implique dispêndio de grandes energias emocionais» (PERNIOLA, 2000, p.209).

Toda a carga simbólica do ritual que convoca os jovens debutantes, parece ter a função de transmitir um conjunto de conteúdos culturais e de patrimónios simbólicos da cidade romana, aos que atingem a idade para se iniciarem na vida pública. «Virgílio destaca (...) o esplendor, a beleza, o charme, dos pequenos cavaleiros, os quais avançam em boa ordem, sob os olhares dos seus maiores, resplandecem em seus cavalos». (*idem*, p.120). A descrição feita deste ritual público sugere termos que poderiam ser aplicados à narração de realizações contemporâneas como sejam testes ou exame escolares: «a execução de um movimento tão complicado como o labiríntico, exige perspicácia, prudência, discriminação. No desfile labiríntico os filhos de Teucus entreviram seus passos, entreveem muito facilmente fugas e combates». (*idem*, p.210) Facilmente se poderá admitir analogias entre as cenas descritas por Virgílio (citadas por Perniola) e a observação dos movimentos e ambientes de alguns concursos contemporâneas, por exemplo de hipismo, onde participam jovens das mesmas idades.

Durante o período dos quase quinhentos anos da República na Roma antiga (c. 509 a 27 a.C.) o Estado deixou a educação principalmente a cargo da família e da iniciativa

Para a definição cronológica do período da monarquia romana a mesma fonte alerta que “A documentação deste período é precária e até mesmo os nomes dos reis são incertos, citando-se apenas os reis lendários, apresentados nas obras de Virgílio (Eneida) e Tito Lívio (*Ab Urbe condita libri*). Suas origens são imprecisas, se bem parece claro que foi a primeira forma de governo da cidade, um dado que a arqueologia e a linguística parecem confirmar”. (cf. em https://pt.wikipedia.org/wiki/Reino_de_Roma)

privada, o que terá ditado um certo atraso no seu processo educacional. (MELO, 2006, p.1)

Nos cinco séculos seguintes do Império (27 a.C. - 476 d.C.), a cidade romana mudou o seu modelo educacional. «Após uma resistência inicial, foi cooptado pela *paideia* grega, cuja extensão era superior à da *educatio* latina, o que motivou a sua adaptação às particularidades da língua e da cultura romana.» (MELO, 2006, p.10)

O mesmo autor reconhece a dificuldade e complexidade implicadas neste exercício de adaptação, uma vez que os termos latinos ligados à educação – *educatio*, *doctrina*, *disciplina*, *institutio*, *eruditio* – tinham um significado muito concreto e estavam relacionados com ações específicas, difíceis de se resumirem e integrarem num único vocábulo.

Melo dá conta destes diferentes estados da educação, com uma frase-síntese do processo formativo do cidadão romano: «*Partea la comadrona, cria la nodriza, aconseja el pedagogo, enseña el maestro*»⁹³ (*idem*). Afirma, por outro lado, que «Cícero, um dos responsáveis pela tradução de conceitos da cultura grega para o latim, considerou que, para expressar o conjunto da formação humana, o neologismo *Humanitas* era equivalente ao termo *Paideia*.» (*idem*)

Esta equivalência permite, segundo o mesmo autor, identificar educação com cultura tanto em Roma como na Grécia antigas. (MELO, 2006, p.6)

Na cronologia histórica seguiu-se o período do *feudalismo* onde o *direito romano* entrou em desuso, o comércio se foi reduzindo, e desapareceram as escolas. Mas a herança cultural greco-latina foi resguardada nos mosteiros. A Igreja assumiu, assim, um papel preponderante no controle do conhecimento e da educação.

Os mosteiros albergaram as bibliotecas e as obras greco-romanas, constituindo-se como o principal reduto da cultural medieval. Os chamados monges copistas asseguravam a tradução das principais obras e dos textos clássicos para o latim, bem como a sua reprodução.

A escola *palatina* (assim chamada por se localizar geralmente ao lado do palácio), que acolheu posteriormente encontros e discussões de intelectuais e eclesiásticos da sua

⁹³ «A parteira começa, a ama cria, o educador aconselha, o professor ensina» (Tradução da nossa responsabilidade)

época, não era um lugar de ensino sistemático, mas propunha-se preparar os jovens nobres para o desempenho de cargos administrativos. (MEDEIROS, 2019).

Segundo o mesmo autor, já na baixa Idade Média, a emergência da burguesia e dos burgos provocaram mudanças significativas que estão associadas ao surgimento das *escolas seculares*, dissociadas de qualquer ligação à igreja.

Se as escolas monacais e catedrais se tinham dedicado apenas à instrução religiosa, a burguesia em ascendência procurava uma educação que respondesse por um lado aos objetivos da vida prática e, por outro, aos seus interesses.

Assim, por volta do século XII, apareciam, nas cidades mais importantes, pequenas escolas com professores leigos nomeados pela autoridade municipal. O latim foi, então, substituído pelas línguas nacionais e em vez dos tradicionais *trivium* e *quadrivium* começaram a ser valorizadas a história, geografia e ciências naturais. (*idem*)

Ao mesmo tempo, começava a emergir um novo modelo educacional denominado *universitas* em latim. «As universidades tornaram-se um centro de fermentação intelectual onde dominava a lógica aristotélica: a lógica enquanto regras do bem pensar» (*idem*). Na cronologia histórica (com ligeiras variações segundo as fontes e autores)⁹⁴ as primeiras Universidades começam a afirmar-se no século XI e XII. Em Portugal, a Universidade nasce em Coimbra no final do século XIII.

Este foi também o tempo da *Escolástica* na Europa: «a mais alta expressão da filosofia cristã medieval». A primeira escolástica desenvolveu-se desde o século IX, alcançou o apogeu no século XIII e começo do XIV, principalmente com a formulação que lhe deu Tomás de Aquino, autor expoente desta proposta. Este método ocidental de pensamento crítico e de aprendizagem, com origem nas escolas monásticas cristãs onde se conciliava a fé cristã com formas do pensamento racional herdadas da filosofia grega (razão aristotélica e pedagógica) viria a entrar em período de desvalorização com o advento do Renascimento. Chama-se Escolástica por ser a filosofia ensinada nas escolas. *Scholasticus* era o professor das artes liberais e mais tarde também o professor de filosofia e teologia, oficialmente chamado *magister*. (ARANHA, 2006, *apud* MEDEIROS, 2019)

Este brevíssimo bosquejo histórico pretende aludir aos movimentos desenhados pelos conceitos de educação e de cultura no tempo e espaço históricos mais conhecidos

⁹⁴ Depois de referências a universidades em Tunes (Tunísia) em 737, em Fez (Marrocos) em 859, ou no Cairo (Egito) em 988, Bolonha (Itália), iniciada em 1088, é tida como uma das mais antigas universidades da Europa. Oxford (Inglaterra) surge em 1096, Salamanca (Espanha) em 1134, Paris, (França), Valladolid (Espanha) em 1241, Coimbra (Portugal) em 1290, Évora (Portugal) em 1537. (Wikipédia, a enciclopédia livre. Lista das universidades mais antigas do mundo. [Em linha consult. Em 19 de agosto 2019].

entre nós. Assim, segundo Ariés, surge a ideia de que entre a queda do Império Romano e os períodos do Renascimento (a partir da Itália do séc. XIV) e das Luzes (a partir da França do séc. XVIII) os caminhos percorridos pelos dois conceitos terão sido mais discretos do que exuberantes.

«A civilização medieval esqueceu a paideia dos antigos e ignorava ainda a educação dos modernos: não tinha a ideia da educação (...). O grande acontecimento foi, pois, a reaparição da intenção educativa, que animou um certo número de homens de religião, de lei, de estudos, raros ainda no século XV, cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, no momento em que se confundiram com os partidários da reforma religiosa.» (*apud* ALVES, 2012, p.45)

Para Nóvoa, ainda que discretamente, a educação ia cimentando as suas fundações:

«Ao longo dos três séculos da Era Moderna, a forma escolar foi-se impondo aos modos tradicionais de socialização, de aprendizagem e de transmissão cultural. Em meados do século XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas e de outras congregações docentes, o modelo escolar encontra-se já razoavelmente definido: a educação das crianças e dos jovens realiza-se num espaço próprio, separado da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou de vários mestres que ensinam um elenco de matérias previamente definidas através de determinados procedimentos didáticos. (*apud* ALVES, 2012, p.46)

Chegamos, em pleno século XVIII, à afirmação do conceito de *bildung*, apresentado por alguns autores como uma das mais importantes ideias do século. É em torno da *bildung* que se organizam o que então se designam como «ciências do espírito». Aí se forjam conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos, como refere Rosana Suarez num artigo publicado na revista de Filosofia Kriterion (2005).

Gadamer, citado por esta professora de filosofia, aponta entre estes conceitos, os de «arte», «história», «visão de mundo», «vivência», «génio», «expressão», «estilo», «símbolo». (*idem*) Tais noções que hoje se nos afiguram, aparentemente, não datadas e fortemente enraizadas nos discursos das várias esferas culturais, emergiram na segunda metade do século XVIII, ao lado da *bildung*, revelando pela força da sua permanência, importantes influências no nosso tempo, articulando a sua compreensão de mundo com a nossa contemporaneidade.

Ainda segundo a mesma autora,

«A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. (...) Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*.» (*idem*)

Assim, a história da *Bildung* parece confundir-se com a história da modernidade, já que esta é reconhecida fundamentalmente pela condição do seu saber.

Este saber escultor da modernidade escorou-se numa das formas de conhecimento a que chamamos ciência. Porém, esta ciência

«está originariamente em conflito com as narrativas. De acordo com os seus próprios critérios, a maior parte destas aparecem como fábulas. Mas a ciência, do mesmo modo que não se reduz à enunciação de regularidades úteis e procura o verdadeiro, tem de legitimar as suas regras de jogo. Por isso ela mantém sobre o seu próprio estatuto um discurso de legitimação, a que se chamou 'filosofia'» (LYOTARD, s/d, p.7).

Ou seja, em pleno século XX⁹⁵, à entrada da pós-modernidade⁹⁶ cultiva-se antes, durante, e depois de tudo, o questionamento. O espírito crítico que emerge desta modernidade implica que se revejam e interroguem permanentemente, ou pelo menos de forma continuada, todas as estruturas e todos os espíritos.

Para dar nota da crítica das estruturas de que falamos, e sendo muitos os autores, áreas disciplinares e obras que a ela se dedicam, parecem-nos emblemáticas e elucidativas as primeiras linhas do prefácio de Foucault a uma das suas obras mais referenciadas por esta crítica, *As Palavras e as Coisas*:

⁹⁵ Lyotard publica a sua *Condição Pós-moderna*, pela primeira vez em França, em 1979. Mas, num artigo da Revista Crítica de Ciências Sociais, nº24, março de 1988, o Professor da Universidade de Coimbra, António Pedro Pita, chamava a atenção para que «com este relatório sobre o saber, Lyotard procura dar mais consistência teórica a uma expressão de Daniel Bell de 1959, e a posteriores investigações dispersas em domínios como a Arquitetura e a crítica literária ou a práticas artísticas no campo das artes visuais e da música, por exemplo (Rosengarten, 1987, Miranda 1987). [Em linha]. [Consult. 20 de agosto de 2019] Disponível em https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/24/_Antonio%20Pedro%20Pita%20-%20A%20Modernidade%20de%20A%20Condicao%20Pos-Moderna.pdf

⁹⁶ «Pós-modernidade» é um conceito defendido por J. F. Lyotard e por outros. Modernidade líquida foi uma designação explicada por Zigmunt Bauman num livro com esse título publicado pela primeira vez em 1999. Modernidade reflexiva corresponde à formulação de Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash numa obra conjunta publicada inicialmente em 1994, e em língua portuguesa em 2000, sob o título Modernização reflexiva, política, tradição e estética na ordem social moderna. Alta modernidade e modernidade tardia são outros termos usados por Giddens em várias obras de que são exemplo *As consequências da modernidade* (primeira edição 1990) e *Modernidade e Identidade* (primeira edição 2002).

«Este livro nasceu de um texto de Jorge Luís Borges. Do riso que sacode, à sua leitura, todas as familiaridades do pensamento – do nosso; do que tem a nossa idade e a nossa geografia –, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a pululação dos seres, fazendo vacilar e inquietando por longo tempo a nossa prática milenar do Mesmo e do Outro.» (FOUCAULT, 2002, p.47)

A vasta e aprofundada crítica dirigida a todas as estruturas e ao estruturalismo, em que participam os protagonistas mais reconhecidos e legitimados pelos meios do saber ocidental, inclui a crítica do *espírito*, aqui entendido no sentido que Lyotard refere, evocando Humboldt, e Fichte, e a que este chamou também *Vida*.

O *espírito*, ou *Vida*, é movido por

«uma aspiração triplamente unitária: a de derivar tudo de um princípio original, à qual responde a atividade científica; a de relacionar tudo com um ideal, que governa a prática ética e social; a de reunir este princípio e este ideal numa única Ideia, que assegure que a investigação das verdadeiras causas da ciência não pode deixar de coincidir com a procura das finalidades justas na vida moral e política. O sujeito legítimo constitui-se através desta última síntese». (LYOTARD, s/d, p.67)

O mesmo sujeito, designado como «*vida*», a «que Fichte chamava Vida divina e Hegel Vida do espírito» é desenvolvido em simultâneo com o conhecimento e com a sociedade. Mas não em função do «princípio de uso», ou seja, «não se pensa em absoluto que a ciência deva servir os interesses do estado e/ou da sociedade civil». (LYOTARD, s/d, p.69). Assim, segundo o filósofo francês, o conhecimento procura e encontra a sua legitimidade, em primeiro lugar, em si mesmo, sendo ele próprio «que pode dizer o que é o estado e o que é a sociedade. Mas ele só pode cumprir esse papel mudando de nível, por assim dizer, deixando de ser o conhecimento positivo do seu referente (a natureza, a sociedade, o estado, etc.) e tornando-se também no saber dos saberes, isto é especulativo. Sob o nome de Vida, de Espírito, ele nomeia-se a si mesmo.» (LYOTARD, s/d., p.70)

A *bildung* «consiste não apenas na aquisição de conhecimento pelos indivíduos, mas na formação de um sujeito do saber e da sociedade plenamente legitimado.» (*idem*, p.67) Tal crítica permanente de si parece ser geradora do «estado da cultura, após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes» que este filósofo francês relaciona com a crise das narrativas e a que chamou «pós-moderna».

(idem, p.7) Ou seja, resumindo e «simplificando ao extremo, considera-se que o pós-moderno é a incredulidade em relação às metanarrativas.» (LYOTARD, s/d., p.8)

É neste contexto de configuração e reconfiguração dos conceitos com que os ocidentais se pensam que surge, oportuna, a proposta de António Valleriani, apresentada no período final do seu percurso de professor e de filósofo da educação:

«Penso que o Ocidente se deve interrogar sobre o seu projecto político pedagógico humanístico, centrado na cópia conceptual da Bildung/Kultur, para ver se o ideal do classicismo grego ainda responde às exigências do tempo odierno, desencantado, líquido e próteiforme. Ou se não deverá abrir-se ao *pensamento da diferença*, um pensamento de alteridade capaz de gerar um “olhar sem apropriação” (Campo,1988:24), “discreto” porque possui a doçura do pudor (Rovatti, 1988, 48) de uma civilização democrática, acolhedora e hospitaleira, convivial e pacífica, que pratica uma pedagogia solidária (Gramigna-Righetti, 2006). É um pensamento que sabe habitar a distância sem erguer muros, como disse o meu amigo poeta: “Para não temer o outro/ aproximar-se do outro. / Para não temê-lo, olhá-lo. / O medo do outro é o outro-que-não-vejo: é/ a distância!» (Di Tommaso, 1992,71) (VALLERIANI, 2009, p.144).⁹⁷

A educação enquanto construção cultural, em que participam os indivíduos humanos que habitam os lugares e os tempos contemporâneos, interpela as consciências individuais e coletivas, as pessoas e as instituições, sob a influência de mais de vinte e cinco séculos de história conhecida e um horizonte futuro incerto; todavia é com este desconhecido que se estabelecem contratos de responsabilidade mais ou menos conscientes.

Para pensar e agir no âmbito destes contratos somos convidados ao cultivo de consciências e intencionalidades públicas e privadas, de interações previstas e imprevistas com que se tecem cada vez mais os quotidianos contemporâneos. Está convocada a necessidade de olhares outros e de olhar o outro. Pede-se a reinvenção da distância e da proximidade. Procuram-se modos de estar e de ser capacitados, flexíveis e comunicantes.

⁹⁷ «Penso che l'occidente debba interrogarsi sul suo progetto politico-pedagogico umanistico, centrado sulla coppia concettuale *Bildung/Kultur*, per vedere se l'ideale della classicità greca risponda ancora alle esigenze dei tempi odierni, disincantati, liquidi e proteiformi. Oppure se non debba aprirsi al pensiero *della differenza*, un pensiero dell'alterità capace di gerare uno 'sguardo senza possesso' (Campo, 1988, 24), 'discreto' perché possiede la dolcezza del pudore (Rovatti, 1988,48) di una *civiltà democratica*, accogliente e ospitale, conviviale e pacifica, che pratica una *pedagogia solidale* (Gramigna-Righetti, 2006). È un pensiero che *sa abitare la distanza* senza erigere muri, come dice il poeta: “Per non temere l'altro/accostati all'altro./ Per non temerlo, guardalo./ La paura dell'altro è l'altro-che-non-vedi: é/ la distanza!”» (Tradução da nossa responsabilidade)

É na combinação ou encontro entre uma interpretação poética e a intervenção ativa que nos parece ser possível forjar as possibilidades mais adequadas para abordar a complexidade que o campo da educação contemporânea transporta. A proposta da poética da educação é-nos trazida pelo legado filósofo António de Valleriani. Mas esta leitura inspiradora não só consente, como solicita, a associação de outras que apontem para intervenções ativas, como é o caso da proposta do sociólogo Boaventura Sousa Santos que define educação nos seguintes termos:

«Educar é construir consciências críticas e ativas que sejam capazes de representar o mundo como seu e se sintam suficientemente fortes para o puderem transformar.» (SANTOS, 2016, 14':12'').

Nesta proposta de construção ativa, consciente e estruturada em torno de objetivos concretos de transformação social que pretendem diminuir ou enfraquecer significativamente as formas de dominação – a dominação capitalista, a dominação racial e a dominação patriarcal –, o sociólogo português considera que «a educação só é adequada se permitir fazer acontecer o mundo e não deixar que o mundo lhes aconteça» aos que constituem «a grande maioria da população do mundo». (*idem*, 15':46'') O que de facto sucede a esta larga maioria de pessoas é que o mundo lhes acontece, sem que as mesmas tenham condições de intervir ou influir sobre esse acontecer. As possibilidades desta grande maioria da população passar a dispor de alguns modos de influir nesse acontecer, estão diretamente relacionadas com a capacidade destas pessoas participarem na representação do mundo, passando então, e só nessas condições, a sentir o mundo também como seu.

Uma tal construção da educação, sempre inacabada, demanda a revisão da bagagem de conceitos e o empoderamento cuidado dos iguais e dos diferentes, tendo em vista uma compreensão das semelhanças e das diferenças, capaz de mediar o habitar comum.

Ou seja, a educação é hoje solicitada a intervir reflexiva e ativamente na relação unidade/diversidade comprometida com uma ética da responsabilidade cultural, ambiental, comunitária e existencial, sendo a cidade-mundo reconhecida como lugar propício para a concretização dessas intervenções, como enuncia a professora da Universidade de Évora, orientadora desta tese:

«No atual período de globalização e migrações, a incorporação de termos como transcultural, descolonizado e hibridação intercultural conota a complexidade da relação unidade/diversidade. Todavia é esta relação que no dia-a-dia determina as capacidades de

decidir, imaginar, sentir comunicar e pensar. Se o ser humano constitui e organiza a sua vida a partir de tal relação a educação não pode ficar alheada. Não uma educação antropocêntrica e encarcerada no mundo do saber mental, sem questões e só memória, mas a que atenta à dinâmica da vida, se instala na cultura e comunica pela cultura, humanamente una e diversa.» (SANTOS e CORREIA, 2020, p. 197, no prelo)

Investir nas potencialidades do relacionamento da cultura com outras categorias, entre as quais se inscreve a educação, dando a esta relação uma efetiva prioridade consubstanciada aos níveis das escolhas políticas, da investigação e da reflexão, e dos procedimentos da praxis, é a síntese da proposta defendida nesta tese. Ou seja, dar primazia à dinâmica inter-relacional da cultura com a educação, seguindo um programa de possibilidades de investigação e ação para a construção de vias de passagem, ou pontes de relação entre uma cultura escolar e uma cultura de Cidade Educadora.

3.3. O que se entende por Cultura de Escola ou Cultura Escolar?

Entende-se por Cultura Escolar ou Cultura da Escola, «um conjunto de normas, teorias e práticas que codificam as formas de regular os sistemas, linguagens e ações nas instituições educativas». (ESCOLANO, 2000, p. 201)⁹⁸

Com efeito, a perspetiva que aqui se privilegia sobre a Cultura da Escola segue o trabalho investigativo desenvolvido ao longo das últimas décadas por Agustín Escolano Benito, professor de História e Filosofia da Universidade de Valladolid, diretor do Centro de estudos das culturas da Escola CEICE – (Berlanga del Duero, Espanha) e coorientador desta tese.

Contudo, alguns dos muitos autores que investigaram a Cultura Escolar consensualizam que é «quase impossível encontrar para este conceito uma delimitação inequívoca». Mas, ao mesmo tempo adiantam que se pode dizer que «a cultura escolar tende sempre a estar ligada à escola e com pessoas que estabelecem relações no interior da escola» (POL, 2007, p.73).

Quatro investigadores da Universidade de Masaryk (República Checa) publicaram em 2007 um trabalho (republicado em língua portuguesa dois anos mais tarde), onde partem da «análise de artigos relevantes escritos em inglês, alemão, checo e eslovaco»,

⁹⁸ «(...)el conjunto de normas, teorías e prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas.» (Tradução na nossa responsabilidade)

se debruçam sobre «inúmeras definições e a evidente ausência de delimitação deste conceito», situando-se fora da pedagogia e documentando-se em «três ciências tradicionais: Gestão, Antropologia e Sociologia». Concluíram os autores que só nas várias definições se inclui a caracterização dos diferentes modos como se define cultura da escola. E propõem que «o potencial de aproximação integrativa está centrado no sujeito». (*idem*)

Na opinião destes autores, o conceito de cultura escolar é «praticamente ilimitado». Evidencia-se que estamos perante «um conceito fronteiriço» da Pedagogia e de outras disciplinas, que integra contributos de várias áreas de estudo de que são exemplo a Filosofia, a Antropologia ou a Sociologia. A cultura escolar é então apresentada como um conjunto de «processos humanos específicos que se passam nas escolas.» (*idem*, p.69 - 76)

Por outras palavras, «valores e normas são desta maneira refletidos na visão da escola e o comportamento das pessoas na escola e fora dela, aparece nos rituais e cerimónias, simbolicamente expressas, difundindo-se com outros aspetos da vida escolar e ligando-se mutuamente a eles». (*idem* p.75)

Dickel e Demenech, duas investigadoras da área da Educação da Universidade de Passo Fundo, Brasil, procuram também reunir o essencial da ideia de cultura de escola num texto publicado em 2016, onde afirmam que os investigadores da cultura da escola buscam o *ethos* cultural da escola, a sua marca ou identidade cultural. Logo a seguir, no mesmo texto constata-se que

«a discussão está voltada para os ‘processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano’: os acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos. O objetivo principal é desvendar o desconhecido da cultura e da vida dessa instituição de ensino por meio do instituído, do vivido e do construído». (*apud* DICKEL, 2016, p.28)

A este posicionamento acrescenta-se a proposta de investigar a cultura escolar a partir da coexistência e inter-relação de três outras culturas no seu interior, ou se se preferir três diferentes modalidades da cultura escolar. (ESCOLANO, 2002, p.31)

Uma destas três culturas é identificada como uma cultura empírico-prática, construída pelos professores no exercício da sua profissão e que se transmite por diversos mecanismos de relação que ocorrem na vida quotidiana das escolas.

Outra das culturas organiza-se, dentro da cultura escolar, em torno dos saberes gerados pela especulação e pela investigação educativas. Trata-se de uma cultura ligada ao desenvolvimento do conhecimento especializado, produzido sobretudo a partir das instâncias académicas e científicas que configuram uma esfera específica denominada por Benito como esfera académica.

Por fim, o conjunto de três culturas envolvidas na cultura escolar, completa-se com uma cultura de escola associada aos discursos e práticas de ordem político institucional. Esta terceira cultura organiza-se em torno da estrutura e do funcionamento dos sistemas e expressa-se sobretudo na linguagem normativa que suporta a organização formal da educação. (*idem*, p.32)

A partir da Universidade de Lisboa, António Sampaio da Nóvoa é outro autor que contribuí, com reconhecimento internacional, para a compreensão das culturas escolares. Da sua vasta produção científica tomamos um conhecido texto em que Nóvoa regista que «o conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação nos anos 70.» Para afinar este conceito de cultura organizacional da escola, Nóvoa cita Brunet: «As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham». (NÓVOA, 1999, p.4).

De facto, Nóvoa distingue entre os níveis interno e externo da cultura da escola. Define cultura interna como um «conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização» e cultura externa como «variáveis culturais existentes no contexto da organização que interferem na definição da sua própria identidade.» (*idem*)

Para estudar a cultura da escola nas suas dimensões interna e externa, Nóvoa sugere um modelo que observa quatro parâmetros: os atores; os discursos e as linguagens; as instituições e sistemas; as práticas. (ESCOLANO, 2002, p.30)

Já a proposta do professor espanhol não explicita essa distinção. Para o estudo da cultura de escola, as duas dimensões são observadas pelo mesmo modelo. Mas se fosse necessário observar separadamente cada uma das duas dimensões dir-se-ia que para Escolano, a dimensão interna da cultura da escola pode ser descrita como «o conjunto de teorias, normas e práticas que se materializam nos modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe a interagir com os

companheiros e com os outros membros da comunidade educativa e a integrar-se na vida quotidiana do centro de ensino». (*idem*)⁹⁹

Já para compreender a cultura da escola numa dimensão externa e mais abrangente, o mesmo autor sugere o estudo de cada uma das três esferas ou culturas que contribuem de modo próprio, mas de forma determinante e complementar quando interagem entre si, para a configuração da cultura de escola. As três esferas são as da cultura empírica, da cultura académica e da cultura política, que geram zonas de interação recíproca e um núcleo de síntese onde confluem contributos de cada uma. A representação gráfica destas interações tal como o autor a propõe revela-se bastante expressiva.¹⁰⁰

A cultura da escola é aqui lida a partir de indispensáveis e contínuas atualizações. Entre elas, considera-se que a «nova história cultural recriou a imagem da escola como centro de produção de cultura, e não como uma instituição gregária e reprodutora das formas culturais estabelecidas, imagem que haviam difundido anteriormente a sociologia e a história de recorte idealista e estruturalista». (ESCOLANO, 2017, p.131).¹⁰¹

No contexto desta tese a cultura da escola é pensada para lá dos seus contornos mais restritos ou mais frequentes, ou seja, como uma plataforma de apoio indispensável à construção de passagens para outros modos de cultura, e nomeadamente da cultura de Cidade Educadora. Antevê-se, ao mesmo tempo, que com o erigir de vias de transição entre culturas, também a escola possa receber alguns retornos, ou condições de valorização, quer no sentido de reforço das suas próprias possibilidades educativas, quer no sentido de partilha de reflexões e ações com a vocação educadora da cidade.

O estado da Cultura da Escola

A escola, com a sua cultura própria, é a «antecâmara do mundo» (POMBO, 2000, p.11). É a partir desta perspetiva que uma das mais referenciadas pensadoras do século XX pensa a escola.

⁹⁹ «el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los 'modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹⁰⁰ Ver diagrama em ESCOLANO, 2017, p.133

¹⁰¹ «La nueva historia cultural há recreado la imagen de la escuela como centro de producción de cultura, y no como una institución gregaria y reproduccionista de las formas culturales establecidas, imagen que habían difundido anteriormente la sociología y la historia de corte idealista y estructuralista.» (Tradução da nossa responsabilidade)

«Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente». (ARENDT, 2000, p.42)

Apesar de Hannah Arendt não fazer parte do rol (mais enunciado) dos filósofos da educação também se deu a si própria a tarefa de pensar a educação. Nesse exercício destacou principalmente o carácter de mudança e de novidade radicalmente implícitos na atividade de educar. «A educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos. Acresce que, esses recém-chegados não atingiram a sua maturidade, estão ainda em devir». (2000, p.37)

A crise na educação, discutida por inúmeros autores, mereceu uma interessante análise por parte de Arendt. Uma parte do interesse deste trabalho, produzido por uma das mais influentes filósofas do século XX, deve-se a nosso ver, justamente ao distanciamento que assume em relação ao sistema escolar, o que a coloca num ponto de observação privilegiado, no sentido de que se aproxima «do homem comum» como ela própria assume ao justificar o seu interesse pela Educação: Há consideráveis «razões de ordem geral que levam o homem comum a interessar-se por problemas que se colocam em domínios acerca dos quais, de uma perspetiva especializada, ele nada sabe (e este é sem dúvida o meu caso quando falo da crise na educação, uma vez que não sou educadora profissional)» (ARENDT, 2000, p.22-23).

Entre tais razões a mesma autora aponta o facto da crise do sistema escolar se ter transformado numa questão política. Tendo escrito a sua análise a partir dos Estados Unidos, mas com um conhecimento substancial das sociedades europeias do pós-guerra, nesse texto publicado pela primeira vez em 1957, deixa bem claras as razões que levaram a «não dedicar à educação toda a atenção que ela merece». (*idem*)

«Com efeito, é tentador considerá-la como um mero fenómeno local, desligada dos problemas mais importantes do século, (...) mas se isso fosse verdade, a crise no nosso sistema escolar não se teria transformado numa questão política e as autoridades

responsáveis pela educação não teriam sido, como foram incapazes de tratar do problema da educação a tempo.» (*idem*)

Assim, Arendt rejeita, por um lado, a possibilidade do problema da Educação e do sistema escolar ser um problema só dos educadores especialistas ou profissionais, confirmando-lhe o estatuto de um problema político, sabendo-o não só limitado a um tempo ou lugar históricos específicos, mas um problema do mundo, «que leva o homem comum a preocupar-se com uma situação crítica em que não se encontra imediatamente envolvido». (ARENDT, 2000, p.23)

A filósofa portuguesa Olga Pombo afirma que Arendt aplicou nesta sua análise o aparelho conceptual que «forjou, ajudou a construir ou utilizou de forma persistente noutros contextos». E dá como exemplo dessa aplicação o próprio conceito de Crise na Educação. (POMBO, 2000, p.10) Mas para além disso, na expressão da apresentadora do texto ao público português, Arendt adapta-se de tal modo às novas realidades que prolonga esse seu aparelho conceptual para conceitos que não sendo novos são quase novos. Entre estes, Pombo considera o conceito de «mundo» que Arendt faz irradiar, por exemplo sobre a «escola», ou sobre a «infância». (POMBO, 2000, p.11)

Para além do carácter periódico das crises, a história tem evidenciado igualmente a sua capacidade de retorno cíclico, sempre que as condições da sua formação não se alteram com radicalidade. Assim parece acontecer também no caso da crise da educação, pelo que o que se poderá procurar é a alteração das condições do modelo que a gera. Referimo-nos à génese dos modelos educativos, produzidos a partir de quadrantes específicos de algumas esferas, e aplicado sem reflexão, sem crítica e sem apropriação por parte dos diferentes conjuntos implicados, ou pelo menos por maiorias significativas.

Arendt refere-se à impossibilidade de retrocesso, ou de volta atrás, mas também à necessidade de não continuar as mesmas respostas que no curso do tempo apenas pode levar à ruína, ou à estranheza face ao mundo:

«No mundo moderno, onde quer que a crise tenha eclodido, não podemos contentar-nos com continuar ou simplesmente voltar atrás. Um tal retrocesso só nos faria regressar à situação em que a crise emergiu. Além disso esse retrocesso seria simplesmente uma repetição - ainda que talvez diferente na forma - uma vez que o número e possíveis noções absurdas e caprichosas que podem ser apresentadas como a última palavra em ciência é ilimitado. Por outro lado, a simples e irrefletida perseverança, quer atue no sentido da crise, quer adira à rotina que acredita ingenuamente que a crise não vai fazer submergir a sua esfera particular

de vida, apenas pode, porque se rende ao curso do tempo, levar à ruína. Mais precisamente, apenas pode fazer crescer a estranheza face ao mundo que nos ameaça já de todos os lados.» (ARENDT, 2000, p.50).

Da leitura dos diferentes autores aqui referidos, sobre a escola e sobre a cultura escolar, importa sublinhar que no contexto das suas reflexões, quase todos reconhecem o movimento de mudança que é perceptível neste campo, assumindo leituras críticas que emergem num quadro contemporâneo de resposta às estruturas, lógicas, valores e termos modernos.

Para além dos autores citados, muitos outros se têm vindo a expressar criticamente em relação ao estado atual da cultura de escola. Tais posicionamentos percorrem um amplo leque de tonalidades e intensidades que vão desde a já referida análise filosófica sobre a crise na educação de Hannah Arendt, à defesa da abolição da escola, de que é um robusto representante Illich (2011)¹⁰², passando por propostas de modelos pedagógicas mais e menos reformadoras ou alternativas.¹⁰³ Apesar do grande interesse de que se revestem estes e outros textos congêneres, e da sua influência na reflexão sobre educação, esta tese concentra-se na investigação da possibilidade da Cidade Educadora como linha de articulação com estas propostas, ainda que adaptadas ao contexto das enormes exigências que o século XXI coloca, com particular premência depois da sua segunda década.

Porém, registamos que o ponto de partida comum à maioria das abordagens é a consideração de um campo do conhecimento humano onde se encontram o tempo e o

¹⁰² *Deschooling Society* (1971) e *Education without School?* (1974) são dois livros onde Ivan Illich desenvolve o tema da descolarização. Em entrevista publicada na revista *Aprender ao Longo da Vida*, n.º 4 (maio, 2005), pp. 40-47. Olga Pombo e Rui Canário consideram Illich como «Um visionário que é preciso reler».

¹⁰³ Inscrevem-se no conjunto de alternativas aos sistemas educativos tutelados pelos Governos de cada país – incluindo iniciativas de direito público, privado, cooperativo, ou outro – um amplo leque de opções pedagógicas, inspirações metodológicas, priorizações temáticas, conceções holísticas. A título de exemplos desta diversidade de propostas educativas, identificamos pelo menos sete métodos alternativos ao sistema educativo predominante em Portugal, mas por este reconhecidos: Waldorf; Montessori; Escola da ponte; Cartilha maternal; Velaverde; Pesalozzi; Heigh-Tech. A par desta gama de métodos alternativos de educação reconhecidos em Portugal e em grande parte dos países do mundo globalizado, coexistem ainda outros sistemas educativos formalmente previstos, ou seja, regulamentados por legislação específica, de que é exemplo o movimento de Educação Livre que contempla pelo menos duas modalidades: a de Ensino Doméstico e a de Ensino Individual. Os vários sistemas educativos em vigor têm vindo, entretanto, a enquadrar leques de possibilidades para contextos particulares, sociais e culturais diferenciados, sabendo que ainda não respondem cabalmente às necessidades e especificidades identificadas. De novo só a título de exemplo, refira-se o regime de ensino para a itinerância que pretende ser uma alternativa para alunos/as cujas famílias viajam, ou vivem em territórios geograficamente distantes.

espaço cocriadores de uma cultura educativa que se deseja, programa e concretiza, com maior ou menor consciência dos seus limites e potencialidades, impactos imediatos e consequências de médio e longo prazo.

Nesse sentido, Justino Magalhães defende:

«A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem que integre e cruze os planos macro, meso ou micro-histórico, através de uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceptualização dos planos espaço-temporais: o nacional/universal, o regional, o local. É neste redimensionamento que se relevam as abordagens de tipo meso, pela sua representatividade no que se refere às múltiplas dimensões da relação educativa e à instituição como totalidade, em permanente desenvolvimento» (2007, p.70)

Contudo, por razões de coerência interna da estrutura metodológica e conceptual desta tese, observam-se aqui com particular atenção os posicionamentos sobre o estado da moderna cultura escolar, do professor espanhol Agustín Escolano Benito, do investigador português António Nóvoa, e do filósofo da educação António Valleriani.

A atenção particular ao posicionamento de Escolano fica justificada por ser este autor que com a sua proposta de natureza hermenêutica – de investigação das três esferas e do mundo da vida, (esfera empírica, esfera académica e esfera política) – orienta o percurso metodológico deste trabalho investigativo.

Já o acompanhamento de António Nóvoa no seu discurso sobre os desafios com que a educação se vê confrontada na atualidade – que inclui referências diretas à proposta da Cidade Educadora – torna possível radicar a proposta desta tese numa ligação segura da cultura de CE à cultura da escola.

Por sua vez, seguir aqui o pensamento crítico de António Valleriani e o seu discurso sobre educação, afigura-se-nos relevante porque, não se detendo o autor nem particularmente sobre a escola enquanto instituição, nem sobre a Cidade Educadora, propõe pensar a educação e a cultura do mundo moderno a partir de uma construção teórica pós colonial e, por essa via expandida no tempo e no espaço, preparada para acolher os textos e contextos emergentes, capaz de inspirar as respostas de dificuldade crescente que se esperam da educação formal e não formal.

«Para transformar o mundo dialogar com ele»

Sobre as possibilidades de construir mudanças na cultura escolar é de admitir que o «movimento ecológico na cultura da escola»¹⁰⁴ possa constituir-se como campo intelectual suscetível de ressignificar e orientar os discursos e as práticas que conformaram a dita cultura como tradição, isto é, como cultura estruturada, regulada em boa medida pela lógica da reprodutibilidade dos padrões em que se foi cristalizando como construção histórica. (ESCOLANO, 2007, p.13).

Este investigador da educação observa que a cultura escolar é uma tradição em que temos necessariamente de nos instalar. Assim, sugere que o façamos criticamente, porque só desse modo conseguiremos «decifrar os códigos» dessa cultura que habitamos, desde os primeiros anos da chegada de cada pessoa ao mundo. (ESCOLANO, 2017, p.324)

Para fazer o caminho da decifração cultural, propõem-se «análises micro-históricas e etnográficas do material e do icónico», ou seja, «uma educação baseada no património que mostrará as marcas que a cultura deixou nos sujeitos socializados nos espaços da escolaridade, sob a influência de programas, agentes e processos que chegam a tornar-se parte das narrativas dos indivíduos e dos coletivos». (*idem*)¹⁰⁵

Este estudioso da cultura da escola reconhece que é incontornável que «a irrupción dos significados inherentes a este modelo no mundo educativo está a provocar uma certa crise da cultura escolar transmitida como memória». (ESCOLANO, 2007, p.13).¹⁰⁶

Ao mesmo tempo é possível ver nesta constatação uma espécie de oportunidade para abrir «sondas conceptuais inovadoras» (*idem*). Sendo que esta expressão é usada com a mesma intenção com que Niklas Luhmann o fez ao estudar os processos de mudança sistémica, ou seja, como «antenas de auto-referência», que antecipam em parte a direção adotada para a mudança na reconstrução do sentido, tanto no plano teórico como no mundo empírico. (*idem*)

Referindo-se à correlação entre aproximações conceptuais inovadoras e as relações de poder que operam sobre a escola, Escolano reconhece a emergência de um «campo intelectual» em boa medida distinto do que nos servia até agora como representação da «cultura pedagógica tradicional». E adverte que se no novo contexto for adotado como

¹⁰⁴ «El giro ecológico en la cultura de la escuela»

¹⁰⁵ «análisis microhistóricos y etnográficos de lo matérico y de lo icónico. Una educación basada en el patrimonio nos mostrará los efectos que la cultura ha dejado en los sujetos socializados en el marco de los espacios de la escolaridad, bajo las influencias de programas, agentes y procesos que han entrado a formar parte de los narratorios de los individuos y de los colectivos.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹⁰⁶ «la irrupción de los significados inherentes a este modelo en el mundo educativo está provocando una cierta crisis de la cultura escolar transmitida como memoria y está abriendo al tiempo sondas conceptuales innovadoras» (Tradução da nossa responsabilidade)

marco de referência, o mesmo jogo de valores e de regras de verdade que legitimam quer a educação clássica, quer a moderna, não é possível conciliar uma nova epistemologia e novas práticas de sustentabilidade com as estruturas arcaicas herdadas, porque entre as duas matrizes não fica assegurada a relação de *mimesis* comunicativa com os significados/significantes da mudança que se requiere.

Ou seja, também na perspectiva cognitiva e de representação, a inovação pode promover uma viragem linguística, que não desemboca só numa transformação de natureza instrumental ou comunicativa, mas numa verdadeira viragem cultural inspiradora de um modo diferente de construtivismo capaz de orientar as instituições e os agentes que venham a implicar-se nestes processos de mudança histórica em direção a uma nova cultura da escola. (ESCOLANO, 2007, p.14)

Mudança de paradigma, emergência de um novo campo intelectual, são expressões usadas por este autor quando analisa a escola enquanto organização cultural. Fala ainda de um horizonte que deverá obrigar as instituições envolvidas a se transformarem, elas próprias, em construções culturais sustentáveis, capazes de aprender com a sua própria experiência. Para além disso, estas, deverão tratar os seus processos de interação com o meio envolvente mediante estratégias de carácter sistémico, que propiciem uma abordagem racional das complexas exigências de um mundo submetido a contínuas e aceleradas mudanças e a importantes processos de indeterminação. (*idem*)

Falando concretamente da escola, Escolano, perspectiva que «o futuro depende sem dúvida da nossa capacidade poética e criativa para pensar soluções originais para problemas novos, mas esta atitude há de ser sempre conduzida a partir dos valores da memória». (2007b, p.13)¹⁰⁷

Ao longo da sua investigação, o autor perspectiva que a interpretação pluricultural e intersubjetiva da história das instituições de formação transporta em si uma aspiração ética e cultural a ter em conta numa nova dimensão educativa da cidadania. (ESCOLANO, 2017, p.325)

A cultura da escola é aqui pensada a partir de uma base hermenêutica da educação sem preconizar violentas ou ruidosas ruturas com os modelos educacionais mornos anteriores e ainda em vigor, mas em vez disso, apela ao uso das muitas chaves que nos foram transmitidas para que se abram e atravessem campos de mudança e modos de

¹⁰⁷ «El porvenir de la escuela depende sin duda de nuestra capacidad poética o creativa para idear soluciones originales a problemas nuevos, pero esta actitud há de estar siempre conducida desde los valores de la memoria.» (Tradução da nossa responsabilidade).

operar «não só a leitura ou a transformação do mundo, como o diálogo com ele.» (*idem*, p.324)¹⁰⁸

«À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade, para uma melhor produção do comum»

Em consonância com Escolano, também o ex-reitor da Universidade de Lisboa, afirma a «necessidade de se criar um novo ambiente educativo» (NÓVOA, 2018, 22:25). Numa outra palestra, o investigador português é categórico na afirmação de que «estamos perante a necessidade de repensar o modelo escolar. É nesse momento que estamos!» (NÓVOA, 2017, 21':13'')

Considera este investigador que se trata de um modelo que «foi forte, potente, que prevaleceu durante 200 anos, que existiu em todo o mundo, que produziu os estados, as cidadanias nacionais, que conseguiu levar a escola a todos e massificar a escola e a cultura.» (2017, 21':47''). Diz mesmo que se trata de um modelo escolar do qual coletivamente nos podemos orgulhar, mas que hoje acabou.

Tal como Escolano (2007b, p.12), também o professor de Lisboa evoca a ideia de metamorfose nos modos de construção da cultura pedagógica. Para explicar tais processos em curso, ou o que estamos vivendo, este investigador da educação cita Morin: «quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se, ou então é capaz de um gesto de metamorfose» (NÓVOA, 2017, 39':35'').

Comentando esta sua adaptação do texto de Edgar Morin, Nóvoa diz que o mais provável é a desintegração. E que o improvável, mas possível, é a metamorfose. O interesse pela ideia de metamorfose aplicada à educação, explica Nóvoa, resulta da potencial radicalidade transformadora da metamorfose, ligada à conservação da vida, da herança e das culturas.

Nóvoa é ainda bem expressivo ao declarar que «hoje tudo precisa de ser repensado, recomeçado.» (NÓVOA, 2017, 39':55''). E que «se não formos capazes de fazer esta transição as escolas morrem, desaparecem, vão começar a diluir-se» (NÓVOA, 2017, 36':28'')

¹⁰⁸ «(...) no sólo la lectura o la transformación del mundo, sino el diálogo con él.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Assim, caso esta cultura escolar moderna não saiba responder à necessidade de se metamorfosear, corre sérios riscos sérios de se extinguir. Tais riscos iminentes são o da saída das elites da escola, para educar as suas crianças noutros lugares; o da escola se tornar residual, ou uma escola para os pobres, para os que não têm outra alternativa, uma escola assistencial. (NÓVOA, 2007, 35':50'')

Defensor convicto da escola pública, o investigador português apela a uma ação que permita que essa escola não perca a sua força. Trata-se de uma dimensão da educação que enfaticamente é nomeada como «força do conhecimento, força da criação, força do futuro, força da inovação». (NÓVOA, 2007, 37':05'') Mas impõe-se, sonante, o alerta de que «vai ser preciso muita coragem» para empreender essa ação-processo-metamorfose. «É a coragem de arriscar, de fazer diferente. É a coragem dos começos». (NÓVOA, 2007, 37':20'')

Surge assim, de modo implícito e explícito em vários textos e autores, que a escola não consegue hoje responder, nem mediar, as excessivas exigências que pesadamente se descarregaram sobre ela. O estudo e compreensão dos processos que nos conduziram ao atual estado da educação, insatisfatório e instigador de crescente mau estar, vem concentrando o interesse de uma parte significativa da investigação académica nesta área e tem no professor citado uma expressão vibrante.

«Num certo sentido, o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência especializada dos professores em matéria educativa). A intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada como uma espécie de intromissão». (NÓVOA, 1999, p.5)

Parece estarmos, uma vez mais, perante a constatação de que a cultura escolar e o processo educativo, que esta produziu, continuam no início do século XXI predominantemente apropriados pelas esferas político-administrativas supostamente especializadas, mas excludentes das esferas empíricas e da vida. De facto, encontram-se notórias similitudes entre as diferentes análises desenvolvidas por Nóvoa sobre os desafios da educação no século XXI, sentidos no mundo ocidentalizado, e as que resultaram do estudo de Escolano sobre a passagem do século XIX para o século XX em Espanha.

A frase repetida por Nóvoa – *à escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade* – sintetiza bem as ideias que suportam a proposta desta tese. Uma escola centrada na aprendizagem, só tem sentido se a sociedade se responsabilizar, progressivamente, por um conjunto de missões que, até agora, têm sido assumidas pela escola. (NÓVOA, 2009, p.14)

O professor de Lisboa aponta o estudo da «forma escolar» (NÓVOA, 2018, 19':00'') como via de acesso a uma leitura e tradução desta cultura. E para compreender esta forma da escola, garante que basta responder às quatro seguintes perguntas: onde? quando? o quê? como?

Sem entrar em conta com contextos específicos, reportando-se à forma mais genérica da escola, de modo sintético e comunicante Nóvoa responde ao onde? com o seguinte texto: «numa escola fechada, organizada em salas de aula». Sobre o quando? diz: «num horário diário, com aulas de uma hora» (ou de um outro período pré-definido). Para o quê? encontra «uma grade curricular organizada por disciplinas». Ao como? responde: «através de aulas e de lições dadas por um professor». (NÓVOA, 2018, 19':20''). Este é, objetivamente, um modo signifiante de descrever a forma escolar ou a cultura de base da escola.

E o que andamos a tentar fazer durante todo o século XX com esta fórmula? Ou para que a queríamos? Nóvoa explica que «andamos a querer colocar lá dentro conceitos como autonomia, diferenciação pedagógica, escola ativa, cooperação, comunicação, pesquisa, criação» (NÓVOA, 2018, 20':20''). Apresentando-se assim resumido o credo pedagógico do século XX (para utilizar a expressão de John Dewey), impõe-se a pergunta: «qual é o problema?» ou numa outra tradução, porque que é que a esta forma, tão cuidadosamente construída e mantida, não se seguem modos de conhecimento e de ação e, conseqüentemente, um modo de sentir mais satisfatório, equilibrado ou condicente com o que desejamos ou nos parece digno da nossa condição de humanos do tempo que habitamos? porque são, então, as críticas à cultura da escola cada vez mais fortes?

Para estas perguntas a resposta de Nóvoa surge surpreendentemente simples, num tom coloquial apropriado a uma palestra para alunos/as: «o meu argumento é que não conseguimos fazer estas coisas se não for criado um novo ambiente educativo. E que a metamorfose da escola de que hoje precisamos se baseia acima de tudo num novo ambiente educativo» (2018, 20':30'').

Para o enunciado desse ambiente educativo que deve resultar da metamorfose pedida à escola, Nóvoa volta a usar as mesmas perguntas com que tinha moldado a forma escolar.

O novo ambiente é então descrito com Nóvoa a apontar para o onde? «num espaço aberto dentro e fora da escola»; o professor enfatiza que essa abertura tem de acontecer no interior da escola e da sala de aula, ou seja uma abertura da escola sobre si mesma; mas também uma abertura ao exterior da escola. E o mesmo professor de Lisboa anuncia: «E aí vem o debate da Cidade Educadora». (2018, 25':50''). No novo ambiente educativo a escola será um polo fundamental, mas não será o único polo da educação. Falando da diversificação dos lugares educativos, Nóvoa exemplifica com «as bibliotecas, as famílias, as casas, clubes, centros...»

Respondendo ao quando? é recomendada «uma nova organização do tempo com base nos ritmos internos da aprendizagem e não no relógio interno das disciplinas». (2018, 26':35'')

No intuito de continuar o desenho do novo ambiente educativo, acrescenta-se a pergunta o quê? O investigador responde que se refere às diferentes linguagens e à capacidade de com ela ler e interpretar mundos. Exemplos de linguagens dadas por Nóvoa são as linguagens matemáticas, as linguagens das artes, ou as linguagens científicas. Que não é já pressuposto um saber do tipo enciclopédico, mas de um saber que permita ler os mundos e traduzi-los em temas e projetos. (2018, 28':00'')

E para tornar o ambiente educativo de que falamos mais perceptível Nóvoa responde ainda ao como? «Estudo, trabalho conjunto, pesquisa, criação» são os caminhos apontado para chegarmos «à produção do comum». (2018, 32':30'') Ou seja, à questão que este autor identifica como central para a cultura de escola – a considerar pelos atores, pelos discursos e linguagens, pelas instituições e sistemas, pelas práticas – o desafio de nos tornarmos capazes de «uma aprendizagem comum para uma vida em comum».

Clarificando a ideia, o autor alerta para o que não é aqui equivalente a «comum»: o uniforme, o homogéneo. «Comum» refere-se antes à capacidade de trabalharmos juntos, uns com outros, venhamos donde viermos, ou sejamos quem formos. (NÓVOA, 2018, 32':45'')

«Uma hermenêutica de perfil híbrido ou o pensamento da diferença, e um mestre simbólico para uma educação intercultural»

Partindo da leitura crítica de um mundo convencido da superioridade da Europa, em resultado de um processo histórico que evolui por estádios e civilizações, de modo único e linear, segundo o discurso da História e da Filosofia dominantes, António Valleriani vê necessidade e possibilidades de encontrar e apreender ideias e articulações capazes de reconhecer e começar por viabilizar respostas ao desajustamento da suposta missão civilizadora do ocidente, aos problemas levantados pela modernização económica e pela modernidade cultural, ao modo diverso de ser humano, e ao cosmopolitismo como «*ethos* da interdependência global». (VALLERIANI, 2009, p.40)¹⁰⁹

Para uma tal resposta Valleriani convoca a hermenêutica. E faz notar que «o reconhecimento da diferença cultural requiere o abandono do pensamento dialético que favoreceu nos últimos dois séculos a aventura colonial do “espírito europeu”, mas que hoje está exaurido.» (VALLERIANI, 2009, p.41)¹¹⁰

O autor entende que a hermenêutica que é capaz de facilitar as respostas que a educação procura não é a «hermenêutica da tradição», que considera «eurocêntrica e incapaz de se abrir à alteridade» e, por isso, uma «hermenêutica da continuidade, do passado». (*idem*)¹¹¹

Precisa-se de diálogo. Mas também não servirá o «simplismo dos diálogos» denunciados por Boaventura Sousa Santos, que se associa neste ponto à filósofa Maria Lugones e que, respeitando a proposta de Paulo Freire, dizem que é preciso ir mais além. Porque, segundo Boaventura S. Santos o diálogo não pode ser entendido como «pomo-nos a conversar e por aí tudo se ilumina?! ... não é bem assim. Há muita mistificação: há muito conhecimento errado, há muita ideologia. Por isso tem de haver um diálogo mais intenso, contestação interna com o objetivo de identificar os mecanismos de opressão.» (SANTOS, 29 de maio 2017 b,40':40'')

Nesta busca do que é ou deve ser o diálogo, Valleriani aponta para a *fusão de horizontes* gadameriana que reúne dois campos visuais num novo campo visual; que é a produção do espaço de uma percepção comum entre o intérprete e o *interpretandum*. Para

¹⁰⁹ [ocorre un universalismo contestuale che alimenti un cosmopolitismo concepito come «ethos delle interdipendenze globali», proposto da Rabinow (2001, p.343-344).

¹¹⁰ «Il riconoscimento della differenza culturale richiede l'abbandono del pensiero dialettico, che há favorito negli ultimi due secoli l'avventura coloniale dello 'Spirito europeo', ma che oggi si è esaurito.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹¹¹ «(...) che é eurocentrica e incapace d'aprirsi all'*alterità*, essendo un '''ermeneutica della continuità'', del passato» (Tradução da nossa responsabilidade)

Gadamer, citado por Valleriani, o «diálogo é o horizonte onde as intenções dos interlocutores se dissolvem na mútua compreensão contemporânea». (2009, p.42)¹¹²

O interesse deste modo de pensar é que aqui ressalta «a diferença histórica dos diversos mundos de sentido». E assim se elimina o processo dialógico da interpretação como tradução e confronto com o que é transmitido. Valleriani propõe, em vez disto, a reflexão hermenêutica de Paul Ricoeur segundo o qual «a mediação entre os interlocutores é realizada não pelo diálogo, mas pela narração da história, ou narrativa.» (*idem*)¹¹³

Continuando a investigar as possibilidades do diálogo como instrumento de mediação na educação, Valleriani pergunta: mas porquê narrativa e não diálogo?

A narrativa é uma história que conecta a experiência subjetiva com o tempo externo objetivo. O conto-narrativa é assim o guardião do tempo, não existindo tempo que não possa ser dito ou contado. No diálogo, em vez disso, perde-se a dimensão da temporalidade, o tamanho do tempo. Ora, preferindo o conto ou a narrativa ao diálogo, Ricoeur afirma uma objeção (feita pela crítica à hermenêutica gadameriana), segundo a qual tal hermenêutica anula a distância do tempo sobre a corrente do diálogo. Ou noutra formulação, achata, no sentido de que torna menos relevante, a distância temporal na atualidade do diálogo. E isto é confirmado pelo facto do conto da história, ou a narrativa, não se identificarem com a tradição, segundo Ricoeur. (VALLERIANI, 2009, p. 42)

Nesta proposta saída da obra Tempo e Narrativa de Ricoeur, todo o saber se pode resumir a uma enciclopédia ideal e universal onde tudo é narrativa. A diferença é que enquanto para Gadamer há uma história e uma tradição, para Ricoeur há infinitas histórias. Em vez da recuperação da tradição, propõe-se então a hermenêutica enquanto símbolo de uma tradição dispersa e multiplicada. Valleriani cita ainda Ricoeur quando este clarifica que «por tradição, entendemos as tradições» e que «as tradições são essencialmente narrativas».¹¹⁴ (*idem*)

O filósofo italiano lembra ainda que o reino da interpretação já não é um território tranquilo, onde o significado nos é dado, mas é antes um terreno acidentado onde se

¹¹² «(...) il dialogo è l'orizzonte in cui le intenzionalità degli interlocutori si sciogliono nel reciproco contemporaneo comprendersi (Gadamer, 1983).» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹¹³ «la mediazione tra gli interlocutori è svolta non dal dialogo, ma dal racconto.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹¹⁴ «(...) tradizioni' precisa Ricoeur, e 'le tradizioni sono essenzialmente racconti' (Ricoeur, 1988, III, 338-413).» (Tradução da nossa responsabilidade)

questionam «ilusões desmascaradas e nos confrontamos com hermenêuticas rivais num ‘conflito’ infinito».¹¹⁵ (VALLERIANI, 2009, p.43)

Assim, surge contextualizada a proposta de uma hermenêutica de perfil híbrido que Valleriani apresenta no seu ultimo livro *Al di là dell’occidente*. Aí escreve o autor que «a hermenêutica das tradições de Ricoeur necessita do contributo da hermenêutica da estranheza de Hans Robert Jauss para conseguir dar, adequadamente, conta da alteridade enquanto diferença».¹¹⁶ (*idem*)

O perfil híbrido da hermenêutica sugerida por Valleriani (VALLERIANI, 2009, p. p.48) integra uma hermenêutica de descontinuidade (VALLERIANI, 2009, p.43) subscrita também por Jauss entre outros, e uma hermenêutica pluritópica (VALLERIANI, 2009, p.45), assim nomeada também pelo semiólogo argentino Walter Mignolo, e seguida por vários autores, nomeadamente pelos que se inscrevem no movimento descolonial latino americano.

A hermenêutica da descontinuidade é aquela onde os interlocutores do diálogo têm os mesmos direitos: uma reciprocidade no pedido de validade e na competência de decisão. Isto implica que os dois horizontes, o do intérprete e o da coisa a interpretar, devam ser rigorosamente distinguidos, sendo a expressão da distância temporal entre presente e passado, ou espacial entre diferentes culturas. Só então pode acontecer a «fusão de horizontes», que garante a «compreensão do estranho ou da estranheza». Por isto Valleriani denomina esta hermenêutica como a «da estranheza».¹¹⁷ (VALLERIANI, 2009, p.44)

A *hermenêutica pluritópica* é enunciada no encontro com outras culturas, como um «saber de fronteira», «multicentrado», «multilocal», radicado em múltiplos contextos. Ela tece narrativas com outros mundos culturais, sem assimilá-las, mas não perdendo os laços com o lugar de onde vem, enquanto faz esse movimento de ir e vir, movendo-se de um lado para o outro, numa tensão constante entre o «pólo local» e o «pólo planetário». Cria uma conversa de culturas. (VALLERIANI, 2009, p.45)

Esta hermenêutica, descrita por Valleriani e recomendada para as abordagens educacionais dos tempos e espaços que habitamos, é por um lado, uma hermenêutica da

¹¹⁵ «(...) le illusioni smascherate e le ermeneutiche rivali si affrontano in un ‘conflitto’ infinito.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹¹⁶ «L’ermeneutica delle tradizioni di Ricoeur però há bisogno della’apporto dell’ermeneutica dell’estraneità di Hans Robert Jauss per riuscire a dar conto adeguatamente dell’alterità in quanto differenza (Said, 2002, p.90)» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹¹⁷ «‘fusione do orizzonti’ che garantisce la ‘comprensione dell’estraneità’». (Tradução da nossa responsabilidade)

suspeita, e por outro uma hermenêutica da memória. Articula o muito velho paradigma da inteligência prática com um pensamento ousado, não linear, engenhoso, sagaz. Nasce de uma intuição enraizada nos sentidos, que trazemos de eras imemoriais, dos tempos de caçadores e pescadores.

Notamos que esta formulação da hermenêutica se mostra bem próxima da apresentada pelo professor Escolano no seu estudo da cultura da escola, quando apela a uma «interpretação pluricultural e intersubjetiva» (2017, p.325), e defende que «o mundo da prática, o da experiência, joga um papel essencial na construção do conhecimento acerca da escola e na fundamentação da cultura atual onde se materializam as ações e os discursos que executam e interpretam as instituições educativas».¹¹⁸ (ESCOLANO, 2017, p.26)

A hermenêutica aqui sugerida adquire assim um perfil que o filósofo italiano define como «híbrido, mestiço, projetado que é para o horizonte ‘diapórico’ de heterogeneidade.»¹¹⁹ Onde a integração do arcaico e do novo questionam o tempo abstrato e linear da modernidade historicista, levando a razão a conviver com temporalidades diversas. Deste modo, a hermenêutica torna-se um pensamento da diferença, aberto a um sentir planetário, traduzido na prática social da responsabilidade, baseada numa ética da alteridade, «capaz de reimaginar o planeta».¹²⁰ (VALLERIANI, 2009, p. 48)

Contudo, a hermenêutica carece de quem a cultive, a investigue, a traduza para o mundo prático. Surge assim, na proposta de Valleriani, associada à hermenêutica exposta, o mestre simbólico. O perfil deste mestre simbólico, tão híbrido como o da hermenêutica que transporta consigo, é «um repositório para muitas vozes de possibilidades virtuais ou potenciais, no qual os homens se empenham para tornar as suas ações significativas mas sem nele sucumbir.»¹²¹ (VALLERIANI, 2009, p.49)

Essas vozes ilustres da memória constituem-se como uma alteridade subjacente a cada época e à situação particular de cada homem, diferente da tradição local e atuante como instância crítica. «Esta alteridade funda a assimetria da relação educativa

¹¹⁸ «El mundo de la práctica, o de la experiencia, juega un papel esencial en la construcción del conocimiento acerca de la escuela y en la fundamentación de la cultura efectual en la que se materializan las acciones y los discursos que ejecutan e interpretan las instituciones educativas» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹¹⁹ «(...)’íbrido’ meticcio, proiettata com’è verso l’orizzonte ‘diasporico’ dell’eterogeneità.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹²⁰ «(...) capace di ‘reimmaginare il pianeta’». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹²¹ «un deposito a molte voci di possibilità virtuali o potenziali, a cui gli uomini attingono per rendere significativo il loro agire, ma senza restarne succubi.» (Tradução da nossa responsabilidade)

universalizando a palavra do mestre, que na sua relação com o discípulo fala sempre em nome do outro, e no entanto, cada magistério acreditado reclama o outro, do mestre. (VALLERIANI, 2008, p.66) O professor real confronta-se assim com uma verdade que faz dele um símbolo de uma universalidade de natureza policêntrica.

Com aquela hermenêutica e este mestre, ambos de perfil híbrido, movendo-se num mundo onde tantas culturas são confrontadas livremente e com igual dignidade, a hermenêutica torna-se numa filosofia intercultural, como espera Raul Fornet- Betancourt e coloca no centro os contextos plurais do mundo.

A contextualização é, para Valleriani, um processo de encarnação biográfica do saber, porquanto a filosofia nasce da vida e retorna à vida. Assim, a hermenêutica deixa de ser uma simples filosofia comparativa que classifica de modo neutro e desencarnado as semelhanças e as diferenças entre culturas, mas torna-se numa certa *comparação* filosófica. Ou seja, torna-se na «capacidade de apreender a problemática unidade na multiplicidade de respostas produzidas por diferentes culturas, envolvendo-se assim e transformando-se pelos mesmos problemas que investiga.»¹²² (VALLERIANI, 2009, p.51)

A Educação Intercultural constitui-se assim, segundo este filósofo da educação, como «uma viagem à profundidade do mundo, onde se fala de vida e de morte, de prazer e dor, de amor e ódio, de economia e sociedade, onde as pessoas vivem a ‘solidariedade como modo de ser’».¹²³ Resulta assim que «os contextos não sejam isolados, mas constelações históricas em relação contínua».¹²⁴ (*idem*)

Esta perspetiva de Educação Intercultural é aqui exposta por nos parecer portadora de argumentos e sentidos bastante úteis ao processo de procura em que a Cidade Educadora se encontra imersa. Seguindo a linha de pensamento deste autor, compreende-se que «a educação intercultural se torna uma prática de humanização, que se alimenta das "reservas da humanidade" preservadas nas memórias da diversidade cultural, que se

¹²² «la capacità di cogliere l'únita problematica nella molteplicità delle risposte prodotte dalle diverse cultura, facendosi così coinvolgere e trasformare dagli stessi problemi che indaga.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹²³ «un viaggio nella profondità del mondo, dove si parla di vita e morte, piacere e dolore, amore e odio, economia e società, dove le persone vivono la 'solidarietà come modo di essere'». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹²⁴ «non essendo i contesti isole, ma costellazioni storiche in continua relazione» (Tradução da nossa responsabilidade)

tornaram "pontos de apoio" aos processos de identidade individuais ou coletivas, que estimulam os intercâmbios e relações». ¹²⁵ (VALLERIANI, 2009, p.52)

As hermenêuticas híbridas surgem assim como possibilidades capazes de «ajudar a educação a construir um novo humanismo, centrado numa cultura ‘convivial’ e no sentido do limite, para construir um cosmopolitismo policentrico, gerado pela consciência planetária da tragédia, da brevidade e da fragilidade da indivisível existência humana, uma consciência cada vez mais legível como resultado de uma abertura aos danos causados pelo racismo.» ¹²⁶ (*idem*)

O discurso educativo deve então criar atitudes e comportamentos relacionais baseados na abertura, na escuta, no encontro, no intercâmbio, no enxerto mútuo de aculturação, no presente, que é um processo de sincretismo cultural do qual nasce a auto-diferença ou a diferença de cada um. Trata-se da questão de repensar a educação dentro da diferença. (VALLERIANI, 2003, p.165).

A abordagem proposta por Valleriani «coloca, no centro da reflexão, em lugar do homem, o sentido da existência que hoje se manifesta em metáforas como hibridação, mestiçagem, fronteira, alteridade, diferença. Com a sua alma barroca tende a «superar a linha de cor» que divide brancos e negros (DU BOIS, 2007). E fá-lo com as categorias éticas da experiência do acolhimento e da hospitalidade». (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.325)

Passar do antropocentrismo para a prioridade da reflexão sobre as condições de existência, é uma linha de proposta seguida também por Maria Teresa Santos da Universidade de Évora, nomeadamente no texto seguinte:

«Inverter o antropocentrismo educacional que durante séculos se justificou pelo alto ideal da perfeitibilidade humana (paradoxalmente inibitória da livre experiência humana *de ser*), colocar a existência no centro de toda a atividade educacional e assumir consciência da vulnerabilidade das condições do existir nas suas muitas vertentes implica contrariar a

¹²⁵ «L’educazione interculturale si fa così pratica di umanizzazione, che si nutre delle ‘riserve de umanità’ conservate nelle memorie delle diversità culturali, divenute ‘punti di appoggio’ per processi di identità individuali o collettivi, che stimolano interscambi e relazioni (Reyes, 1968, 60)» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹²⁶ L’ermeneutica ibrida quindi può aiutare la formazione a costruire un nuovo umanesimo, centrato in una cultura ‘conviviale’ e nel *senso del limite*, su cui edificare un *cosmopolitismo policentrico* generato dalla coscienza planetaria della tragicità, brevità e fragilità dell’indivisibile esistenza umana, coscienza sempre più leggibile come risultato di un aprirsi ai danni causati dai razzismi’ (Gilroy, 2004, 120-121). (Tradução da nossa responsabilidade)

vectorialidade do processo pedagógico instalado.» (SANTOS e CORREIA 2020, p.198, no prelo)

Partindo das três abordagens da educação expostas pelos professores Agustín Escolano, António Nóvoa e António Valleriani afigura-se-nos estar constituído um argumento a favor de uma cultura de Cidade Educadora que combina a robustez dos contributos que o integram, a flexibilidade na sua articulação, e abertura a reconfigurações possíveis que possam responder às demandas presentes e futuras. O argumento aqui apresentado propõe-se inspirar a construção de uma cultura de Cidade Educadora, por via de esforços persistentes e continuados de tradução intercultural a desenvolver pelas esferas empíricas, académicas e políticas, combinadas entre si.

3.4. O que se entende por Cultura de Cidade Educadora?

Depois de anteriormente nos termos debruçado sobre a ideia de cidade perspectivada como espaço e tempo em que ocorre a educação, de nos termos detido sobre os conceitos de cultura e de Cultura de Escola, impõe-se agora indagar sobre o que se entende por Cultura de Cidade Educadora.

No processo de construção de uma proposta que responda ao que se entende por CE, tomamos como instrumentos teóricos de suporte a «Poética da Educação» de António Valleriani, «A Dinâmica das Esferas» de Agustín Escolano, e os «Cinco Campos Conceptuais» de Mário Perniola.

A Poética da Educação de António Valleriani

A Poética da Educação foi o título escolhido por um grupo de quinze investigadores da Educação que três anos depois da morte de Valleriani reuniram e publicaram um compêndio de textos, incluindo um trabalho do próprio, em homenagem ao filósofo. (GRAMIGNA e PANCERA, 2012). É nessa poética que se suporta «a viragem neobarroca» que Valleriani propõe para a educação, no seu último livro (2009). A expressão foi mesmo escolhida pelo autor para subtítulo da referida publicação. Neobarroco significa para este autor, a crioulização ou a mestiçagem da cultura. Trata-se de propor uma forma de ler e compreender os materiais culturais que se opõem ao classicismo, entendendo este no sentido do em que uma civilização ou cultura apresenta

os seus próprios valores como se fossem dotados de validade universal, que sendo particulares são tomados como universais.

O filósofo de Montorio al Vomano aponta como próprio deste pensamento «um horizonte literário rico, donde emerge um pluralismo ideológico no sentido neobarroco, contrário à verdade única e absoluta, favorável ao seu ser múltiplo e conflituante». (VALLERIANI, 2009, p.22) ¹²⁷

Mas, talvez o mais original contributo de Valleriani – para a leitura da complexidade que habitamos, a que associa uma sugestão de interesse para a Filosofia da Educação – terá sido o vislumbre da possibilidade de superar o tempo pós-moderno, em direção a um tempo efetivamente pós-colonial. Para este filósofo essa possibilidade encontra-se tão ao nosso alcance como os arquipelagos que podemos contemplar ou por entre os quais nos podemos aventurar. A distinção entre o pensamento pós-moderno possível de superar, e o pensamento pós colonial possível de atingir, é traduzida por Valleriani do seguinte modo eivado de sentido poético:

«Em suma, filosoficamente, a relação entre pós-moderno e pós-colonial pode ser vista como a comparação entre um "pensamento fraco" do sistema e um "pensamento ambíguo" do relacionamento. Uma reunião entre a previsibilidade de um pensamento eurocêntrico sistemático, orientado para a negatividade e para o pessimismo em relação ao processo de civilização, e a absoluta imprevisibilidade de um "pensamento arquipélago" mais criativo, como Glissant o define (Albartazzi, 2004, 154-158). E os arqui-pélagos são o mar por excelência, o lugar do relacionamento, do diálogo, da comparação entre as muitas ilhas que o habitam: todas do mar distintas e todas do mar interligadas por pontes (Cacciari, 1997, 16).» (VALLERIANI, 2009, p.21-22) ¹²⁸

O arquipélago é para Valleriani, um espaço cultural em que cada elemento vale pela sua relação com os outros. A propósito do «pensamento arquipélago», Valleriani cita Gilles Deleuze que fala de «grupos isolados e relações flutuantes, ilhas e inter-ilhas,

¹²⁷ «Ne è ricco l'orizzonte letterario, dove emerge in senso neobarocco un pluralismo ideologico, contrario alla verità unica, assoluta, e favorevole al suo essere multipla e conflittuale.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹²⁸ «Insomma, filosoficamente il rapporto tra postmoderno e postcoloniale può essere visto come il confronto tra un 'pensiero debole' di sistema e un 'pensiero ambiguo' di relazione. Un incontro tra la prevedibilità di un pensiero eurocentrico sistematico, orientato alla negatività e al pessimismo nei confronti del processo di civilizzazione, e l'assoluta imprevedibilità di un 'pensiero arcipelago' più creativo, come lo definisce Glissant (Albartazzi, 2004, 154-158). E l'achi-pélagos è il mare per accellenza, il luogo della relazione, del dialogo, del confronto tra le molteplici isole che lo abitano: tutte dal mare distinte e tutte dal mare intrecciate mediante ponti (Cacciari, 1997, 16)». (Tradução da nossa responsabilidade)

pontos móveis e linhas sinuosas, porque a verdade sempre tem bordas irregulares». (*idem*, p. 144)¹²⁹ Com a sua poética da Educação, Valleriani exulta-nos à operação de mudanças, chamando a atenção para «o tempo que resta». Este limitado tempo é o da vida de uma pessoa, «que não é só de destino mas também de construção» (*idem*, p.145)¹³⁰ e equivalente ao que Agamben chama «messianismo débil». Ou seja, refere-se a «um horizonte de sentido onde opera um pensamento oposto ao pensamento apocalítico, ligado ao futuro profético e utópico, perigoso porque pensa ter a chave da história para hipotecar o futuro de uma forma totalitária». (*idem*)¹³¹

Considerando que a Cidade Educadora se pensa e age no tempo e espaço contemporâneos, torna-se relevante perguntar que tempo é este, o tempo habitado por «pessoas que decidiram viver juntas» numa comunidade – expressão com que Aurora Carapinha definiu a cidade durante um encontro de académicos organizado para produção de conhecimento de apoio a esta tese.¹³²

A esta pergunta Valleriani responde que «este já não é um tempo sagrado, nem um passado ou um presente astórico, mas é antes um tempo presente, um horizonte laico e tão humano quanto possível». (VALLERIANI, 2009, p.145)¹³³ Surge então como caminho para esse habitar conjunto da cidade, educador e enquanto tal entendido como adequado, «um modo de estar no tempo que força a crítica contínua de si a fim de encontrar a melhor resposta para mudar o presente.» (*idem*)¹³⁴

Este tempo é metaforicamente apresentado como «uma estrada que nasce e se faz percorrendo-a». (*idem*)¹³⁵ Para reforçar esta linha de pensamento tão cara ao filósofo, cita os verso de Di Tommaso:

«O meu caminho, disseste, é
Um não caminho,

¹²⁹ «L'arcipelago é uno spazio culturale in cui ogni elemento vale in relazione agli altri: 'gruppi isolati e relazioni fluttuanti, isole e inter-isole, punti mobili e linee sinuose, perché la verità há sempre 'bordi frastagliati', como nota Gilles Deleuze (1993, 36)». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹³⁰ «Il tempo messianico debole, ossia 'il tempo che resta', è lóggi, il tempo della vita di un uomo, che non è solo destino, ma anche costruzione.» (Tradução da nossa responsabilidade).

¹³¹ «Un orizzonte di senso dove opera un pensiero opposto al pensiero apocalittico, legato al futuro profetico utopico, pericoloso perché pensa di avere la chiave della storia per ipotecare in forma totalitaria l'avvenire». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹³² Cf. debate académico Évora, 2009, anexo 3 desta tese.

¹³³ «Esso non è più un tempo sacro, nè un passato o un presente astorico, bensì un tempo presente, un orizzonte laico e umano possibile». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹³⁴ «Un modo di stare nel tempo che costringe alla critica continua di sé al fine di trovare la risposta migliore per mutare il presente.». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹³⁵ «È una stada che nasce e si fa percorrendola». (Tradução da nossa responsabilidade)

Uma estrada que não leva a outro lugar,
Mas,
Até uma não estrada não deveria tornar-se estrada
Pelos passos de quem nela anda?» (*idem*)¹³⁶

Admitimos, nesta tese, que nesta poética se possa encontrar um sentido para o pensamento do humilde viajante, em tempos e espaços por ele habitados, e deste modo uma linha de possibilidade para a construção de uma cultura de Cidade Educadora.

A Dinâmica das Três Esferas de Agustín Escolano

No seu longo e produtivo estudo da Cultura de Escola, Escolano identifica três esferas que admite que podem igualmente explicar ou ajudar a compreender outras culturas. São as esferas empírica, académica, e política que, compreendidas em cada uma das suas realidades específicas e na interação que entre elas se gera, revelam as culturas onde operam.

Por outras palavras, a partir dos discursos produzidos no seio de cada uma das três esferas procura-se chegar a zonas de interação desenvolvida entre as esferas e aceder ao centro-síntese de tais interações, sem desvalorizar as zonas híbridas. É este percurso hermenêutico que favorece a compreensão e o acesso aquilo que o autor denomina de «culturas escolares do século XX». (ESCOLANO, 2000, p.201-2018).

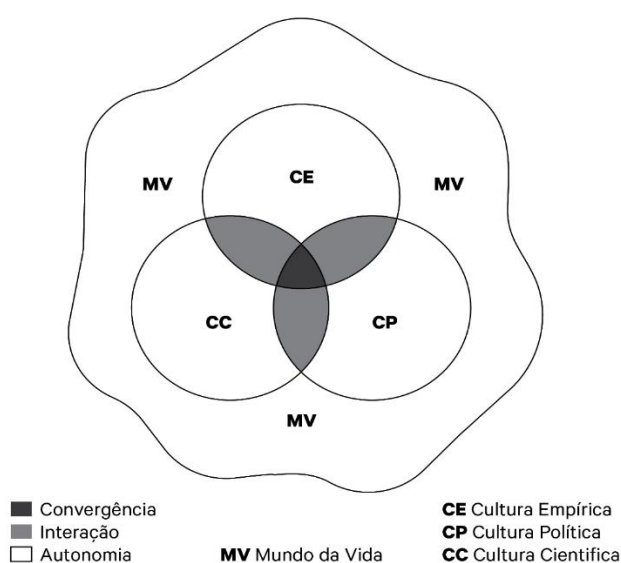
Para além das três esferas definidas, há a considerar ainda as zonas de interceção, que podem também ser lidas como zonas de interdependência, de relacionamento por vezes tendencialmente convergente, e muitas outras de conflito, ora latente ora expresso. E há ainda a zona de convergência: o núcleo, mais difícil de atingir, e porque mais intenso, concentrado, e contido pelos limites que o definem, pode ser ponto de partida para outros movimentos, que serão mais caminhos de procura do que pontos de chegada.

O autor desta metodologia de abordagem da cultura de escola, sublinha que todas as relações ou interações desenvolvidas entre esferas «se inserem no plasma global e totalizante do mundo da vida (MV), que aporta condicionamentos à escola e dela recebe respostas.»¹³⁷ (ESCOLANO, 2017, p.132).

¹³⁶ «Il mio sentiero, dicesti, è / un non-sentiero, / una strada che non porta altrove, / Ma, / anche una non – strada non diventa forse strada / per i passi che vi s’incamminano? (Di Tommaso, 1992, p.63)». (Tradução da nossa responsabilidade)

¹³⁷ «Se insertan en el plasma global y totalizador del mundo de la vida (MV), que marca condicionamientos a la escuela y recibe respuestas de esta.» (Tradução da nossa responsabilidade)

O mesmo professor faz ainda notar que o espaço que atribui à cultura empírica é bastante mais extenso que o adstrito às outras culturas, querendo com isso significar que a cultura empírica goza de uma ampla margem de autonomia, ainda que mantenha evidentes relações de interação com as culturas académica e política. O diagrama que concebeu para representar graficamente a sua metodologia de estudo de culturas – e que a seguir se reproduz – prova que não obstante choques e sobreposições as três culturas convergem em algumas ocasiões. (ESCOLANO, 2017, p.133).



(Fonte: ESCOLANO, 2017, p.133)

Tendo testado continuamente esta proposta metodológica na sua investigação em Educação, este autor sugere que se procure com a argúcia própria de um detetive, o que está implícito, o que se mantém oculto, invisível e por isso não evidenciado ou ainda não compreendido, seja no espaço da autonomia de cada esfera, seja nas suas zonas de interação ou de confluência.

Apesar de ter sido inicialmente concebido para investigar a cultura escolar, Escolano sugere que este seu esquema metodológico pode ser aplicado ao estudo de outras culturas. Seguindo este rasto de indagação desenha-se a possibilidade de antecipar o que poderá vir a ser uma Cultura de Cidade Educadora.

Cinco campos conceptuais sugeridos por Mário Perniola

A proposta conceptual de Mário Perniola (1941-1918) expressa no livro *A Estética do sec. XX*, publicado em Itália em 1997 e em Lisboa logo no ano seguinte, identifica cinco campos de análise que sendo úteis ao estudo da estética poderão também constituir-se como referência para o estudo de uma cultura de Cidade Educadora.

Este professor de estética começa por refutar a ideia simplista de que a estética seja a parte da filosofia centrada apenas no belo e no bom gosto. Argumenta que, por um lado este campo da filosofia manteve uma relação de cumplicidade com a literatura, com as artes figurativas, com a música, sem se deixar assustar pelas mais ousadas inovações, pelas mais arriscadas experiências.

Por outro lado, a estética viu-se mesclada com a burocracia, envolveu-se com a gestão institucional, com as exposições, com a organização e difusão dos produtos artísticos e culturais. Confrontou-se com os grandes problemas da vida individual e coletiva, interrogou-se sobre o sentido da vida e sobre as relações desta com a história, com a economia. Relacionou-se com as outras disciplinas da filosofia e com as outras ciências sociais e humanas e até naturais, físicas e matemáticas. (PERNIOLA,1998, p.9)

Este quadro de abrangência aplica-se a um tempo que sendo o presente, exige que não se esqueça que este tempo não surge desligado da experiência histórica. Desenvolve-se em relação com a tradição filosófica, mas posiciona-se igualmente com outras tendências mais recentemente formuladas, quer na área da filosofia quer até de outras perspetivas disciplinares. É uma amplitude dialógica e diacrónica, consciente da dimensão interdisciplinar do conhecimento e das culturas, que parece ajustar-se ao ensejo de uma proposta de interpretação e de construção de uma cultura de Cidade Educadora.

A organização conceptual deste professor de estética, defende na obra citada que «toda a atividade multiforme» (atividade filosófica, pensamento), que resulta da interação entre a disciplina filosófica da estética, o tempo e o espaço recentes; ou seja, o ocidente do século XX, seja «reduzível a quatro campos conceptuais bem determinados e identificáveis através das noções de *vida, forma, conhecimento e ação*». Mas, acrescenta logo a seguir e com destaque um quinto campo: o do sentir. (PERNIOLA,1998, p.10)

Afirma este filósofo italiano que as quatro referidas áreas problemáticas encontram o seu maior florescimento na primeira metade do século XX:

«por volta dos anos sessenta ocorre, no interior de cada uma delas, uma viragem que se revela como uma aplicação, a novos contextos e condições do aparelho conceptual anteriormente

elaborado: a estética da vida adquire um valor *político*; a estética da forma um valor *mediático*; a estética cognitiva um valor *cético*, a estética pragmática um valor *comunicativo*.» (PERNIOLA,1998, p.10)

Ou seja, quem pretender posicionar-se no interior de uma destas áreas e apresentar contributos originais terá de se confrontar respetivamente com a política, com os media, com o ceticismo, com a comunicação. Os campos da vida e da política, por um lado, e os da forma e da mediatização, por outro, derivam dos instrumentos teóricos fornecidos por Kant; seguem-se-lhes os campos do conhecimento e do ceticismo e o da ação e pragmatismo que resultam do contributo de Hegel.

Mas, como se disse, Perniola acrescenta a estes quatro campos conceptuais inicialmente identificados, um quinto a que dá destaque maior: o campo do sentir que é aqui entendido como «o âmbito da sensibilidade, da afetividade, da emoção». (PERNIOLA, 1998, p.10)

O sentir «conhece também ele uma transformação que pode ser definida como *fisiológica*.» (PERNIOLA,1998, p. 11) Evoca «uma experiência que já não pode ser referida nem como um caso particular do universal, nem como a superação da contradição». (PERNIOLA,1998, p.156)

O filósofo italiano não hesita em sediar na área do sentir aquela que considera ser a grande questão filosófica «a mais original e a mais importante» do tempo em que escreve e que «tem a ver com a noção de diferença», entendida como «não-identidade, como dissemelhança maior do que o conceito lógico de diversidade e do concelho dialético de distinção». (*idem*)

No final do século XX, Perniola apercebeu-se que o sentir «move-se numa direção oposta à contradição dialética, no sentido da exploração da oposição entre termos que não são entre si simetricamente polares.» (*idem*)

Combinação de três propostas

Combinar as propostas de Valleriani, de Escolano e de Perniola tem como objetivo criar uma via teórico-metodológica que apoie o processo de formulação da tese aqui investigada e que facilite a identificação e interpretação de materiais para a construção de uma cultura de Cidade Educadora. Uma tal construção terá de ser alicerçada nas três esferas identificadas por Escolano, valorizando as zonas de interação e principalmente os

pontos de convergência entre elas. No percurso de uma tal construção sugere-se considerar quer o roteiro com que Perniola estudou a estética, quer o modo de sentir pós-colonialista enunciado por Valleriani.

Um tal processo de reflexão e ação percorrido e participado por diferentes grupos formais e informais de cidadãos, académicos e políticos habitantes da cidade, tornará possível, por um lado interpretar e traduzir as «potencialidades educadoras» de que fala a CCE e, simultaneamente, reconhecer para transformar as «forças e inércias deseducadoras» que o mesmo documento nomeia logo no início do seu preâmbulo.

Considera-se assim prioritária, a busca continuada das zonas de interação entre as diferentes esferas de produção de discurso sobre a cidade que se deseja educadora. Este exercício pretende tornar possível a aproximação ao núcleo central do encontro entre os diferentes discursos produzidos nos vários campos conceptuais e nas diversas esferas de onde emanam.

Nesse caminho de busca continuada, que exige persistência e método, parece útil um roteiro que sugira estações de observação. Tomamos os cinco campos conceptuais identificados por Perniola – na sua leitura do percurso da estética pelo século XX, enquanto disciplina da filosofia - como referências de apoio a uma possível trajetória de reflexão sobre a Cidade Educadora. Tal como a estética, também na Cidade Educadora pode reconhecer-se «uma vasta atividade multiforme», desde o Relatório *Aprender a Ser* (1970), passando pela proposta inicial de Barcelona (1990) até à atualidade em que formalmente se vinculam ao conceito cerca de 500 cidades do mundo.

O que procuramos é uma leitura descodificadora desta trajetória da ideia de Cidade Educadora que emerge na segunda metade do século XX com a possibilidade de se prolongar num horizonte temporal significativo. O intuito é o de que, a partir do conhecimento das suas motivações, contornos e condições internas e externas, se torne possível contribuir para uma compreensão das linhas possíveis de caminho futuro.

Para acedermos a esse núcleo central das interações entre esferas e abordagens, torna-se relevante o treino da capacidade de abertura à diferença que nos é recomendado por Valleriani (2009, p.144), mas necessitamos em simultâneo de um referencial de pontos que orientem a observação da cidade e da reflexão sobre ela. Consideramos para este efeito as seguintes cinco dimensões apontadas por Perniola:

- 1) da vida com o seu valor político;
- 2) da forma reconhecendo-lhe o seu valor mediático;
- 3) do conhecimento, associado a uma estética cognitiva com valor cético;

4) da ação, íntima do pragmatismo, com um alto valor comunicativo;

5) a incluir a dimensão do sentir, enquanto potencialmente transformadora, começando pelo sentido fisiológico como refere Perniola, mas com potencialidades de transformação alargada a outras dimensões.

É no acolhimento desta *diferença*, encontrada por Perniola no campo *do sentir*, e reforçada por Valleriani em todo o seu discurso, em particular quando se detém na descrição da *civitas* romana, no aprender a lidar com a diferença, a viver a seu lado, a olhá-la sem medo, que propomos construir a Cidade Educadora. O horizonte mais amplo inspirador e impulsionador deste caminho construtivo é o da poética da Educação de Valleriani.

O percurso pelos cinco campos conceptuais de Perniola é facilitado pela observação dos movimentos das três esferas que girando sobre si próprias, também interagem entre si (esferas política, académica e empírica)

«Três culturas, três memórias. Cada uma com a sua lógica: A da razão prática no nível do empírico; a do discurso académico no âmbito do científico; a do controlo social no registo da escola como organização. Cada tipo de cultura tem a sua esfera de autonomia, ainda que interaja com as outras e até confluem em núcleos de convergência. Todas elas constituem o património que nutre a memória da educação, essa com que o mundo dos desejos há de dialogar». (ESCOLANO, 2002, p.41-42)¹³⁸

Parece recomendável que a Cidade Educadora possa ser refletida, elaborada, criticada, ensaiada na esfera académica, na produção teórica – como evidenciou a professora Maria Teresa Santos na sua comunicação ao 8.º Congresso Nacional de Cidades Educadoras (2019). Mas são igualmente indispensáveis os contributos da esfera empírica, da dimensão prática, da vivência quotidiana dos cidadãos, para uma interação que tem sido ao longo das últimas décadas apoiada quase exclusivamente na esfera política. Apesar da relevância desta esfera política, pela capacidade que transporta em si de se articular com as outras duas, e da sua vocação para as impulsionar e representar, avulta que se, e enquanto, confinada a si própria, a esfera política oferece à progressão e

¹³⁸ «Tres culturas, tres memorias. Cada una con su lógica: la de la razón práctica en el nivel de lo empírico; la del discurso académico en el ámbito de lo científico; la del control social en el registro de la escuela como organización. Cada tipo de cultura posee, como hemos indicado anteriormente, su esfera de autonomía, aunque también interacciona con las demás, y hasta confluye en núcleos de convergencia. Todas ellas constituyen el patrimonio del que se nutre la memoria de la educación con la que há de dialogar el mundo de los deseos.» (Tradução da nossa responsabilidade)

ao desenvolvimento da ideia e proposta da Cidade Educadora, possibilidades perigosamente limitadas, ou potencialmente asfixiantes.

Da analogia com a Cultura de Escola em direção a uma Cultura de Cidade Educadora

Propõe-se ponderar uma analogia com a Cultura de Escola, e voltando a tomar como referência a definição de Cultura de Escola de Escolano, segundo a qual entendemos por Cultura Escolar ou Cultura de Escola, «um conjunto de normas, teorias e práticas que codificam as formas de regular os sistemas, linguagens e ações nas instituições educativas.» (ESCOLANO, 2000, p. 201)¹³⁹ Com base nesta analogia afigura-se possível pensar uma Cultura de Cidade Educadora como um conjunto de normas, teorias e práticas que codificam as formas de regular, mas também de inspirar, os sistemas, as linguagens e as ações das instituições e de outros intervenientes na Cidade Educadora.

Tais normas, teorias e práticas terão de ter expressão ou ser perceptíveis senão pela generalidade das comunidades a que se referem, pelo menos por partes significativas das mesmas. «As normas exprimem, habitualmente, a disciplina mais conveniente de determinadas atividades, com vista a conferir-lhes a maior eficiência e precisão possíveis.» (ABBAGNANO, 2007, p.716). Numa cultura de CE a eficiência e a precisão poderão ser traduzidas por persistência e consistência, na busca de padrões de convivialidade que respondam às necessidades e desejos dos habitantes da cidade.

As normas poderão assim ser interpretadas como orientações ou referências para procedimentos a testar continuamente nos muito diversos contextos da convivência no espaço urbano contemporâneo. Por outras palavras, compreendem-se as normas que contribuem para a definição de uma cultura de CE ainda distantes da lei, como não contentoras ou transportadoras de carácter de obrigatoriedade ou coercividade.

Sublinha-se que na analogia com a Cultura de Escola, as «normas» no caso da CE estão, em grande parte, ainda em elaboração. Não estão, nem são fixas. Constituem-se como propostas de referência que exprimem possibilidades do que deve ser, por referência ao que é em dados contextos, em vez de descreverem em definitivo uma única via para o que deve ser. Estas normas para uma cultura de CE contemplam um carácter

¹³⁹ «(...) la cultura de la escuela, entendida esta como el conjunto de normas, teorías y prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas». (Tradução da nossa responsabilidade)

de flexibilidade, desprovido da coercitividade implicada nalgumas normas de outras culturas. Esta característica articula-se com a ausência de relação entre estas normas e os ordenamentos jurídicos da grande maioria dos países, incluindo Portugal, onde a Cidade Educadora não figura ainda.

As normas gerais, ou de partida para uma cultura de CE, estão expressas na Carta das CE, documento de primeira referência. Manifestam-se ainda noutros formulações vinculadas por documentos próprios da esfera política – seja da AICE, seja dos governos locais de cada cidade –, ou emanados dos níveis académicos e das práticas.

Para a formulação proposta do que é ou pode ser uma Cultura de Cidade Educadora, para além das normas, concorrem teorias e práticas.¹⁴⁰ As teorias e práticas que suportam o programa da Cidade Educadora, espraiam as suas raízes pelas cidades e ideias antigas, pelo rito sem mito das cidades romanas, sem ignorar a *Paideia*, uma estrutura herdada da Grécia clássica.

Paideia é um conceito global cujo sentido excede a educação’, segundo advertência de Jaeger:

«não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou a educação; nenhuma delas coincidindo, porém com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspeto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (JAEGER, 1972)

Poder-se-á dizer que um considerável contributo da *Paideia* para a conceção da Cidade Educadora é um certo alargamento do lugar e do tempo da educação. Dito de outra forma, o «sentido englobante de *paideia*» (*idem*), manifesta-se no cruzamento entre cidade e educação, percecioneado e forjado ao longo de séculos em moldes e perspetivas distintas. É nesse cruzamento que leveda e pode vir a amadurecer a Cultura de Cidade Educadora.

¹⁴⁰ «Kant examinou o problema da relação entre T.[teoria] e prática (...) num escrito de 1793 (*Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtigseiri, taugt aber nicht für die Praxis*), em que se encontram as seguintes definições de T. e prática: "Chama-se T. a um conjunto de regras também práticas, quando são pensadas como princípios gerais, fazendo-se abstração de certa quantidade de condições que exerçam influência necessária sobre a sua aplicação. Inversamente, o que se chama *de prática* não é um ato qualquer, mas apenas o ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios de conduta representados universalmente». (ABBAGNANO, 2007, p. 952)

Admitiremos que as teorias que fundamentam a Cidade Educadora poderão beber destas fontes. E que a par das várias concepções de educação têm também de ser ponderadas as teorias relativas à cidade.

No que se refere à cidade, consideram-se relevantes os argumentos da «realização da sociedade urbana» defendida por Henry Lefebvre na sua obra *Direito à Cidade*.

Argumenta-se nesta tese que a teoria a que se refere o filósofo e sociólogo francês pode constituir-se como um importante apoio ao programa da Cidade Educadora. Este argumento foi suportado pela comunicação do professor Carlos Fortuna ao 8.º Congresso Nacional de Cidades Educadoras, onde deixou expresso que «A Carta das Cidades Educadoras constitui uma espécie de atualização de Henri Lefebvre e do seu apelo a um outro entendimento do que é e do que pode (vir a) ser a vida urbana.» (FORTUNA, 2020, p.40, no prelo)

Porém, importa analisar as necessidades de tradução da teoria do *Direito à Cidade* para o contexto contemporâneo das cidades associadas da AICE. Porque, pouco mais de meio século depois vivemos imersos em dimensões da cidade que sobrepuseram à revolução industrial considerada pelo teórico francês. Ou seja, há a considerar «outro ecossistema, construído através das interações férteis de tecnologias informativas, territorialidades e vidas, que advém através dos fluxos de arquiteturas informativas distribuídas por peles sem natureza.» (DI FELICE, 2012, p. 201)

Perante tais necessidades de tradução entre tempos e espaços e das correlações entre uns e outros, importa assegurar que não se desvirtuam ou corrompem os conteúdos do *Direito à Cidade* que Lefebvre escreveu em 1967. Procurando trilhos para a asseveração, retomamos a leitura de cada um dos doze pontos em que o autor resume a sua proposta.

No primeiro ponto são consideradas, para a sua teoria sobre a cidade, duas ordens de análise: «a do alojamento e do *habitat* (que relevam as políticas de habitação e as técnicas arquiteturais) – as da organização industrial e da planificação global.» (LEFEBVRE, 2012, p.139) As suas interações prolongadas vêm «desviando as atenções, enquanto se prosseguia a urbanização da sociedade.» (*idem*) Nesta formulação a «organização industrial» pede atualização, já que a ela se impuseram entretanto novas configurações que produzem uma atualidade que ainda não parou de nos surpreender: desde a finança globalizada a que não se conhece rosto, à dimensão tecnológica que anuncia continuamente mundos desconhecidos, até à emergência do *pensamento da diferença*.

Assim, a tradução deste ponto para a CCE recomenda: «o planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.» (do Princípio 8.º da CCE)

O segundo ponto da síntese do Direito à Cidade não só conserva toda a sua pertinência como a acentua, já que se têm vindo a evidenciar, ao longo das últimas décadas, os efeitos perniciosos do «crescimento quantitativo sem desenvolvimento qualitativo.» (LEFEBVRE, 2012, p.139) E a contemporaneidade continua a argumentar que «nestas condições as mudanças na sociedade são mais aparentes do que reais» e que «o fetichismo e a ideologia da mudança (dita de outro modo: a ideologia da modernidade) encobrem a estagnação das relações sociais essenciais.» (*idem*)

Um reflexo desta denúncia no texto da Carta das Cidades Educadoras pode localizar-se, por exemplo, na recomendação de que a cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes.

«Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover ativamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.» (Do Princípio 11.º da CCE)

A necessidade de uma teoria para a realização efetiva de uma sociedade que há 50 anos em Paris foi pronunciada como sociedade urbana, e há 30 anos em Barcelona se autointitulou de Cidade Educadora, está identificada por vários autores, nomeadamente pelo autor do Direito à Cidade.

«A sociedade urbana começa sobre as ruínas da cidade antiga e da área agrária circundante. No decurso destas mudanças (...) a cidade deixa de ser o recipiente, o recetáculo passivo dos produtos e da produção. O que subsiste e se reforça da realidade urbana na sua deslocação, *o centro de decisão*, entra desde logo nos *meios de produção* e nos *dispositivos de exploração do trabalho social* por aqueles que detêm a informação, a cultura, os próprios poderes de decisão. Só uma teoria permite utilizar os dados práticos e realizar efetivamente a sociedade urbana.» (LEFEBVRE, 2012, p.139)

Perante esta constatação fica expresso o apelo a uma teoria para o que o autor chamou de «realização da sociedade urbana» e que, em Barcelona, três décadas depois, se apresentava como CE, mas também como expressão do mesmo desejo.

No quarto ponto, o teórico do direito à cidade, levanta a questão de a quem cabe «levar a cabo esta realização»? Propõe então «um salto em frente da racionalidade.» (LEFEBVRE, 2012, p.140) Porque «não basta nem a iniciativa privada, nem a planificação global, embora estas sejam necessárias.» (*idem*) Já o texto da *Carta das Cidades Educadoras*, poucos decénios mais tarde,

«acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora (último parágrafo do preâmbulo da CCE) (...) Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.» (Princípio 1.º da CCE).

No quinto ponto, para além de «uma ciência de cidade das relações e correlações na vida urbana» é ainda considerada indispensável uma «força social e política capaz de pôr em obra estes meios (que são apenas meios).» (LEFEBVRE, 2012, p.140)

É notória a convergência deste apelo com uma das recomendações da *Carta das Cidades Educadoras*:

«o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea. (Princípio 9.º da CCE)

O sexto item da proposta de Lefbvre denuncia a emergência de uma «nova miséria», ou seja, «a miséria do habitat, a do habitante submetido a uma quotidianidade organizada (na e pela sociedade burocrática de consumo dirigido)». (LEFEBVRE, 2012, p.140)

Perante esta realidade perturbadora, a CCE adiantou um grupo de princípios que agrupou sob o título «ao serviço integral das pessoas». Aí se recomenda que

«O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos ações com uma explicação, ou uma interpretação, razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à descoberta». (13.º Princípio).

A oitava das doze teses posiciona o Direito à Cidade «simultaneamente como um meio e um objetivo, um caminho e um horizonte». Declara ainda que «esta ação virtual» representa ao mesmo tempo «os interesses gerais da civilização e os interesses particulares de todas as camadas sociais de ‘habitantes’, para quem a integração e a participação se tornam obsessivas sem que cheguem, no entanto, a tornar essas obsessões eficazes.» (LEFEBVRE, 2012, p.141)

No mesmo sentido se posiciona quer toda a textualidade produzida sobre a Cidade Educadora, quer a Carta das Cidades Educadoras, ao postular logo no primeiro de vinte princípios, que

«todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação». (1º Princípio da CCE).

O nono ponto da teoria em apreço fala de «transformação revolucionária da sociedade». Mas alerta para que enquanto não for considerado outro «centro urbano de decisão (...) as transformações permanecem à superfície, ao nível dos signos e do consumo dos signos, da linguagem e da metalinguagem (discurso em segundo grau, discurso sobre os discursos anteriores)». Assim, o próprio autor reconhece os desafios ou dificuldades inerentes à sua proposta. Acrescenta por isso que «não é sem reservas que podemos falar de revolução urbana». Mas, ao mesmo tempo, afirma que a produção para as necessidades sociais não é um facto secundário, ou seja, que «a finalidade ao ser atribuída aos planos transforma-os. A reforma urbana possui um alcance revolucionário» (LEFEBVRE, 2012, p.141).

Numa semelhante capacidade transformadora – que no caso da Cidade Educadora se opera por via da interação entre as potencialidades da cidade e as da educação (formal, não formal e informal) – assenta o documento comum às Cidades Educadoras, pronunciando no seu último princípio que «a Cidade Educadora deverá oferecer a todos

os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.» (Princípio 20.º da CCE.) Será de esperar que se, e uma vez aplicado um tal postulado, estaremos perante uma «transformação revolucionária da sociedade» prevista no nono ponto de Lefebvre. (LEFEBVRE, 2012, p.141).

No décimo ponto da síntese do Direito à Cidade o seu autor declara que «só o proletariado pode investir a sua atividade social e política na realização da sociedade urbana.» (*idem*) Ora, este é um importante vínculo (pela expressividade que lhe é atribuída, pela potencialidade interativa que dela espera a teoria) que, na perspetiva desta tese, terá de ser traduzido à luz das condições do que temos vindo a designar como contemporaneidade ou o tempo e espaço que habitamos.

Ou seja, ao logo das últimas décadas do século XX, tem assumido algum destaque a expressão de Alain Touraine «discurso interpretativo dominante (DID).» (2007, p.24) Este parece ter-se sobreposto, ou relegado para planos menores, aos conceitos mais íntimos do trabalho assalariado, afirmando em vez destes a linguagem e as preocupações associadas aos mercados¹⁴¹. Assim se compreende que no discurso da «modernidade do ocidente» (VALLERIANI, 2009, p.9) seja cada vez mais escassa a alusão a conceitos como o proletariado, classes sociais, sistemas de produção, revolução, que interagem na teoria apresentada por Lefebvre. «Tornaram-se raras as referências ao movimento operário» (TOURENE, 2007, p.11).

Contudo, sem se identificar com o discurso interpretativo dominante, Valleriani refletia no seu último livro:

«o que significa o termo “classe” numa sociedade globalizada? Não creio que seja possível voltar a propor o velho conceito oitocentista que identifica a “classe” com os trabalhadores industriais assalariados. O termo gramsciano de “subalterno”, em vez disso poderia ajudar-nos a uma definição mais adequada no tempo. (...) Antes de mais é o problema da diferença cultural, uma espécie de cultura marginal, desde sempre ignorada, mas que hoje emerge à

¹⁴¹ Boaventura Sousa Santos, fala a este propósito da «ética do cuidado aplicada aos mercados». Ironiza com a expressão recorrente de que «os mercados são sensíveis»; ou ainda com a comparação entre cidadãos e mercados no quadro da qual os segundos são merecedores da maior proteção: «os cidadãos que tomem ansiolíticos porque os mercados não os podem tomar» (Boaventura Sousa Santos (2012) website. Aulas magistrais. Aula n.º 2 de 2012. Publicada em 21 /06/2012. [Em linha.] [Consult. em 6 de agosto de 2019] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uhi72rKxt8>

ribalta da história, querendo fazer ouvir a sua voz. Além disso, é a diferença racial; e a diferença de género. Por fim, a diferença de classe.» (2009, p.60-61)¹⁴²

Em círculos descritos como alternativos, radicais, marxistas, circulam os conceitos de subalternidade, hegemonia e dominação. (*idem*) Poderão concorrer também para uma atualização do texto de Lefebvre outras referências tais como «sub-humanidade» (SANTOS, 2012, 50':40'') úteis a uma leitura ou perceção da humanidade contemporânea, onde figuram os «sub-humanos», «os colonizados»; (SANTOS, 2012, 52':45'') «os humanos disfuncionais» ou «humanos não autónomos» (de que são exemplo, as mulheres) (SANTOS, 2012, 53':40''); todas estas referências podem contribuir para uma espécie atualização da ideia de proletariado.

Neste sentido, Boaventura Sousa Santos ao pensar a cidadania a partir da perspectiva dos que não são cidadãos, afirma que os trabalhadores começam por não ser cidadãos porque não são autónomos. Não são bons cidadãos porque não têm autonomia e irão votar onde o patrão lhes indicar. Não têm por isso condições para terem direitos civis e políticos (SANTOS, 2012, 53':45''). Os trabalhadores, tal como as mulheres, vão construindo os humanos disfuncionais (SANTOS, 2012, 55':36''). Estes sub-humanos lutam então contra as formas de discriminação. (SANTOS, 2012, 52': 45'').

Na sua aula magistral de 2012, o sociólogo e filósofo de Coimbra chamava a atenção para o facto de que frequentemente «trabalhamos com conceitos universais que se aplicam a uma minoria de pessoas no mundo.» (SANTOS, 2012, 50':58'') E relaciona toda esta construção de discurso com a «cultura do medo» (SANTOS, 2012, 1:12':36'') que se mostra particularmente relevante no contexto da atualidade, porque «o cidadão amedrontado, atemorizado, não vai reagir, não vai resistir, não vai revoltar-se.» Poderá ele «investir a sua atividade social e política na realização da sociedade urbana» como preconizava Lefebvre?

De facto, a Carta das Cidades Educadoras evita os termos cidadão ou cidadã (que Boaventura Sousa Santos diz abranger apenas uma pequena parte dos humanos, «hoje como sempre» (1:02':15''), preferindo antes termos como «pessoas» e, mais

¹⁴² «Che significa il termine 'classe' in una società globalizzata? Nom credo sai riproponibile il vecchio concetto ottocentesco che identifica la 'classe' com i lavoratori salariati dell'industria. Il termine gramsciano di 'subalterno' invece potrebbe aiutarci a definirne uno più adeguato ai tempi. (...) Innanzitutto, c'è il problema della differenza culturale, specie delle culture marginali, ignorate da sempre, ma che oggi sono venute alla ribalta della storia e vogliono far sentire la loro voce. Inoltre, c'è la differenza di razza; poi c'è la differenza di genere. Infine, c'è il problema della differenza di classe.» (Tradução da nossa responsabilidade)

frequentemente, «habitantes» para se referir àqueles para quem se pensa a Cidade Educadora. Os mesmos que só escassamente, em momentos ou eventos programados formalmente, são convocados ou admitidos. Daqui resultará a compreensível a respetiva falta de interesse para investir a sua atividade social e política na realização da sociedade urbana, ou seja, da Cidade Educadora.

Uma tradução bastante aligeirada da proposta de Lefebvre para o documento das Cidades Educadoras defende que «a cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes» (princípio 11.º da CCE).

No décimo primeiro ponto de síntese da teoria em observação, é notada a persistência de «diferença entre produto e obra. Ao sentido da produção de produtos (do domínio científico e técnico sobre a natureza material) deve acrescentar-se, para vir a predominar, o sentido da obra, da apropriação do tempo, do espaço, do corpo, do desejo). E isso na e pela sociedade urbana que começa.» (LEFEBVRE, 2012, p.142).

Pode dizer-se que o sentido desta obra – que é a própria Comunidade Educadora – é interpretada pela Carta como

«o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.» (CCE, preâmbulo)

Perante o desafio de uma obra, ou de uma cidade a ser criada, nas suas dimensões materiais e imateriais, concretas e simbólicas, a leitura de Fortuna chama a atenção para a necessidade de conceber novos diálogos entre centros e periferias nessa cidade contemporânea.

«A proposta do *Direito à Cidade* de H. Lefebvre atualizada na Carta das Cidade Educadoras pretende fazer deslocar as margens do social para o centro da reflexão e da ação política até um ponto em que só existam centros na cidade. Por outras palavras, os espaços e lugares marginais das cidades, as classes populares e os moradores das periferias, os imigrantes e refugiados, os grupos alternativos e a subalternidade cultural da cidade – no fundo, os “praticantes ordinários” do urbano (Certeau, no meu livro *Cidades e Urbanidades*) devem poder converter-se em *fazedores ativos* de uma cidade mais inclusiva e igualitária, “boa” para todos...» (FORTUNA, 2020, p. 35, no prelo).

O décimo segundo ponto d'O Direito à Cidade esclarece o que é necessário para a «realização da sociedade urbana», que uma tradução para a linguagem do círculo analisado por esta tese, pode designar como produção de uma cultura de Cidade Educadora. Ou seja, Lefebvre sinaliza que «isto convoca, ao lado da revolução económica (planificação orientada para as necessidades sociais) e da revolução política (controlo democrático do aparelho do Estado, autogestão generalizada) uma revolução cultural permanente.» (LEFEBVRE, 2012, p.142)

Em concordância, o texto da Carta das Cidades Educadoras (2004) «acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da Cidade Educadora». (CCE, preâmbulo)

Enquanto decorre a preparação de um novo texto, ou seja, a revisão da Carta das Cidades Educadoras atualmente em construção (com aprovação expectável até finais de 2022), poderá ser útil revisitar o Direito à Cidade publicado pela primeira vez há pouco mais de cinquenta anos como obra inspiradora de ação e reflexão profícuas. Pelo seu posicionamento vigoroso, assumido como uma utopia que «frequentemente projeta sobre o horizonte um «possível-impossível», e que termina com a afirmação de que entre as inúmeras dificuldades sentidas, «há porventura problemas fáceis de resolver, cuja solução está aí, próxima.» (LEFEBRE, 2012, p.142)

No decurso deste encontro entre o «Direito à Cidade» defendido pelo teórico francês, em Paris, em 1967, e o «Direito à Cidade Educadora» reconhecido pelas cidades da AICE no documento aprovado na cidade italiana de Génova em 2004, denotam-se distâncias na forma e no conteúdo próprias das duas esferas distintas donde emanam.

No primeiro caso, a esfera académica permite uma margem de liberdade e densidade discursiva que no segundo caso, o da esfera político-administrativa, é refreada, contida, se posiciona de forma a conseguir ser validada por um número alargado de agentes e de representantes, provenientes de diversas regiões do globo, de culturas políticas diversas e por vezes opostas, de realidades e dimensões urbanas bem distintas.

A análise de um dos sociólogos portugueses mais reconhecidos no estudo das cidades, C. Fortuna, a quem coube apresentar em 2012, em língua portuguesa, aquela obra de referência, confirma que proposta do Direito à Cidade de H. Lefebvre é atualizada na Carta das Cidades Educadoras.

O texto teórico de referência oferece assim possibilidades de ser reinterpretado como uma espécie de programa de construção de uma cultura de CE. Articulando tais

possibilidades com o caminho metodológico inspirado pela esteira dos estudos de Benito, propõe-se nesta tese, encarar a produção de uma cultura de CE como a realização da CE e da sua vivência em ambientes onde os humanos não desistam do desejo de ser, a um mesmo tempo, os produtores e os que experienciam o espaço e o tempo que habitam.

Uma tal determinação exige o compromisso de facto (e não só de letra) de três mundos: o mundo das pessoas, onde caibam os sub-humanos e os humanos; o mundo das ideias, da criatividade e da curiosidade, onde os discursos interpretativos dominantes admitam conviver com as consequências resultantes da «conjugação categorial-identidade e diferença», e com a «complexidade da relação unidade/diversidade», apontadas por Maria Teresa Santos, (texto de apresentação de Valleriani), ou seja com um pensamento da diferença, de perfil híbrido, em trânsitos culturais e transmodernos defendido por Valleriani; tudo isto percecionado e valorizado pelo o mundo das decisões e gestão de tensões latentes e manifestas. Para além do acolhimento destes três mundos, no seu seio, uma cultura de CE não pode ainda prescindir, cumulativamente, dos resultados imprevisíveis das interações entre esses três mundos. «A acontecer, isso significa que o poder local valoraria, através da Cidade Educadora, a formação da autoconsciência da condição comunitária dos seres humanos e que aceitaria as implicações sociais e culturais do que imprevisivelmente emerge na cidade-mundo» (SANTOS, *idem*).

Da prática

«O mundo da prática, ou da experiência, joga um papel essencial na construção do conhecimento acerca da escola e na fundamentação da cultura atual na qual se materializam as ações e os discursos que as instituições educativas executam e interpretam, e informam o *habitus* profissional dos que educam. Este saber empírico também é a base das orientações que regulam a governança escolar.» (ESCOLANO, 2017, p.26)¹⁴³

Se o mundo da prática e da experiência ocupa o primeiro plano do estudo e da procura de conhecimento sobre a cultura da escola, o mesmo terá de acontecer necessariamente no caso da cultura da Cidade Educadora.

¹⁴³«El mundo de la práctica, o de la experiencia, juega un papel esencial en la construcción del conocimiento acerca de la escuela y en la fundamentación de la cultura efectual en la que se materializan las acciones y los discursos que ejecutan e interpretan las instituciones educativas y que informan el *habitus* profesional de los enseñantes. Este saber empírico también está en la base de las orientaciones que regulan la gobernanza escolar.» Tradução da nossa responsabilidade

O professor Agustín Escolano fixa o olhar investigativo na ação, ao longo de todo o seu reconhecido trabalho sobre a cultura de escola. Confirma que segue os conselhos de Pierre Bourdieu a todos os cientistas sociais para que orientassem os seus trabalhos pela prudência das salutares razões práticas e disciplinassem as suas pesquisas por obstinados e repetidos retornos ao mundo da experiência, «do qual nasceram e hão de nascer sempre as perguntas de uma investigação bem fundada, e a que se deverão referir, necessariamente as conclusões de toda a procura responsável do sentido da cultura.» (*idem*)¹⁴⁴

Continuando a seguir o estudo da Cultura da Escola, observamos que para tornar reconhecida tal cultura, também enquanto objeto de observação e de análise, foi necessário confirmá-la como «uma construção cultural complexa – uma invenção se se quiser –, gerada num contexto em que operam intenções que também são culturais e que produzem ao mesmo tempo outras modalidades de cultura.» (ESCOLANO, 2017, p.128)¹⁴⁵

E acrescenta-se ainda a esta afirmação que o espaço atribuído às práticas e experiências da esfera empírica é o que concentra, ou deve concentrar, a maior atenção no estudo das culturas, sendo que este obviamente mantém relações de interação com as esferas académica e política. (ESCOLANO, 2017, p.133)

No caso da Cultura de CE, considera-se igualmente essencial o reconhecimento do papel das instituições formais e informais da CE, antigas ou recentes, constituídas ou a constituir, capazes de interpretar e praticar esta outra cultura, materializando-a em ações e discursos que respondam às buscas e anseios que hoje se manifestam, e que vão por esse modo potenciando a sua capacidade de «informar o *habitus*» dos cidadãos e cidadãs que são a um mesmo tempo educadores e educados. Estes estão entre os primeiros ou principais requisitos para a formação de uma cultura de Cidade Educadora.

Importa notar que no caso da cultura de CE não é só de *habitus* profissional que se trata, como referido no caso da cultura de escola, mas aspira-se também a *habitus* de cidadania, ainda por devir.

¹⁴⁴ «(...) del que han nacido, y han de nacer siempre, las preguntas de una investigación bien fundada, y al que han de referirse necesariamente las conclusiones de toda búsqueda responsable del sentido de la cultura.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹⁴⁵ «(...) una construcción cultural compleja – una invención, si se quiere-, gestada en un contexto en el que operan intenciones que son también culturales y que producen al mismo tiempo otras modalidades de cultura.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Para clarificar o que se acaba de afirmar convirá revisitar o conceito de *habitus* que «como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural.» (BOURDIEU,1989, p.61)

O sociólogo francês deixou expresso que o que pretendia com a utilização da palavra *habitus* era «sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto.» (BOURDIEU,1989, p.62). Ou seja, segundo o autor esta noção de *hexis* equivalente grego de *habitus* «exprime a vontade de romper com o dualismo kantiano e de reintroduzir as disposições duradouras constitutivas da ‘moral realizada’» (*idem*) entendendo esta como referente ao conceito hegeliano de *sittlichkeit*, traduzido para português, por alguns, por *eticidade*, ou relativo a *vida ética* ou a *ordem ética*. Por sua vez, esta *moral realizada* apresenta-se «em oposição ao moralismo abstrato da moral pura e formal do dever.» (*idem*)

Bourdieu explicitou ainda que com a noção de *habitus* pretendeu «romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência» ou na «economia clássica e o seu *homo economicus*» regressado em formas de «individualismo metodológico». (BOURDIEU,1989 p.61) E que desejava «pôr em evidência as capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *habitus* não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana.» (*idem*) Diferentemente, com *habitus* este autor trata de chamar a atenção para «o primado da razão prática», ou seja, propõe retomar o «lado ativo» do conhecimento prático que a tradição materialista tinha abandonado. (*idem*)

É esta mesma proposta que Agustín Escolano tão expressivamente e reiteradamente vem interpretando para o caso do estudo da cultura de escola, que se propõe nesta tese aplicar seja à reflexão, à produção, ou ao agir do que poderá vir a ser reconhecida ou perspetivado como uma cultura de Cidade Educadora.

Por outras palavras, as práticas e a respetiva esfera empírica terão de ser, também no caso da cultura de Cidade Educadora, o primeiro e maior foco quer para o estudo, quer para os processos de reflexão e apoio à decisão, quer para a regulação da sua governança.

E pode confirmar-se que desde 1990 tem vindo a ser priorizado o investimento na apresentação de boas práticas educadoras, quer consideremos o contexto dos Congressos nacionais e internacionais das Cidades Educadoras, as publicações da AICE, ou os

programas de comemoração do Dia da Cidade Educadora¹⁴⁶ que se desenvolvem em muitas Cidades Educadoras do mundo.

Porém, a constatação de que as reportagens e a apresentação de inúmeras práticas desenvolvidas nas Cidades Educadoras têm, de facto, ocupado a maior parte do tempo e do espaço do percurso já feito, deixa cada vez mais evidente que tais práticas não representam, não envolvem sempre, nem são suficientemente expressivas ou representativas da esfera empírica da cultura de Cidade Educadora, seja no interior, seja no exterior de tal cultura.

Na perspetiva desta tese, este desfasamento entre as práticas eleitas, reportadas, e a esfera empírica fica a dever-se, ou poderá explicar-se, pela ausência de dinâmica interativa entre esferas. Quer isto dizer que estas práticas não dispensam o suporte proporcionado pelas interações entre esferas e sem essa energia ou dinâmica indispensável, as suas expressões e alcance continuarão limitados. Nem «a ampla margem de autonomia» (ESCOLANO, 2017, p.133) que caracteriza este campo da práxis é suficiente para afirmar uma cultura sem ligações, interações continuadas e de facto, a outros campos.

Por outro lado, a análise do processo da Cidade Educadora, em curso há mais de três décadas, permitirá afirmar que as referidas e exigentes relações e interações entre as três esferas produtoras de cultura têm, no mínimo, sido escassas ou mesmo inexistentes. Ensaia-se em momentos excepcionais, tais como reuniões nacionais ou internacionais, nalguns documentos de referência, mas não chegam a consolidar-se no espaço das cidades concretas. Esta falta de relação e interação entre as esferas da prática, do conhecimento e da decisão, não tem permitido sequer uma identificação clara do que pertence a cada um dos três campos de produção (político-administrativo, empírico- prático, e académico-investigativo). E é nessa debilidade relacional entre as esferas, que nos parece residir quer a timidez da visibilidade e expressividade de cada uma das três, quer a relativamente fraca expressão dos resultados de um percurso que já dobrou a esquina das três décadas. Por outras palavras, aqui se funda a falta de reconhecimento da cultura de Cidade Educadora pela generalidade das culturas vigentes.

¹⁴⁶ A Assembleia Geral da AICE instituiu o dia 30 de novembro de cada ano, desde 2016, como o Dia da Cidade Educadora. «Para criar a consciência da importância da Educação na cidade e para dar visibilidade ao compromisso dos governos locais com a educação. Com esta comemoração pretende-se valorizar e dar a conhecer o trabalho que é desenvolvido nas cidades, de forma a que outras cidades, associações e outras entidades, especialistas, representantes da sociedade civil e do setor privado assumam o compromisso de construir cidades educadoras» in <http://www.edcities.org/dia-internacional-pt/porque/>

Depois de nos termos referido à esfera empírica da Cidade Educadora, observemos agora a esfera académica da cultura de Cidade Educadora, continuando a seguir os passos do estudo da cultura de escola que (como se tem vindo a repetir) nos parecem aplicáveis ao estudo da cultura de Cidade Educadora.

«A cultura académica em torno da escola é o produto da reflexão discursiva e da investigação acerca do universo do escolar. Esta cultura está ligada ao desenvolvimento do chamado conhecimento especializado, e ainda que existindo praticamente desde que apareceram as primeiras escolas nas sociedades do mundo antigo, ressignificou-se e reforçou-se a partir da institucionalização dos saberes pedagógicos como disciplinas académicas nas escolas normais e nas faculdades e institutos das universidades no contexto histórico da época contemporânea» (ESCOLANO, 2017, p.134)¹⁴⁷

No percurso da Cidade Educadora, desde as primeiras reuniões, ou encontros mais alargados desde 1990, que vêm sendo convocados conhecimentos especializados¹⁴⁸ quer ao nível internacional, quer nos níveis nacionais e locais. Contudo, da observação diacrónica do conceito de CE no caso das cidades portuguesas, este conhecimento tem sido procurado de modo esporádico pela esfera política com o objetivo de fundamentar e legitimar as suas decisões. Não há evidências que corresponda a um interesse genuíno gerado, ou defendido, no interior da esfera do conhecimento.

Ora, se a Cidade Educadora ainda não foi capaz de motivar respostas articuladas, consistentes, por parte da Academia, é ainda mais notório que não se atingiu a fase de «institucionalização dos saberes» com disciplinas académicas reconhecidas e estudadas seja nas escolas dos primeiros ciclos seja nas universidades portuguesas.¹⁴⁹

Voltando ao plano da cultura de escola, o professor Escolano afirma que a legitimação das ciências da educação na esfera académica provocou mudanças tão fortes

¹⁴⁷ «La cultura académica en torno a la escuela es el producto de la reflexión discursiva y de la investigación acerca del universo de lo escolar. Esta cultura está ligada al desarrollo del llamado conocimiento experto, y aunque ha existido prácticamente desde que aparecieron las primeras escuelas en las sociedades del mundo antiguo, se ha resignificado y fortalecido a partir de la institucionalización de los saberes pedagógicos como disciplinas académicas en las escuelas normales y en las facultades e institutos de las universidades, en el contexto histórico de la época contemporánea.» (Tradução da nossa responsabilidade).

¹⁴⁸ Ver a este respeito o testemunho da técnica dirigente da Câmara de Barcelona, Pilar Figueras, sobre as suas anteriores leituras, das quais destaca o relatório de Edgar Faure, e os textos assinados pela vereadora Marta Mata Garriga, nomeadamente «La institución escolar y la ciudad» (1990), publicado no website da AICE-BIDCE [Em linha]. [Consult. em 19/9/2019]. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubDocumentsAc.do>

¹⁴⁹ A análise e reflexão aqui apresentada continua a referir-se à esfera académica portuguesa, já que não dispomos de informação suficiente que nos permita referências à esfera académica de outros países.

que acabaram por relegar a cultura empírica da escola para o âmbito da simples prática associada a uma série de saberes e técnicas de relativo valor. (*idem*)

Para a prospeção da cultura de CE, a afirmação vai ao encontro e reforça a expectativa de que só do empenhamento das três esferas, de interações continuadas entre si, equilibradas e experienciadas, se pode esperar o desenvolvimento de culturas de habitar a urbe mais próximas das necessidades contemporâneas. Entre estas poderá figurar a cultura de CE.

Das muitas possibilidades de expressão das teorias e das práticas emergem as políticas¹⁵⁰ que embora articuladas nos planos internacionais e nacionais, têm a responsabilidade de operacionalização ao nível local, com implicação dos municípios. Em interação com as esferas empíricas e académicas, caberá também a esta esfera política estimular (ou ignorar) a cultura de Cidade Educadora.

Se «a cultura política da escola está ligada à linguagem e às práticas que se geram nas grandes burocracias que administram os sistemas educativos, desde o seu despontar e ao longo do seu desenvolvimento nos últimos séculos» (ESCOLANO, 2017, p. 134)¹⁵¹, pode esperar-se que algo de semelhante aconteça com a Cultura de Cidade Educadora. De facto, nestes primeiros 30 anos, pode confirmar-se que as frágeis estruturas, os dispositivos de governos de controlo e reforma das normas vigentes (revisões da Carta das Cidades Educadoras), as propostas de inovação ou de reforço (exemplo da instituição de um dia internacional das Cidades Educadoras ou da criação do hino das Cidades Educadoras), vêm dependendo e emanando quase exclusivamente da esfera política. Parecem assim anunciar-se apenas como preliminares da Cultura de Cidade Educadora.

De facto, tais estruturas, linguagens, dispositivos de ação, pelo menos no caso das Cidades Educadoras portuguesas, apresentam-se ainda bastante inibidas ou confundidas com os meios de gestão da educação formal, contribuindo por isso de modo excessivamente tímido para uma Cultura de Cidade Educadora, no contexto das urbes da contemporaneidade portuguesa.

Estas três esferas operam, como já se disse no «mundo da vida» (ESCOLANO, 2017, p.136) coabitando e interagindo com outras culturas, tal como acontece com a

¹⁵⁰ Francis Wolff definiu a política como "a ciência de dirigir as ações livres na sociedade civil ou no Estado" (ABBAGNANO, 2007, p.785)

¹⁵¹ «La cultura política de la escuela está ligada al lenguaje y a las prácticas que se generan en las grandes burocracias que administran los sistemas educativos, desde su erección y a lo largo de su desarrollo en los dos últimos siglos.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Cultura de Escola. Neste mundo da vida têm origem uma grande diversidade de formações culturais.

Cidade Educadora: um nome para aquilo de que ainda não podemos falar

O filósofo Giorgio Agamben evoca uma descoberta antiga, que atribuiu a Antístenes, segundo a qual «a linguagem pode perfeitamente nomear aquilo de que não pode falar». Por isso a filosofia antiga distinguia cuidadosamente o plano do nome (*onoma*), do plano do discurso, (*logos*). (1999, p.104)

Poderíamos dizer da Cultura de Cidade Educadora que, apesar de ter sido anunciada em Barcelona no início dos anos 90 do sec. XX e contar três décadas de caminho em cidades de todo o mundo, e particularmente na Península Ibérica, parece continuar mais próxima do nome do que do seu *logos*.

Por analogia pode tomar-se o nome da Cidade Educadora como o conjunto da produção dos autores, oriundos de várias disciplinas e perspetivas filosóficas e científicas, ao longo dos últimos trinta anos, já que os textos, os argumentos e as reflexões especializadas de dezenas de cidades portuguesas, que se chamam a si próprias Cidades Educadoras, não têm sido suficientes para conferir ou afirmar o *logos* da Cidade Educadora.

Assim, quase só como um nome, a Cidade Educadora parece necessitar de aprofundar um *logos* que, em combinação com a *praxis*, possa forjar uma cultura alternativa à dominante nomeadamente nas centenas de cidades portuguesas aderentes ao conceito.

Neste trilha, procuramos condições de possibilidade de emergência de uma Cultura de Cidade Educadora, considerando o percurso desde 1990; fazemo-nos, porém, acompanhar da noção de que

« a educação não garante o destino feliz e progressista da humanidade, mas que, todavia, hoje representa a forma mais importante de ‘*resistência*’ contra a barbárie desenfreada. Um mundo sem educação seria muito mais violento, insuportável e inabitável. Portanto, é necessária, pois de alguma forma consegue transformar o horror da morte na força motriz da vida. Extraí o sentido da vida do absurdo da morte’ (Bauman, 2005, 121). No sentido em que

ensina o homem a usar a atividade poética para viver e dar sentido a um mundo inimigo, absurdo, que sentido não tem.» (VALLERIANI, 2009, p.65).¹⁵²

3.5. Condições de possibilidade de tradução de uma cultura de escola para uma cultura de Cidade Educadora

Para ponderar as condições de possibilidade de ocorrer tradução, ou traduções de uma cultura de escola para uma cultura de Cidade Educadora, será pertinente começar por investigar o conceito de tradução, no sentido de nos sintonizarmos com significados partilhados do que podemos entender por tradução.

O conceito de tradução

O conceito de tradução é aqui adotado no sentido em que autores como António Sousa Ribeiro ou Boaventura Sousa Santos, entre outros, o têm vindo a defender.

«Nesta acepção ampla, o conceito de tradução aponta para a forma como não apenas línguas diferentes, mas também culturas diferentes e diferentes contextos e práticas políticos e sociais podem ser postos em contacto de forma a que se tornem mutuamente inteligíveis, sem que com isso tenha que se sacrificar a diferença em nome de um princípio de assimilação».

(RIBEIRO, 2005)

Na linha da afirmação dos trabalhos deste investigador de Coimbra, também aqui a ideia ou conceito de cultura não pode ser equiparada à de um bloco monolítico cuja única forma possível de relação com outras culturas, igualmente concebidas como monolíticas, só poderá resultar na melhor das hipóteses, na simples coexistência ou, na pior, em indesejáveis conflitos entre as duas.

A proposta da tradução de uma cultura de escola para uma cultura de CE resulta da constatação de que não tem sido suficiente – para a produção de mudanças significativas

¹⁵² «(...) l'educazione non assicura le sorti felici e progressive dell'umanità, ma che tuttavia essa rappresenta oggi la più importante forma di 'resistenza' contro la barbarie dilagante. Un mondo senza educazione sarebbe molto più violento, insopportabile e invivibile. Perciò essa è necessaria, in quanto *'riesce in qualche modo a trasformare l'orrore della morte in forza motrice della vita. Estrae il senso della vita dall'assurdità della morte'* (Bauman, 2005). Nel senso che insegna all'uomo a usare l'attività poetante per vivere e dare senso a un mondo nemico, assurdo, che senso non ha.» (Tradução da nossa responsabilidade)

quer na cultura de escola quer na concretização da CE – a simples coexistência entre uma cultura de escola afirmada e uma promessa de Cidade Educadora por consolidar.

Tal constatação não tem sido afirmada publicamente em nenhuma das três esferas, mas torna-se apreciável a partir da observação do *modus* de interpretação, investimento e mudanças operadas (ou da sua ausência) em função da sua adoção do conceito, em vários Municípios aderentes à RTPCE.

A falta de reconhecimento das dificuldades existentes nos terrenos concretos das várias esferas (política, empírica e académica) pode, contudo, contribuir para acentuar as dificuldades de abordagem e tratamento das mesmas.

É na tentativa de encontrar formas de abordar e transformar tais condições instaladas que se adianta a possibilidade de tradução intercultural entre a cultura de Escola, instalada, reconhecida e valorizada pelas três esferas e a da Cidade Educadora ainda não construída.

O recurso a este posicionamento de tradução é sugerido, por um lado, pelo apelo contido na tentativa de aplicação prática de um conceito que tem vindo a apresentar uma elevada produtividade teórica, como é o caso da tradução. Por outro lado, o posicionamento do conceito de tradução face ao seu próprio escopo, cada vez mais alargado e transdisciplinar, parece reunir condições de compatibilização facilitada com o conceito de Cidade Educadora, já que também são os mesmos matizes que marcam o segundo conceito.

Os estudos sobre diálogos culturais vários, examinados em dimensões mais alargadas e diversas, têm mostrado que «não basta, de facto, usar a palavra [diálogo], como uma espécie de mágica panaceia universal, o que é decisivo, evidentemente, é a forma como surgem definidos os termos do diálogo». (*idem*)

Na definição destes termos terão de participar ambas as partes com a abertura e confiança suficientes de que não estão em presença de «conhecimentos rivais», para usar a expressão de Boaventura Sousa Santos.

A adoção de posicionamentos e práticas de tradução entre as duas culturas identificadas – de escola e de Cidade Educadora – só poderá produzir resultados interessantes quer para a escola quer para a cidade, se se dispuser a adotar possibilidades de construção conjunta, a que os estudos culturais apelidam de pós-colonialista. Esta distancia-se da posição mais recuada que pressupõe uma unidade de partida e outra de chegada, que acaba por reduzir a tradução à «procura das equivalências adequadas à transferência de um sentido pré constituído de uma língua para outra». (*idem*)

Assim, no exercício que se propõe não se trata de transferir ou copiar procedimentos, normas, ou práticas da escola para a cidade, mas de «abrir espaços de saber e terrenos de ação há demasiado tempo fechados em dicotomias excludentes» (*idem*) tendo em vista a criação de percursos que favoreçam - a ambas as partes - a cocriação de respostas às solicitações e contextos mais recentes e exigentes.

António Ribeiro acompanha outros autores que põem em evidência que nenhuma teoria da tradução pode atualmente basear-se numa lógica de mútua exclusão, com definição da fronteira enquanto linha divisória. Em vez disso a tradução é hoje encarada como espaço de encontro e de articulação. Se, em boa verdade, a fronteira existe e exige ser reconhecida, o que se cria é aquilo a que o autor chama de «terceiro espaço» em que claramente se recusa qualquer apropriação ou canibalização do outro.

Suportados pela ideia de que «potencialmente, toda a situação em que se procura fazer sentido a partir de um relacionamento com a diferença pode ser descrita como uma situação translatória» (*idem*) desenham-se como possíveis novas configurações da escola e da cidade, a partir do ensaio de traduções entre a cultura de escola e uma cultura de CE a construir.

Para além das múltiplas aplicações que o conceito de tradução favorece, também é «encarado como metáfora central para a situação contemporânea, nomeadamente, enquanto núcleo de uma noção de transformação social». É a tradução que permite «ampliar o campo das experiências» de modo a que se possa «avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis», assegura Sousa Santos citado por Ribeiro (*idem*)

O que pode a Cultura de Escola partilhar com a cidade que se deseja educadora, e esta com aquela, nos planos de tradução intercultural?

A construção de culturas de Cidade Educadora terá de valorizar a escola e a Cultura Escolar, partindo de, pelo menos, duas perspetivas diferentes, mas complementares: por um lado a cidade pode olhar para a escola como «antecâmara do mundo» ou porta de franco acesso das crianças e dos jovens cidadãos e cidadãos ao mundo e à cidade-mundo. Por outro lado, a cidade terá de reconhecer, valorizar e cooperar com essa antecâmara inspiradora e ensinante que é a escola, com esse primeiro campo de interações entre indivíduos, grupos, cidades, mundos; entre as respetivas esferas e culturas, tendo presente

a necessidade de outras e renovadas construções que respondam aos desafios que se vão reconfigurando.

Já a escola poderá olhar a cidade como o mundo ao qual se ligam todas as suas linhas e pontos estruturantes, para onde se abrem todas as suas portas e janelas, ou seja, o seu ambiente.

Cidade e escola partilham do mesmo clima e ambiente. Só na medida em que ambas as culturas interajam compreendendo a sua interdependência conseguirão, cada uma à sua dimensão, responder aos novos e exigentes desafios com que se confrontam atualmente.

Os termos «clima» e «ambiente» são usadas por Joan Manuel del Pozo para descrever a continuidade da escola na cidade e da cidade na escola.

Pozo confronta dois tipos de ambiente: o educador e o implacável. O primeiro é o dos valores. O segundo é o dos contra-valores, dito deprimente. O autor chama a atenção para as condições de distância que vão entre a saída quotidiana da escola onde se celebrou, por exemplo o valor da paz, para espaços de prática desportiva, media, entretenimento, família onde predomina o confronto, a agressão e a violência; e a saída quotidiana da mesma escola, onde se refletiu sobre o valor da paz, para ambientes públicos e privados onde predomine a coerência com os valores celebrados na escola. «O resultado não é o mesmo para o crescimento humano» e a desorientação pode dificultar as escolhas necessárias, argumenta Pozo¹⁵³.

¹⁵³ “Creu que el segle XXI pot ser el moment per a la democratització d’una cultura de ciutat educadora, és a dir, per viure aquest concepte en els àmbits empírics, acadèmics i polítics de les nostres societats? Des de la seva ampliació a tots, similar al que va passar a la cultura escolar del segle anterior?
«El segle XXI haurà d’aconseguir encara a molts països aplicar bé o fer realment operatiu el dret humà a l’educació entesa en el seu sentit més estricte, el d’una bona escolarització per a tota la seva població infantil i juvenil. Però, al mateix temps que s’assoleixi progressivament aquest objectiu bàsic, en molts països la consciència del valor de l’educació pot avançar i de fet ja comença a avançar per entendre-la com un fenomen complex on intervenen moltes fonts de valors per ajudar a una bona personalització i socialització de tot ciutadà i ciutadana de qualsevol edat. La Carta de Ciutats Educadores, reformada al Congrés de l’AICE de Gènova 2004, ja parla del “dret a la ciutat educadora”, que caldria entendre com una extensió i aprofundiment del “dret a l’educació”, és a dir, com un estímul al compromís educador per a la multiplicitat d’agents educadors que tota ciutat conté: des de les institucions públiques a les associacions privades i, al capdavant, a tots els ciutadans i ciutadanes en qualsevol de les posicions que ocupin o les funcions que despleguin. Fer descobrir la capacitat educadora –i, per tant, la responsabilitat educadora– que tothom té és una de les missions del moviment internacional de ciutats educadores per tal de fer possible que els nens i nenes, cada dia quan surtin de l’escola formal, trobin un clima constructiu, plural i estimulante de valors per incorporar al seu creixement, que no entri en contradicció –i per tant provoqui desorientació– amb els valors treballats a l’escola. No és el mateix, per al bon creixement humà, sortir de l’escola i trobar un ambient ‘educador’ que trobar un ambient ‘deseducador’: per exemple, no és el mateix celebrar el valor de la pau a l’escola i quan s’acaba l’horari escolar trobar un clima de respecte i no violència al carrer, a l’esport, als mitjans de comunicació i entreteniment, a la família, etc. – un ‘clima educador’ o de valors que trobar-hi un clima de confrontacions, agressivitat i violència arreu – ‘clima deseducador’ o de contravalors– que els desorienta i els pot fer decidir pels valors del clima extern en contra del clima intern dels valors escolars. L’educació completa és un ideal que només es pot aconseguir

A cidade como instituição ou conjunto interativo de instituições

Sugere-se encarar a cidade como um conjunto de instituições formais, não formais e informais, que não sendo na sua maior parte educativas, revelam quase sempre potencialidades educadoras e por vezes também deseducadoras.

Para a análise desta hipótese, torna-se necessário revisitar o conceito de instituição. Os sociólogos Peter L. Berger e Thomas Luckman notabilizaram-se a partir do final dos anos sessenta do sec. XX, principalmente pela sua obra *A construção social da realidade*. Ao estudar, neste livro, a «sociedade como realidade objetiva», os autores dedicam cerca de trinta páginas à sua «teoria da institucionalização».

À pergunta como surgem as instituições os autores garantem que «a institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca, por tipos de atores, de ações tornadas hábito. Dito de maneira diferente, qualquer uma dessas tipificações é uma instituição.» (1999, p.66) E acrescentam a seguinte nota, com significado, sobre esta forma de conceber as instituições: «Estamos conscientes do fato de que este conceito de instituição é mais amplo do que o que prevalece na sociologia contemporânea. Mas pensamos que um tal conceito mais amplo é útil para uma análise completa dos processos sociais básicos.» (BERGER, 1999, p.198).

Ora, à luz desta ampliação do conceito parece efetivamente possível considerar a hipótese de ler a cidade como um largo conjunto complexo e intrincado de instituições. Por outro lado, na própria cidade ocorre, ora de forma explícita e reconhecida, ora de forma subtil e invisível, uma vasta gama de tipificações recíprocas quer de tipos de atores, quer de ações tornadas hábito. E assim se poderia dizer a própria cidade como uma instituição. Mas há que não esquecer que na cidade também coexistem não tipificações. Nomeadamente a cidade educadora conta com «o sentir e a diferença» que há nela, para utilizar a expressão de Perniola (1998, p.155).

Mas são exemplos das várias condições que caracterizam as instituições, (e que os referidos autores expõem na sua obra) às quais a cidade nos parece corresponder: a condição da historicidade, do controlo, da sua manifestação em coletividades que compreendem um número considerável de pessoas, da sua incipiência em todas as situações sociais que se prolongam no tempo, da sua existência primeiro como realidade

amb un compromís complet de tots els components, individuals i col·lectius, de la ciutat.» (Texto da resposta a uma pergunta colocada pela autora deste trabalho a J.M.del Pozo. A resposta foi dada pelo autor por correspondência eletrónica de 29 de novembro de 2019).

exterior e depois como interiorização do conhecimento das instituições, entre outras «características essenciais que podem ser consideradas constantes sociológicas.» (BERGER, 1999, p.66-89)

Para além destas, e ainda no âmbito da relação entre as instituições e o conhecimento, os autores questionam «qual a amplitude da institucionalização dentro da totalidade das ações sociais numa dada coletividade? Por outras palavras, qual o tamanho do setor da atividade institucionalizada comparando com o sector não institucionalizado?» (BERGER, 1999, p.89). Esta questão parece-nos assumir particular importância para o caso da verificação das condições da cidade, e da cidade educadora a instituir.

A resposta adiantada é que

«a extensão da institucionalização depende da generalidade das estruturas relevantes. Se muitas, ou a maioria, das estruturas relevantes de uma sociedade são partilhadas o âmbito da institucionalização será amplo. Se são poucas as estruturas de relevância partilhadas a esfera da institucionalização será limitada. Neste último caso, há ainda a possibilidade de a ordem institucional ser muitíssimo fragmentada porquanto certas estruturas relevantes são partilhadas por grupos no interior da sociedade, mas não pela totalidade.» (BERGER, 1999, p.90)

Esta formulação parece válida para as cidades e nomeadamente para as Cidades Educadoras onde claramente o nível de institucionalização varia muito de caso para caso, em função da realidade específica de cada caso (dimensão, níveis de coesão e de fragmentação, etc.)

Ao analisar a natureza institucional da educação, também o sociólogo J. Saragoça, evidencia que «em sentido sociológico, podemos considerar uma instituição como um conjunto de regras e procedimentos padronizados que são reconhecidos, valorizados e sancionados pela sociedade ou por um coletivo para o qual possuem enorme valor social.» (2013, p.1)

Há a ter em conta que a maioria das instituições que emergem, coexistem e interagem na cidade, são potencialmente educadoras, na medida que quer individualmente consideradas, quer principalmente quando observadas nas suas relações de interação, de dinâmica conjunta, capacidade reprodutiva (globalmente mais significativa que a soma das partes), são as principais geradoras e gestoras das «inúmeras

possibilidades educadoras» a que se refere o primeiro parágrafo da Carta das Cidades Educadoras (2004).

Entre as instituições educadoras da cidade, incluímos os governos locais, (no caso português são os municípios), sempre que expressam e formalizam a sua vontade de cooperar ao nível interno da cidade com outras instituições educadoras. Outras instituições cocriadoras da cidade, ao lado dos Municípios são as escolas, as famílias, associações de interesse e direito público e privado, coletivos locais, formais e informais.

Mas há a ter igualmente em conta que as instituições da cidade e as suas correlações são também potencialmente deseducadoras, porque são elas que transportam e traduzem «as forças e inércias deseducadoras» evocadas no mesmo texto da Carta.

Em qualquer caso, as múltiplas e diversas instituições constitutivas de uma cidade, são – contando com as suas interações e autonomias – elementos de referência para esse «sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos» referido no início do documento comum das Cidades Educadoras. Uma cultura de Cidade Educadora terá de centrar nelas grande parte dos seus esforços, quer de construção prática e empírica, quer de compreensão e conhecimento, quer ainda como plataforma colaborativa de produção de decisões políticas.

Da Academia

No «*mundo da vida*» (ESCOLANO, 2017, p.133), onde as esferas interagem umas vezes com maior e outras menor consciência de si e dos impactos que provocam em movimentos previsíveis e imprevisíveis, a cultura da Cidade Educadora apresenta-se como uma parceira da cultura de Escola, simultaneamente objeto de tradução e tradutora (*interpretes*).

O desafio da tradução perpassa, diferentemente do que parece à primeira vista, pelos mais variados campos das culturas. Recorde-se, a título de exemplo, Christine Zurbach quando esta aludia à “seriedade (...) do debate em torno do devir do que se entende por cultura (em que a tradução participa muito mais do que se costuma pensar)”, aquando da sua tradução para português do texto de Jean-Christophe Bailly, *Une nuit à la bibliothèque* (2009), representado na Biblioteca Pública de Évora, entre outros lugares-cenários.

Por se encontrar ainda em processo de construção ou de reconhecimento, esta cultura de Cidade Educadora terá acrescidas possibilidades de incorporar na sua «caixa negra» (ESCOLANO, 2017, p. 150-157) conceções portadoras da flexibilidade exigida pelas condições da contemporaneidade.

De entre estas conceções referenciamos a educação como aposta incerta, que Valleriani acredita ser

«a que melhor atende às necessidades e ansiedades do tempo presente, porque recusa a esperança ilusória expressa numa providência tranquilizadora, na medida em que sabe que a totalidade é inacessível, que o não-sentido contamina o sentido, que o possível excede o real, e que cada projeto que deseje tornar-se totalizador é pura loucura, como diz Umberto Galimberti (1994, 10). Portanto, não oferece receitas e certezas de qualquer espécie.» (VALLERIANI, 2009, p.66)¹⁵⁴

Ainda que tocado por certo nível de incerteza, o processo de afirmação de uma cultura de Cidade Educadora terá de ser animado pelo *pensamento da diferença*. Este é um pensamento de alteridade capaz de gerar um *olhar sem possessão, discreto* porque possui a doçura da modéstia. De uma civilidade democrática, acolhedora e hospitaleira, convival e pacífica, que pratica uma pedagogia solidária.» (VALLERIANI, 2009, p.144)

No ambiente de cultura de CE, orientado por posicionamentos desta natureza, parece ser possível que a educação se deixe então

«interpelar pelas questões da existência, começando por dar voz aqueles (incluindo os não humanos) que no mundo a não têm tido e escutando essa ‘voz’ que manifesta outras experiências do ser. Deste modo não só a educação superaria a sua instância exclusivamente mentalizada como também a cultura sairia do seu estado asténico e buscaria novos sentidos». (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.38)

Baseada em tais premissas a Cidade Educadora poderá adiantar propostas tão flexíveis quanto persistentes e empenhadas de traduções a operar nas esferas empírica, académica e política.

¹⁵⁴ «l’educazione come scommessa incerta’, che a mio avviso è quella più rispondente ai bisogni e alle ansie del tempo attuale, perché rifiuta l’illusoria speranza espressa in una rassicurante provvidenza, in quanto sa che la totalità è sfuggente, il non-senso contamina il senso, il possibile eccede il reale, ogni progetto che vuole divenire totalizzante è pura follia, come dice Umberto Galimberti (1994, 10). Perciò non offre ricette e certezze di sorta.» (Tradução da nossa responsabilidade)

No globo da cultura da escola a que chegamos no sec. XX em Portugal, o discurso contemporâneo da educação dominante vem emitindo por vias ora conturbadas ora mais discretas, persistentes apelos a reconfigurações.

Há sinais de alarme que frequentemente se relacionam com a imparável reprodução de «todo o poder da violência simbólica, i.e., todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força, junta a sua própria força, i.e., propriamente simbólica, a essas relações de força.» (BOURDIEU, 1970, p. 23).

Na possibilidade de uma cultura de Cidade Educadora deve atender-se, desde logo, aos sinais de tendência para a reprodução da violência simbólica que à semelhança do que acontece na cultura escolar também na cultura da Cidade Educadora se manifesta.

Reconhecer a simultânea capacidade de «autonomia e a dependência relativa das relações simbólicas no que respeita às relações de força» (*idem*) também no caso de uma cultura de Cidade Educadora, tem aqui o objetivo de contribuir para a possibilidade que coexiste de «liberdade criativa dos indivíduos ou dos grupos» (*idem*) valorizando as possibilidades da sua autonomia «relativamente às suas condições objetivas de exercício». (*idem*)

Os caminhos de viabilização de uma cultura de Cidade Educadora terão, conseqüentemente, de investir na reunião de condições de participação efetiva e consistente das esferas académicas e principalmente empíricas das comunidades candidatas a Cidades Educadoras.

Na ausência dessas participações, e se a Cidade Educadora continuar predominantemente confinada à esfera política, como parece acontecer numa parte muito significativa ou maioritária das cidades portuguesas, continuaremos a verificar as condições de impossibilidade de falar de uma Cultura de Cidade Educadora. Tal como não seria possível falar de uma cultura de escola se o reconhecimento, adesão e interação das esferas académicas e empíricas não se tivessem manifestado com vivacidade, pelo menos durante o século XX, até à atualidade.

Investigação, formação e reflexão

Nomeadamente no caso das cidades portuguesas, parece começar por ser necessário que no âmbito da esfera académica a Cidade Educadora seja reconhecida como objeto de estudo, investigação, e ensino, bem como uma área privilegiada para a extensão à

comunidade, quer pela via da transferência de conhecimentos, quer da promoção da «compreensão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia», nos termos previstos no regime jurídico das instituições portuguesas de ensino superior¹⁵⁵.

O estudo dos significados da Cidade Educadora e da sua cultura, reflexões tendencialmente aprofundadas sobre as suas dimensões e potencialidades, pesquisas sobre temáticas já reconhecidas ou ainda por evidenciar na Cidade Educadora, estudos de caso individualizados ou comparados, são apenas alguns exemplos das inúmeras outras possibilidades já desenhadas e a desenhar em contextos investigativos. Outras áreas da esfera académica da Cidade Educadora, aguardam possíveis desenvolvimentos, nomeadamente a investigação e desenvolvimento (I&D), onde se incluem a formação à distância e a formação ao longo da vida.

Isto porque, a par da necessidade de investigação, identifica-se a necessidade de formação adequada ou especializada nas áreas do conhecimento relacionadas com a Cidade Educadora. À semelhança das outras áreas de formação, caberá ao ensino superior (universitário e politécnico) a oferta dessa formação em formatos diversos. Contribuiria assim, para melhorar as possibilidades de constituição de equipas técnicas capacitadas para a implementação e desenvolvimento da proposta ao nível das cidades aderentes. Esta é uma das carências sentidas quer na atividade quotidiana dos municípios aderentes, quer nos diferentes momentos de contacto e partilha da rede nacional e internacional de Cidades Educadoras.

Assim, o sistema educativo português, a começar pelo ensino superior e a estender aos outros níveis de ensino em vigor, poderá encarar a CE como objeto da sua atenção¹⁵⁶.

Cultura de Escola e cultura de Cidade Educadora como produtos da cultura política

Conforme ficou antes exposto, consideramos a esfera política da Cidade Educadora no mesmo sentido conceptual, e por extensão, que a formulação apresentada por Agustín Escolano para o caso da escola. (2000, p.201; 2002, p.40; 2017, p.134,136)

¹⁵⁵ Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, da República Portuguesa.

¹⁵⁶ Facilmente se compreenderá que a Cidade Educadora constitui campo propício para a concretização dos objetivos do sistema de ensino superior (tal como definidos nas alíneas a, b, c, d, e, f, g do nº2 do art.º 11 da Lei de bases do Ensino Superior Lei nº 46/86); assim como espaço privilegiado para o cumprimento da missão do ensino superior (nos termos definidos pelas 5 disposições do art.2º da Lei nº 62/2007 de 10 de novembro)

Assim, a cultura política, de natureza normativa, materializa-se nos textos e ações que enquadram a Cidade Educadora, definem as suas aplicações e configurações em contextos concretos. Esta produção de linguagem e práticas é subscrita por planificadores, gestores e decisores políticos ou por técnicos na sua dependência ou zona de influência.

Tal como fez notar Escolano no estudo da Cultura da Escola «esta cultura política utilizou às vezes retoricamente, e noutras ocasiões com coerência pragmática, conceitos gerados no âmbito académico-científico e até mesmo na ação mais acreditada. Por isso a linguagem das normas aparece às vezes impregnada de terminologias teóricas.» (2002, p.40-41)¹⁵⁷

A mesma observação será válida para a Cultura de Cidade Educadora. É até bem possível citar como exemplos os congressos internacionais e nacionais regularmente realizados sob a égide da AICE, como realizações da esfera política onde os conceitos expostos e as ações mais acreditadas são frequentemente apoiadas pelo plano académico-científico.

Numa leitura histórica, para o caso da escola, «o último período entre séculos estruturou uma cultura política da escola, configurada em torno das práticas normativas que codificam a organização dos sistemas educativos numa conjuntura política de expansão e modernização dos mesmos.» (ESCOLANO, 2002, p.40)¹⁵⁸

A partir da análise do processo de emergência da proposta de Cidade Educadora, parece possível validar a mesma constatação para o caso da organização dos sistemas educativos para os quais os governos das cidades (no caso português são os municípios) foram sendo chamados a participar e a assumir responsabilidades crescentes. Temos ainda a atualizar que a passagem entre séculos no caso da escola se refere à passagem do século XIX para o XX, enquanto que no caso da Cidade Educadora nos situamos na transição entre o XX para o XXI.

Os contornos de definição da esfera política, de onde emergiu e onde se tem concentrado a ideia da Cidade Educadora, registam assim bastantes similitudes com o

¹⁵⁷ «Esta cultura política utilizó a veces retóricamente, y en ocasiones con coherencia pragmática, conceptos que se gestaron en el ámbito académico-científico yaun en el de la acción más acreditada. Por eso, el lenguaje de las normas aparece a veces impregnado de terminologías teóricas.» (Tradução da nossa responsabilidade)

¹⁵⁸ «(...) el último período de entresiglos estructuró también una cultura política de la escuela, configurada en torno a las prácticas normativas que codificaron la organización de los sistemas educativos en una coyuntura crítica de expansión y modernización de los mismos.» (Tradução da nossa responsabilidade)

desenho da esfera política da afirmação e democratização da cultura de Escola cerca de um século antes.

A expressão Cultura de Cidade Educadora surge como admissível na esfera política a partir de dois planos discursivos: um global e outro local.

O primeiro discurso tende a ser abrangente, inscreve-se nas lógicas da globalização, partilhado pelos governos de quase cinco centenas de cidades associadas da AICE pretende implicar as suas várias esferas de produção de cultura. Teve origem localizada em Barcelona, em 1990, e foi-se expandido a partir daí. Esta perspetiva global surge muito reforçada pelo texto da nova CCE (2020).

O segundo discurso circula no nível local, em territórios e comunidades administrados politicamente por soluções de pendor democrático, almejando influir no tempo e nas esferas de produção de cultura de cada uma das cidades que se dizem Cidades Educadoras. Ou seja, este outro plano construtor de um discurso e uma cultura de Cidade Educadora é o das cidades que nos últimos anos ou décadas vêm incluindo esse objetivo entre as suas prioridades políticas anunciadas. Expressa-se no espaço público de cada cidade, pelo menos a partir da data da subscrição formal de um conjunto de princípios comuns (Carta das Cidades Educadoras), podendo assumir formatos, e dimensões muito variáveis que resultam das condições de interpretação política, teórica e prática do conceito de Cidade Educadora em cada município.

Se da esfera académica poderão emergir propostas e elaborações diversas sobre Cidade Educadora, criando soluções, investigando alternativas, analisando hipóteses de trabalho; e da esfera empírica se espera a participação que pode impulsionar reformulações, reapreciações, reconfigurações sintonizadas com as realidades concretas; caberá à esfera política a criação de condições objetivas de implementação da Cultura de Cidade Educadora.

Condições práticas iniciais para a tradução na esfera política

Admitindo que uma cultura de Cidade Educadora possa passar por ensaios de tradução intercultural entre a Escola e a Cidade Educadora, descrevem-se agora algumas possibilidades para a ação da esfera política que no percurso de implementação da Cidade Educadora deverá partir do nível interno de cada Câmara Municipal para uma forte interação com o nível exterior, ou seja a cidade. Um programa de Cidade Educadora e

uma unidade orgânica devidamente capacitada para executar o programa definido são condições básicas indispensáveis a este ensaio de tradução.

A definição de um programa de Cidade Educadora ajustado à realidade e às demandas específicas de cada cidade poderá ser um dos primeiros passos impulsionadores do percurso. A respetiva revisão periódica com atualizações resultantes dos aportes das esferas empírica e académicas poderá assegurar uma ligação íntima entre as opções desse programa e as realidades espacial e temporal, social e cultural da Cidade Educadora. A definição, afetação e ordenação de meios para implementação do mesmo programa são igualmente indispensáveis.

Assim, para além da formalização da adesão ao conceito de Cidade Educadora, começa por ser necessário que cada Município (ou órgão político responsável pela implementação da Cidade Educadora) inscreva este seu desígnio na respetiva estrutura orgânica e lhe atribua os recursos que permitam a concretização adequados aos objetivos desenhados.

A opção que mais frequentemente se tem vindo a verificar é a de sediar as atribuições da Cidade Educadora junto às anteriormente definidas para os setores da Educação. Consequentemente, esta solução acaba por relegar a implementação da Cidade Educadora para um plano facultativo, ou de nível secundário, já que nos quotidianos de execução, as obrigações que decorrem dos regimes legais em vigor acabam por assumir o lugar de prioridade chamando a si os recursos disponíveis.

Por outro lado, um dos grandes desafios e potencialidades da proposta da Cidade Educadora é a da sua vocação para a transversalidade nas opções de cada município, contaminando as estruturas e metodologias de operacionalização dessas opções. A formação de eixos horizontais para a análise e execução, em ambientes tradicionalmente treinados na verticalidade dos processos, requer capacitação, perfis adequados, investimentos continuados, que só parcial ou pontualmente são compagináveis com as demais atribuições das estruturas orgânicas vocacionadas para outros objetivos especializados.

Assim, à semelhança do acontece há vários anos no caso do município de Lisboa e de alguns outros exemplos em Portugal e no mundo, na sequência do seu compromisso com a Carta das Cidades Educadoras, os municípios deverão criar estruturas vocacionadas para a análise, apresentação de propostas, acompanhamento da sua execução, tendo em vista a concretização dos princípios subscritos para a Cidade Educadora.

Tais estruturas terão capacidade de resposta à exigência de transversalidade e horizontalidade, ou seja, de envolvimento de todos os sectores da autarquia e da cidade com a Cidade Educadora, se se situarem na dependência direta dos executivos ou da presidência dos municípios. Em casos de impossibilidade desta solução (de constituição de um gabinete técnico de Cidade Educadora na dependência do executivo), a estrutura de trabalho da Cidade Educadora deve garantir, em qualquer caso, um conjunto de recursos, de objetivos e de metodologias definidas e aprovadas pelo nível de decisão, capazes de concretizar o plano de Cidade Educadora definido para cada cidade.

Simultaneamente, torna-se necessário desenvolver uma articulação efetiva deste nível interno do Município com o seu exterior. A criação de observatórios, de conselhos consultivos para a Cidade Educadora, entre outras figuras possíveis, são práticas adotadas nalguns casos de Cidades Educadoras. Serão aqui representados todos os agentes educadores da cidade: de natureza cultural, social, económica e educativa. A finalidade é promover níveis de participação, tanto mais diversos quanto possível.

Nestes ensaios práticos de tradução intercultural, poderão considerar-se as experiências já desenvolvidas, de que serão exemplos os Conselhos Municipais de Educação¹⁵⁹, a Rede Social¹⁶⁰, entre outras já testadas e em funcionamento, para promover uma efetiva reflexão da cidade sobre si própria. Instrumentos de planeamento e participação já dinamizados quer ao nível da escola quer da cidade (podem dar-se como exemplos os Planos estratégicos de desenvolvimento para áreas ou setores definidos como relevantes, Projetos Educativos, Estratégias de âmbito mais delimitado seja territorialmente seja tematicamente, que por sua vez se desdobram em programas e ações).

Educadores nas cidades: um ofício ou, ainda, só invisíveis?

No estudo da história da esfera empírica da escola, desenvolvido pelo professor Escolano Benito ao longo das últimas pelo menos duas décadas, como em muitos outros autores entre os quais António Nóvoa, vem sendo dado um destaque significativo ao papel dos professores, mestres, educadores, com (e por vezes sem) títulos de certificação oficial.

¹⁵⁹ Os Conselhos Municipais estão regulamentados na legislação portuguesa pelo Decreto-Lei n.º 7/2003

¹⁶⁰ A Rede Social foi criada no sistema português na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 197/97, de 18 de novembro.

Nos passos de hermenêutica analógica que aqui ensaiamos, entre as culturas de escola e de Cidade Educadora, será importante reconhecer o papel de um número alargado de técnicos (direta e indiretamente ligados às estruturas dos governos locais de cada cidade) para o caminho trilhado pela ainda jovem história das Cidades Educadoras.

Se no caso da Cultura de Escola, remontando ao século XIX em Espanha, Benito fala da passagem de um tempo de «mestres ignorantes» (expressão onde se agruparam professores marginalizados pela posterior normalização académica) para «professores com ofício» (2017, p.138), também no caso do estudo da Cidade Educadora será oportuno evocar o contributo que milhares de educadores com e sem títulos, que a partir de condições e contextos muito diversos, nas várias centenas de cidades de todo o mundo, se têm empenhando na descoberta dos modos de construir as suas Cidades Educadoras.

Sabendo que ainda não existem referenciais para a formação para «construtores/técnicos/educadores» de Cidades Educadoras (pelo menos nos sistemas de educação formal português) será indispensável organizar e valorizar quer o processo formativo destes profissionais (ainda sem denominação específica), quer o papel e o estatuto das pessoas que vêm acolhendo este desafio, adaptando a cada circunstância os modelos empíricos da Cidade Educadora.

Voltando ao caso da escola espanhola não muito distante da portuguesa, «a historiografia descuidou a análise desta tradição experiencial e orientou-se mais para a história das normas sob um enfoque muito institucional e academicista que não foi suficiente para a calar, salvo nalgumas exceções, na verdadeira intra-história.» (ESCOLANO, 2017, p.138).¹⁶¹

No caso do estudo da história da Cidade Educadora, parece também relevante observar o contributo deste grupo de profissionais, portadores dos mais variados *curricula*, interesses pessoais e profissionais, académicos e outros, inscritos em categorias profissionais muito diversas, cujo expressão surge diluída nos textos da esfera política, sem qualquer visibilidade própria.

Por analogia à expressão usada para a história da escola, poder-se-ia dizer que estes *educadores na cidade* parecem fazer parte dos *silêncios* guardados na *caixa negra* da história das Cidades Educadoras, onde «operam justamente as regras da sua gramática e

¹⁶¹ «La historiografía ha descuidado el análisis de esta tradición experiencial y se ha orientado más hacia la historia de las normales bajo un enfoque muy institucional y academicista que no ha llegado a calar suficientemente, salvo en algunas excepciones, en la verdadera intrahistoria» (Tradução da nossa responsabilidade).

também os segredos do *habitus* profissional dos que ensinam, na sua dimensão pessoal e corporativa» (ESCOLANO, 2017, p.137).¹⁶²

Com estes primeiros profissionais da Cidade Educadora vêm colaborando, com níveis e intensidades variáveis, outros fazedores da Cidade Educadora, entre os quais profissionais de áreas que reportam boas práticas, ou experiências educadoras na cidade. Juntam-se a estes outros que não são sendo reconhecidos como profissionais contribuem de modo amador, muitas vezes generoso e empenhado, na maioria dos casos enquadrados por instituições sem fins lucrativos, de vocação cultural e social.

Mas, assim como nos textos e imagens da história da escola se dá conta não só de professores, mas também de alunos, ou seja, dos que estão em relação de ensino-aprendizagem, também na descrição da esfera empírica da Cidade Educadora deverão ser incluídos os cidadãos e cidadãs interessados na função educadora da sua cidade.

Os professores assumem esta gramática da prática escolar «como memória corporativa do seu ofício, uma história que serve de base às chamadas artes do fazer em que se define o seu trabalho. Os alunos também a internalizam, extrapolando-a depois para o mundo da ação escolar e inclusivamente para o mundo da vida» (ESCOLANO, 2017, p.130)¹⁶³.

Continuando a analogia entre escola e cidade, ou o mundo da escola e o mundo da vida, no caso da cidade o papel de educador coincide nas mesmas pessoas com o papel de cidadão-cidadã-habitante. Poderia ser interessante explorar, numa outra investigação sobre cidades educadoras, se essa dupla condição coincidente numa mesma pessoa ou instituição da cidade, aumenta ou inibe a assunção da consciência e intencionalidades educadoras dos exercícios quotidianos. Contudo, antes desse estudo e a partir de uma observação não sistemática, coloca-se a possibilidade dessa consciência educadora ser significativamente menor no caso dos habitantes de uma cidade, (mesmo tratando-se de técnicos de serviços e instituições públicas ou de interesse público) do que no caso dos professores. Esta área de competências, e de consciência da capacidade reprodutiva dos saberes na cidade, poderá vir ser aprofundada em contextos e *curricula* educadores da cidade.

¹⁶² «(...) operan justamente las reglas de su gramática y también los secretos del *habitus* profesional de los docentes en su dimensión personal y corporativa.» (Tradução da nossa responsabilidade).

¹⁶³ «(...) como memoria corporativa de su oficio, una historia que sirve de base a las llamadas artes del hacer en que se define su trabajo. Los alumnos también la internalizan y luego la extrapolan al mundo de la acción escolar e incluso al mundo de la vida.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Em síntese, para iniciar possibilidades de tradução intercultural entre a Escola e a Cidade, afigura-se necessário definir na esfera política, programas de construção conjunta, por via de ações a desenvolver a partir de cada uma das três esferas – política, académica e empírica – e privilegiando sempre que possível as suas zonas de interação¹⁶⁴, de modo continuado e articulado com as condições que cada realidade exija.

Estes programas de construção cultural que funcionam como vias de passagem para uma cultura de Cidade Educadora não desvalorizam os padrões em vigor da cultura da escola, mas propõem antes observá-los, para com eles aprender o movimento possível em direção a novas posições, ou seja, de mudanças desejadas na Escola e na Cidade.

Quer dizer que uma cultura de Cidade Educadora observará os elementos constitutivos da cultura de escola, os seus modos de reação e de resposta na relação que estabelece com as coisas, com os outros, com as ideias, com abertura para movimentos de revisão, reposicionamento, adaptação, flexibilidade, extensão, que os contextos da realidade demandarem.

Os elementos constitutivos da cultura escolar são eles próprios também integrantes da cultura de Cidade Educadora. Contudo, para que esta se viabilize, é exigida a experiência do alargamento, ou extensões de programas e *curricula*. Tais extensões nos espaços e nas perspetivas de abordagem da educação, como propõe a Carta de Princípios subscrita pelos governos das cidades, torna-se indispensável à interação de concepções, de campos de trabalho e das metodologias. Poderá dizer-se que se trata de uma aplicação que exige combinações entre as esferas de cultura (política, teórica e empírica) e a sua capacidade inter-relacional.

Uma leitura crítica deste processo de três décadas, focada no contexto da rede portuguesa de Cidades Educadoras, permitirá dizer que a primeira fase – a de apresentação da proposta aos interlocutores políticos da cidade – decorreu e decorre a bom ritmo, confirmado pelo número crescente de cidades aderentes.

Já as fases subsequentes e integrantes do mesmo processo – que dependem da esfera política, e da sua interação com os mundos da prática e da academia – e impulsionadoras de concretizações da Cidade Educadora não apresentam sinais tão evidentes de um percurso dinâmico. São mais tímidas as perspetivas de abordagem, ainda que se possam existir algumas exceções no grupo das Cidades Educadoras.

¹⁶⁴ Interação ou confluência apontada pelo diagrama das três culturas apresentado por ESCOLANO, 2017, p.133.

Para produzir consequências mais significativas e diferenciadoras, a decisão política de uma cidade se tornar CE, não pode esgotar-se na decisão de adesão. Tal decisão exige compromissos e desenvolvimentos ao nível da estrutura interna do município, da implicação das outras instituições e atores da cidade, e da capacidade da cidade se pensar a si própria para se capacitar para outras ações.

Das instituições e das pessoas da cidade, ou seja, da esfera empírica

Uma cultura de Cidade Educadora terá de contar com os contributos para além da esfera académica e política com a participação efetiva e crítica das pessoas e das instituições formais e informais da cidade.

Destas espera-se a formulação e exploração de campos de intervenção e de participação cívica, em contextos de associações locais, grupos formais ou informais, constituídos ou a constituir, inspirados nos princípios da Carta de Cidades Educadoras e orientados para a sua concretização, a partir das múltiplas sensibilidades que a cidade contém.

Olhando para a primeira das esferas da Cidade Educadora – a esfera empírica – os sinais são, ao cabo das primeiras três décadas, os de uma interação reduzida, circunscrita a grupos, a espaços e tempos muito limitados, em muitos casos mesmo inexistente.

Não é assim possível afirmar que a proposta da Cidade Educadora seja compreendida, acolhida ou rejeitada, pelos habitantes destas cidades. A Cidade Educadora é, pelo menos por enquanto, um conceito desconhecido ou pouco conhecido dos cidadãos das Cidades Educadoras e, por isso, impossível de ser apropriado ou criticado por grupos significativos ou alargados de habitantes das cidades aderentes à AICE. Um tal quadro não reúne condições de tradução intercultural.

Mas, nem por isso se tem desistido da busca de possibilidades de uma cultura de Cidade Educadora nas urbes do ocidente da Europa do século XXI, na orla da esfera empírica, onde se movem as associações locais e outros eventuais movimentos da cidade, potencialmente interessadas na produção da Cidade Educadora.

Sabemos que a passagem do século XIX para o século XX constituiu um marco histórico no processo de afirmação e consolidação de uma cultura de escola. Consta-se agora, em pleno século XXI que são cada vez mais complexos e desafiantes os problemas que se colocam a esta cultura de escola. Para dar respostas – da educação para a sustentabilidade ambiental à educação patrimonial ou à aplicação das novas tecnologias

aos ambientes de aprendizagem, entre muitos outros – a cultura de escola carece de aliados. A cidade é o seu parceiro mais próximo.

Consequentemente, estão por explorar as vias de possibilidade de convergência dos habitantes da cidade – em interações desejáveis com o produto de alguma produção teórica de apoio, e com os diferentes representantes da cidade – para outros modos de gestão e convivência comum. Esses poderão vir a ser espaços e modos expressivos de uma cultura de Cidade Educadora diferenciada do existente.

Afigura-se-nos que tanto a cultura de escola como a cultura de Cidade Educadora podem recolher reforços e condições de valorização acrescidas para as suas funções educativas, de um tal processo de tradução. A interação cultural da escola com a cidade ambiciona e orienta-se para dilatar a vocação educadora das duas e de cada uma.

Participação pública

A participação pública, gerada na esfera empírica, eventualmente apoiada em produções da esfera académica, e com repercussões ou impactos prováveis na esfera política, dispõe de um conjunto diversificado de mecanismos formais e informais. O estudo da participação pública tem vindo a desenvolver-se em várias áreas disciplinares e interdisciplinares. Nesse âmbito têm sido apontados diferentes tipos e definições de participação. Alguns autores consideram importante diferenciar dois tipos distintos de participação: ativa e passiva.

«A verdadeira participação ativa implica o empoderamento da sociedade civil, ou seja, supõe uma interação dinâmica entre todos os participantes externos e internos, ou técnicos e comunidade, em todas as fases do processo, desde as primeiras fases de definição das estratégias até a tomada de decisões. Neste tipo de participação, promove-se a comunicação e o diálogo entre os envolvidos, sob a forma de conversas, reuniões de grupos abertos ou pequenos, bem como, sessões coletivas de trabalho, facilitando um resultado mais conforme com os objetivos locais e com o empoderamento das comunidades. (VASCONCELOS, 2007, *apud* RAPOSO *et al.*, 2017, p.11). (...) Por outro lado, será passiva se estiver associada a ações como a informação e consulta às populações, e geralmente corresponde à fase final dos processos, após as decisões determinantes terem sido tomadas por técnicos e políticos. Os casos em questão são audiências públicas onde os presentes podem ser ouvidos, podem obter informações e dúvidas claras sobre o processo em discussão, mas não tomam parte em decisões. (RAPOSO *et al.*, 2017, p.10-11)» (CAETANO, 2018)

Os diversos formatos de participação pública – ativa, semi-ativa ou passiva – dispõem de instrumentos formais específicos que não cabe aqui enumerar, mas que se podem considerar entre os instrumentos ao dispor dos processos de construção de uma cultura de Cidade Educadora.

Em síntese, a proposta desta tese

Proceder a uma tradução intercultural, com sentido de mudança transformadora das realidades da Cultura de Escola e da cultura de cidade, partindo das suas seculares experiências, em direção a uma Cultura de Cidade Educadora, como construção do século XXI, potenciando «a imaginação epistemológica» (SANTOS, 2017a, 44: 10), é a proposta do presente trabalho.

Formulamos esta proposta a partir da constatação de que enquanto o conceito de Cidade Educadora se manter confinado no interior da esfera político-administrativa onde nasceu, onde se movem a AICE e as suas redes territoriais, (de que é exemplo a RTPCE), tenderão a continuar a reproduzir-se as experiências conhecidas, testemunhadas e geridas ao longo das últimas três décadas, numa lógica da qual se destacam principalmente catálogos de boas práticas avulsas, incapazes de gerar as necessárias interações entre as esferas, meios, culturas – políticas, técnico-científicas, e empíricas – suscetíveis de operarem os desejados movimentos de transformação social.

Se por um lado se compreende a intimidade da proposta da Cidade Educadora com a esfera política, já que é aí que existem e se gerem os recursos e meios indispensáveis para assegurar continuidade e conferir visibilidade à ideia, parece ao mesmo tempo, que só outras e mais aprofundadas interações com as esferas empíricas e académicas podem favorecer leituras e interpretações, apropriações e aplicações do conceito, de modo a torná-lo mais útil às cidades, às pessoas que as habitam e à relação entre tempo e espaço que vivemos.

Por outras palavras, se se constata que a ideia da Cidade Educadora seduz um número crescente de municípios, também se deverá reconhecer que esta ainda não foi capaz de se afirmar como uma via verdadeiramente transformadora, ou como percurso notadamente diferenciado do percorrido pelas cidades que não assumem a intencionalidade de ser educadoras.

Investigar com os recursos da esfera académica, elaborando perspetivas e configurações para o conceito de Cidade Educadora a partir de diferentes disciplinas, e

nomeadamente da Filosofia da Educação de onde procedem as raízes da proposta inicial, valorizando simultaneamente a cultura prática ou empírica das cidades concretas, poderá potenciar novos posicionamentos e experiências capazes de impulsionar dinâmicas enriquecedoras e outras reconfigurações da ideia inicial.

Simultaneamente, o discurso político precisa de reconhecer que deve ver, ouvir e sentir para lá de si próprio; que se deve abrir às esferas da razão prática, de que são expressões as associações locais, as empresas, o chamado terceiro setor, os grupos de interesses de implantação local, as sedes formais ou informais de interesses compatíveis com os das Cidades Educadoras, de que são bons exemplos a educação ambiental, a educação patrimonial, ou a educação para a cidadania, entre outros.

Só a partir das dinâmicas geradas em cada uma das três esferas, e de uma interação viva entre elas, se pode procurar a zona de confluência dos três discursos, ou seja, o espaço de síntese em que coincidem as três esferas.

É nesse ponto de encontro, ou de confluência, entre naturezas e vontades distintas, que a Cidade Educadora pode conhecer-se a si própria, ganhar maturidade, capacidade de afirmação, captar o interesse e o reconhecimento de quem a habita, de quem a estuda e de quem a constrói.

Estas condições para a articulação de eixos coerentes de um programa da Cidade Educadora, parecem prefigurar-se ainda ténues ou pouco conscientes, nos sujeitos incumbidos da sua construção: habitantes da cidade, decisores, investigadores.

Por outras palavras, propomos programas de construção conjunta, por via de ações a desenvolver a partir de cada uma das três esferas – política, académica e empírica – e privilegiando sempre que possível as suas zonas de interação¹⁶⁵, de modo continuado e articulado com as condições que cada realidade exija. Estes programas de construção cultural de vias de passagem para uma Cultura de Cidade Educadora, não rejeitam os padrões em vigor da cultura da escola, mas propõem antes observá-los, para com eles aprender o movimento possível em direção a novas posições.

Quer dizer que uma Cultura de Cidade Educadora não refuta, nem entra em rutura com os elementos constitutivos da cultura de escola, mas pretende antes observar os seus modos de reação e de resposta na relação que estabelece com as coisas, com os outros, com as ideias, sem condenação prévia, mas com abertura para os movimentos de revisão,

¹⁶⁵ Seguindo o diagrama das três culturas apresentado por BENITO, 2017, p.133).

reposicionamento, adaptação, flexibilidade, extensão, que os contextos da realidade demandarem.

Os elementos constitutivos da cultura escolar são eles próprios também integrantes da cultura de Cidade Educadora. Contudo, para que esta se viabilize, é exigida a experimentação alargada de programas e *curricula* da cidade. Tais ensaios nos espaços e nas perspectivas de abordagem da educação, como propõe a Carta de Princípios subscrita pelos governos das cidades, torna indispensável a extensão integrada de concepções, de campos de trabalho e das metodologias. Poderá dizer-se que se trata de uma aplicação que exige combinações entre a expansão das esferas de cultura (política, teórica e empírica) e a sua capacidade inter-relacional.

Terceira Parte

Duas Cidades Educadoras: Évora e
Lagoa

4. Em busca de indícios de uma cultura de Cidade Educadora em Évora e Lagoa

Propomo-nos, nesta parte da tese, procurar indícios de uma Cultura de Cidade Educadora em duas cidades portuguesas inscritas na AICE: Évora e Lagoa, Algarve.

Buscaram-se indícios de uma Cultura de Cidade Educadora em Évora e Lagoa no período temporal que se seguiu à decisão política de adesão à RTPCE e 2019 (data de encerramento desta investigação).

Procuram-se indícios no seguimento do material recolhido durante este processo investigativo que aponta para a inexistência de marcas seguras, manifestações verificáveis, evidências ou provas de uma Cultura de Cidade Educadora. O que parece possível indagar são só indícios, ou sejam sinais velados, iniciais, vestígios do que poderá vir a ser uma Cultura de Cidade Educadora, mas que por ora não é ainda.

Para analisar a relação entre a decisão política e as práticas subsequentes em dois casos de estudo, observamos discursos e práticas emanadas das três esferas de cada uma destas duas cidades.

No caso de Évora a recolha de dados para esta investigação decorreu entre os anos de 2009 e 2019, sendo que esta cidade se tornou formalmente educadora em 2001. Já no caso de Lagoa a recolha de elementos foi feita entre o período de preparação da adesão de Lagoa à AICE e os trabalhos do Congresso de Lagoa, ou seja, de 2017 a 2019.

Conjugando a informação recolhida, na qualidade de observadora participante, com os conceitos evocados nos capítulos anteriores, nomeadamente o de Cultura de Cidade Educadora que pode ser discutida como um conjunto de normas, teorias e práticas que codificam as formas de regular os sistemas, as linguagens e as ações nas instituições da cidade educadora, procura-se agora identificar expressões ou sinais das referidas normas, teorias e práticas, que reflitam opções, modos, linguagens, ações, com visibilidade ou manifestação pública, emanadas de diferentes agentes, formais e informais, constituintes das duas Cidades Educadoras concretas.

Por outras palavras pretendeu-se procurar nos dois casos de estudo, entre os planos e práticas das pessoas e dos grupos formais e informais, das instâncias políticas democraticamente reconhecidas e do conhecimento académico publicado, indícios de uma cultura de Cidade Educadora. Tentou ainda averiguar-se se as práticas educadoras

destas cidades evidenciam coerência e articulação com a sua deliberação política, relativa à Cidade Educadora.

Este exercício é desenvolvido com o pressuposto de que na medida em que forem identificadas, reconhecidas e ponderadas criticamente as potencialidades educadoras em cada caso, aumentam as suas capacidades de repercussão e de produção de efeitos. Para além disso, poderão ainda, por via da sua interação, reduzir as capacidades deseducadoras que também se manifestam no mesmo tempo e espaço.

Condições de partida para a busca de indícios de Cultura de CE

No momento de partida para esta procura consideramos a perspetiva de H. Lefebvre, que afirma que a cidade, ou

«o nosso objeto – o urbano – não estará jamais inteiramente presente nem plenamente atual diante da nossa reflexão. Mais do que qualquer outro objeto, o urbano possui um carácter de totalidade altamente complexa, simultaneamente em ato e em potência, visado pela investigação e que a pouco e pouco se vai descobrindo, (...) Tomar este ‘objeto’ como real, dado em verdade, constitui uma ideologia, uma operação mitificante.» (2012, p.113).

A proposta da Cidade Educadora implica pensar este objeto em íntima relação com a educação, esta entendida, como Hannah Arendt a descreveu, «uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos.» (2000, p.37)

Impõe-se como condição de partida para a indagação de sinais de uma Cultura de Cidade Educadora que se compreendam os níveis de complexidades que conjugamos - da cidade e da educação - e que, em correlação entre si, se potenciam mutuamente, mas multiplicam também as suas complexidades.

Cada uma dessas possibilidades de conjugação de complexidades poderá ser referenciada como um modo de habitar. Ou seja, uma construção persistentemente ensaiada e atualizada entre as possibilidades que resultam «da velha pática designada como ‘habitar’ (isto é, o humano)» (LEFEBVRE, 2012, p.113).

Se a esta sua condição - de habitador - não poderá nunca o «humano» escapar, surge, então, como relevante que se reflita sobre tal condição, com o ensejo de chegar a

alguma forma de conhecimento eventualmente útil à formulação de respostas criativas e transformadoras dos contextos da contemporaneidade nos lugares habitados.

O filósofo e sociólogo francês escreveu que a reflexão «visa o conhecimento e a reconstituição das capacidades integrativas do urbano assim como as condições da sua participação prática.» E convida-nos para esse desafio com uma pergunta: «porque não?» Mas impondo ao mesmo tempo «uma condição: não subtrair essas tentativas parcelares, e por isso parciais, à crítica, à verificação prática, à preocupação global.» (LEFEBVRE, p.114).

Parece-nos residir aqui uma tríade de suporte, tão robusta quanto inspiradora, para a construção de uma cultura de Cidade Educadora. Ou seja, todas as ações, decisões ou reflexões identificadas com uma cultura de Cidade Educadora serão, por imperativo dessa sua natureza, submetidas à crítica, testadas pela verificação prática e continuamente articuladas com a dimensão global.

A proposta de uma cultura de Cidade Educadora é aqui encarada na senda do alerta de Lefebvre:

«A vida urbana ainda não começou. Nós realizamos hoje o inventário dos despojos de uma sociedade milenar na qual o campo dominou a cidade, cujas ideias e ‘valores’, os tabus e as prescrições eram, em grande parte, de origem agrária, marcados por uma dominante rural e ‘natural’. Do oceano campesino emergiam custosamente esporádicas cidades. A sociedade rural era (e ainda é) a sociedade da não abundância, da penúria, da provação aceite ou rejeitada, dos interditos que ordenam e regulamentam as privações.» (2012, p.110)

Se esta consciência histórica é relevante para o conhecimento e abordagens à cidade, ou a todas as cidades, é particularmente evidente nos dois casos de estudo. Com efeito, se as marcas da complexidade e da vida aceleradas impregnam e reconfiguram os lugares onde habitam vastos grupos de humanos, como é o caso das grandes e megametrópoles; se diferentes observadores e investigadores da cidade multiplicam visões de «paisagens pós-urbanas» e de outras formas de habitar, por exemplo o «habitar atópico» descrito por Maximo di Felice, (2012, p.149-196); tomemos em consideração que ainda se manifestam, ao mesmo tempo, e persistem na cidade, as marcas herdadas dessa proveniência rural de que fala Lefebvre.

Essa interação cultural, discreta e continuada, mesclagem ou miscigenação, (VALLERIANI, 2009, p.85) que se vem operando ao longo do processo histórico das

cidades, explica uma absorção ainda que parcial das «ideias, valores, tabus e prescrições» da sociedade rural, pertinentemente evocada por Lefebvre (2012, p.110).

Apesar de serem menos visíveis nas cidades maiores, estas marcas de uma ruralidade anterior, ou de «uma característica rural-tradicional» (CASCAS, 1993, p.332), também contribuem para a definição da cultura das cidades de média ou de pequena dimensão, como é o caso da maioria das Cidades Educadoras portuguesas. Parece, pois, preferível considerar também esta herança (entre outras mais e menos visíveis), no estudo das cidades concretas, como são os casos de Évora e de Lagoa, do que nos deixarmos apenas impressionar pelas mais recentes marcas materiais e imateriais que reconfiguraram os nossos tempos e espaços.

Na abordagem que ensaiamos sobre cada um dos dois casos de estudo reunimos algumas notas de enquadramento histórico e geográfico (conferir anexos 5 e 15, referentes respetivamente ao caso de Évora e de Lagoa) para nos aproximarmos das realidades específicas e diferenciadoras de cada uma das duas cidades. Procura-se, de seguida, nas três respetivas esferas - empírica, académica e política - de Évora e de Lagoa, sinais de uma Cultura de Cidade Educadora ou possibilidades de passagem de uma Cultura de Escola para uma Cultura de Cidade Educadora.

Razões de escolha dos dois casos de estudo

As duas cidades escolhidas podem ser representativas de dois grupos diferenciados de Cidades Educadoras, possíveis de identificar entre as quase oito dezenas de aderentes da AICE: o grupo das primeiras aderentes à AICE e o grupo das que aderiram quase três décadas depois do movimento inicial.

Évora, cidade antiga, território que guarda diferentes patrimónios, tem cultivado e acumulado testemunhos, reflexões, conhecimento, e reconhecimento simbólico que vêm produzindo a sua condição atual no contexto do mundo contemporâneo. Integrou o grupo de cidades que cedo se aproximou do movimento de Cidades Educadoras, em resposta ao convite que lhe foi diretamente dirigido. Durante os anos iniciais preferiu o estatuto de cidade observadora, desencadeando o processo de formalização da adesão à AICE só em 2000.

Lagoa é uma jovem cidade que deixou de ser vila em 19 de abril de 2001. Ao longo do seu processo histórico viveu, até 16 de janeiro de 1773, na dependência administrativa do termo de Silves. Em 2018, num contexto de procura de afirmação nas escalas local e

regional, e com interações várias com as dinâmicas de nível nacional e internacional, nomeadamente por via do turismo de que é recetora, decidiu por iniciativa do executivo municipal aderir à AICE, tentando potenciar e diversificar os investimentos de proximidade que vinha fazendo nos últimos anos na área da educação.

Estas duas cidades têm em comum (distinguindo-se nesse ponto de algumas outras Cidades Educadoras portuguesas) o facto de terem ambas acolhido a realização de um Congresso Nacional (RTPCE) com a distância de uma década entre as duas reuniões magnas. (Évora em 2009 e Lagoa em 2019).

A escolha destes dois casos, entre as quase cinco centenas de cidades do mundo associadas da AICE, está fundada numa ideia recorrente entre os filósofos segundo a qual a textualidade se alimenta da vivência. (SANTOS, 2006, p.414)

Assim, o acesso a um certo conhecimento das realidades urbanas de Évora e Lagoa e, simultaneamente à informação relativa aos respetivos processos de adesão e tratamento da proposta da Cidade Educadora, ambos facilitados pelo percurso profissional da subscritora desta tese, influiu decisivamente quer na escolha do tema da tese, quer na escolha dos dois casos de estudo. Este quadro de circunstâncias é necessariamente mediado por uma interpretação ética do posicionamento profissional e cívico perante as duas realidades urbanas.

No caso de Évora tratou-se de uma vivência de cerca de três décadas, desenvolvida em dois contextos que sendo distintos se condicionaram mutuamente: o contexto profissional de técnica da administração local e o contexto da habitante da cidade, sensível aos desafios da cidadania do seu tempo e espaço. No caso de Lagoa, o contacto com a realidade da jovem cidade é essencialmente de natureza profissional, na qualidade de técnica do Município local, durante um período de cerca de quatro anos (contados entre 2017, ano do início do desempenho de funções como técnica da Câmara de Lagoa e 2020 ano do *terminus* da redação desta tese).

Ao longo deste percurso profissional, apoiado por um curriculum formativo nas áreas da sociologia e da filosofia da educação, foram-se acumulando questões relacionadas com a necessária articulação entre as teorias e as práticas da intervenção municipal. Trata-se de perguntas formuladas e «há muito repetidas: Para que serve o conhecimento? Ao serviço de quê e de quem está hoje o conhecimento? Quem tem condições para dele se apropriar e para que fins?» (GUERRA, 2000, p.46)

As opções que vão sendo ditadas pelas respostas a estas perguntas, encontradas por cada um dos intervenientes (técnicos, dirigentes, decisores políticos) ao nível local da

administração pública, (também nos casos de Évora e de Lagoa), traduzem e reproduzem posicionamentos da «ordem do ético, do político, ou do ideológico». (*idem*)

Porém, parece possível e necessário estabilizar algum consenso sobre o conhecimento, de onde se parte para a ação e para as escolhas quotidianas (entre as múltiplas opções possíveis). Na mesma linha exposta pela professora Isabel Guerra, entendemos que «o conhecimento é um ato público, é uma ação coletiva – desde o seu financiamento à sua execução por equipas de trabalho que o recolhem a partir de trabalhos anteriores. É ainda um ato publicável, divulgado entre os seus pares ou iguais, ou no seio de um público mais alargado.» (2000, p.45)

Consequentemente, sentimo-nos convocados pelo repto lançado pela mesma professora e investigadora: «assumamos o carácter ético desta discussão (e das opções que dela decorrem) aceitando também a multiplicidade de respostas que podem ser dadas a estes questionamentos. Essa postura parece ser preferível à hipocrisia de um discurso de desprezo pelas consequências da utilização do conhecimento que mascara um potencial desinteresse pela vida em sociedade.» (*idem*)

Ora é precisamente este desprezo pelas consequências da utilização quotidiana do conhecimento que nos foi sendo proporcionado ao longo de um processo formativo (que como se sabe acompanha o indivíduo durante toda a sua vida) que não nos deixa indiferentes e, pelo contrário, impele à procura de contextos de utilização do conhecimento mais conscientes, e mais adequados às solicitações do tempo e do espaço que habitamos.

Ademais, parece-nos significativa e relevante a relação estabelecida entre o «desprezo pelas consequências da utilização do conhecimento» e o «potencial desinteresse pela vida em sociedade». Para uma brevíssima reflexão sobre esta relação (que não será aqui desenvolvida apesar de não ser alheia à proposta da Cidade Educadora) será necessário ter presente que «há uma dissociação de ‘direito’ e de ‘facto’ entre o saber objetivo e a ética.» Para além de ser importante dar-mo-nos conta dessa passagem de registo, será importante compreender que «a ética como imperativo, dirigindo e regulamentando os comportamentos, não tem a sua origem num conhecimento racionalizado (...) que caracteriza as sociedades ocidentais modernas. São interrogações não científicas que apelam a respostas não científicas.» (GUERRA, 2000, p.47). Caberá então solicitar à filosofia um contributo para a clarificação dos sentidos desta relação identificada.

A necessidade de articulação entre o nível macro e o micro -para usar a mesma terminologia sociológica, usada pela professora Isabel Guerra, (2000, p.46), equivalente à relação entre a dimensão global e a dimensão local (expressão do 9.º parágrafo do preâmbulo da Carta das Cidades educadoras) ou ainda entre o universal e o particular, requerida pela proposta da CE, constituem o campo de percepção onde se formou a decisão de incluir nesta tese dois casos de estudo.

Cumulativamente contribuiu para a mesma decisão a observação de que

«os concelhos constituem-se como principal agente transmissor da essência de CE, atuando como catalisadores de pessoas e recursos, propiciando acordos que dão lugar à participação e corresponsabilidade nas transformações das comunidades locais, definindo-se como uma Administração Relacional que deve estar em condições de liderar projetos consensualizados de desenvolvimento territorial.» (VILLAR, 2001, p. 15).

4.1. Évora, Cidade Educadora

«De quem fosse, a quem tivesse pertencido a mão que pela primeira vez veio colocar uma pedra sobre outra pedra na falda do monte a fim de construir um abrigo de vivos ou levantar uma casa de mortos - não se sabe. Nem nunca se saberá. Os primeiros homens e mulheres que escolheram para viver a colina de Évora não tinham para enterrar solenemente um cofre de prata ornado de cabochões com a acta da fundação da cidade que ainda haveria de ser (...)» (SARAMAGO, 1997)

É assim que o Nobel português se refere às origens desconhecidas de Évora. Ou seja, assim é evocada a cidade que «se funda no rito sem mito». (VALLERIANI *et al*, 2020, p.3).

A recomendação do filósofo italiano de que «Évora deve redescobrir a sua antiga vocação de ‘cidade-mundo’, que deriva do facto de ter sido uma *civitas romana*» (*idem*) parece assim articular-se com o discurso literário de Saramago. Mas liga-se, também, com facilidade, ao discurso histórico:

«Quanto à fundação de Évora são muitas as opiniões, desde os que atribuem a sua fundação a uma época tão remota quanto o III milénio a.C., até aos que defendem que foi fundada cerca do ano 700 a.C. O que parece ser certo é que a presença humana pode ser atestada pelos povoados do neolítico e pelos monumentos megalíticos dispersos pela região de Évora, desde o VI milénio a.C. Não obstante, já não parece ser certo que tenha havido um grande povoado

primitivo pré-romano no local onde se situa hoje a cidade de Évora e do qual seja sucedâneo. Podemos especular sobre uma fundação anterior à romanização, mas uma vez que carece de evidência arqueológica, não se trata de uma realidade histórica, mas de uma mera hipótese (...)» (DIAS, 2009, p.197).

O mito condensa uma história de acontecimentos fantásticos que convoca as aventuras excepcionais de um ou de vários deuses, protetores da cidade, e que assinala o nascimento de uma comunidade, «isto é, define a sua origem. O mito representa, portanto, a história das origens da cidade» (VALLERIANI *et al*, 2020, p.3). Já o rito é a repetição do mito, não para o reproduzir, cultivar, reforçar, mas antes como recurso a um outrossim, potencialmente suscetível de favorecer ou viabilizar encontros com os da mesma comunidade. «Serve para fortalecer o elo comunitário da cidade.» (*idem*)

O rito sem mito é interpretado e proposto nesta tese como uma referência possível para a proposta de uma cultura de Cidade Educadora. Ou seja, «o rito sem mito» remete para a superação da dimensão natural (ou da natureza), com o objetivo de formar, ou afirmar o mundo da cultura. Neste caso de uma cultura de Cidade Educadora. São os vestígios ou sinais da formação dessa cultura de Cidade Educadora que se procuram no caso da cidade de Évora, espaço-território e tempo do século XXI.

Com esta intenção, investigamos expressões de uma relação direta entre as normas, teorias e práticas da Cidade Educadora e as produções em coerência das esferas empírica, académica e política de Évora.

4.1.1. Indícios de uma Cultura de Cidade Educadora na esfera empírica de Évora

«As práticas do quotidiano escolar são frequentemente a remora que resiste às contínuas mudanças que se pretendem introduzir no sistema a partir do exterior. Outras vezes, pelo contrário, são o reservatório da melhor tradição conservada (não a tradição coisificada, antiquada e reverenciada) a que as sociedades cultas podem recorrer a todo o momento, e muito especialmente em tempos de desorientação, para poder sobreviver.» (ESCOLANO, 2017, p.135)¹⁶⁶

¹⁶⁶ «Las prácticas del cotidiano escolar son a menudo la rémora que se resiste a los continuos cambios que se pretenden introducir desde el exterior en el sistema; otras veces, en cambio, son el reservorio de la mejor tradición conservada (no la tradición cosificada, anticuaria y reverenciada) al que las sociedades cultas pueden recurrir en todo momento, y muy especialmente en tiempos de desorientación, para poder sobrevivir.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Esta afirmação resultante da longa investigação, sublinha o papel nuclear que a esfera empírica desempenha na formação da cultura escolar. Se assim é para a cultura de escola, também numa cultura de CE as práticas do quotidiano serão muitas vezes resistentes, quer seja à inovação portadora de possibilidade mais adequadas às demandas dos tempos e espaços que habitamos, quer seja à destruição de patrimónios úteis à vivência futura.

Cabe ao investigador observá-las paciente e repetidamente, caso a caso, a fim de descortinar qual o seu sentido de ação: se orientadas para a resistência ao que se pretende atingir, se para a resistência ao abandono do que já não se adequa.

Neste sentido interessamo-nos, desde o início desta investigação, por recolher sinais da esfera empírica de Évora sobre o seu posicionamento face à proposta de Cidade Educadora. Em 2009 fixamos a perspetiva de um grupo informal de sete cidadãos de Évora. Ao longo de 2012 perscrutamos vários grupos ou setores de interesse na mesma cidade. Mais recentemente procuraram-se experiências, ou práticas continuadas de modo autónomo, que reflitam a vocação educadora dos seus participantes e do sistema social que habitam.

Indícios de uma Cultura de Cidade Educadora procurados no encontro de cidadãos de 2009 (Da esfera empírica) – (Anexo 6 e 6.1.)

Este debate foi organizado com o objetivo de produzir informação de apoio à investigação sobre o que pensavam os cidadãos e cidadãs eborenses sobre a Cidade Educadora. O que é uma Cidade Educadora? e o que desejam que seja?

Realizou-se a 4 de junho de 2009, entre as 15h e as 15.45h, numa livraria-café denominada *Intensidez Bibliocafé*, situada no centro histórico de Évora (Rua Escrivão da Câmara, n.º 10 e 10A).

A escolha dos participantes foi orientada pelo critério de conhecimento pessoal da investigadora (o que favoreceu o ambiente de confiança para formular e aceitar um convite pouco comum), pela diversidade de idades dos indivíduos escolhidos e das suas formações e ocupações profissionais. Estas últimas deveriam ter alguma proximidade com os temas da educação e da cidade, mas favorecendo diferenças de olhares e de interpretações.

É de fazer notar que nesta altura a informação sobre a inscrição de Évora na AICE e da sua opção política de se tornar uma Cidade Educadora não era do conhecimento

público. Os órgãos de comunicação social não tinham, até então, encontrado motivos suficientes para tratamentos notados e a comunicação na web era ainda reduzida.

Tratava-se, portanto, de colocar pessoas de diferentes formações, responsabilidades profissionais e idades perante um facto pouco conhecido (a opção política de Évora de se tornar uma Cidade Educadora), num ambiente informal, com perguntas muito abertas, para recolher as suas opiniões ou perspetivas. As perguntas motivadoras da conversa pretendiam-se muito simples, tais como: o que é uma Cidade Educadora? Ou o que poderá ser? que categorias poderá ou deverá a Cidade Educadora integrar ou priorizar?

As respostas e reflexões geradas pelo tema refletiram a falta de informação quer sobre o conceito, quer sobre a sua aplicação ao caso de Évora. Simultaneamente rondaram-se algumas questões que continuam hoje a ser entendidas como relevantes na reflexão sobre a Cidade Educadora em fóruns mais informados como são os Congressos ou outros.

É o caso da reflexão sobre formação e educação, do papel do trabalho e do lazer na construção da cidade e dos universos privados e coletivos. Foi ainda nomeada a relevância das artes entendidas como meio facilitador ou viabilizador da comunicação na cidade e do viver em conjunto. As artes, o conhecimento da história, a preservação dos patrimónios, foram apontados como estruturantes da capacidade relacional que se deseja na Cidade Educadora.

A capacitação ou competência relacional - pessoal e coletiva - a desenvolver na e pela cidade é tida como indispensável aos indivíduos, mas também às instituições, e até aos territórios.

Neste contexto foram valorizados os papéis e funções sociais das associações e de outros espaços e iniciativas vocacionadas para a promoção da formação pessoal e profissional, mas também da educação em sentido lato, da cidadania, da cooperação e dos valores que foram entendidos como linhas matriciais da Cidade Educadora.

Estes testemunhos expressos por sete habitantes de Évora (3 homens e 4 mulheres), com idades compreendidas entre os 23 e os 82 anos, podem indiciar que na esfera empírica dos cidadãos parece fundar-se um desejo ora mais latente, ora mais manifesto, de caminhos para um habitar conjunto e que encontram no conceito de educação uma esperança continuada de que não se deseja abdicar. A proposta da Cidade Educadora, à primeira vista, parece comportar esse reduto de esperança na educação.

Indícios de uma Cultura de Cidade Educadora procurados no ciclo de debates de 2012 (Da esfera académica em interação com a esfera empírica e política, Anexo 9)

O ciclo de debates realizado em Évora, ao longo do ano de 2012, intitulado “Habitar a Cidade, construir o Espaço Público”, é reportado adiante, mais detalhadamente, enquanto indício de uma cultura de Cidade Educadora a partir da esfera académica.¹⁶⁷

Porém, cabe aqui uma referência a esse ciclo de debates tendo em conta que a sua realização envolveu a esfera empírica de modo continuado, pelo período de cerca de um ano, e com a participação de um número considerável de cidadãos e cidadãs habitantes ou em relação com Évora.

Apesar do desconhecimento ou falta de exposição ao conceito e às propostas da rede de Cidades Educadoras, generalizado à maioria dos participantes nestes debates, ficou igualmente evidente um interesse manifesto, nos momentos de apresentação da ideia de Cidade Educadora e do anúncio da sua aplicação ao caso de Évora.

É a partir deste interesse evidenciado em vários grupos etários de cidadãos, ligados a diferentes áreas de atividade, a filiações políticas distintas, a linguagens culturais diversas, que se perspetiva como possível e potencialmente transformadoras as investigações, os projetos ou as atividades a programar no âmbito das três esferas e das suas múltiplas interações.

É com base nos resultados desta experiência educadora desenvolvida no contexto da interação entre esferas na cidade de Évora que podemos afirmar que no plano empírico existem indícios de uma cultura de Cidade Educadora ou, pelo menos, abertura e interesse na sua observação, reflexão e crítica.

Indícios de uma Cultura de Cidade Educadora em Évora encontrados em três experiências educadoras. (Da esfera empírica)

Afigura-se não só possível como relativamente fácil o exercício de identificação ao nível da esfera empírica de Évora de indícios ou possibilidades de uma cultura de Cidade Educadora. Os exemplos selecionados neste espaço investigativo pretendem tão só

¹⁶⁷ Ver ponto 4.1.2. desta terceira parte da presente tese, e *blog* de apoio em <https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2012/10/habitar-cidade-construir-espaco-publico.html>

evidenciar a reunião de critérios educadores não formais em grupos e práticas contemporâneas.

Evoca-se no campo das experiências educadoras, entre muitos outros exemplos possíveis, três casos que emergindo da esfera empírica, interagem e envolvem no seu exercício de participação cívica, durante as suas ações e momentos de afirmação, as outras esferas.

Assim, encontramos indícios, outras vezes fortes evidências de uma cultura de Cidade Educadora, na definição e na ação do *Grupo Pro-Évora*; nas práticas dos *Évora Urban Sketchers*; na formulação e atividade da *Comunidade Escolar da Horta das Figueiras*.

O primeiro pelo contributo cívico focado na área da defesa do património que desempenha nesta cidade de modo prolongado no tempo. O segundo, pela dimensão da educação não formal e informal que assume por via da expressão artística acessível a qualquer pessoa independentemente de pré-requisitos. O terceiro, não só pela sua proximidade à cultura de escola, como pela sua preocupação de sustentabilidade e transversalidade - individual, social, ambiental.

Inúmeros outros casos indiciadores de uma cultura de Cidade Educadora em Évora poderiam aqui ser nomeados; quer no campo das expressões de associativismo, quer de exploração de linguagens tradicionais com interpretações inovadoras, de que podem ser exemplo as histórias e contos tradicionais, mas também do teatro, das marionetas, das artes plásticas, do desporto, entre muitos outros.

Das muitas práticas educadoras, simultaneamente indiciadoras e formadoras de uma cultura empírica de Cidade Educadora em Évora, os três casos a que aqui se alude, têm em comum a sua efetiva emergência da esfera empírica, ou seja da livre iniciativa dos cidadãos e cidadãs; não se terem constituído com fins lucrativos; e a assunção de papéis sociais educadores situados fora do campo da educação formal.

O *Grupo Pró-Évora*¹⁶⁸, em mais de 90 anos de atividade, vem contribuindo pela sua ação de educação não formal, continuada no tempo, para a configuração de Évora como uma cidade reconhecida por uma cultura de valorização e classificação patrimonial, consciente da necessidade da sua preservação.

¹⁶⁸ Esta associação cultural eborense apresenta-se na web, em linha. [Consult. em 12 de março de 2020]. Disponível em <https://www.pro-evora.org/pt/>

Os *Évora Sketchers*¹⁶⁹ vêm promovendo uma prática continuada em Évora participada por um número indeterminado de pessoas, mas distante dos fenómenos de massas. Privilegia a fruição e valorização do espaço público, enquanto espaço de convivência, sem ignorar ou deixar de cultivar as suas potencialidades nas áreas da educação não formal e informal.

A Comunidade Escolar Horta das Figueiras¹⁷⁰, auto denomina-se uma ação-iniciativa que parte da esfera dos cidadãos e se associa à educação formal, para cultivar uma ideia de «escola que se abre para conhecer e receber o mundo» defendida por Francesco Tonucci. Este pedagogo e desenhista italiano, citado nestes termos pela Comunidade Escolar da Horta das Figueiras, tem vindo a afirmar a necessidade da participação efetiva das crianças na discussão pública sobre o futuro das cidades.

Ou seja, a Comunidade da Escola da Horta das Figueiras recorre e apoia-se em referências académicas para fundamentar e orientar a sua ação. Para além disso vem investindo simultaneamente em interações com a esfera política local, visando reforçar a sua capacidade de expressão, de intervenção, de criação de sentidos.

Também os *Urban Sketchers* de Évora, vinculados às metodologias e aos ambientes informais do espaço público, não deixam de evidenciar ligações quer a culturas académicas de suporte, quer a culturas políticas que valorizam a apropriação do espaço público como espaço de todos/as. Tais ligações assumem, todavia, neste caso formas mais implícitas do que explícitas, já que se detetam por vias como a formação académica e profissional de alguns dos seus membros inspiradores e não diretamente pela sua atividade ou manifestação específica.

As práticas educadoras não formais aqui apontadas foram geradas, e as suas vivências geridas, no âmbito das esferas empíricas da cidade de Évora e de uma cultura que mostra sinais de se querer construir como educadora. Por isso, interagem ora mais direta ou indiretamente com as outras duas esferas de formação de culturas: a académica e a política.

¹⁶⁹ Os *Évora sktchers* são uma expressão local de uma comunidade existente noutras cidades portuguesas e do mundo. Apresentam-se em linha como *Évorasktchers* [Consult. 12 de março de 2020]. Disponível em <http://evorasketchers.blogspot.com/>. Já os Os Urban Sketchers Portugal constituíram-se em 2009 como Urban Sketchers Portugal (USkP), uma associação sem fins lucrativos formada no modelo da Associação Internacional Urban Sketchers Disponível em <https://tresletras.net/quando-as-criancas-sao-chamadas-a-pensar-2/> (Consult. 16 de setembro de 2019).

¹⁷⁰ Este grupo informal de cidadania baseado na assunção do papel social dos pais de crianças em idade escolar, apresenta-se na *web*, em linha. [Consult. em 12 de março de 2020]. Disponível em <https://comunidadeescolarthortadasfigueiras.wordpress.com/>

Estas três experiências contemporâneas, onde se inclui uma com maior tempo histórico de vida e duas relativamente recentes, são indícios de uma cultura de Cidade Educadora em Évora. Mesmo que a evocação de uma cultura de CE seja pouco reconhecida, o que quer dizer, não identificada como cultura de Cidade Educadora, nem a ela associada quer pelos seus produtores e participantes, quer por observadores exteriores.

Os três exemplos apontados são aqui observados como práticas educadoras informais, recorrentes e continuadas, que podem ajudar a desocultar uma vivacidade, ainda pouco reconhecida na sua dimensão de educadora e, por isso aqui sugeridos como indícios, ou mesmo evidências, de cultura de Cidade Educadora em Évora.

Grupo Pró Évora (Anexo 12)

Foi formalmente instituído em 1919 como associação de defesa do património da cidade de Évora, contando assim mais de um século de atividade. É considerado o grupo português mais antigo, com este objetivo definido nos seus estatutos e que se mantém com atividade reconhecida.

Apesar de não se apresentar a si própria como instituição educadora, o centro de interesses e as atividades desenvolvidas ao longo de décadas por esta associação, são inequivocamente de natureza educadora. Por não se situar no campo da educação formal, os contributos para as áreas da educação não formal e informal, têm vindo a ser pouco reconhecidos ou evidenciados.

A par desta associação eborense, seria possível nomear várias outras instituições pelo papel de agentes educadores não formais, desenvolvido ao longo do século XX, e continuado nestas primeiras décadas de XXI. A Sociedade Harmonia Eborense¹⁷¹, a

¹⁷¹ «Quando a Sociedade Harmonia Eborense (SHE) foi fundada, no dia 23 de abril de 1849, o país ainda recuperava das confrontações entre liberais e absolutistas (1828 -1834) e entre cartistas e setembristas na Guerra da Patuleia (1846-47). Neste contexto, não é estranho que os fundadores da SHE se tenham socorrido de um conceito conciliador para nomear a coletividade que decidiram criar; HARMONIA na música e HARMONIA entre os homens, ideia expressa no primeiro documento normativo da vida da associação. Instalada no edifício que atualmente ocupa desde 1902 (o terceiro da sua história), foi neste momento que refundou a sua relação com a cidade. A partir desse dia, o de 23 de abril do ano designado, a SHE passou a ocupar o mais central dos espaços urbanos eborenses. Tal mudança representou uma alteração dos seus estatutos e, no seguimento, uma afirmação plena de relevância e distinção por parte dos seus associados. Cresceu em actividade e preponderância cultural, inaugurando uma dinâmica que se mantém até aos dias de hoje.» SOIR JAA – Sociedade Harmonia Eborense. [Em linha]. [Consult.22 março2020]. Disponível em <https://she.pt/>

Sociedade Operária de Instrução e Recreio Joaquim António d'Aguiar¹⁷², ou a Fundação Eugénio de Almeida,¹⁷³ são apenas alguns outros exemplos diferenciados, seja nos objetos definidos estatutariamente, no regime jurídico que as suporta, ou nos meios de que dispõem.

A escolha do Grupo Pró Évora como caso exemplificativo dos sólidos sinais da estrutura de Évora, Cidade Educadora, baseou-se na evidência de que desde a sua constituição vem demonstrando um particular interesse em gerar interações entre as esferas empíricas, académicas e políticas. Estas interações têm sido procuradas ou provocadas em ordem a apoiar e servir as causas ou objetivos que o Grupo tem definido como prioridades em cada momento do seu percurso. O seu carácter precursor de defesa de uma causa educadora, cuja relevância não era ainda reconhecida à época da sua constituição, foi outro critério que orientou esta nomeação.

Outras características de inovação, ou de capacidade de conexão com novas demandas dos tempos contemporâneos, marcadas pela flexibilidade e informalidade na sua estrutura, justificam a escolha de outros dois casos potencialmente indiciadores de uma cultura de Cidade Educadora em Évora.

Évora Urban Sketchers (Anexo 13)

¹⁷² «Fundada a 8 de dezembro de 1900 a SOIR Joaquim António d'Aguiar desde muito cedo que apostou na alfabetização dos seus sócios e em várias atividades de cariz cultural para o enriquecimento intelectual dos seus associados.

Da música ao teatro e do cinema à literatura esta coletividade eborense marca indelevelmente o mapa cultural da cidade ainda hoje, mais de cem anos volvidos desde a sua fundação. O FESTAE (Festival de Teatro de Amadores de Évora) - o mais antigo festival de teatro de amadores do país, bem como o FIKE (Festival Internacional de Curtas Metragens), ou o Março Mês do Teatro são exemplos de atividades desenvolvidas de forma contínua e consistente.» SOIR JAA - Página Oficial da Sociedade Operária de Instrução e Recreio Joaquim António d'Aguiar. [Em linha]. [Consult. 22 de março 2020]. Disponível em https://www.facebook.com/pg/SOIROficial/about/?ref=page_internal)

¹⁷³ «A Fundação Eugénio de Almeida é uma instituição de direito privado e utilidade pública, sediada em Évora. Os seus Estatutos foram redigidos por Vasco Maria Eugénio de Almeida, que a criou em 1963. (...) A consolidação económica e financeira da Fundação permitiu-lhe iniciar, em 2001, uma nova etapa de desenvolvimento de projetos próprios no campo da Missão, para além do reforço da distribuição de subsídios e apoios por um leque diversificado de instituições culturais e sociais da Região. Ao longo dos anos, a Fundação tem oferecido uma programação regular de iniciativas em torno da divulgação da arte contemporânea e da música, da promoção do conhecimento, da reflexão e do debate de ideias, e da formação. A preservação e valorização do Património, bem como a qualificação do Voluntariado têm sido áreas preferenciais do trabalho da Fundação ao serviço da comunidade». Portal da Fundação Eugénio de Almeida [Em linha]. [Consult. 22 de março 2020]. Disponível em <https://www.fea.pt/10-fundador>

Os *Évora Sketchers* configuram um desses muitos exemplos possíveis na atualidade, que se manifestam e perduram ao longo de um período de tempo que lhe confere condições de referência.

Apesar da sua estrutura marcada principalmente pela flexibilidade quer seja ao nível da participação, ou dos métodos e técnicas da linguagem artística, a expressão quantitativa e qualitativa mostrada por estes grupos que se juntam para produzirem os seus próprios discursos sobre a cidade, em expressões tradicionais ou alternativas, sobre parcelas da realidade, apontamentos ou formas de olhar, constitui um recurso de significativo valor educador.

Com a sua autoapresentação publicada em diversos canais de *web*, o grupo informal de perfil educador define-se perante os seus próprios membros e apresenta-se ao resto da comunidade a que se declara aberto. Esta atividade ganha particular expressão em Évora a partir de 2014 e mantém regularidade até ao momento de conclusão desta investigação (2020).

A atividade e percurso dos *Évora Urban Sketchers* tem recolhido interesse junto de alguns outros elementos informais da comunidade educadora de Évora. Um dos testemunhos dessa interação no interior de uma comunidade educadora informal – que se constitui como um indício de uma cultura de Cidade Educadora em Évora, a partir da esfera dos cidadãos/cidadãs – é a mostra à comunidade da atividade dos desenhadores na cidade de Évora, produzida por uma pessoa exterior ao mesmo grupo, manifesta num registo vídeo¹⁷⁴ publicado em agosto de 2019 nas redes sociais e outros sítios da *web*.

Seguindo o seu próprio discurso, este grupo junta pessoas cujo interesse comum é desenhar. A sua constituição como grupo informal baseia-se no exercício continuado e repetido no tempo, com carácter de voluntariedade e o objetivo de fruição conjunta de um prazer comum aos membros do grupo informal. Mantém alguma regularidade na sua produção dos seus desenhos inspirados no que observam. Promovem e participam em encontros onde mostram a sua atividade. Com esse mesmo objetivo animam um *blog* na *web*, em que o acesso é livre tanto para ver como para publicar. Desenham mais frequentemente em suportes de papel – um caderno que designam como diário gráfico. Testemunham que através dessa prática, cultivam a capacidade de observar, de evoluímos nas suas capacidades e de registar memórias. Pretendem alargar a outros a sua experiência, contagiando cada vez mais pessoas com a vontade de desenvolver este tipo

¹⁷⁴ Disponível em <https://www.youtube.co/watch?v=s1Kwx4laTrQ> (Consult. 30 de setembro de 2019).

de desenhos, independentemente da formação, da experiência ou dos resultados, já que consideram que a prática ajuda a melhorar, mas que esta prática em particular contribui, principalmente para um estado de bem-estar.

Todo este posicionamento poderá ser situado nos campos da educação não formal e informal.

A Comunidade da Escola da Horta das Figueiras (Anexo 14)

Este grupo informal foi-se desenhando em função de preocupações educadoras de um conjunto de pais e de alunos do primeiro ciclo de uma escola pública que em julho de 2018 projetaram «Quando as crianças são chamadas a pensar», pretendendo «ser um laboratório de participação infantojuvenil, segundo o conceito de participação de Sherry Arnstein e da sua escada da participação». Este projeto apoia-se na ideia de que as crianças devem participar «no planeamento e na vivência de uma cidade», citando como referência Francesco Tonucci na sua obra *Cidade das Crianças* como se pode ler no espaço virtual de «Quando as crianças são chamadas a pensar».¹⁷⁵

Ainda segundo o texto de apresentação deste projeto «durante uma semana, um mês ou um ano, as crianças são chamadas a olhar a sua escola, bairro, parque infantil por forma a conhecerem, interpelarem e proporem mudanças num determinado espaço. É participando de facto e com consequências que se cultiva a cidadania. Um desafio necessário e com tanto por descobrir.»

Na esteira desta dinâmica, foi proposto no ano letivo seguinte, (2018/ 2019) «Quando as crianças são chamadas a votar», iniciativa inspirada nas mesmas referências e que recolheu interesse e atenção por parte de pais e crianças da Escola da Horta das Figueiras (Évora), e por parte de alguns elementos da comunidade mais alargada, nomeadamente de alguns órgãos de comunicação social.

Respondendo à pergunta «Quem somos?» o texto escrito na web onde se apresenta este projeto, declara:

¹⁷⁵ Disponível em <https://tresletras.net/quando-as-criancas-sao-chamadas-a-pensar-2/> (Consult. em 16 de setembro de 2019).

«Somos todos Escola: pais, encarregados de educação, professores, funcionários, alunos e todos à volta que possam contribuir para uma escola sempre melhor. A Escola também é um pouco do que se passa à volta e aquilo que somos e conseguimos fazer juntos.»

Este projeto, segundo a sua própria formulação, enquadra-se na «Estratégia nacional de Educação para a Cidadania.» Consideram os seus dinamizadores que “é desejável que as escolas, com vista ao desenvolvimento da sua “Estratégia de Educação para a Cidadania”, estabeleçam parcerias com entidades externas à escola. A título de exemplo identificam-se e recomendam-se os seguintes tipos de entidades: Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado.”

O exemplo citado tipifica, no mundo da experiência prática, um discurso e uma ação executados por uma instituição informal, de perfil educador, capaz de influir e informar o *habitus* dos cidadãos habitantes da cidade. E como tal, apresenta-se nos anos letivos de 2018/19 e de 2019/20 com as características de um indício de uma cultura de Cidade Educadora em Évora.

4.1.2. Indícios de uma Cultura de Cidade Educadora na esfera académica de Évora

Apesar de algumas vezes, ao longo desta tese, se ter feito notar a timidez da esfera académica sobre o inquérito à CE¹⁷⁶ tal não significa que não seja possível e relevante, fazer notar alguns dos contributos da academia para a informação e configuração da Cidade Educadora, enquanto objeto de estudo e de reflexão.

Para além da oportunidade de convocar alguns desses contributos, nomeadamente da Universidade de Évora, a que correspondeu o Congresso das Cidades Educadoras Portuguesas, realizado em Évora em maio de 2009 (já observado anteriormente nesta tese), é possível recolher outros olhares da esfera académica eborense sobre a Cidade Educadora ao longo das últimas duas décadas. Propomo-nos evocar aqui alguns, sem qualquer pretensão de exaustividade, mas procurando tão só iniciar um roteiro de referências, enquanto eventual ponto de apoio a futuras abordagens ou perspetivas sobre

¹⁷⁶ A «indeterminação semântica do conceito [de Cidade Educadora] não é considerada consequência de ignorância em que caem os que são responsáveis por esta questão em delegações e afiliações não académicas. A academia é parte da responsável por tal confusão, especialmente na Colômbia, que pouco se tem preocupado em fazer as pontuações que o caso merece.» (SALCEDO, 2008, p.93) Esta reflexão dirigida à comunidade académica de um país latino-americano encontra paralelo no caso português.

a Cidade Educadora. O critério adotado para o alinhamento dos exemplos apresentados segue a cronologia do tempo histórico.

A Cidade Educadora como o espaço onde a cidadania se exprime

Começa por se registar, no contexto descrito, a referência ao conceito de Cidade Educadora feita pelo professor Silvério Rocha-Cunha no final de um texto de sua autoria publicado em 2006, onde refletia sobre a «legitimidade e fragilidade da democracia». (2006, p.214; 2015, p.198)

Se M. Perniola nos reporta que na Roma antiga o acesso ao «reino intermédio do rito sem mito» impunha questionamentos sobre «como tornar-se cidadão romano? Como aprender a conhecer a morte, a vida e o tempo?» (2000, p.207), em Évora, mais de vinte e sete séculos depois¹⁷⁷, Rocha-Cunha considera que «o problema da cidadania não é tanto o de saber o que é um cidadão como o de saber em que consiste a ação cívica. É aí, então, que abarcando outras perspetivas, somos capazes de, a um tempo, jogar com as instituições, as formas de socialização, bem como as histórias narrativas dos outros que se co-implicam connosco, exercitando a nossa imaginação.» (2006, p.214)

No final da sua reflexão sobre as «crises de legitimidade e de cidadania que assolam as sociedades do nosso tempo», (ROCHA-CUNHA, 2006, p.201-214) o professor de Évora conclui esse seu texto numa tonalidade de esperança: «Talvez seja neste ato crítico da imaginação que está o que de melhor nos pode dar o cidadão pós-moderno». (ROCHA-CUNHA, 2006, p.214) Mas antes, este autor refere-se à Cidade Educadora como

«um espaço real de convergência (...) onde a formação da vontade coletiva se opera aos vários níveis da sociedade, pois é nas suas respetivas interações que se reconhecem, respeitam e permitem os espaços que pertencem ao outro. Mas opera-se a um nível que deve ser qualitativo, onde a cidadania se realiza depurando as suas instâncias reflexivas.» (*idem*).

Rocha-Cunha é um dos vários professores da Universidade de Évora que contribuiu para a reflexão sobre Cidade Educadora, a partir da perspetiva da Academia, em várias oportunidades. Entre elas conta-se, ainda a título de exemplo, a sua participação na

¹⁷⁷ Segundo M. Perniola a realização do ritual romano Troiae Lusus ocorre a partir do reinado de Numa Pompílio, um sabino escolhido como segundo rei de Roma e que governou entre 753 a.C. e 673.a.C. Podemos assim contar 2 759 anos desde esta primeira data até 2006, ou sejam mais de vinte e sete séculos e meio.

qualidade de moderador no debate sobre a «Cidade Educadora e a esfera política de Évora», (19 de julho de 2012, Café Condestável, centro histórico de Évora). Ou como conferencista convidado de um dos encontros anuais promovidos pela RTPCE. Neste Encontro Nacional de Cidades Educadoras realizado em Évora, a 19 de outubro de 2012, no Palácio D. Manuel, Rocha-Cunha apresentou uma comunicação intitulada As Cidades Educadoras como Expressão da Vontade Coletiva.

Encontro de cinco académicos para reflexão conjunta sobre as potencialidades do conceito de Cidade Educadora – Évora de 2009 (Anexo 7)

Participaram neste debate Augusto da Silva, professor catedrático da Universidade de Évora (UE), jubilado, fundador e diretor do curso de Sociologia desta academia; Aurora Carapinha, professora e diretora do curso de Arquitetura Paisagista na UE; Américo Peças, investigador da UE nas áreas da Pedagogia e Infância; João Brigola, professor da UE nas áreas de História/ Museologia e Património; Maria Teresa Santos, professora do Departamento de Filosofia da EU nas áreas da Filosofia da Educação.

Este encontro de ideias realizou-se na sala da Biblioteca do extinto ISESE (Instituto Superior de Economia e Sociologia de Évora), instalada no designado Palácio da Inquisição, que deu posteriormente lugar ao atual Fórum Eugénio de Almeida, durante a tarde de 2 de julho de 2009.

Os cinco professores da Universidade de Évora, reconhecidos quer pela comunidade académica quer pelas outras esferas da cidade, foram convidados para esta reflexão conjunta com base em dois critérios principais que se pretendiam conjugar. Desejava-se, por um lado, privilegiar a ligação e o investimento persistente na área da educação formal, por via de um vínculo com a Universidade de Évora, o que contribuiu, simultaneamente, para validar a qualidade de académicos dos participantes. Por outro lado, pretendeu-se reunir pessoas particularmente interessadas e investidas na construção de uma ligação entre a academia eborense e a cidade de Évora. Entendeu-se, ainda que uma tal ligação deveria ser procurada entre áreas disciplinares diferentes - como o estudo do património, da sustentabilidade ambiental, do investimento na infância, da filosofia da educação ou da sociologia da educação - e principalmente na interação que se gera entre as diferentes disciplinas no âmbito da construção dessa relação entre a academia e a cidade.

Os conteúdos deste encontro emergiram a partir de perguntas abertas que não procuravam direcionar ou condicionar a reflexão, mas apenas criar condições para que se revelassem os temas e as interpretações preponderantes no pensamento sobre a Cidade Educadora de cada um destes cinco professores.

Todos os participantes convidados aceitaram comentar o conceito de Cidade Educadora, ponderado no contexto de Évora, e referiram-se às suas potencialidades seja para o pensar da vida em comum, seja para a sua fruição, seja ainda para a sua gestão pública.

Para a compreensão do estado de latência de uma cultura de Cidade Educadora em Évora, pode contribuir a análise deste encontro. A leitura do conteúdo ali produzido confirma que, mesmo na ausência de informação e comunicação sobre o conceito de Cidade Educadora, os intelectuais ali reunidos encararam, desde o primeiro momento, a proposta da Cidade Educadora como sendo «eventualmente mobilizadora» na expressão de Augusto da Silva.

Destes cinco professores da Universidade de Évora três admitiram não ter tido contacto com o conceito de Cidade Educadora anteriormente à preparação deste encontro, enquanto os outros dois revelaram ter estabelecido esse primeiro contacto recentemente, ou seja, num tempo não muito anterior à preparação do Congresso das Cidades Educadoras, em Évora, em 2009.

A pertinência da proposta da Cidade Educadora e as «suas potencialidades» (Augusto da Silva) foram genericamente aceites pelos participantes neste encontro. Contudo, portadores de leitura crítica, deixaram alertas para os riscos deseducadores que podem resultar de apropriações ou interpretações redutoras do conceito (todos). Referiram a de falta de informação e conhecimento circulante sobre o conceito (exemplo da ausência do conceito no processo de revisão do PDM, lamentado por João Brigola).

Foi desde o início sublinhado que é condição da Cidade Educadora a ideia de que se trata de uma construção em curso e nunca completa, de um processo a percorrer sem meta fixa. (Américo Peças no início com concordância dos restantes elementos). O reconhecimento do ser humano enquanto ser comunitário (Teresa Santos) e a dimensão requerida de interação entre diferentes partes (Aurora Carapinha) foram outros pontos de partida.

Perante a sugestão de apontar palavras-chave para este trabalho reflexivo sobre a Cidade Educadora, «democracia» e «intencionalidade» foram das primeiras a ser identificadas reunindo o consenso do grupo.

Para o esclarecimento desta ideia base da Cidade Educadora que é a democracia, Augusto da Silva adiantou que «não é quem tem a maioria que faz o que quer», mas antes «é ter a capacidade de se pôr no lugar do outro e aproveitar tudo aquilo que o outro pode dar».

Já no que se refere ao esclarecimento do que se entende por intencionalidade educadora, Américo Peças sublinhou que esta exige «relação de pertença» e «um encontro de vozes, de discursos e de projetos.» Por outro lado, «não há intencionalidade sem consciência». Esta consciência deverá que ser desenvolvida aos níveis das pessoas ou dos cidadãos comuns, da academia, de técnicos e operadores diversificados do conceito de Cidade Educadora e dos decisores políticos.

A alguns dos participantes (nomeadamente Américo Peças) pareceu que o conceito de Cidade Educadora requer, ou necessita de ser associado a uma «ideia força» que lhe acrescentasse consistência ou visibilidade pragmática. Na ausência dessa associação a uma ideia ou tema, corre o risco (segundo Américo Peças) de se revelar um conceito «vazio ou cheio de ideias feitas e institucionalizadas» ou ainda «um espaço de utopia».

Ficou ainda evidente que nos momentos que vivemos, «de grande revolução, de transformações difíceis de perceber porque estamos metidos nelas», (Aurora Carapinha) este conceito surge marcado «pelo poder e não pelos cidadãos» (Américo Peças).

Numa perspetiva prescritiva o conceito de Cidade Educadora deve dar particular relevância à qualidade dos espaços (Aurora Carapinha) vividos e a vivenciar, já que essa será uma marca potencialmente distintiva entre uma cidade educativa e uma Cidade Educadora.

Mas no que se refere às condições que é necessário reunir para uma cidade ser educadora, para além da democracia, é necessário reconhecer o papel do ócio, das estruturas existentes na cidade, e dos fatores deseducadores de cada tempo e espaço da cidade. (Teresa Santos)

Relacionar a intencionalidade da cidade ser educadora com a possibilidade de ser cidadão nessa cidade, foi outra sugestão adiantada. E importará ainda perguntar desde logo «Quem é?» «Quem faz a Cidade Educadora?» (Augusto da Silva).

Perspetivar a cidade como uma comunidade que optou por viver em conjunto, foi a proposta de Aurora Carapinha, que se articula com a noção antes notada por Teresa Santos do ser humano como ser comunitário. Assim ficaria esboçada uma ideia de cidade e a condição radical do seu habitante.

Já para a questão de saber a quem cabe fazer a Cidade Educadora, foi consensual a afirmação de que «tem que haver um trabalho conjunto entre a Academia, as instituições da cidade e as vozes das pessoas». Também logo ali se confirmou a perceção de que este trabalho está por fazer.

Na tentativa de esclarecer quais seriam as instituições a envolver prioritariamente, Augusto da Silva recomendou que se mantivesse o princípio de «dar a quem sabe», traduzido no verso muito repetido no cancioneiro popular alentejano «se houvera quem me ensinara/quem aprendia era eu».

Ficou ainda explícita a necessidade de «dotar de meios» pessoas e instituições formais e informais da cidade, com o objetivo de viabilizar a Cidade Educadora. Nessa distribuição ou dotação de meios, reconhecendo o papel relevante a desempenhar pelos municípios, estes foram desafiados a resistir às tentações de «deter exércitos» ou «de se substituir aos que já estão». (Augusto da Silva).

A fragmentação e a heterogeneidade que existem na cidade foi também evocada. Aurora Carapinha lembrou a este respeito que «a Biologia ensina que quanto mais diverso for o ecossistema maior é a sua capacidade de dar resposta».

Lembrando que «é do diálogo que nascem as atitudes» Augusto da Silva apelava à disponibilização de tempo para esse diálogo, uma vez que «são necessárias atitudes e estas não são vestes que usamos uma diferente por dia».

Por fim, Aurora Carapinha lembrou que o processo histórico «mostra vontade de participação, até mesmo em regimes sem democracia.» Donde se pode inferir que sendo a democracia uma condição de base para a Cidade Educadora, nela a participação é um vetor estruturante.

A leitura do exposto permite concluir que, desde os primeiros contactos com o conceito de Cidade Educadora (pelo menos desde 2009), alguns representantes da esfera académica de Évora, mais diretamente envolvidos com abordagens da educação contemporânea em perspetivas abertas ou mais latas, acolheram a proposta da CE com uma dupla resposta: por um lado reconhecendo-lhe validade e oportunidade; por outro lado antevendo dificuldades inerentes a uma construção conjunta ainda sem tradição.

Ciclo de debates “Habitar a Cidade, Construir o Espaço Público” Évora, 2012
(Anexo 9)

Esta iniciativa constituiu parte integrante da investigação aqui reportada. Com o objetivo de dar conta das várias facetas e da especificidade do trabalho desenvolvido criou-se um blog de apoio a esta tese, intitulado «Cultura de Cidade Educadora».

Foram inseridos em tal espaço virtual, vários materiais produzidos neste contexto. [<https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2012/10/habitar-cidade-construir-espaco-publico.html>]

Tendo este ciclo de debates sido concebido, proposto e desenvolvido no ambiente académico de produção desta tese, é legitimamente associado à academia, nomeadamente à Universidade de Évora e ao Centro de investigação CIDEHUS.

Todavia, desde a sua conceção, pretendeu-se criar as sinergias ou interações possíveis com as outras duas esferas da cidade (a empírica e a política). Considerando-se que foi conseguido tal propósito, não poderemos circunscrever esta iniciativa ao âmbito académico, mas preferimos apresentá-la como um dos exemplos possíveis de interação entre as três esferas.

Com efeito, em janeiro de 2012, no âmbito dos trabalhos de preparação desta tese, foi apresentado ao Departamento de Filosofia da Universidade de Évora e ao CIDEHUS, o projeto de realização de um ciclo de debates, que se concretizaram ao longo do mesmo ano.

Estes encontros de reflexão publica sobre temas exploratórios da Cidade Educadora, com cadência mensal, abertos à participação pública, decorreram sob o título genérico «Habitar a Cidade, Construir o Espaço Público» e tiveram lugar num café situado no centro histórico da cidade (Condestável Bistro, Rua Diogo Cão, nº3, Évora.) Tratou-se de um programa de reflexão participada sobre Évora, Cidade Educadora.

Foram convidados a participar cidadãos/ãs com interesses e ligação a temáticas reconhecidas como relevantes na cidade, e com vínculos diversos a estruturas formais e informais da cidade, de que são exemplos: grupos políticos, setor empresarial, entidades de educação formal e não formal, grupos profissionais e de expressão artística, entre outros. No total participaram cerca de cinco centenas de pessoas. Entre estes 40 eram especialistas nos vários temas debatidos e foram convidados que integraram as mesas dinamizadoras de cada sessão. Os restantes participantes, elementos da comunidade eborense, responderam com a sua presença ao convite aberto à comunidade. Em cada sessão, depois dos posicionamentos dos elementos da mesa dinamizadora, um número significativo dos restantes participantes foi parte ativa no encontro colocando perguntas, ou mais frequentemente, expondo a sua opinião sobre os temas em debate.

A organização foi assumida pela Universidade de Évora, através do CIDEHUS-Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades e do seu Departamento de Filosofia, no âmbito deste trabalho de doutoramento na área de Filosofia da Educação.

Pressupostos

Ficaram expressos dois pressupostos no projeto de realização destes encontros públicos temáticos, e foram posteriormente partilhados com os participantes, a saber:

A) A cidade contemporânea é um espaço de complexidade que necessita de se redimensionar para garantir a sua essencial habitabilidade.

B) A complexidade da cidade é um fenómeno de concentração de pressões multidirecionais, que atuam em colisão, desencadeando processos de desestruturação habitacional.

Desta complexidade deixaram-se três exemplos:

Ex.1. Complexidade tecnológica: a cidade reconhece-se, mais do que nunca, como espaço potencializador e fruidor de informação e comunicação (tecnopolis), seja apagando distâncias entre o próximo e o longínquo, seja diluindo fronteiras entre o privado e o público. Todavia esta circulação e abertura geram uma invasão sem precedentes, transformando a cidade num espaço poroso à trivialidade e à marginalidade.

Ex.2. Complexidade ética: a cidade é o grande palco onde se enraíza o agir humano. A introdução de valores como a diversidade exige estruturas interculturais, comunicações dialógicas e alternativas comunitárias, o que conflitua com a compactação dos sistemas, a resistência à indiferença da condição humana e o instalado descompromisso social.

Ex.3. Complexidade cartográfica: a cidade está sujeita a um movimento excêntrico que a afasta do núcleo identitário. Se do ponto de vista urbano as ruas se distenderam por vias de circulação rápida, deixando de ser espaços de convivialidade, do ponto de vista humano os espaços públicos perderam o sentido da cultura política.

Em qualquer destes exemplos de complexidade tornaram-se evidentes duas situações carentes de resposta: uma, a necessidade de ressignificar o habitar na cidade; outra, a necessidade de reestruturar o viver comunitário. Ora, é a partir desta dupla necessidade- ressignificativa e reestruturante – que a cidade se constitui como educadora, sustentando-se numa nova geração de valores éticos: a hospitalidade, a responsabilidade e a diversidade. Dito de outro modo, pensar em toda a sua extensão, a problemática da complexidade da cidade configura ser a tarefa educadora da própria cidade.

Torna-se evidente que a Cidade Educadora não é a cidade educativa, promotora de um conjunto de atividades culturais e desportivas, de acento mais regional ou de amplitude global, de nível mais erudito ou popular, de conceção mais planeada ou improvisada, de faixa etária mais alta ou mais baixa. É no ato de se pensar a si mesma que a cidade educa; não é na mediação educativa que a cidade educa. Esta diferença conceptual recomemora o vínculo ateniense entre cidade e educação, baseado numa premissa simples: qualquer espaço público é lugar de diálogo. Decorre que dialogar é o modo próprio de habitar a cidade, seja ainda na perspetiva grega, à luz diurna da ampla ‘*agora*’, seja à luz noturna do privado ‘*simposium*’. De facto, a co-pertença dos mesmos espaços dialógicos intensifica a relação comunicativa, o que não é mais que o fundamento participativo do processo educacional. Em suma, o exercício de pensar a cidade coincide inteiramente com o exercício da cidade educar.

Objetivos orientadores

Desta definição prévia dos conceitos subjacentes à realização do Ciclo de Debates, emanaram os seus cinco objetivos orientadores:

- 1 Pensar a cidade na sua condição pós-moderna, ou seja, como espaço que tem de enfrentar o esgotamento de taxionomia fixas e da ideia de progresso contínuo. Tal significa pensar as novas características da existencialidade da cidade, tais como a flexibilidade, a precariedade, a indeterminação e o contingente.
- 2 Pensar transversalmente a cidade, cruzando perspetivas e acolhendo discursos diversos, de modo a evidenciar a complexidade da cidade.
- 3 Pensar a cidade como a instância educadora, seja considerando os espaços públicos, as estruturas específicas, a rede cibernética e a espontaneidade das vontades pessoais.
- 4 Pensar historicamente a cidade, questionando a memória dos seus espaços públicos à luz das novas exigências participativas.
- 5 Pensar a cidade em articulação com a dimensão ética do agir, reequacionando a co-pertença autêntica, o sentido político da cidadania, a solidariedade, a multiculturalidade e a diversidade dos modos de habitar.

Para além destas linhas orientadoras do ciclo de debates organizado, foram ainda definidos dois outros objetivos de ordem pragmática. Pretendia-se por um lado identificar uma rede de cidadãos interessados, investigadores, ou outros implicados ou a implicar na construção de uma proposta de Évora, Cidade Educadora. Ao mesmo

tempo, e com o contributo dessa rede pretendia-se elencar um conjunto de propostas potencialmente construtivas da Cidade Educadora.

Objetivos gerais do ciclo de debates «Habitar a Cidade, Construir Espaço Público»

Foram inicialmente definidos três objetivos gerais para este ciclo de debates:

1. Pensar a cidade como a instância educadora, considerando os espaços públicos, as estruturas sectoriais formais e informais, as redes de circulação de informação e a espontaneidade das vontades pessoais.
2. Pensar a cidade em articulação com a dimensão ética do agir, reequacionando a co-pertença, o sentido político da cidadania, e a diversidade dos modos de habitar.
3. Pensar a cidade na sua condição pós-moderna, ou seja, como espaço que tem de enfrentar o esgotamento das taxinomias fixas e da ideia de progresso contínuo. Tal significa pensar as novas características da existencialidade da cidade, tais como a flexibilidade, a precariedade, a indeterminação e o contingente.

Objetivos específicos do ciclo de debates «Habitar a Cidade, Construir Espaço Público»

Como objetivos específicos deste ciclo de debates, apontaram-se dois:

1. Identificar uma rede de cidadãos interessados, investigadores, ou outros implicados ou a implicar na construção de uma proposta de Évora, Cidade Educadora.
2. Elencar um conjunto de reflexões, ideias chave, referências ou propostas potencialmente construtivas da Cidade Educadora.

Os objetivos formulados apoiaram-se em dois pressupostos sobre a cidade (um geral e outro específico) que deram origem a uma pergunta.

São estes os tópicos que a seguir se enunciam:

1. A cidade contemporânea é um espaço de complexidade que necessita de se redimensionar para garantir a sua essencial habitabilidade.
2. A cidade de Évora é, formalmente desde 2001, uma Cidade Educadora em consequência da sua adesão à Rede Internacional de Cidades Educadoras e da

subscrição da Carta de Princípios das Cidades Educadora (declaração de Génova 2004).

A pergunta:

Como se conjugam, no tempo contemporâneo e no espaço urbano de Évora, as duas evidências acima enunciadas, ou seja, a necessidade de reconfiguração da cidade no contexto da sua qualidade de Cidade Educadora do século XXI?

Os referidos pressupostos foram fundamentados nos termos seguintes:

A complexidade da Cidade

A complexidade da cidade é um fenómeno de concentração de pressões multidireccionadas, que atuam em colisão, desencadeando processos de desestruturação habitacional.

A complexidade ética é representativa desse referido estado de complexidade: a cidade é o grande palco onde se enraíza o agir humano. A introdução de valores como a diversidade exige estruturas interculturais, comunicações dialógicas e alternativas comunitárias, o que conflitua com a compactação dos sistemas, a resistência à indiferença da condição humana e o instalado descompromisso social.

Torna-se evidente a necessidade de propor respostas: uma, a necessidade de resignificar o habitar na cidade; outra, a necessidade de reestruturar o viver comunitário. Ora é a partir desta dupla necessidade – resignificativa e reestruturante – que a cidade se constitui como educadora, sustentando-se numa nova geração de valores éticos, como sejam a hospitalidade, a responsabilidade e a diversidade. Dito de outro modo, pensar, em toda a sua extensão, a problemática da complexidade da cidade configura ser a tarefa educadora da própria cidade.

Torna-se evidente que a Cidade Educadora não é a cidade educativa, promotora de um conjunto de atividades culturais e desportivas, de acento mais regional ou de amplitude global, de nível mais erudito ou popular, de conceção mais planeada ou improvisada, de faixa etária mais alta ou mais baixa. É no ato de se pensar a si mesma que a cidade educa; não é na mediação educativa que a cidade educa. Esta diferença conceptual recomemora o vínculo ateniense entre cidade e educação, baseado numa premissa simples: qualquer espaço público é lugar de diálogo. Decorre que dialogar é o modo próprio de habitar a cidade, seja, ainda na perspetiva grega, à luz diurna da ampla

‘*agora*’, seja à luz noturna do privado ‘*simposium*’. De facto, a co-pertença dos mesmos espaços dialógicos intensifica a relação comunicativa, o que não é mais que o fundamento participativo do processo educacional. Em suma, o exercício de pensar a cidade coincide inteiramente com o exercício da cidade educar.

Évora assume-se politicamente como Cidade Educadora

A assunção de Évora como Cidade Educadora, resultou da vontade formalizada pelo governo municipal no ano de 2000, e essa vontade foi reiterada (ou pelo menos não foi denunciada) pelos sucessivos governos eleitos até ao tempo presente.

O 1.º princípio da *Carta das Cidades Educadoras* (Declaração de Génova 2004) assinada aquando da adesão formal, estabelece que

"O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. (...) E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com as suas necessidades particulares. (...) Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometer-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam."

Que configurações da Cidade Educadora se manifestam na Évora da segunda década do Séc. XXI?

Em concreto importa, então, conhecer o que pensam os cidadãos de Évora, os representantes de associações e setores de atividade com expressão na cidade, deste compromisso que também os implica. Neste quadro foi endereçado um convite aberto aos cidadãos, a par de um convite dirigido a representantes de sectores específicos para uma reflexão conjunta, de acesso e participação livres, continuada pelo período de um ano, num trajeto que passou por nove temas diferentes.

Esta reflexão foi organizada em debates. O termo “debate” remete para a ideia de confrontar abordagens e perspetivas diferentes sobre as questões da cidade, sem impor uma visão predominante, ou mais reconhecida. Pretende ainda reforçar a ideia de discussão qualificada e viva.

O desenho estruturante destes debates apoiou-se num painel de convidados ligados ao tema específico de cada sessão, com um moderador particularmente identificado com esse tema, e na valorização da participação de todos os interessados presentes. Cada sessão teve a duração aproximada de três horas.

O ciclo de debates foi enquadrado pelo tema genérico: «**Habitar a Cidade, Construir Espaço Público**». Mas, tendo em conta a necessidade de concretizar e sistematizar as reflexões procuradas, cada uma das nove sessões desenvolveu-se a partir dum tema específico, escolhido entre centros de interesse tidos como relevantes na vida da cidade. Foram convidados cidadãos individualmente considerados e representantes de grupos formais e informais ligados ao tema em reflexão.

Temas e agenda

Tendo em conta a necessidade de concretizar e segmentar os diálogos e reflexões procuradas, cada uma das nove sessões foi orientada para um tema específico, segundo a seguinte agenda:

Debate 1 - “As redes de comunicação na construção da Cidade Educadora”
Quinta feira, 17:30h, 26 de janeiro 2012

Debate 2 - “Arte pública, arte no espaço público, na construção da Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 23 fevereiro 2012)

Debate 3 - “Os jovens criadores na construção da Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 29 de março 2012)

Debate 4- “História, memória e património de uma Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 26 de abril 2012)

Debate 5 - “O papel da arquitetura e do urbanismo na construção da Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 31 de maio 2012)

Debate 6 - “Os partidos políticos e a construção da Cidade Educadora (quinta feira, 17:30h, 19 de julho 2012)

Debate 7 - “Educação formal, não formal e informal e a Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 27 de setembro 2012)

Debate 8 - “Empresas e cidades - construções mútuas” (quinta feira, 17:30h, 25 de outubro 2012)

Debate 9 - “Os diferentes públicos construtores da Cidade Educadora (quinta feira, 17:30h, 29 de novembro 2012)

O formato, ou modelo de funcionamento dos debates

O termo «debate» remete para a ideia de confrontar abordagens e perspetivas diferentes sobre as questões da cidade, sem impor uma visão predominante ou mais reconhecida. Pretende ainda reforçar a ideia de discussão qualificada e viva.

O formato desenvolvido em cada sessão apoiou-se num painel de convidados especialistas, ou particularmente identificados com o tema específico de cada sessão, de número variável entre cinco e sete elementos, onde se incluiu um moderador. Para além das intervenções de cada elemento foi solicitada e valorizada a participação do público presente também a participação do público.

A organização destes encontros produziu e distribuiu antes de cada sessão um documento breve de enquadramento de cada tema específico, bem como do ciclo de debates (edição digital e impressa em papel).

Coube ao moderador a condução dos debates. Depois de uma introdução ao tema, este moderador ia dirigindo perguntas aos convidados especialistas, e acolhendo todos os contributos da parte do público.

Análise sucinta do 6º debate do ciclo “Habitar a Cidade, Construir Espaço Público”, Évora, 2012.¹⁷⁸

Dada a extensão que implicaria uma análise pormenorizada de cada um dos nove debates realizados, optou-se por analisar o conteúdo produzido por uma destas reuniões, podendo constituir-se os restantes como informação de base para outras investigações com objetivos mais específicos.

Para melhor comunicação deste processo de reflexão - participada pelas três esferas - sobre a Cidade Educadora, analisa-se mais detalhadamente o 6º do ciclo, realizado a 19 de julho de 2012, onde se indagava sobre o empenhamento das estruturas políticas locais na Cidade Educadora.

Entre o conjunto dos 9 debates considerou-se particularmente interessante a análise deste por evidenciar o discurso político local sobre a Cidade Educadora em Évora, produzido em três níveis distintos, mas concomitantes: o das ideias ou do pensamento filosófico, o dos programas políticos e partidários e o dos cidadãos interessados na «coisa pública» ou «no que é comum».

A organização destes debates dirigiu convites a cada estrutura diretiva de nível concelhio dos partidos políticos então representados na Assembleia Municipal de Évora

¹⁷⁸ Conferir registo audio e transcrição do debate publicadas no blog de apoio a esta tese. Em linha. Disponível em <https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco-41.html>

(PS, CDU, PSD, BE) para integrar a mesa dinamizadora da 6ª sessão. Ao mesmo tempo foi convidado para conduzir o debate, o prof. Doutor Silvério da Rocha-Cunha, diretor da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, doutorado em 1998 em Évora com uma tese de Teoria Jurídico-Política (área de Filosofia Política) intitulada *Sentido e Possibilidades do Discurso na Cidade numa Era de Mal-Estar*.

Foram ainda dirigidos convites públicos a todos os interessados, quer seja através da comunicação social local (jornal REGISTO e Rádio Diana), quer pela via das redes sociais (*facebook*, blogues locais/ “a cinco tons”, blogue da cidade educadora), ou dos contactos pessoais /convites por *e-mail*).

Para além dos convidados para a mesa motivadora do debate – 4 representantes de partidos políticos com assento na Assembleia Municipal de Évora e 1 moderador – cerca de 30 pessoas aceitaram também o convite para debater o tema proposto. Doze destes participantes usaram da palavra quando essa possibilidade foi aberta. O encontro teve uma duração aproximada a 3 horas (entre as 17:45h e as 20:40h).

A participação cívica como material de construção da Cidade Educadora

O moderador começou por colocar uma questão inicial com pertinência reflexiva:

A questão da possibilidade ou impossibilidade «ontológica» da Cidade Educadora (o uso de aspas foi sugerido verbalmente pelo próprio), enquanto coletivo ou comunidade do “que é comum”.

“Quando se fala de Cidade Educadora fala-se de um coletivo ou de uma comunidade. Vivemos em sociedades complexas onde o coletivo é extremamente difícil de alcançar. Vivemos em sociedades que apostam na ideia de individualismo, uma ideia moderna com cerca de 500 anos que exportamos para todo o mundo. (09:00)

Haverá então uma impossibilidade “ontológica” (entre aspas) uma impossibilidade em si mesma, de haver cidades educadoras na civilização onde vivemos?

O cidadão que está hoje aqui a debater pode ao mesmo tempo conectar-se pelo telemóvel, ou por uma muito larga gama de possibilidades que o pode afastar do comum e conectar-se com interesses específicos que são só seus. Julgando-se livre pode afastar-se do comum.”
(enunciado do moderador)

As respostas a esta questão foram unânimes. Os representantes dos quatro partidos políticos não só confirmaram, sem reservas, a possibilidade da Cidade Educadora como

defenderam a sua construção enquanto percurso a promover pelo governo da cidade, mas para o qual devem contribuir outros poderes instituídos e os cidadãos, individualmente considerados ou organizados em grupos formais e informais.

Verificou-se que a proposta de uma reflexão de pendor mais teórico, no sentido de identificação dos fundamentos de base «ontológica» da Cidade Educadora, foi contornada pelos políticos e pelos cidadãos participantes, para dar lugar a discursos de natureza mais programática, de posicionamento político, e até de confrontação crítica de interpretações e desempenhos relativos ao conceito.

Em vez da questão da cidade que concentra no «que é comum», ou nas limitações deste desígnio, foi preferido e relevado por parte dos políticos presentes, o problema da participação dos cidadãos na cidade ou nas coisas comuns. Foi sobre a (im)possibilidade de participação dos cidadãos nas decisões e na vida política, para além do exercício do voto, sobre as condições de (in)viabilização dessa participação, sobre a quem cabe assegurá-las, que se concentraram as respostas dos representantes dos partidos políticos.

O conceito de Cidade Educadora foi assumido pelos vários políticos presentes como insuficientemente divulgado, desconhecido dos cidadãos que habitam a Cidade Educadora, e consequentemente um conceito, opção, ou construção social e política não apropriados pela cidade de Évora. Nem por isso foi desvalorizado por qualquer participante o seu potencial valor. Pelo contrário, todas as forças políticas declaram este instrumento como útil à governação da coisa comum. Um dos participantes, não incluído na mesa (10.^a intervenção/José Policarpo) começou mesmo por assumir o seu desconhecimento quer da existência do conceito de Cidade Educadora, quer da pertença de Évora à Rede Internacional das Cidades Educadoras para terminar considerando muito relevante o espaço de reflexão proposto, no sentido de gerar contributos para «a prossecução dos nossos fins e da nossa vivência em coletividade».

Palavras ou termos recorrentes ao longo do debate

Os termos mais recorrentes ao longo deste debate foram: participação, formas, processos e limites da participação dos cidadãos na vida da cidade e no sistema político que governa o país, democracia representativa, democracia participativa, individualismo, abstenção, transparência, modelos de cidade, questões de género. Em contraponto à Cidade Educadora como cidade desejada, são feitas referências a tendências individualistas e sectoriais, a um certo isolamento no sentido do distanciamento dos

outros, quer dos decisores políticos quer dos cidadãos, a crise, medo, alheamento, incapacidade dos atores políticos.

Considerações finais sobre este 6.º debate de 2012

Como considerações possíveis de extrair da análise da 6ª sessão do ciclo de debates sobre a Cidade Educadora em Évora apontamos a presença de três níveis de discurso que seguem em paralelo, sem se cruzarem, o que quer dizer que não são considerados como problematizantes.

Um primeiro nível, teórico, reflexivo, preocupado com meta princípios e meta condições, é representado no debate analisado pelo seu moderador. Esta abordagem problematiza as grandes linhas de sustentação da Cidade, que para além da complexidade implicada, de «coletivo com ideias comuns», ainda se deseja configurar como Cidade Educadora. Esta problematização proposta pelo primeiro nível discursivo não foi continuada pelos vários participantes que consideraram a ideia de Cidade Educadora como base adquirida. Os intervenientes da mesa partiram do pressuposto que o conceito está pensado e a área está delimitada, nomeadamente pelos documentos internacionais já assumidos. A este propósito o professor Manuel Cabeça argumenta que fez o trabalho de casa visitando o site e lendo documentos de referência.

A um segundo nível regista-se outro discurso de natureza político-programática, refletido nas intervenções dos representantes dos partidos e de alguns dos participantes que fora da mesa assumiam o estatuto de cidadãos.

Por último, identificamos um nível discursivo crítico da retórica política, no sentido da falta de enunciação de medidas concretas para o desenvolvimento da Cidade Educadora. É um discurso que questiona, algumas vezes confronta, os responsáveis políticos com o risco de Évora Cidade Educadora vir a ser uma bandeira política em tempo de eleições que logo a seguir se esvazia de conteúdo efetivo. Este discurso é expresso nas intervenções de vários cidadãos posicionados fora da mesa dinamizadora do debate (Exemplos: Carlos Júlio/2ª intervenção; Raul Rasga /4ª intervenção; Ana Botto/ 7ª intervenção). Mas encontra-se igualmente plasmado nas referências à Cidade Educadora incluídas pelo Bloco de Esquerda no seu programa eleitoral de 2013. De notar que neste nível crítico não se contemplam quaisquer resistências face ao conceito, mas as observações críticas dirigem-se aos políticos que usam o termo sem o concretizar,

destinando-o apenas ao campo da retórica. Uma vez mais é levantada a suspeita sobre o discurso político.

Em paralelo, ou em colaboração com estes trabalhos de investigação, registamos a emergência de outros contributos que se têm vindo a desenvolver no quadro da Universidade de Évora mais recentemente. Evitam-se aqui, uma vez mais, quaisquer pretensões de exaustividade.

Referencia-se neste quadro, a dissertação de mestrado apresentada em 2013 na Universidade de Évora, sob o título *Évora, cidade educadora: contributos para a definição de políticas locais de educação*. Da autoria de Jorge Ponciano da Cruz, técnico do município de Silves onde assumiu responsabilidades de dirigente do setor municipal da educação e da CE, esta investigação foi orientada pelas docentes da Universidade de Évora, professoras Marília Favinha e Cláudia Sousa Pereira. De notar que durante o período de investigação e discussão desta dissertação, Cláudia Sousa Pereira detinha a responsabilidade política pelos pelouros da cultura, educação e Cidade Educadora na Câmara Municipal de Évora, onde implementou o Gabinete da Cidade Educadora. «Cidade educadora; Évora, Políticas Educativas, Criatividade» foram as palavras-chave destacadas por esta investigação. O resumo deste trabalho dá conta do caminho percorrido pela investigação:

«Este estudo dará a conhecer a forma como a comunidade eborense vê a integração da cidade na rede de cidades educadoras e o trabalho de implementação de ações do município, que permitam a criação de uma verdadeira cidade educadora. Para isso, inquiriram-se docentes de três estabelecimentos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da cidade e realizaram-se entrevistas a responsáveis políticos (atuais e anteriores) autárquicos pelo projeto “Évora, Cidade Educadora”. Procura-se encontrar uma relação entre a aplicação da Carta das Cidades Educadoras e a existência de altos níveis de criatividade, bem como a sua aplicação nas políticas locais de educação, concluindo-se que quer na escolha das suas prioridades (expressas na Carta Educativa), quer nas Atividades Extra Curriculares ou nos projetos dinamizados pela cidade se promove a cidadania, o respeito pelos outros/identidade cultural local, potenciando-se a construção de uma cidade participada, multicultural e inclusiva» (CRUZ, 2013).

Em 2019, a professora Maria Teresa Santos comunicou ao 8.º Congresso das Cidades Educadoras Portuguesas, os principais resultados de uma década de investigação na Universidade de Évora sobre a Cidade Educadora.

No mesmo ano, a mesma docente e orientadora desta tese, coproduziu o enquadramento de um texto legado a esta investigação pelo filósofo da Educação António Valleriani (VALLERIANI *et al.*, 2020, p. 30-45)

Em 2019 foram ainda lançados por esta professora e investigadora do CIDEHUS (Universidade de Évora) os convites e o programa para a organização de uma coletânea de textos de vários autores portugueses e estrangeiros, que se propõe atualizar a informação disponível a partir da pergunta: «Como é que a Cidade Educadora contribui para as mudanças sociais ?». A referida publicação poderá ocorrer ainda durante o ano de 2020.

4.1.3 Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na esfera política de Évora

O ciclo de debates «Habitar a Cidade, Construir Espaço Público» levado a cabo durante o ano de 2012 em Évora pode ter aportado alguns reflexos deste aos programas políticos dos vários partidos concorrentes às eleições autárquicas de 2013 e 2017. É esta hipótese que se pretendeu investigar.

Para avaliar um possível impacto destes debates na cidade de Évora, ponderaram-se os seguintes indicadores:

- Participantes em cada debate: número médio de 45 pessoas;
- Intervenientes diretos nos debates, (pessoas que usaram da palavra no decurso de cada sessão) depois do painel de especialistas convidados: número médio de 10 pessoas;
- Resposta positiva a todos os convites formulados para as mesas dos debates;
- Adesão de outros convidados a este ciclo de debates, para lá dos participantes diretos, entre os quais fotógrafos, jornalistas, professores dos vários níveis de ensino, empresários, arquitetos, artistas;
- Referências à Cidade Educadora nos programas eleitorais de todas as forças políticas candidatas à gestão municipal nas eleições de 2013 e 2017 (sendo que neste último caso regista-se a exceção do PS) quando se verificou que nos programas eleitorais de 2009 apenas uma força política (CDU) havia inscrito o conceito;

Citam-se a seguir, os termos das referências à Cidade Educadora incluídas por cada partido político nos respetivos programas propostos ao eleitorado em 2013.

C1. Bloco de Esquerda (BE):

«Évora, Cidade Educadora tem de ser mais do que um chavão ou um serviço da Câmara Municipal. Tem de ter uma postura proactiva e a Câmara deve, em todas as políticas que desenvolve, integrar o compromisso que assumiu ao assinar a Carta das Cidades Educadoras.» (Integrado no capítulo intitulado Educação e Juventude (p. 14, Programa eleitoral BE)

C2. Coligação Democrática Unitária (CDU):

«Aprofundar o conceito de Cidade Educadora no sentido de transformar Évora numa referência internacional das Cidades Educadoras, rede a que o Município aderiu em 2000» (Integrado no capítulo 5.2. intitulado Educação Pública para a Cidadania e o Desenvolvimento; p.10, Programa eleitoral da CDU)

C3. Partido Socialista (PS)

- «Ainda na área da Educação, apostámos no desenvolvimento do conceito de Cidade Educadora, a cuja rede internacional pertencemos desde 2001 e que levou à criação de um Gabinete com a missão de difundir a atividade educativa nos seus vários planos». (capítulo “Melhorar a Educação, o Apoio Social e a Qualidade de vida” p.6, Programa eleitoral do PS)

- «Sendo Évora uma Cidade Educadora estamos atentos a iniciativas de cariz educativo...» (segundo parágrafo no capítulo intitulado Preservar o Património e a Cultura e Desenvolver o Turismo, p.9, Programa eleitoral do PS)

C4. Partido Social Democrata (PSD)

«Proporcionar uma participação ampla e efetiva das organizações representantes d a pessoa com deficiência em programas como Évora Cidade Educadora e Agenda XXI;» (expressão de uma das linhas de ação do terceiro de «4 eixos estratégicos para melhorar a qualidade de vida dos Eborenses», p.6, Programa eleitoral do PSD)

*

Partindo dos termos destas referências à Cidade Educadora, pode dizer-se que para os políticos de Évora, o conceito não é desconhecido e é valorizado.

Por outro lado, pode concluir-se que o nível de pormenorização ou especificação das referências incluídas varia na direta proporção à responsabilidade assumida na gestão desta área de intervenção municipal.

O PS, partido responsável pela gestão da Câmara Municipal de Évora, entre 2001 e 2013, apresenta duas referências, sendo a primeira muito concreta e pouco genérica, valorizando até uma medida para a afirmação do conceito assumida no último mandato – «a criação de um gabinete com a missão de difundir a actividade educativa nos seus vários planos». Já no programa apresentado em 2017 a Cidade Educadora deixou de ser mencionada.

A CDU, força política que governava a cidade aquando da adesão de Évora à Associação Internacional de Cidades Educadoras em 2000, destaca o potencial que o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora pode aportar à projeção de Évora enquanto cidade do mundo.

Porém em 2017, parece verificar-se certa retração na afirmação do conceito e da amplitude das medidas para conseguir tal aprofundamento.

O Bloco de Esquerda, pouco específico em 2013, ainda que identificado com a proposta da Cidade Educadora, manifesta preocupação perante a possibilidade de o conceito de CE poder ser tomado como «chavão», ou mero instrumento de pouca eficácia. Esta referência que remete para uma perceção integrada e integradora do conceito surge apoiada na Carta das Cidades Educadoras e na necessidade de ter presente a sua aplicação «em todas as políticas». Em 2017 dá maior destaque ao conceito relacionando-o com a necessidade de inclusão na cidade.

O PSD assume em 2013 a referência à Cidade Educadora mais curta e menos abrangente das quatro em presença. Associa a Cidade Educadora a uma área concreta, ou seja, à necessidade de priorizar a atenção às pessoas com deficiência. Admite uma equiparação do «programa da Cidade Educadora» a outros programas nacionais como é o caso da Agenda XXI. No programa eleitoral de 2017 a Cidade Educadora é apenas associada à intervenção nos equipamentos de educação formal.

A cultura política ou normativa materializa-se nos textos e nas ações que os planificadores e os gestores da educação promovem, e que os agentes sociais dinamizam. Escolano afirma que a estes textos e comportamentos estão subjacentes determinados códigos nos quais se expressam as principais dimensões da cultura da escola em cujo estudos se concentrou. (2017, p.136)

Continuando a admitir a possibilidade de analogia entre a cultura política da escola e a cultura política da Cidade Educadora, recolhemos para análise alguns dos textos publicados, ou publicamente expressos, com o objetivo de facilitar leituras e correlações eventualmente úteis quer à pesquisa do estado da cultura política da Cidade Educadora em Évora, quer ao processo da sua formação e evolução ao longo da segunda década do século XXI.

Entre os textos escolhidos como representativos de cultura política da Cidade Educadora observam-se - para além dos excertos dos programas eleitorais dos partidos que tendo representação na Assembleia Municipal de Évora, foram candidatos ao governo da cidade nos últimos atos eleitorais (2013 e 2017) - discursos dos representantes do governo local eleitos para esse exercício político.

Leitura do discurso político sobre Évora, Cidade Educadora em 2009¹⁷⁹

(Anexo 8)

O debate no âmbito dos trabalhos do III Congresso da RTPCE realizado em Évora, em maio de 2009, no contexto do III congresso Nacional das Cidades Educadoras, reuniu, a convite da sua organização, dois representantes formais da esfera política - José Ernesto, presidente do Município de Évora e Maria de Lurdes Rabaça, coordenadora da Rede nacional de CE; um representante da esfera académica - Luís Sebastião, professor da Universidade de Évora; dois representantes da esfera empírica - João Fialho, dirigente de uma associação cultural eborense e Celestino David, dirigente de uma associação de defesa do património da mesma cidade; e um representante da interação entre as esferas política e académica - Joaquim Caetano, diretor do Museu de Évora, (já que o seu cargo de diretor do Museu de Évora permite inscrevê-lo na esfera política, mas a sua atividade e produção intelectual de investigador em História de Arte o associa à esfera académica). Este debate foi tornado publico por via da sua difusão radiofónica por um órgão de comunicação social de âmbito nacional (TSF, Rádio Jornal), aquando da sua realização em Évora em maio de 2009.

Deste debate pode retirar-se que persiste na esfera política da Cidade Educadora, em primeiro lugar a necessidade de apresentar e disseminar por entre os públicos da

¹⁷⁹ Este debate realizou-se na sala do piso superior do Palácio D. Manuel, em Évora a 8 de maio de 2009. Foi transmitido pela rádio TSF (entre as 9h e 11h do dia 9 de maio de 2009) no contexto do III Congresso das Cidades Educadoras Portuguesas - Évora.

cidade, uma definição acessível a todos os cidadãos do que é uma Cidade Educadora. Qualquer que seja essa definição, apesar de não ser apresentada, nem desejar ser, fixa ou acabada, carece de legitimidade. Uma tal legitimidade é procurada na interação entre as esferas académica e a política, ou seja, no cruzamento entre o que podem dizer os investigadores e o que resulta da reflexão e das experiências realizadas no âmbito da AICE, da RTPCE e ao nível do governo de cada cidade.

Logo a seguir, ou concorrendo ainda para a explicação e compreensão do que é uma Cidade Educadora, fica explícito o seu carácter de «projeto político» a cujo desenho e execução são indispensáveis: a «intencionalidade», a «transversalidade» e a noção da presença dos «fatores deseducadores» que a cidade comporta e é relevante conhecer para poder controlar ou contrariar.

Ficaram também identificadas as necessidades de participação pública e as formas que esta pode assumir na cidade; a noção da democracia enquanto sistema em construção e não como dado adquirido; a ideia de cidadania como espaço de confluência de áreas de diversidade temática (educação, património, desporto, etc.), institucional (governos, associações, grupos formais e informais, indivíduos). Todas estas a assumirem configurações e premências características de cada caso de Cidade Educadora, a que se torna necessário responder adequadamente.

Pode ainda verificar-se uma assinalável concordância ou sintonia expressas pelos diferentes participantes. As perspetivas de abordagem são mais marcadas pela natureza da área de intervenção na cidade de onde cada um dos intervenientes provém, do que de conceções dispares sobre a cidade que deseja ser educadora.

Esta sintonia pode estar associada ao grau de maturação da reflexão sobre Cidade Educadora em Évora à data, já que é de prever que nos primeiros níveis de contacto com o conceito não se operem elaborações sofisticadas, propostas alternativas ou condições de escolha.

De recordar que a realização do III Congresso RTPCE em Évora constituiu uma das primeiras oportunidades de exposição da cidade e dos seus grupos ou públicos internos à proposta da Cidade Educadora.

Síntese dos discursos políticos dos partidos candidatos ao governo local de Évora para os mandatos eleitorais de 2013/2017 e 2017/2021.

Com este objetivo recolheram-se os programas dos seguintes partidos políticos: Coligação Democrática Unitária – CDU; Partido Socialista – PS; Partido Social Democrata – PSD; Bloco de Esquerda – BE.

Os quatro programas observados correspondem aos quatro partidos políticos com representação na Assembleia Municipal de Évora à data da respetiva candidatura (ou seja, desde o mandato autárquico de 2009/2013). Os programas de governo local analisados foram também os quatro mais votados nos dois atos eleitorais a que se apresentaram.

Para a análise fixaram-se as referências explícitas ao vocábulo «Educadora», «Cidade Educadora», ou «Évora Educadora» e o texto a ele associado. Partimos assim do princípio de que essa referência explícita no texto do programa de governo local, constitui indício de conhecimento, ou pelo menos interesse manifesto pelo conceito de Cidade Educadora, por parte dos seus subscritores.

Da uma primeira abordagem aos textos em análise conclui-se que os quatro partidos apresentam referências à Cidade Educadora nos seus programas de candidatura ao governo local nas duas últimas eleições, com exceção do PS no mandato 2017/2021.

As referências apuradas permitem afirmar que a designação de Cidade Educadora integra o léxico dos quatro partidos, ainda que cada um deles evidencie posicionamentos bem distintos face ao conceito tal como é apresentado na *Carta das Cidades Educadoras*.

Assim, a CDU, partido político mais votado nos dois mandatos em apreço, apresenta referências breves e genéricas à Cidade Educadora. Apresenta-se em 2013 com a intenção de «aprofundar o conceito» e constituir-se ainda como «referência internacional» no quadro da AICE. Já no mandato seguinte (2017-2021) reposiciona-se com intenções menos abrangentes, mas que pretendem ir «disseminando o conceito nas práticas educativas formais e não formais».

O PS, partido político que entre 2001 e 2013 governou o Município de Évora, denota no seu programa de 2013 não só um conhecimento alargado do conceito, como reporta uma ação governativa diferenciadora no contexto das Cidades Educadoras portuguesas. Este trabalho desenvolvido no mandato 2009-2013, incluiu a criação uma unidade orgânica integrada no organograma do município, designada de Gabinete da Cidade Educadora (GECE), dotada de três técnicos superiores, diretamente dependente do executivo e incumbida da implementação da ideia de Cidade Educadora, quer ao nível interno da Câmara, quer ao nível da cidade e do concelho de Évora. Curiosamente, é também o PS o único partido que no programa eleitoral seguinte (2017-2021) não inclui qualquer referência à Cidade Educadora.

O PSD imprime no seu programa de 2013 a expressão «programas como Évora, Cidade Educadora» e em 2017 «Évora, Cidade mais Educadora». No primeiro caso a expressão está associada à intenção de «Proporcionar uma participação ampla e efetiva das organizações representantes da pessoa com deficiência» e à «Agenda XXI». No segundo programa a defesa do conceito surge relacionada com a necessidades de investimento nalgumas escolas em particular e de gestão nas escolas do concelho de Évora em geral. O conceito parece assim ser interpretado em sentido pouco claro no primeiro caso, e identificado com a educação formal no segundo caso.

O BE apresenta nos seus dois programas um conhecimento evidente do conceito de Cidade Educadora. Retoma em 2017 parte do discurso usado em 2013: «Évora, Cidade Educadora tem de ser mais do que um chavão ou um serviço da Câmara Municipal. Tem de ter uma postura proativa e a Câmara deve, em todas as políticas que desenvolve, integrar o compromisso que assumiu ao assinar a carta das Cidades Educadora». No segundo texto, o conceito é alargado a concelho educador e ainda associado ao desejo de inclusão, apresentando-se sob o título «Évora educadora e inclusiva.» O BE é assim, entre os quatro partidos, o que apresenta maior coerência entre as duas propostas apresentadas e a mais explícita fundamentação para as mesmas.

Em síntese, pode afirmar-se que a proposta da Cidade Educadora é do conhecimento dos quatro partidos, e assume conotação positiva em sete dos oito programas analisados. Apenas a omissão para que o PS se remete em 2017 deixa em dúvida se estamos perante uma rejeição do conceito, ou apenas um descomprometimento intermitente.

Na posição oposta situa-se o BE para quem uma cultura de Cidade Educadora deve ser cultivada pelo Município «em todas as políticas que desenvolve, integrando o compromisso que assumiu ao assinar a carta das Cidades Educadoras». (*in* programas eleitorais de 2013 e 2017 do BE)

Importará recordar que a Carta das Cidades Educadoras subscrita por Évora desde o primeiro ano do século XXI «acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora.» (Parágrafo final do Preâmbulo da CCE.) A subscrição formal deste texto torna-o parte integrante do discurso político do governo da cidade. O que fica por aferir é o grau de compromisso e de empenhamento que os governos vão experimentando em cada fase do seu percurso, e que no caso de Évora apresenta variações sensíveis.

Do discurso político sobre Évora, Cidade Educadora, no VI Congresso RTPCE, Almada, 2015. (Anexo 11)

Uma leitura da mensagem política do presidente do Município de Évora, Carlos Pinto de Sá, apresentada numa mesa de autarcas integrada no programa do IV Congresso Nacional de Cidades Educadoras permite constatar que as principais categorias identificadas no discurso político de 2009 não conheceram alterações de fundo em relação ao exposto em 2015 em Almada, apesar do discurso ser veiculado por protagonistas diferentes.

Ou seja, em vez da necessidade de uma explicação clara do conceito de Cidade Educadora, verifica-se antes uma tendência para problematizar ou interpretar o que dele se espera.

Começando por contextualizar a Cidade Educadora na dimensão geográfica, territorial, e cultural em que se inscreve, o discurso político espera desta proposta instrumentos capazes de contribuir para o debelar dos fatores deseducadores cuja existência reconhece na cidade.

Identifica-se neste discurso do final de 2015 uma correlação entre as visões de Cidade Educadora e a de cultura contemporânea de escola. Concretamente são apontadas à cultura de escola evidências que se pretendem evitar nas cidades, como por exemplo uma escola «sem tempo para brincar», fechada ou contida entre muros e gradeamentos, relacionada com uma cidade crescentemente preocupada com as questões de segurança; uma cultura de escola que integra as crianças que vivem no campo, uniformizando os padrões por referência aos urbanos, com escassas preocupações de sustentabilidade, de adaptação ao ambiente envolvente, de trocas intergeracionais.

Neste discurso fica expressa a conveniência da quase natural articulação entre os modelos de Cidade Educadora e de «sociedade mais geral».

A necessidade de participação pública, e de reflexão sobre as formas dessa participação são também em 2015 trazidas ao debate. Alerta-se para a procura de participação efetiva e não de «simulacros de participação». A categoria da participação é neste discurso associada à da democracia representativa. Ou seja, os detentores de cargos políticos representam as populações e nessa qualidade devem encarar com naturalidade o confronto de ideias diferentes, a exposição à crítica, entre outras expressões da diversidade de que é feita a população de que são representantes.

As necessidades de gestão de recursos (nomeadamente humanos, financeiros e outros) é outra preocupação a que alude o representante político de Évora neste discurso, tal como acontecia com o seu antecessor no discurso de 2009.

4.1.4 Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na interação das esferas académica, política e empírica em Évora

Da análise dos materiais recolhidos ao longo de uma década de investigação, pode concluir-se pela evidência de indícios de uma cultura de CE em Évora. Ou seja, foi possível identificar em cada uma das três esferas, entre os anos de 2009 e 2019, testemunhos, predisposições, interesses manifestos, validações repetidas da Cidade Educadora, enquanto cidade desejada, ou construção coletiva a experimentar.

É, também, possível encontrar nestes materiais convocados pela investigação três tipos de discurso sobre Évora Cidade Educadora.

O primeiro a surgir, e o mais alimentado, é defendido e veiculado pelos responsáveis políticos em exercício governativo. Afirmam a condição de Évora enquanto Cidade Educadora e veem nesta proposta a possibilidade de alimentar um projeto político para a cidade, portador de elementos de esperança, tendencialmente escassos no espaço público.

O segundo discurso provém da academia, nomeadamente da Universidade de Évora e, ainda que motivado por razões, ou desafios pouco internalizados nesta academia, vão ganhando expressões ainda que pontuais. De facto, constata-se até ao momento, a ausência de investigações continuadas, de referências desenvolvidas nos programas de formação académica, à Cidade Educadora. Não obstante a Cidade Educadora não só não é uma desconhecida da academia eborense como se abre como campo de possibilidades de investigação e investimento.

O terceiro discurso (mas não último) comporta em si todas as expetativas que podem alimentar, ou pelo menos detonar novas pesquisas, formulações ou ensaios da Cidade Educadora. Este discurso da esfera empírica, situado ao nível dos habitantes da cidade, manifesta-se espontaneamente aderente à ideia de Cidade Educadora, aberto, generoso. Se surge pouco crente ou pouco informado, nunca expressa rejeição ou se manifesta reativo. Parece demandar tão só mais oportunidades de exploração da capacidade relacional entre as partes que a Cidade Educadora comporta em si.

4.2. Lagoa, Cidade Educadora

2017 foi ano de eleições autárquicas nas cidades portuguesas, tempo de transição para um novo quadriénio político que vai até 2021. Em Lagoa, 2017 foi um ano de renovação do período iniciado em 2013 com um governo local eleito pelo PS, depois de um anterior ciclo político de 28 anos, gerido pelo PSD.

Foi neste ano de 2017 que o Município de Lagoa decidiu aderir à rede de Cidades Educadoras. A fechar o mandato político durante o qual o governo municipal propôs a evocação de anos temáticos, o «Património – olhar o passado, rumo ao futuro» inspirou várias iniciativas e programas do concelho em 2017.

Entre tais iniciativas inscreve-se a publicação de uma trilogia de investigação autodenominada «histórico-cultural» sobre o concelho de Lagoa, da autoria do historiador residente João Vasco Reis, e com o patrocínio da Câmara Municipal.

Nos três livros publicados sob a chancela do ano do Património investigaram-se «os templos religiosos», «os castelos, fortalezas e outros sistemas defensivos» e a «azulejaria e iconografia» do concelho de Lagoa.

No primeiro destes livros apontam-se os ícones do património edificado mais relevantes da história e cultura locais dos últimos quinhentos anos. O ponto inicial deste roteiro ergue-se em pleno centro da sede do concelho: Lagoa.

«O antigo e magno templo de *Sancta Maria* de Lagoa, que de longe se destaca entre o casario da cidade, seja qual for o ponto cardeal, é o seu principal símbolo histórico patrimonial e peça decisiva na consolidação do aglomerado cristão ao longo dos tempos» (REIS, 2017, p.21). segundo o autor terá começado a ser erguida em finais do século XV.

Próximo do núcleo urbano de Lagoa situa-se o lugar emblemático de Carvoeiro, que fica referenciado pela sua capela:

«Situada no interior da antiga fortaleza de Carvoeiro, a atualmente designada por capela de Nossa Senhora da Encarnação na sua origem foi erigida como ermida e assim foi entendida ao longo dos tempos.» Aponta-se a data de 1670 para a construção da fortaleza dando como certo que o templo é de data anterior. (REIS, 2017, p. 25). «A velha ermida teve sempre uma atração especial, por parte de crentes e, depois, por turistas» (REIS, 2017, p.27).

Do lado oriental do concelho, Porches traz consigo uma história antiga e singular quando se junta ao concelho de Lagoa por altura da criação administrativa em 1773.

«A história da igreja de Porches é um intrigante mistério ainda por desvendar, porque começa em Porches Velho (Porches-o-Velho), a enigmática fortaleza de *castrum porches* conquistada aos mouros pela ordem de Santiago de Espada e/ou pelo exército do Rei D: Afonso III, entre 1248 e 1250.» Mas diz a tradição e a literatura evocada por João Vasco Reis que a igreja matriz de Porches foi edificada em 1560, data em que a sede de freguesia teria sido transferida de Porches Velho para Porches Novo. (*idem*, p.83).

Consta no *website* da freguesia de Estômbar que esta vila é uma das mais antigas freguesias do Algarve.

«A igreja matriz de Santiago é o grande ex-líbris da freguesia de Estômbar e o seu principal cartão de visita histórico cultural. Diz-se que é uma pequena catedral, uma imagem em «miniatura» do que podia ter sido a maqueta de uma grande sé. Com o orago de S. Tiago Maior é um templo das primeiras décadas do séc. XVI (1520-1530) (*idem*, p. 105)».

Do lado mais ocidental do concelho de Lagoa, à beira da foz do Arade, situa-se Ferragudo, a terra junto ao mar, que nas últimas décadas vem sendo particularmente exposta ao fenómeno do Turismo.

«A igreja matriz de Ferragudo é um belo edifício que, ao alto, encabeça a vila sede de freguesia. Secular atalaia religiosa, avistada por quem entra na foz do rio Arade, tornou-se ao longo dos séculos, símbolo de uma povoação que foi uma singela aldeia de pescadores (...) Diz a tradição que a primitiva povoação de Ferragudo surgiu ao redor da sua igreja, espalhando-se pela colina, a partir do século XVI.» (p.159) À falta de data certa para a sua construção J. Vasco Reis presume que se tenha iniciada aquando da instituição do lugar de Ferragudo em 1520. (*idem*).

O roteiro proposto pelo investigador J. V. Reis, não deixa de representar ainda outros lugares com relevância no concelho de Lagoa, igualmente representados pelos seus lugares de culto. Entre eles, na Mexilhoeira da Carregação (antiga Mexilhoeirinha), onde se ergue a ermida de Santo António «presumivelmente do século XVI». Ou o antigo convento franciscano de Santo António do Praxel (ou Prachel), do século XVII, que se situa não na delimitação atual do Parchal (que já foi sede de freguesia), mas no seu vizinho sítio do Calvário, a poente da vila de Estômbar (*idem*, p.133).

Os sete lugares aqui nomeados – Lagoa, Carvoeiro, Porches, Estômbar, Parchal, Mexilhoeira da Carregação e Ferragudo – onde há notícia de núcleos de habitantes e dos respetivos símbolos de referência cultural, desde há pelo menos cinco séculos, são parte integrante do concelho de Lagoa. Apesar de não ser vasta a sua extensão territorial é vincado o carácter destes núcleos urbanos que configuram um concelho polinucleado, sem macrocefalias. As marcas culturais históricas mais presentes surgem em grande parte associadas à tradição religiosa da cristandade. Ou ainda mais recentemente ao turismo.

É este concelho em período de relativo sucesso económico que procura perspetivas ou instrumentos de abordagem dos desafios que se lhe colocam enquanto zona de acolhimento de populações estrangeiras, território de fronteira com o mar, sensível às necessidades de sustentabilidade económica, social, cultural, ambiental.

A inscrição de Lagoa em redes de partilha de conhecimentos e práticas, como é o caso da rede de Cidades Educadoras, da rede de cidades inteligentes, das cidades comprometidas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU (17 ODS's), entre outras, parece ser encarada como via de contacto com novas soluções de gestão da coisa pública, eventualmente eficazes no quadro da contemporaneidade.

4.2.1. Indícios de uma Cultura de Cidade Educadora na esfera empírica de Lagoa (Anexo 16)

No contexto de uma adesão ainda relativamente recente ao conceito de Cidade Educadora, esta investigação procurou no concelho de Lagoa (Algarve) expressões de potenciais manifestações de uma cultura de Cidade Educadora na esfera empírica, entendida nos termos antes descritos.

O movimento de cidadania ambiental autodenominado «Salvar as Alagoas Brancas» surge na esfera dos cidadãos, evidenciando preocupações ambientais e de defesa do património natural. Vocacionado para a partilha das suas perspetivas com a comunidade local e regional, este grupo informal de cidadãos apela fortemente à interação com a esfera política e académica.

Segundo o seu próprio discurso «em fevereiro de 2017 vários cidadãos residentes no concelho de Lagoa, alguns entusiastas observadores de aves e visitantes diários do sítio das Alagoas Brancas, iniciaram uma campanha que pede a paragem da destruição deste lugar» situado nas imediações de solos reservados a realizações como a FATACIL e outras eventuais iniciativas comerciais e económicas.

Trata-se de um grupo de residentes locais, em grande parte estrangeiros, portadores de informação, alguma formação cívica e sensibilidades diversas, neste caso particularmente despertadas para a necessidade de preservação do património ambiental local.

Estes cidadãos mostram-se não só disponíveis como muito interessados em promover interações quer com a comunidade local residente, quer com a esfera política local e regional a quem cabe as decisões que desejam ver tomadas. Para fundamentar as suas posições, apoiam-se ainda na esfera científica, gerando assim uma verdadeira interação entre esferas.

Tirando partido das possibilidades de comunicação oferecidas pelos atuais meios tecnológicos, fazem chegar os seus posicionamentos a grupos alargados de outros cidadãos, gerando movimentos de solidariedade e adesão, mas também de resistência. Dessa tensão tem vindo a fazer-se a textura do discurso deste grupo de cidadania.

O objeto de intervenção, as características e os posicionamentos defendidos pelo grupo de defesa das Alagoas Brancas, em Lagoa, permitem identificá-lo como um indício de uma cultura de Cidade Educadora.

4.2.2. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na esfera política de Lagoa

Como já anteriormente referido, pelo facto da iniciativa de adesão ao conceito da Cidade Educadora, é nesta esfera que se tornam mais visíveis os primeiros sinais do desejo de afirmação de modos, práticas ou identificações com a Cidade Educadora.

No caso de Lagoa também assim se verifica. O ano de 2018 - o primeiro em que este município se constituiu como membro de pleno direito da Associação Internacional de Cidades Educadoras - foi apresentado pelo discurso do governo local como o ano da Cidade Educadora.

Programa Lagoa, Cidade Educadora 2018 (Anexo 19)

A 20 de janeiro de 2018, aquando da comemoração dos 245 anos do nascimento formal do concelho de Lagoa, foi apresentada publicamente a Cidade Educadora como causa mobilizadora da atividade do Município de Lagoa ao longo do primeiro ano do mandato autárquico 2017/2021.

Neste contexto, os festejos do Carnaval de 2018 no concelho de Lagoa tiveram como tema central a Cidade Educadora. A FATACIL (Feira de Artesanato, Turismo,

Agricultura, Comércio e Indústria de Lagoa) enquanto evento de referência local e regional convocou o conceito. Outras oportunidades foram ainda aproveitadas durante o ano de 2018 para apresentar a Cidade Educadora como escolha política em Lagoa.

Paralelamente, o Município de Lagoa programou cerca de uma centena de atividades com intencionalidade educadora para o período de setembro a dezembro de 2018. A intencionalidade educadora foi expressa e comunicada num objetivo apresentado publicamente para cada uma das atividades. (Ver anexo 19).

Cidade Educadora na edição do Prémio Santos Stockler 2018-2019 (Anexo 21)

O Prémio Literário Santos Stockler foi instituído pelo Município de Lagoa no âmbito das suas atribuições culturais. Pretendeu o governo local, com a criação deste Prémio em 2016 «promover, defender e valorizar a Língua Portuguesa e a identidade e diversidade sócio culturais do concelho de Lagoa; promover e incentivar a criação literária, o gosto pela escrita e pela leitura e, ainda, homenagear o poeta, jornalista e romancista Santos Stockler».

A terceira edição deste prémio, atribuído bienalmente, «destinou-se a premiar trabalhos inéditos na modalidade de *Romance*, subordinados ao tema: «Lagoa, a Cidade Educadora». O concurso admitiu, segundo o respetivo regulamento, todos os cidadãos nacionais ou estrangeiros, devendo os trabalhos ser apresentados em Língua Portuguesa.

Esta informação divulgada pelo Município de Lagoa no seu sítio oficial na *web*¹⁸⁰ confirmou esta edição do Prémio literário como um dos sinais do compromisso político do governo local com a promoção de uma cultura de Cidade Educadora.

Depois do encerramento do período de receção de candidaturas (a 31 de julho de 2019), foram contabilizados pela Biblioteca de Lagoa dez romances subordinados ao tema: «*Lagoa, A Cidade Educadora*». O regulamento exigia tratamento literário desse tema numa extensão mínima de 120 páginas, e tomando como espaço de referência o concelho de Lagoa. A 17 de julho de 2020, o presidente da Câmara de Lagoa, apresentou em sessão pública realizada nos claustros do Convento de S. José, o romance vencedor. «Barro cru» foi o título do romance da autoria da escritora algarvia Helena Tapadinhas,

¹⁸⁰ Em linha. Consult. 19 de janeiro 2010. Disponível em <https://www.cm-lagoa.pt/pdfs/educacao/premiosantosstockler/PremioSantosStocklerNormativo2018.pdf.pdf>.

distinguido por um júri que integrou várias personalidades. A publicação da obra premiada e um cheque no valor de dez mil euros foram duas implicações diretas da distinção do romance inspirado na proposta da CE.

Ausência do conceito de Cidade Educadora nos programas político candidatos às eleições autárquicas de 2017

Apesar do compromisso do discurso político assumido pelo executivo municipal com a proposta da Cidade Educadora confirmou-se a ausência de qualquer referência à Cidade Educadora nos programas dos partidos políticos com assento na Assembleia Municipal (PS, PSD, BE, CDU) candidatos às eleições autárquicas de 2017 em Lagoa, Algarve.

Poderemos ler este facto como um sintoma da falta de internalização ou apropriação de facto da Cidade Educadora como uma opção estruturante da política governativa no concelho de Lagoa.

Esta falta de sintonia entre o discurso do executivo em exercício político e dos candidatos ao mesmo exercício poderá remeter para a possibilidade das estruturas e dos atores necessitarem de tempos prolongados para se identificarem com o conceito e o interpretarem.

4.2.3. Indícios de uma cultura de Cidade Educadora na interação das esferas académica, política e empírica em Lagoa

Tendo em conta a ainda recente adesão de Lagoa à AICE, e por se estar em fase inicial de reunião das condições de apropriação, interpretação e aplicação do conceito, não será ainda possível falar de sinais de uma cultura de Cidade Educadora na esfera académica associada a Lagoa.

Porém poderão notar-se interações entretanto desenvolvidas e em curso entre a esfera académica, a esfera política e empírica, em Lagoa. Os resultados de tais interações poderão vir a evidenciar indícios de uma cultura de Cidade Educadora em Lagoa num tempo futuro.

Nos pontos seguintes deste texto são apresentados exemplos de tais interações entre a esfera política e a académica geradas com a decisão política de Lagoa de se pensar como CE.

Programa das Comemorações do dia da Cidade Educadora em Lagoa, 2017
(Anexo 17)

Apesar de ainda não formalmente vinculado à AICE (mas estando o processo de adesão em curso), o Município de Lagoa decidiu comemorar pela primeira vez o Dia Internacional das Cidades Educadoras a 30 de novembro de 2017.

Esta foi considerada uma oportunidade de comunicar à comunidade local a intenção política de adesão e de recolher eventuais reações.

Com a participação de algumas dezenas de pessoas representantes da comunidade local, dos políticos da cidade, e de três professores da academia, refletiu-se então, conjuntamente, sobre o que se pode esperar de uma Cidade Educadora.

O professor Alberto de Melo da Universidade do Algarve, comprometido com a educação ao longo da vida, destacou a ideia da interação enquanto móbil não só da educação, como da evolução das sociedades e da humanidade.

«Eu considero que ninguém educa ninguém. (...) As pessoas educam-se a si mesmas, no sentido que vão recolhendo, reproduzindo e processando conhecimento e informações que permitem um desenvolvimento pessoal e um desenvolvimento interpessoal, tanto físico como social. Neste processo, é obvio que a autoaprendizagem não se faz sozinha; uma pessoa em solidão não fará essa aprendizagem. É fundamental esta interação entre pessoas, e é nesta interação que nós nos formamos como pessoas; (...) Significa que ao longo da nossa vida temos continuamente e permanentemente de interagir com os outros, com o mundo social e com o mundo físico, porque de certa forma foi assim, nesta interação, que a humanidade foi evoluindo e se foi transformando ao longo dos milénios.»

O professor António Borralho, habitante de Lagoa e docente e investigador na área da educação formal na Universidade de Évora, interpelou a esfera política ali presente, no sentido de perspetivar a educação no centro da ação política, enquanto metodologia de implementação da Cidade Educadora.

«Implementar isto, é de certa forma, colocar a educação no cerne desta questão; portanto, o que este município pretende fazer, é trazer educação para o centro da sua atividade, em 2018. E eu espero que este, ou outro executivo, mantenha essa chama acesa; porque de facto, do meu ponto de vista, a educação deve estar no centro de qualquer governo municipal ou central.»

A professora Maria Teresa Santos, docente e investigadora na área da filosofia da educação, colocou três perguntas para reflexão: a) *o que é uma Cidade Educadora?* b) *Como se possibilita a realização de uma Cidade Educadora?* c) *Como aprendemos a viver juntos?*

Perante a primeira pergunta, a professora lembrou que

«uma Cidade Educadora é uma cidade que cria redes de partilha de saberes. (...) Claro que hoje quando falamos de rede, entendemos que os saberes que partilham já têm uma dimensão maior que a do nosso território local e são redes difusas. Aliás a própria cidade ultrapassou há muito as muralhas do seu limite. Hoje em dia uma cidade é um território multicêntrico, portanto tudo se reconfigurou.»

No trilho da segunda pergunta, Teresa Santos evocou o caso de Atenas para afirmar as dimensões do compromisso e da participação.

«Para os gregos havia a ideia de Pólis, não é? Mas esta ideia é muito rica, porque, de facto, a ideia de território ou de município, até para o grego de Atenas implica o compromisso de participação. Atenas era uma cidade muito pequena, com cerca de 1000 habitantes, o resto eram mulheres (que não interessavam), crianças e escravos. Mas a ideia é sempre a do compromisso de participação. Como é que nós também podemos participar na gestão da cidade? Como é que se pode participar num espaço de difícil acesso à gestão, como por exemplo num hospital? Todos nós temos queixas do tratamento no hospital. O que fazer então em instituições dessas? Ou quem lá trabalha, o que pode fazer nessas instituições? E isto é um compromisso, isto é, de facto, um desafio».

A terceira pergunta permitiu pensar no caso de comunidades onde se reúnem diferentes culturas:

«Lagoa (que conheço mal) é uma cidade que tem muitos estrangeiros. Portanto, acresce um outro desafio que é o de convidar esses cidadãos a fazerem parte desta Cidade Educadora, numa perspectiva educadora; e eu penso que este é um dos maiores desafios. Eu conheço uma cidade, na Dinamarca, que também é Cidade Educadora, e que tem muitas experiências com jovens. Quando se quis pedir para se construir uma Cidade Educadora, foram pedir a quem? Aos jovens! Porque os jovens contestam tudo! Então eles terão decerto algumas respostas para algumas coisas... O que eles gostariam de fazer, de ser?... E foi assim que começou, e é uma possibilidade.

Aqui em Lagoa eu colocava o desafio assim: Como é que aquelas pessoas que são estrangeiras, que têm outra cultura, se sentem aqui? E como podem participar com os seus saberes? Porque o saber é algo que se constrói, que se vai tricotando, e tem de ser em espaço aberto... Mas eu devolveria a pergunta perguntando à pessoa exatamente como se poderia construir o território que queria? Basta uma sugestão.»

Neste encontro entre representantes das três esferas observamos que a esfera política, através da sua capacidade de ação, pode mobilizar recursos e criar condições de favorecimento do diálogo e da interação; a esfera académica contribui com os frutos da investigação desenvolvida e das experiências observadas; e a esfera empírica poderá partilhar, discutir, interpretar criticamente e transformar o quotidiano. Poderá esperar-se das interações entre esferas, a resposta à pergunta de partida para esta comemoração do Dia da Cidade Educadora: «*O que se pode esperar de uma Cidade Educadora?*»

Programa municipal do ano da Cidade Educadora em Lagoa, 2018 (Anexo 19)

Um testemunho da mesma natureza, da interação entre as esferas política, académica e empírica, pode ser retirado do programa que assinalou o ano temático da Cidade Educadora em Lagoa. Das muitas iniciativas incluídas nesse vasto programa destaca-se aqui um item revelador da interação desejada: o colóquio intitulado *O Direito à Cidade*, realizado a 2 de novembro 2018, na Biblioteca Municipal de Lagoa. (Ver anexo 19)

"O Direito à Cidade – há 50 anos na agenda" partiu da leitura da obra de Henry Lefebvre: *O Direito à Cidade*. A iniciativa propôs-se aos participantes quase como uma antecâmara do tema do 8.º congresso das Cidades Educadoras portuguesas, inspirado neste texto.

Um dos objetivos deste encontro entre representantes das três esferas foi provocar interações, nomeadamente com a comunidade local, sobre as intenções, ideias, projeções ligadas ao congresso. Só desse modo, em maio de 2019 por altura da realização do congresso, pelo menos uma parte da comunidade de Lagoa poderia estar alertada para a proposta, recepcionar ou criticar o convite à participação no congresso, ou mesmo as notícias a ele relativas.

Para além desse primeiro objetivo, esta iniciativa propôs-se ir mais longe e criar condições que favoreçam a capacidade dos vários intervenientes na cidade participarem,

observarem, traduzirem as suas leituras sobre a Cidade Educadora para as esferas onde se movem, gerando a partir daí novas interações.

Breve leitura conclusiva sobre a interação entre esferas no início do processo da Cidade Educadora em Lagoa

Dos dois anos (de finais de 2017 a finais de 2019) de observação do processo inicial de apropriação do conceito de Cidade Educadora, por parte de vários elementos das três esferas, poderá retirar-se que as interações são possíveis e geram satisfação expressa pelos participantes em cada momento que se constata.

Parece ser igualmente possível afirmar que a esfera política reúne condições privilegiadas para motivar interações entre as três esferas e diferentes intervenientes, já que detém meios (humanos, técnicos, económicos, logísticos) que favorecem a criação de espaços de interação.

Contudo, os dados da experiência disponibilizada pelos processos históricos, alerta para o perigo real desta condição privilegiada da esfera política, ter igual capacidade de contribuir para o estrangulamento das mesmas condições de interação, no caso de se atribuir a si própria o papel ou a função de controlo do conteúdo de tais interações.

4.3. Considerações possíveis a partir de uma leitura dos dados recolhidos nas duas Cidades Educadoras

Na esfera empírica das duas cidades Évora e Lagoa (Algarve) observaram-se sinais das potencialidades de uma cultura de Cidade Educadora. A observação dos dois casos de estudo conduz à confirmação do postulado do preâmbulo da Carta das CE segundo o qual «as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras.»

Poderemos ainda inferir dessa observação que suporta esta tese que cada um dos três discursos – emanados das esferas política, académica e empírica – encara a Cidade Educadora de forma diferenciada: os elementos situados na esfera académica pretendem problematizar o conceito no sentido de testar a sua coerência interna, viabilidade, sustentabilidade, aplicabilidade. Os produtores de discurso inscritos na esfera política

encaram o mesmo conceito como um campo aberto à sua exploração e afirmação, pelo menos discursiva. Já os cidadãos e cidadãs das cidades em causa, desconhecem na sua larga maioria o conceito, o que não lhes permite participar com opiniões, interpretações ou reformulações. Uma vez informados acerca dos contornos da proposta da Cidade Educadora encaram-na como campo de possibilidades para a participação política e cívica, incluindo espaços de questionamento e de expressão da sua crítica.

A participação – entendida no sentido das múltiplas possibilidades dos/as cidadãos/cidadãs tomarem parte na vida política e na gestão do comum – é a palavra mais repetida sempre que se procuram condições de realização da Cidade Educadora, independentemente da esfera onde a questão se coloca.

Da interação entre as três esferas resulta que a participação dos cidadãos surge associada à facilitação dos mecanismos da democracia representativa e participativa (e contrária à despromoção, desvalorização desses sistemas políticos). A participação é mesmo consensualizada como matéria principal para a construção cultural da Cidade Educadora.

A proposta da Cidade Educadora é, geralmente, recebida como valiosa por parte dos cidadãos (governados e governantes) porquanto aponta um programa ou caminho inovador a seguir. Mas, logo que se passa para o nível da concretização, transforma-se numa utopia. O facto de, na esfera empírica, não serem facilmente observáveis modos ou investimentos concretos de operacionalização da Cidade Educadora, ou de perspectivas da Cidade Educadora como cidade visível, remete demasiadas vezes para zonas desmobilizadoras ou de redução do valor da construção proposta.

Considerações Finais

A investigação que aqui se apresenta conjuga a observação empírica do processo da Cidade Educadora enquanto cidade desejada em dois territórios do sul de Portugal – Évora e Lagoa – com a análise dos discursos e iniciativas políticas que estas cidades articulam com o nível nacional (expresso na RTPCE), internacional (dinamizado pela AICE), e com a reflexão apoiada por referenciais teóricos que oriundos de várias áreas disciplinares confluem no campo da Filosofia da Educação.

As referências investigadas pretendem dialogar com o horizonte de uma filosofia prática cujos alicerces remontam ao período dos filósofos clássicos. Aristóteles constitui, entre esses, um marco para a definição da «atividade prática», equivalente da ação e do descobrimento ou da procura da verdade, tal como é reportado no livro VI da *Ética a Nicómaco* que trata das «formas da excelência do pensamento teórico» (CAEIRO, 2004, p.134).

Segundo este texto, a percepção (ou a sensação), o poder de compreensão (ou o entendimento), e a intenção (ou o desejo), são as três operações que determinam de modo predominante a ação e o descobrimento da verdade, ou seja, a prática.

Logo a seguir, o texto de Aristóteles deixa claro que «a percepção nunca é origem de nenhuma ação». (*idem*) Consideram-se assim duas partes intelectuais da alma, ou da racionalidade humana que se concentram, tomando por objetivo, «a desocultação da verdade» (CAEIRO, 2004, p.135), ou dito de outro modo, é a capacidade de compreender associada à intencionalidade ou desejo que desencadeiam a ação prática.

São estes os termos onde radicam as origens da Cidade Educadora: a observação permite ou facilita a percepção. Já o poder de compreender ou de entendimento, se associados ao desejo ou intencionalidade, são promotores da ação que pode revelar-se transformadora do quotidiano.

Mas diferente da ação é, em Aristóteles, a produção. «Assim a disposição prática conformada por um princípio racional é diferente da disposição produtora conformada por um princípio racional». E nenhuma das duas (produção e ação) é envolvida pela outra, ou a contém. (CAEIRO, 2004, p.136)

O texto aristotélico atribui à produção uma *perícia*, mas não à ação. Numa outra tradução do mesmo texto de Aristóteles esta *perícia* é descrita como *arte* (BARBOSA e al, 1979, p.20). Resulta assim que «é necessário que exista uma perícia da produção, mas não da ação». No caso de falta dessa perícia (ou arte) o texto diz que «não deixa também de ser uma disposição produtora, ainda que conformada por um princípio falso». Fica,

contudo, claro que ambas (produção e ação) têm como «âmbito de aplicação o que pode ser de outra maneira» (CAEIRO, 2004, p.137), ou seja o que é diferente do conhecimento científico.

Segundo esta organização ou classificação dos tipos de conhecimento – posteriormente reinterpretada por leituras várias identificadas com diferentes escolas de filosofia – «o que é objeto de conhecimento científico tem de poder ser demonstrado a partir de princípios, enquanto que a perícia e a sensatez dizem respeito ao que pode ser de maneira diferente». (CAEIRO, 2004, p.139)

A Cidade Educadora inscreve-se, pois, no campo das coisas que podem ser de maneira diferente (e não do que não pode ser de outra maneira).

De notar que a base académica que suporta esta investigação, ainda que inscrita no campo da Filosofia da Educação, recebe contributos de várias outras disciplinas e saberes, entre os quais se fazem notar os da sociologia ou da história, que cooperaram na contextualização da problemática em estudo.

Ao cabo de mais de doze anos deste processo investigativo, impõe-se a necessidade de produzir algumas considerações finais com que se conclui um ciclo. Nunca em sentido definitivo ou acabado, mas antes como sugestão, motivação, ou impulso para novas investigações, outras reflexões, perspectivas diversificadas sobre as Cidades Educadoras.

É nesta dimensão que reside, aliás, o mais acalentado desiderato do trabalho desenvolvido: constituir-se como contributo para mais amplas, elaboradas e inovadoras abordagens da Cidade Educadora. Serão todos esses impulsos aguardados para superar a escassez de informação e formação, os impasses, as estagnações e acomodações inevitáveis em áreas da vida coletiva, ou da coisa pública, menos refletidas, raramente criticadas, insuficientemente estudadas ou pouco aprofundadas, como é o caso da CE.

Mas o que é uma Cidade Educadora?

Consideramos que a Cidade Educadora é a cidade que se pensa a si própria, preparando-se, desta forma, para agir; em direção à diferença do que é; em busca do que quer ser; na procura do sentido do caminho que se propõe percorrer, sabendo-o um caminho que não conhece fim, mas se descobre passo a passo. A Cidade Educadora vive o prazer de fazer o caminho ainda não feito.

Ou seja, a Cidade Educadora é a cidade que reflete sobre a sua realidade, os seus desejos, necessidades, sonhos e limites, com o objetivo de – a partir desse processo de

reflexão – conceber e concretizar programas de ação que a conduzam em direção ao que a cidade decide que quer ser.

«A questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão sobre o tipo de pessoas que eu, tu, nós e eles nos queremos tornar» (HARVEY, 2013, p.45).

Assim, a Cidade Educadora é não só aquela que se pensa a si própria, mas também a que age no sentido de se configurar e reconfigurar continuamente, de se construir e reconstruir em direção ao que pretende ser, enquanto espaço aberto onde confluem redes e encontros que tendem para infinitas possibilidades.

Como pode a cidade pensar-se para agir, a partir da decisão de se tornar Cidade Educadora?

Ou, por outras palavras, de que instrumentos, metodologias, pensamentos, noções inspiradoras, deverá a cidade fazer-se portadora para se pôr ao caminho de ser educadora? Que bagagem será útil a um tal caminhar?

Estas e outras suas congêneres, são perguntas que cada Cidade Educadora coloca (ou deve colocar) a si própria, registando e revendo continuamente as respostas que for reunindo em cada etapa do seu processo de construção social e cultural de Cidade Educadora.

Em termos metodológicos, muitos autores têm vindo a chamar a atenção para a necessidade de olhar, ouvir a cidade com outros sentidos, que permitam pensá-la de um modo diferente, mais ajustado ao que ela é hoje. Lefebvre sugeriu o uso do método da «transdução» que considera oferecer condições de resposta à necessidade de «transformação das abordagens e dos instrumentos intelectuais» para compreender e intervir na cidade (2012, p.111). A transdução

«elabora e constrói um objeto teórico, um objeto possível e fá-lo a partir de informações que incidem sobre a realidade, e a partir de uma problemática estabelecida para essa mesma realidade. A transdução supõe um feedback incessante entre o quadro conceptual utilizado e as observações empíricas. A sua teoria (metodologia) dá forma a certas operações mentais espontâneas do urbanista, do arquiteto, do sociólogo, do político e do filósofo. Ela introduz o rigor na invenção e o conhecimento na utopia.» (*idem*)

Este instrumento metodológico, ou operação intelectual como lhe chamou Lefebvre, «difere da indução e da dedução clássicas, assim como da construção de modelos, da simulação, do simples enunciado de hipóteses». (*idem*)

Na verdade, a Cidade Educadora parece configurar-se ainda como cidade utópica, que cativa, ou pelo menos sensibiliza positivamente, a maioria dos cidadãos que a vislumbram. Simultaneamente, a Cidade Educadora insinua-se como de difícil concretização, pouco nítida, identificada, por vezes, com um estandarte desligado das práticas políticas concretizáveis, frequentemente olhada como adorno emblemático de um discurso apenas retórico.

Convirá lembrar que a utopia pode surgir como útil, e mesmo necessária, à cidade. Bauman afirma que

«Para que a utopia nasça é preciso duas condições. A primeira é a forte sensação (ainda que difusa e inarticulada) de que o mundo não está funcionando adequadamente e deve ter os seus fundamentos revistos para que se reajuste. A segunda condição é a existência de uma confiança no potencial humano à altura da tarefa de reformar o mundo, a crença de que ‘nós, seres humanos, podemos fazê-lo’, crença esta articulada com a racionalidade capaz de perceber o que está errado com o mundo, saber o que precisa ser modificado, quais são os pontos problemáticos, e ter força e coragem para extirpá-los. Em suma, potencializar a força do mundo para o atendimento das necessidades humanas existentes ou que possam vir a existir.» (BAUMAN, 2009, p. 15)

Parece ser através da conjugação destas duas condições que as Cidade Educadoras vêm decidindo aderir à proposta da AICE.

Para além de uma cidade que alberga a utopia, a Cidade Educadora pode assemelhar-se a uma cidade invisível enquanto imagem sedutora, mas algo difusa, similar às cidades descritas por Marco Polo: «Nada garante que Kublai Kan acredite em tudo o que diz Marco Polo ao descrever-lhe as cidades que visitou nas suas missões, mas a verdade é que o imperador dos tártaros continua a ouvir o jovem veneziano com maior atenção e curiosidade que a qualquer outro enviado seu ou explorador» (CALVINO, 2002, p.13).

Nesta metáfora, Marco Polo poderia personificar os técnicos e os investigadores da Cidade Educadora, enquanto o imperador por seu lado pode representar os políticos que detendo a capacidade de tomar decisões relativas à Cidade Educadora, não evidenciam como certo que tenham formado convicção, ou acedido a suficiente informação, que conjugadamente lhes mobilize a ação.

Passar da metáfora à realidade, da cidade invisível a uma cidade vivenciada, implica passar da enunciação de uma Cidade Educadora invisível onde a poesia e a utopia

coexistem sem obrigação de se manifestarem em territórios concretos, para uma cidade visível, real, vivenciada e partilhada por cidadãos conscientes da sua condição de habitantes, e defensores dos seus direitos à Cidade (LEFEBVRE, 2012) e a uma Cidade Educadora (plasmado nos 6 primeiros princípios da Carta das Cidades Educadoras, 2004, Anexo 2, p.343).

Quando múltiplos discursos paralelos evocam cidades e redes de cidades tecnológicas, culturais, temáticas, entre outras, parece ficar claro a que se referem. Quando falamos de uma Cidade Educadora, a expressão nem sempre é facilmente decodificada. Falamos, neste caso, de uma cidade que dá prioridade à educação não formal, que reconhece a necessidade de espaço público onde aconteça a educação informal, sem descurar a educação formal.

Silvério da Rocha-Cunha alude a uma cidade que é capaz de centrar os vários programas no que é «comum». Ou seja, se quisermos delinear um programa para uma cidade que se deseja Educadora teremos de nos concentrar na cidade que é comum, apelando à sensibilidade dos que habitam as várias esferas dessa cidade para «um bem comum». Para que seja possível este exercício de cidadania o habitante da cidade tem de ser informado, ou ‘formado’. Formar numa Cidade Educadora é dotar o cidadão de sensibilidade para o que é comum. Mas é também capacitar os mesmos cidadãos e as estruturas ou esferas da cidade para uma sensibilidade crítica sobre o reconhecimento do que dificulta o viver em comum.

A sensibilidade evocada, formadora na Cidade Educadora de pessoas e de culturas, sustenta-se nesta perspetiva, em três pilares: o da criatividade, da crítica e o do cuidado. A Cidade Educadora terá ela própria de se desenvolver como cidade crítica, mas cuidadosa e cuidadora, sendo criativa.

A cidade crítica é aqui compreendida como a cidade que se pensa a si própria, enquanto comum, e na sua viabilização como tal. O sentido crítico é sugerido como indispensável à cooperação e à interação, distanciando-se, contudo, da confrontação que anula o outro, mas antes enquanto exercício de conhecimento de limites e de potencialidades.

A cidade cuidadosa e cuidadora é a que assume cuidados com todos e com o que é comum.

A cidade da criatividade é a cidade focada no humano criativo e no processo. Mais no caminho do que na meta.

A Cidade Educadora é a *civitas* que se mantém aberta à diferença, e a distanciar-se da indiferença, como sugere M. Teresa Santos no seu comentário ao texto de António Valleriani. (2020, p. 33-34)

Propomos considerar como educadora a cidade que coloca «a diferença» no centro de toda a atividade educacional.

Centrar a questão da «diferença» permite, seguindo a poética de Valleriani, ir ao encontro de Perniola que afirmou que «a mais original e a mais importante questão filosófica do nosso século, tem a ver com a noção de diferença». (1998, p.156). Este filósofo explica a diferença como não entidade; maior que diversidade (que diz ser um conceito lógico); dissemelhante de distinção (que diz ser um conceito dialético); argumenta ainda que «a integração da diferença na experiência assinala o abandono tanto da lógica da identidade aristotélica, como da dialética hegeliana». (*idem*)

Colocar a questão da «diferença» no centro de toda a atividade educacional parece assim capaz de favorecer uma nova cultura educadora. Servindo tanto à cultura de escola como à cultura de cidade.

A assunção da ideia de «diferença» apoia quer os exercícios das esferas empíricas, quer das político-administrativas. Ou seja, parece evidente que não é só na escola que falta admitir a diferença como questão central. A centralidade educadora da «diferença» favorece, assim, quer o reconhecimento e valorização dos contributos dos cidadãos-habitantes, quer o de outras práticas e modelos na esfera político administrativa.

**

A esta esfera política, na sequência de três décadas de um caminho percorrido por alguns municípios portugueses, a par e em articulação com outras entidades administrativas reconhecidas seja na Europa, seja um pouco por todo o planeta contemporâneo habitado, importará perguntar sobre as possibilidades de interações mais profícuas com as esferas empírica e académica.

Por outras palavras, parece necessário indagar - trinta anos depois da esfera política ter gerado, a partir de Barcelona, uma proposta subscrita pelos governos de oitenta e

quatro cidades portuguesas¹⁸¹ e por quase quinhentas de cidades todo o mundo, - se um certo confinamento da construção da Cidade Educadora à sua esfera de origem, não estará a contribuir para relacionamentos demasiado débeis da mesma proposta de Cidade Educadora com as suas esferas empíricas e académicas?

E se uma tal vivência da Cidade Educadora, baseada em contatos efémeros ou só esporádicos por parte das esferas empíricas ou académicas, não poderá anular as possibilidades de reconfigurações, questionamentos, adaptações indispensáveis da proposta da Cidade Educadora aos cada vez mais complexos e imprevisíveis reptos da contemporaneidade globalizada, mas onde se devem ainda considerar a força das especificidades de cada lugar do planeta?

Com efeito, a fundação da Cidade Educadora na esfera política, para além de um facto histórico, torna-se perceptível já que é nesta esfera que está sediada a capacidade de promover, cultivar, implementar, por meios de natureza diversa, a proposta da Cidade Educadora.

Parece, pois, pertinente indagar se a reduzida interação da esfera político-administrativa, com as outras esferas constituintes das cidades, não recomendará uma reavaliação do perfil da experimentação do conceito da Cidade Educadora, nos casos em que se observa fraca expressividade da recomendada interação entre esferas.

A investigação desenvolvida não permite extrapolar para além dos dois casos estudados, a falta de cooperações, ou encontros prolongados e consequentes entre as esferas políticas, empíricas e académicas das Cidades Educadoras. Contudo, a ausência de sinais ou manifestações da Cidade Educadora notada no horizonte da comunicação das cidades, nomeadamente das cidades portuguesas, reportando uma tal interação diferenciadora ou transformadora dos quotidianos educadores, abre espaço a dúvidas sobre a sua existência ou expressividade.

Constata-se na observação e análise dos discursos e das práticas de cada uma das duas cidades investigadas que a deliberação política dos governos locais – que formalmente assegura o estatuto de Cidade Educadora – tem sido acompanhada de escassas e espaçadas medidas concretas de implementação de uma cultura de Cidade Educadora. Por vezes anunciadas ou iniciadas, tais medidas têm sido mais pontuais do que continuadas, mais efémeras do que estruturantes.

¹⁸¹ Contagem em 20 de setembro de 2020.

Porém, são cada vez mais fortes as tendências demográficas que vêm apontando no sentido do reforço da dimensão urbana dos territórios habitados. Um tal movimento combinado com novas realidades geradas pela tecnologia, entre uma miríade de fatores donde emergem ambientes urbanos e humanos carregados de complexidade, exige reflexão sobre a adequação de respostas nos diversos domínios da vida pública, e também na educação.

A educação já não é, nos contextos contemporâneos, redutível ao forte pilar que a escola constitui nas cidades que habitamos. Os horizontes da educação não formal diversificam-se, alargam-se e interagem em cenários e possibilidades crescentes com os da educação formal. A educação formal, não formal e informal, potenciam-se mutuamente e dão sinais de aceleração de mudanças em cada um dos seus campos, ampliando consequentemente os impactos nos processos do que hoje chamamos educação.

Ou seja, nas cidades das primeiras décadas do século XXI, procura-se para além de uma educação formal qualitativa, programas diferenciados de educação não formal, e ainda oportunidades diversificadas de educação informal. Simultaneamente, o ciclo etário a que a educação diz respeito alargou-se a todo o período da vida humana e já não diz apenas respeito à faixa etária das crianças e jovens.

É deste contexto de mudanças sociais e culturais que emergiu a pergunta de partida para a tese que agora se apresenta: no tempo e espaços que habitamos (nomeadamente nas cidades portuguesas do século XXI) serão exequíveis mudanças, alargamento dos modelos de educação inspirados pela cultura de escola, em direção a configurações mais abrangentes e flexíveis identificadas com uma cultura de Cidade Educadora?

E é também o mesmo contexto que forja respostas produzidas em cada uma das três esferas de cultura (empírica, académica e política) e que são solicitadas a interagir entre si.

Quando há cinquenta anos o filósofo e sociólogo francês Henry Lefebvre publicou o texto do *Direito à Cidade*, souou a partir da esfera académica a demanda, ou mesmo exigência, de espaços públicos para as práticas de cidadania em contexto urbano. Reconhecia-se já, à altura, a desumanização da cidade e as suas indesejadas consequências.

Desde então, outros académicos reconhecidos pelo seu estudo das cidades - nomeando entre muitos nomes possíveis o inglês David Harvey, o espanhol Ruben Loios ou o português Carlos Fortuna – não pararam de reforçar esse apelo à defesa da cidade dos cidadãos e do direito à cidade.

Este direito à cidade começa por rejeitar que o espaço urbano continue a ser entendido, em esferas de direito público e de direito privado que informam e conformam a cultura política, prioritariamente como lugar de especulação, gerador de rendimentos consideráveis, em detrimento da cidade enquanto espaço de vida das pessoas, e consequentemente espaço público inalienável.

O acesso à habitação digna, o desenho e construção da cidade do lazer e do ócio em espaços públicos, são linhas mestras do direito à cidade.

Paralelamente, desde 2004, a Carta das Cidades Educadoras (enquanto documento de referência para os governos locais aderentes à AICE) elege o direito a uma Cidade Educadora como o primeiro dos seus princípios.

Ou seja, o que as esferas políticas de um número significativo de cidades subscrevem é a necessidade de operar mudanças, desde logo nas formas de conceber o governo urbano. Facilitar a participação social, aceitando que, um número crescente de decisões, sejam construídas de baixo para cima, (em vez de cima para baixo) é uma das consequências inerentes ao princípio do *Direito à Cidade Educadora*¹⁸².

Contudo, parecem persistir dificuldades na operação destas mudanças de conceção da cidade, enquanto espaço público, onde se desejam construir modos de habitar consentâneos com as necessidades mais legítimas dos seus habitantes. E tais dificuldades situam-se desde logo na esfera política.

Consequentemente, as possibilidades de cooperação ou interação da cultura política com as outras duas esferas identificadas (a empírica e a académica) enquanto modo de

¹⁸² No texto da Carta das Cidades Educadoras o primeiro dos vinte princípios contempla o direito a uma Cidade Educadora nos termos seguintes:

«1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspetos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objetivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

2. A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.»

governança, ou seja, de produção de escolhas relativas à cidade, afiguram-se hipóteses valiosas a experimentar e desenvolver.

No entanto, uma tal proposta não é, evidentemente, nova. Para além de ter sido formulada em diferentes contextos de tempo e de espaço, de escolas de pensamento e de autores diversos, tem sido testada com condições e resultados também múltiplos. Retirar aprendizagens dessas experiências é a alternativa que aparece disponível.

Ora, a experiência da construção de uma cultura de escola, reconhecida pelas esferas políticas, académicas e empíricas, de acesso quase universal, constitui uma enorme e apreciável realização do século XX.

A par da sua construção contínua, a cultura de escola foi sendo estudada, criticada, perspectivada e prospetada. Estará por isso em condições de se constituir como fonte a observar, como foco de inspiração da construção de uma Cidade Educadora. Não se tratará seguramente de replicar modos e condições de uma cultura que por definição é específica e irrepetível, mas de tomar dela princípios, saberes, lógicas, eventualmente úteis à construção de uma cultura de Cidade Educadora por produzir.

Este caminho seria um modo de levar um pouco mais longe, ou tornar mais abrangente, o repto com que Agustín Escolano termina a sua mais recente obra sobre a cultura de escola, ou seja, considerar esta cultura como

«parte do ideário e dos programas dos novos saberes que as sociedades de democracia avançada reclamam, em linha com a proposta que Noam Chomsky manifestou há poucos anos: a educação para a democracia haverá de basear-se no desenvolvimento e crescimento auto sustentado para o saber, um velho e moderno ideal, sempre novo.» (2017, p.325)¹⁸³

De facto, da investigação envidada pode retirar-se a conclusão de que a cultura de Cidade Educadora não só não é reconhecida pela generalidade da esfera empírica das cidades que se proclamam educadoras, como tem recebido das esferas académica um interesse circunscrito a alguns círculos de autores. Só a esfera política tem emitido sinais mais notados de curiosidade, ou de desejo, face à proposta da Cidade Educadora, todavia com sérias dificuldades de a tomar como opção governativa consequente.

¹⁸³ «parte del ideario y de los programas de la nueva ilustración que reclaman las sociedades de democracia avanzadas en línea con la propuesta que Noam Chomsky manifestó hace pocos años: la educación para la democracia ha de basarse en fomentar el crecimiento autosostenido hacia la ilustración, un viejo y moderno ideal siempre nuevo.» (Tradução da nossa responsabilidade)

Não obstante, foi possível encontrar indícios, ainda que possam ser considerados ténues, de uma cultura de Cidade Educadora nas três esferas das cidades observadas, que a serem cultivados poderão favorecer, ou contribuir significativamente para os novos saberes, para o conhecimento ou para a cultura, que Escolano afirma que as sociedades de democracia avançada reclamam. (2017, p.325) A presente tese designa tal cultura como cultura de Cidade Educadora.

Será possível passar de uma «cultura de escola ou cultura escolar» para uma «cultura de Cidade Educadora», nas cidades que subscreveram a Carta das Cidades Educadoras?

Esta pergunta mobilizou a presente investigação. Uma vez identificadas as duas principais proposições ou partes constitutivas da pergunta de partida – «cultura de escola» e «cultura de Cidade Educadora» – propusemo-nos, ao longo da tese, refletir sobre as condições necessárias ao processo de construção da extensão, ou da transição da primeira para a segunda.

A interação entre esferas surgiu nesta investigação como a maior e mais exigente condição para a viabilidade de uma cultura de Cidade Educadora. Para além dos movimentos a que uma cultura de CE obriga cada uma das esferas ou culturas (empírica, académica e política), as áreas de possibilidade de uma Cidade Educadora situam-se nas zonas de interação, ou de encontro, entre cada duas esferas e do resultado da confluência entre as três.

Notamos que se fazem ouvir, com maior ou menor intensidade, em várias Universidades do mundo e nas redes em quem estas se articulam, apelos à reflexão académica sobre as suas condições de interação com outras esferas, podendo afirmar-se, em alinhamento que Boaventura Sousa Santos que a esfera académica dá sinais de movimento sobre si própria. (2017 b)

O compromisso com a Cidade Educadora recolhe, como já se disse, sinais de interesse da esfera política por parte de um número crescente de cidades do mundo, da Europa e de Portugal.

Mas a mesma proposta permanece, contudo, praticamente desconhecida das comunidades locais das cidades concretas, ou seja, ainda indecifrável ou velada para a esfera empírica, para o mundo da cidadania prática. Constata-se que a ideia de Cidade Educadora não foi rececionada ou apropriada por um número significativo de pessoas das cidades estudadas. Nos momentos em que tem sido ensaiada a exposição da ideia à esfera

prática da cidadania, tais contactos têm sido tão pontuais, quase ocasionais que se têm revelado incapazes de produzir impactos ou movimentos próprios desta esfera.

A investigação desenvolvida para os casos das cidades de Évora e Lagoa, confirma, por um lado, a ausência de apropriação consequente por parte das estruturas locais de cidadania, mas por outro, algum interesse das mesmas na proposta, se e quando esta lhes é apresentada. (Debates de Évora 2009; participação dos agentes locais no Congresso de Lagoa, RTPCE, 2019)

Decorrente dessa falta de interação programática entre a proposta da esfera política e a sua discussão e apropriação pela esfera empírica, a quase totalidade dos cidadãos destas cidades não reconhece pertença, relação ou envolvimento com o processo educador da cidade que habita. Ou seja, estas estruturas onde os cidadãos se podem encontrar, e rever em diferentes dimensões da sua vida quotidiana – associações, clubes, empresas, grupos ou movimentos diversos, de natureza formal e informal – não defendem, nem reivindicam práticas associadas à Cidade Educadora. Não as consideram como ritos seus (usando uma expressão sugerida por Valleriani e Perniola).

Assim, na ausência de cidadãos autoinvestidos do papel de co-construtores do espaço público, ou desse modo educador de habitar, a Cidade Educadora queda-se limitada ao campo da proposta político-administrativa. Resume-se a uma proposta não experienciada pelos seus habitantes.

Para desenvolver a dimensão dos exercícios de cidadania, inerente à Cidade Educadora, de participação nos processos de decisão relativos à sua construção e gestão, o movimento da esfera dos cidadãos é decisivo e indispensável.

É sabido que essa esfera dos cidadãos pode ser escutada através do reconhecimento de associações, formais ou informais, de pessoas de todas as idades e condições, disponíveis ou interessadas na promoção e desenvolvimento de atividades intencionalmente educadoras. Pode ser traduzida por habitantes envolvidos, individual ou coletivamente, em ações cúmplices da Cidade Educadora enquanto espaço público, e modo de habitar.

Na busca de interação entre esferas, importará considerar e manter três condições¹⁸⁴ que podem contribuir para a libertação da proposta da Cidade Educadora de um certo

¹⁸⁴ As premissas enunciadas, ou condições de partida, foram estabelecidas pela Prof. Maria Teresa Santos, do Departamento de Filosofia da Universidade de Évora, em 2019, como impulsionadoras da produção de textos a reunir para publicação sobre Cidades Educadoras pelo CIDEHUS.

estado, dir-se-ia próximo da letargia, pelo qual parece ter sido tomada após os esforços e impulsos primeiros desenvolvidos na última década do século XX.

A saber:

1) Torna-se necessário contrariar a tendência de encarar a Cidade Educadora como designação de um programa temporário, a decorrer na cidade em paralelo com tantos outros, mais e menos consequentes.

2) É indispensável compreender a transversalidade inerente às dinâmicas do programa e ir além do avulso das atividades desenvolvidas no âmbito da Cidade Educadora.

3) Estão lançados convites simultâneos à esfera política dos municípios portugueses aderentes à AICE e à Academia interessada na contemporaneidade em que nos movemos para pensar a Cidade Educadora como projeto de mudança societal.

A Cidade Educadora parece, pois, possível, através da construção de vias de passagem de uma cultura de escola para uma cultura de Cidade Educadora. Mas uma tal construção só poderá ser alicerçadas na interação das esferas políticas, académicas e empíricas.

Ou seja, a Cultura de Cidade Educadora identifica-se nesta tese com o que Valleriani considerou ser a sociedade planetária:

«consiste em cruzamentos, intersecções, mistura entre o tradicional e o novo, em que mesmo a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massa estão interligadas. Assim, o seu universo cultural é "*híbrido*" e esta hibridação manifesta-se no tecido social como uma *heterogeneidade multi-temporal* (CANCLINI, 1998, 13), como "a não simultaneidade do simultâneo" (RINCON, 1995, 226), como "justaposição descontínua" (IMBERT, 1995, 43-60). Quer dizer, existe uma co-presença de tempos históricos e de fragmentos de formas de existência social com diferente origem histórica e geo-cultural, que é o principal modo de existência da sociedade e da história (QUIJANO, 2006, 351). O que sugere uma visão transdisciplinar para superar as rígidas distinções disciplinares que escondem os seus próprios *processos de hibridização*. Por isso, a sociedade actual precisa de uma "lógica mestiça", que decorre da "ideia de uma mistura ou de uma mestiçagem originárias dos diferentes grupos que se formaram no decurso da história humana"(...) (VALLERIANI *et al.*, 2020, p.12-13)

A Cultura de Cidade Educadora deverá, pois, conviver com construções materiais e imateriais marcadas pela diversidade, orientadas para a produção de encontros entre tempo e espaço habitados por «um modo de estar no tempo que força a crítica contínua

de si, a fim de encontrar a melhor resposta para mudar o presente» (VALLERIANI, 2009, p.145)

O encerramento do ciclo investigativo de que esta tese dá conta coincidiu precisamente com o momento do calendário de apresentação da nova Carta das Cidades Educadoras, ou seja, com o final do mês de novembro de 2020. Deste facto resulta que o texto dos princípios de referência para este trabalho acaba de ser revisto. Não foi alterada a sua essência ou base orientadora, mas foram reescritos os termos do articulado, aos quais agora se confere maior amplitude de perspetivas e abordagens superando alguns limites e estreitezas identificadas durante o processo investigativo.

A estrutura formal da Carta

O novo texto da Carta das Cidades Educadoras apresentado publicamente no sítio oficial da AICE na *web*, no dia 26 de novembro de 2020, mantém a mesma estrutura formal da versão anterior. Ou seja, o documento inclui um preâmbulo, seguido de 20 princípios agrupados em 3 capítulos que conservam a mesma titulação.

O preâmbulo apresenta uma redação significativamente mais extensa do que a anterior pretendendo constituir-se como um marco de reflexão.

Dos 20 princípios que consubstanciam a Carta, os primeiros 5 estruturam o capítulo identificado como «O Direito à Cidade». Seguem-se 8 princípios que definem o segundo capítulo intitulado «Compromisso da Cidade». Por fim, 7 outros princípios alinham-se no capítulo «Ao serviço integral das Pessoas».

No final do texto mantém-se uma nota que desde a primeira versão (1990) alerta para a natureza da Carta «aberta à sua própria reformulação» e ampliação, em função do que «a rápida evolução social requeira no futuro» (Anexo1, p.18-19)

A questão da delimitação territorial de uma Cidade Educadora

A redefinição da base territorial da Cidade Educadora é agora definida pelos seus limites administrativos. Isso mesmo se torna expresso pela introdução do vocábulo

«Município» no texto da nova Carta, e em situações em que a versão de 2004 apenas admitia o termo «Cidade».

A substituição de «Cidade» por «Município» que é frequente na nova redação, mas não absoluta, pretende clarificar que a proposta da Cidade Educadora se dirige aos territórios com delimitação político-administrativa (como é o caso dos Municípios em Portugal) e não à cidade entendida como uma combinação de certo número de habitantes (suficientes para elevar um espaço habitado ao grau de cidade) com um determinado perímetro urbano (definido no Plano Diretor Municipal).

A proposta de Cidade Educadora, tal como surge formulada pelo novo texto da Carta, dirige-se agora explicitamente a todos os territórios habitados, desde que dotados de capacidade política legitimada pelo sistema político-jurídico em vigor. Fica assim prevista no texto da Carta a possibilidade de vilas, aldeias, cidades de pequena, média e grande dimensão aderirem à AICE. Note-se que no caso da RTPCE são mais numerosas as primeiras categorias do que as últimas, pelo que se pode concluir que a intenção da introdução do termo «Município» é a de aumentar o universo de possíveis Cidades Educadoras.

Breve comentário ao novo texto da Carta das Cidades Educadoras (2020)

A partir de uma primeira leitura (que as condições do calendário e do isolamento social imposto pela pandemia do momento não permitiram ainda cruzar com outras leituras e reflexões) torna-se saliente uma dimensão significativamente mais ampla do conceito de Cidade Educadora, por comparação com o texto em vigor até 30 de novembro de 2020.

Tal dimensão mais aberta e abrangente propõe-se incluir «cada pessoa», «a cidade», «o seu meio envolvente» e «o planeta», nos termos do articulado no 20º princípio (Anexo1, p. 18).

A visão ampliada da Cidade Educadora proposta pelo novo texto da Carta é patenteada em aspetos formais do texto, mas principalmente pela introdução de novos temas, pelo reforço de perspetivas antes brevemente aludidas e ainda pela enunciação de valores éticos estruturantes.

A extensão do texto que se alonga significativamente na versão de 2020 quando comparada com a de 2004 é uma das denúncias formais. Enquanto a Carta mais antiga se

traduzia em cerca de duas mil e oitocentas palavras, a atual inclui quatro mil, quinhentas e vinte palavras.

A introdução de novos temas confere mais substância e uma nova amplitude ao texto de referência das Cidades Educadoras. Das muitas preocupações que surgem pela primeira vez explicitadas, são exemplo as «alterações climáticas globais» nomeadas logo no preâmbulo (Anexo 1, p.6); a «profunda crise eco-social que coloca em risco a vida de parte importante da humanidade, pautada pelo declínio dos recursos minerais básicos para sustentar a economia» (Anexo 1, p.6); a «inteligência artificial e os Big Data» destacadas no princípio 7º (Anexo1, p.12), ou um «urbanismo com perspectiva de género» defendido no princípio 11º (Anexo1, p.14).

Paralelamente, nota-se que as referências à Escola e à educação escolar são agora escassas. Fica explícito logo nas primeiras linhas do preâmbulo da nova Carta que «na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade» (Anexo 1, p.4). Em concordância, surgem mais frequentes no novo texto as referências à «educação ao longo da vida» e «à promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida.» (Anexo1, p. 5).

A problemática do cuidado entra no novo texto com a relevância que lhe confere o confronto com a condição da interdependência e da vulnerabilidade humanas que o contexto de pandemia tornou mais visível. «As pessoas são interdependentes. Sem cuidados não podemos sobreviver.» (Anexo 1, p. 8)

Compreende-se assim que na atualização da Carta seja claramente intensificado o apelo à corresponsabilidade da «sociedade como um todo» (Anexo 1, p. 8), ou a promoção da «cidadania global». (Anexo 1, p.6)

No quadro de um posicionamento expandido da Cidade Educadora, torna-se também mais forte a demanda de referências claras e robustas, capazes de fornecer suporte e coesão à proposta. A educação em valores e direitos humanos (Anexo 1, p.7) surge como sede capaz de gerar respostas e equilíbrios procurados.

Na sessão de apresentação da nova Carta, Joan Manuel del Pozo admitiu como possíveis várias leituras para o texto proposto. Apontou a dimensão pedagógica, a igualitarista, a socialmente inovadora, mas recomendou que se privilegie «a proposta integral para uma maior qualidade democrática das nossas cidades, pelo seu forte sentido ético e através de um compromisso educador» por esta integrar todas as outras. (Pozo, 2020, 34':00'')

A questão da «qualidade democrática» levantada por este redator do novo texto faz parte das preocupações ignescentes do documento. Surge expressa no título do 20º princípio (Anexo 1, p.18), qualificando a cidadania e abrindo-se ao espaço global.

A Carta aponta como instrumentos para a melhoria do exercício democrático nas Cidades Educadoras «o conhecimento do território», no princípio 6º, a que se segue o «acesso à informação» no princípio 7º (Anexo 1, p. 12), «a governança e a participação dos cidadãos» no princípio 8º (Anexo 1, p. 13). Estes são recursos que, se usados com transparência, podem vir a revelar-se fundamentais para a abordagem do novo paradigma para que nos remetem as mudanças em curso.

Entre os elementos que trazem novidade ao texto pode destacar-se o «direito à beleza», que pede «critérios estéticos e ambientais em todos os projetos» envolvendo «artistas no ordenamento e conceção dos espaços públicos» como prevê o princípio 11º. (Anexo 1, p.14)

A promoção da saúde, identificada com o crescimento integral das pessoas, o bem-estar físico, emocional e mental, plasma outra centralidade temática a que os tempos que vivemos trazem mais acuidade. O princípio 14º, (Anexo 1, p.16) dá-lhe expressão.

Afigura-se, contudo, ser a noção de bem comum, que como Joan Manuel del Pozo sublinhou na apresentação do novo texto, uma das mais antigas buscas da filosofia, que gera parte substancial da energia potenciadora dos «valores e práticas» (Anexo 1, p.18) que a Carta pretende para as Cidades Educadoras.

O último princípio do documento nomeia, efetivamente, os valores que considera basilares na «Educação para uma Cidadania Democrática e Global»: «o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento com o bem comum» consubstanciam uma espécie de cobertura de natureza ética que encerra a Carta. (*idem*)

Poderá reconhecer-se no novo texto um impulso renovado e alargado eventualmente motivador de interpretações mais abrangentes e integrais dos desafios educadores com que os espaços urbanos estão confrontados.

Apraz-nos, de resto, registar uma vasta gama de coincidências ou concordâncias do novo articulado com a proposta de uma Cultura de Cidade Educadora formulada nesta tese. Entre estas, destaca-se o reconhecimento da importância dos contributos da esfera académica para novas abordagens aos complexos desafios com que as cidades se debatem. A «política educativa ampla definida no 2º princípio (Anexo 1, p.10) requer sérios aprofundamentos do «acesso à cultura» enunciado no princípio 4 (*idem*), à

«informação» prevista no 7º princípio (anexo 1, p.12) e à «formação de agentes educativos» recomendada no 15º princípio (Anexo 1, p. 16).

Como ficou defendido no texto desta tese, só o envolvimento da esfera académica será capaz de gerar as necessárias capacitações nestes campos por via da docência, da investigação e da extensão à comunidade.

O prolongado envolvimento de Joan Manuel del Pozo, Professor de Filosofia e provedor da Universidade de Gerona, na formulação da proposta das Cidades Educadoras em Barcelona e nomeadamente nas duas revisões da Carta, constitui uma evidência das vantagens de acrescentar investigação e conhecimento à condução dos processos das Cidades Educadoras nos contextos específicos de cada caso.

No trabalho da segunda revisão da Carta juntou-se ao académico catalão, Yayo Herrero, antropóloga e educadora social, que combina a vertente universitária com a de ativista do movimento eco-feminista.

Ou seja, os dois citados académicos representam, no processo de produção de uma nova redação, aquilo que durante a presente investigação fomos identificando como necessidades de interação entre as esferas políticas, académicas e empíricas.

O baseamento do novo texto nos valores universais continuamente investigados pela filosofia e pelas ciências sociais é igualmente concordante com as sugestões adiantadas por António Valleriani. O papel das artes, fundamentado pela Poética da Educação de Valleriani, pela leitura da estética do século XX de Perniola, entre outros autores consultados ao longo desta tese, aponta sentidos compatíveis, e por vezes coincidentes, com a proposta da revista da Carta.

Esta nova redação pode assim contribuir não só para aberturas inovadoras, mas para escancarar os campos da necessidade de tornar mais efetivas uma Cultura de Cidade Educadora.

O duplo fecho deste ciclo abre possibilidades acrescidas para o início de novos caminhos de pesquisa. Assim, as novas reflexões inspiradas por um conjunto de 20 princípios mais abrangentes, perfilam desafios aliantes para outros projetos de investigação na área da Cidade Educadora. Já depois de concluído o texto desenvolvido sob o cenário da Carta de 2004, reabrimo-lo para um breve comentário à Carta de 2020.

Às perguntas antes formuladas e que constituem o nosso domínio interrogativo, juntam-se agora novas hipóteses de trabalho que alargarão os futuros campos de investigação. A inusitada realidade que a pandemia trouxe ao espaço urbano habitado e o novo texto da Carta podem ser interpretados como estímulos desafiantes. A esfera

académica fica assim confrontada com uma inesperada realidade empírica e com uma reformulação do texto político nas Cidades Educadoras.

**

Súmula final

Apresentam-se nesta súmula final cinco perguntas: Qual o tema? Qual o problema? O que motivou a investigação? Como se desenvolveu a investigação? A que conclusões se chegou? Com as respostas a estas cinco perguntas pretende-se sintetizar os resultados mais relevantes desta investigação.

Qual o tema?

O tema desta tese é a Cidade Educadora enquanto Cidade Desejada; onde o desafio do urbano convoca e é convocado pelo desejo motivador e determinante da reflexão e ação.

A Cidade Educadora é também Modo de Habitar ou construção potenciadora das possibilidades de uma racionalidade humana orientada para o *estar-entre* e *ser-com* em ambientes urbanos.

A Cidade Educadora é perspectivada como espaço e tempo contemporâneos de convivência humana, onde a dimensão educadora, entendida em sentido lato e integral, é mediadora das interações humanas e da construção do mundo.

A Cidade Educadora é forjada nas esferas política, académica e empírica do mundo da vida.

Qual o problema?

A Cidade Educadora é um desígnio subscrito por 86 Municípios Portugueses, entre mais de 500 cidades do mundo (registos de abril 2021).

A Cidade Educadora apresenta-se como uma proposta emergente da esfera política que requer capacitações múltiplas para a sua realização. No caso das cidades portuguesas estudadas evidenciam-se carências ao nível das referências teóricas, das competências técnicas e da participação ativa dos seus habitantes.

Ao longo dos últimos 30 anos a esfera política não se fez acompanhar da esfera acadêmica para alicerçar a reflexão sobre a Cidade Educadora, nem soube ativar a esfera empírica que integra os cidadãos e cidadãs.

O conceito de Cidade Educadora persiste na vaguidade, admitindo consequentemente concepções de construção e habitação do mundo que não respeitam ou chegam mesmo a contrariar a identidade e a essência da proposta de fundo.

Perante este problema, indaga-se: qual a abordagem da esfera acadêmica e como contribui para a sua compreensão?

O que motivou a investigação?

Partiu-se da necessidade de procurar compreender a ligação da cidade à educação e à política, de modo a favorecer intervenções estruturadas e fundamentadas.

A investigação procurou o campo da Filosofia porque este fornece um ambiente de reflexão que ajuda a fundamentar e a estruturar a relação cidade-educação-política, atendendo à complexidade dos desafios contemporâneos.

Como se desenvolveu a investigação?

O trabalho investigativo para a tese presente começou por ser orientado pelo Professor Doutor Agustín Escolano na Universidade de Valladolid (2007/2011). Este historiador e filósofo da Educação propôs a aplicação de uma metodologia experimental que estuda a cultura desenvolvida em três esferas e as interações que geram entre si, para interpretar e compreender o problema. Trata-se das esferas da cultura acadêmica, da cultura política e da cultura empírica, cujos conteúdos se explicitam a seguir.

A esfera da cultura acadêmica contém o produto da reflexão discursiva e investigativa desenvolvida em ambientes onde prevalecem as regras dos métodos científicos e do pensamento filosófico.

A esfera da cultura política reúne o conjunto dos discursos e das práticas desenvolvidos em ambientes de gestão e administração da coisa pública, desde a sua conceção, à sua evolução e aplicação.

A esfera da cultura empírica é a que integra as práticas e interpretações do quotidiano da convivência humana.

Ainda nesta fase do trabalho, houve oportunidade de um contacto pessoal e direto com António Valleriani, filósofo da educação, que nos introduziu simultaneamente na tradição filosófica e no pensamento filosófico contemporâneo, mostrando possibilidades de pensar as relações entre cidade e educação. Deste contacto destacamos o trabalho hermenêutico que nos foi proporcionado tendo como base dois dos seus livros (*“Al di là Dell’occidente – la svolta neobarroca dell’educazione”* e *Trame dell’alterità*).

O pensamento de António Valleriani centra-se no conceito de neo-barroco para interrogar criticamente o projeto educativo do Ocidente aferindo em que medida este responde à essência dos tempos atuais «desencantados, líquidos e multiformes», argumentando a favor da *crioulização* da cultura e da abertura educacional ao pensamento da diferença enquanto gerador de um olhar sem apropriação manipuladora e redutora.

Com a inscrição da tese na Universidade de Évora (2011), sob a orientação da Professora de Filosofia, Doutora Maria Teresa Santos e a coorientação do Professor Agustín Escolano, a investigação centrou-se na tentativa de compreender o que é uma Cidade Educadora, a partir da leitura hermenêutica dos princípios filosóficos subjacentes à Carta de Barcelona, documento fundador do movimento das Cidades Educadoras.

Visava-se verificar em que medida estes princípios estavam presentes nos discursos políticos e na ação educadora decorrente, bem como nas vivências da esfera empírica.

A investigação incluiu trabalho de campo que consideramos duplamente inovador: por um lado, levou-se um problema filosófico a debate no espaço público, aberto a atores sociais situados em cada uma das três esferas, tornando-os ao mesmo tempo produtores e sujeitos das interações que geram; por outro lado, a partir da academia, questionaram-se os habitantes da cidade, os responsáveis políticos e os académicos sobre os modos de habitar e de construir a Cidade Educadora. A filosofia articulou-se então, de facto, com a cidade.

A partir de certo momento (2017), influenciado por motivos de ordem profissional da investigadora, o estudo deixou de estar focado no caso de Évora e alargou-se à cidade de Lagoa. Se o processo de Évora Cidade Educadora se iniciou na década de 90 do séc. XX, acompanhando desde então a proposta de Barcelona, já a cidade de Lagoa decidiu a sua adesão à AICE em 2017, desenvolveu a programação de um ano temático dedicado à Cidade Educadora em 2018 e organizou o 8º Congresso da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras em 2019.

A investigação foi cruzando leituras de textos contemporâneos que põem em diálogo a Filosofia, a Cidade e a Educação com abordagens teóricas multidisciplinares apresentadas no contexto da AICE e ainda com a informação recolhida no estudo dos casos de duas Cidades Educadoras Portuguesas.

A que conclusões se chegou?

1. As três esferas não têm sido capazes de se articularem ou interagirem entre si no campo do objeto deste estudo.

2. A esfera política tem assumido o protagonismo, embora tendendo a sobrepor o conceito de Cidade Educativa ao de Cidade Educadora, dando mesmo lugar a falta de clareza na distinção entre os dois.

3. Não resulta evidente para a generalidade dos que se deparam com o conceito de CE, o que diferencia uma Cidade Educadora de outra cidade que não tenha formalizado o seu vínculo com a Carta de Barcelona.

4. Na sequência do ponto anterior conclui-se que não existe uma leitura sistematizada dos contributos que uma Cidade Educadora acrescenta

- a) quer às dinâmicas da educação formal, da educação não formal e da educação informal;
- b) quer aos valores e práticas de cidadania democrática.

5. Não se verificou em nenhuma das três esferas das duas cidades estudadas, uma compreensão do alcance e dos impactos que a Cidade Educadora pode produzir nos diferentes setores locais que não os tradicionalmente identificados com a Educação (saúde, economia, cultura, ambiente, urbanismo, comunicação, entre outros) conforme pronunciado pela Carta.

Desdobrando as conclusões em cada uma das três esferas, concluiu-se:

Ao nível da **esfera académica** não tem existido esclarecimento conceptual, nem uma leitura crítica da proposta de Cidade Educadora. Por outro lado, a academia não tem sido solicitada a pensar a correlação entre a cidade, a educação e a política, tal como idealizado pelo espírito da Carta.

Neste sentido seria pertinente que a academia avançasse com linhas investigativas para desenhar configurações possíveis para a correlação defendida entre cidade, educação e política. Não para restaurar a matriz platónica e aristotélica, mas para responder aos complexos desafios da contemporaneidade, numa abordagem interdisciplinar e holística.

Os desafios com que somos confrontados radicam na questão filosófica central de como é que o ser humano pode viver na polis?; mas também questiona como preservar o ambiente natural?; como relacionar-se em contextos tecnologicamente sofisticados?; como conviver com a inteligência artificial?; como habitar simultaneamente redes de natureza múltipla e diferenciada entre si (territorial, social, digital, etc.) e como posicionar-se perante o inesperado e o invisível?

Todos estes desafios configuram um programa que compromete intelectualmente a academia.

A respeito da **esfera empírica** constata-se a falta de informação sobre o programa da Cidade Educadora e possibilidades de participação dos habitantes de que decorre um estado de indiferença e alguma incapacidade interventiva-criativa.

Se por um lado os cidadãos e as cidadãs individualmente não se interessam por colaborar na dinamização da Cidade Educadora, também os diversos grupos formais e informais se dispensam de uma intervenção ativa.

Para auscultar os diversos setores constituintes da cidade e os habitantes em geral da esfera empírica realizaram-se diferentes atividades investigativas das quais se destacam o ciclo de debates “Habitar a cidade, construir o espaço público” em Évora (2012) e o programa do ano temático da Cidade Educadora em Lagoa (2018).

Finalmente, na **esfera política** importa reconhecer que carece de apoio técnico qualificado não só nos momentos de tomada de decisão como nos na elaboração de propostas de programas de construção da Cidade Educadora. Por outro lado, tem dificuldade em mobilizar transversalmente os serviços internos de cada Município para a operação conjunta requerida pela Cidade Educadora.

Existe, cumulativamente, um deslaçamento entre os serviços autárquicos e as demais entidades políticas representadas na cidade e corresponsáveis pela construção da sua dimensão Educadora.

A Cidade Educadora surge frequentemente sujeita a interesses pontuais das agendas políticas, apresentando-se ou desaparecendo em função de calendários eleitorais ou de outras variáveis específicas de cada caso.

Admite-se que a existência de enquadramento legal para a Cidade Educadora no ordenamento jurídico português, definidor de competências, funções e atribuições dos vários componentes da esfera política, nomeadamente nos Municípios, pudesse facilitar a mobilização de recursos necessários à concretização do programa.

A ausência de ação motivadora da esfera política junto das outras duas esferas não tem facilitado movimentos de interação e aprofundamento.

Em suma, fixamos duas ideias essenciais:

1.Falta recuperar da tradição filosófica a relação entre cidade educação e política, dando-lhe uma dimensão prática e atual.

2. Falta criar uma Cultura de Cidade Educadora.

*É expectável que a recente revisão da **Carta das Cidades Educadoras** (30 de novembro de 2020) possa contribuir para responder às duas ideias que acabámos de enunciar.*

Bibliografia

1. Referências primárias

AICE- Associação Internacional de Cidades Educadoras <http://www.edcities.org/pt/>

AICE – Associação das Cidades Educadoras, (2020) - Carta das Cidades Educadoras. [Em linha] Barcelona. [Consult. 24 de novembro de 2020] Disponível em https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf

AICE- Associação Internacional de Cidades Educadoras, (2004) - Carta das Cidades Educadoras. [Em linha]. Barcelona.[Consult. em 9 de junho de 2019]. Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

BOSCH, Eulália (ed.) (2013) - Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. [Em linha]. [Consult. em 18 de março 2020] Disponível em <http://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2015/02/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>

ESCOLANO, Agustín (ed.) (2017) - La escuela como cultura: Experiência, memória y arqueologia. São Paulo: Alínea.

ESCOLANO, Agustín (2000) - Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. Revista de Educación. [Em linha]. Número extraordinário, 2000, p. 201-218. [Consult. em 2 de julho de 2019]. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf?sequence=1>

LEFEBVRE, Henri, (2012) - O Direito à Cidade. Lisboa: Letra Livre.

PERNIOLA, Mário (2000) - *Pensando o ritual, sexualidade, morte, mundo*. [Em linha]. São Paulo. [Consult. em 24 de junho de 2019]. Disponível em https://issuu.com/filosofiacidadania/docs/00639---pensando-o-ritual_sexualidade--morte--mundo

PERNIOLA, Mário, (1998) - A Estética do século XX. Lisboa: Editorial Estampa.

VALLERIANI, António (2009) - Al di là dell'occidente, La svolta neobarroca dell'educazione. Milano: Edizioni Unicopli.

VALLERIANI, António, (2008) - Por una hermenéutica del perfil híbrido. In *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Universidad Europea Miguel Cervantes. P. 59-72.

VALLERIANI, A.; SANTOS, M.T.; CORREIA, M.D. (ed.) (2020) – *Évora e a sua vocação de cidade-mundo. E.working paper* Évora: Cidehus.[Em linha].[Consult. em 24 de novembro de 2020]. Disponível em <https://issuu.com/cidehus/docs/07>

2. Referências secundárias

ABBAGNANO, Nicola (2007) - Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes. [Em linha]. [Consult. em 9 de setembro de 2019]. Disponível em <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>

AFONSO, Nadir (20013) - Nadir Afonso (1920-2013) Local e universal. *Jornal de Letras e Ideias*. [Em linha] 11.12.2013. [Consult. em 13 de junho de 2019]. Disponível em <http://visao.sapo.pt/jornaldeletras/artesvisuais/nadir-afonso-1920-2013-local-e-universal=f761186>

AGAMBEN, Giorgio, (1999) - *Ideia da Prosa*. Lisboa: Cotovia edições.

AGOSTINHO, Santo, (1996) - *A Cidade de Deus*, volI, 2ªed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ALVES, Luís A. M., (2012) *História da Educação, uma introdução*. [Em linha]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto [Consult. em 19 de agosto de 2019]. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>

AMARAL, António (2019) - PRAKTON, Discursividades da Ação em Aristóteles. Covilhã: Universidade da Beira Interior. [Em linha]. [Consult. em 30 janeiro de 2020]. Disponível em http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/201911121204-201821_prakton_aamaral.pdf

AMILBURU, Maria García, (2008) - “La cultura como texto. Hermenéutica educación” In Ortega, Joaquín Esteban (ed.) *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Publicaciones Universidad Europea Miguel Cervantes, p.105 - 118.

ARAÚJO, Joaquim Machado (2006) - *Tomás More e a Utopia*. Porto: Afrontamento.

ARENDT, Hannah (2000) - *A crise na educação*. In *Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russel, Ortega y Gasset, Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água. p.21-53. (1957)

BARBOSA, João; PINTO, Maria José Vaz; SANTOS, Leonel Ribeiro; MARQUES, António da Silva (1979) – *Filosofia, Antologia de textos*, vol. I Lisboa: Ministério da Educação/ Secretaria de Estado do Ensino Superior (Portugal)

BAUMAN, Zigmunt (2012) - *Ensaaios sobre o conceito de cultura*. [Em linha]. Rio de Janeiro: Zahar. [Consult. em 24 de julho de 219]. Disponível em <https://pt.slideshare.net/danivaljf/zygmunt-bauman-ensaaios-sobre-o-conceito-de-cultura>

BAUMAN, Zygmunt (2009) - *A utopia possível na sociedade líquida*. *Revista Cult*. [Em linha] nº138, p.15 [Consult. em 26 de novembro de 2020] Disponível em https://issuu.com/revista.cult/docs/cult_138_site

BEIRANTE, Maria Ângela (2008) - *O ar da Cidade: Ensaaios de História Medieval e Moderna*. Lisboa: Colibri.

BELLOT, Pilar (2013) - *Cidades Educadoras, uma aposta de futuro*. In *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Bosch, Eulàlia (ed.). P.17-21. [Em linha]. [Consult. em 18 de março de 2020] Disponível em <http://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2015/02/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>

BENEDICT, Ruth, (s/data) - *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.

BENJAMIM, Walter, (1992) - *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.

BERGER, Pete, L.; LUCKMANN, Thomas (1999) – *A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.

- BOSCH, Eulália, (2013) - Ao leitor In *Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Bosch, Eulália (ed.). P. 7-10. [Em linha]. [Consult. em 18 de março de 2020] Disponível em <http://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2015/02/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>
- BOURDIEU, Pierre, (1989) - O Poder Simbólico. Lisboa: Difel.
- CAEIRO, António (2004) - Ética a Nicómaco. Lisboa: Quetzal.
- CAEIRO, Mário (2014) - A arte na Cidade: *História contemporânea*. Lisboa: Temas e Debates/ Círculo dos Leitores.
- CAETANO, Lucinda (2018) - A Participação Pública em Portugal. Reflexões sobre o Direito à Cidade [Em linha]. [Consult. em 20 de setembro de 2020]. Disponível em https://www.academia.edu/39767653/A_PARTICIPA%C3%87%C3%83O_P%C3%9ABLICA_EM_PORTUGAL_REFLEX%C3%95ES SOBRE O DIREITO_%C3%80 CIDADE CRESP O_Jos%C3%A9_Lu%C3%ADs_PARA%C3%8DZO_Rodrigo_Cury
- CHAVES, Mário (2019) - Nadir nas Cidades. *Arqa-Arquitetura e Arte contemporâneas* [Em linha] Edição 136. Secção livros. [Consult. em 5 de janeiro de 2020]. Disponível em <https://www.revarqa.com/content/1/1860/nadir-nas-cidades-the-search-for-form-art-and-architecture/>
- CALVINO, Italo (2002) - As Cidades Invisíveis. Lisboa Teorema.
- CANALS, Marina (2019) - Entrevista concedida à Rádio ECCA em 5 de junho de 2019. [Em linha]. Barcelona: Associação Internacional de Cidades Educadoras- notícias do mês: junho2019. [Consult. em 13 de julho de 2019]. Disponível em <http://www.edcities.org/entrevista-a-la-secretaria-general-de-la-aice-marina-canals/>
- CASCAIS, Mariana, (1993) - A urbanização dos homens e a urbanização dos espaços, o caso particular do Alentejo. Évora: Universidade de Évora. Tese de doutoramento.
- CORDEIRO, António; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, António, (coord.), (2014) - Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. Departamento de Geografia, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- CRUZ, Jorge Ponciano (2013) Évora, cidade educadora: contributos para a definição de políticas locais de educação. Évora. Universidade de Évora. Dissertação de mestrado. [Em linha]. [Consult. em 21 de janeiro de 2020]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/16354>
- DAMÁSIO, António (2017) A estranha ordem das coisas: *A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates /Círculo dos Leitores.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix (1992) - O que é a Filosofia? São Paulo: Editora 34.
- DIAS, Rui M. Viegas, (2009) - A cidade romana Liberalitas Iulia Ebora: fórum, templo do fórum, e maquete de reconstituição do templo. In A cidade de Évora Boletim de cultura da Câmara Municipal. Évora: Câmara Municipal. p.195-2012.
- DICKEL, Adriana; DEMENECH, Flaviana (2016) - A cultura escolar e a produção da cultura da escola com a entrada/permanência do 'novo' na escola: um ensaio sobre os seus efeitos. Espaço Pedagógico. [Em linha]. Passo fundo- Brasil. v.23, n1, p.24-42. [Consult. em 5 de julho de 2019]. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

- DUARTE, Pedro (2018) -Cinco mil anos de tensões urbanas: uma breve história da cidade. *Mapa, jornal de informação crítica*. Edição de 27 de julho de 2018. [Em linha]. Setúbal: Associação Mapa Critico. [Consult. em 9 de junho de 2019]. Disponível em <http://www.jornalmapa.pt/2018/06/27/cinco-mil-anos-de-tensoes-urbanas-uma-breve-historia-da-cidade/>
- DUBUFFET, Jean, (1971) - Cultura asfixiante. Lisboa: Dom Quixote
- ESCADA, Ana (2018) *História das Cidades Portuguesas* [Em linha]. [Consult. em 13 de junho de 2019]. Disponível em <https://arquiteturaportuguesa.com/historia-das-cidades-portuguesas/>
- ESCOLANO, Agustín (ed.) (2007) - Cambio Educativo y Cultura de la sustentibilidad. Valencia: Tirant lo blanch.
- ESCOLANO, Agustín (ed.) (2007b) - La cultura material de la escuela. Berlanga de Duero: Ceince.
- ESCOLANO, Agustín (coord.) (2002) - *La memória y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo blanch.
- ESTEBAN, Joaquín (2008) - Reflexividade Hermenêutica em Educação. In *Cultura, hermenêutica y educación*. Valladolid: Universidade Europeia Miguel Cervantes. p.45-56.
- FAURE, Edgar *et al.*, (1977) - Aprender a ser. (2ª ed.) Lisboa: Livraria Bertrand.
- FELICE, Massimo Di (2012) - Paisagens Pós-Urbanas. Lisboa: Nova Vega.
- FELICE, Massimo Di (2018) web site de Massimo di Felice. Atopos. [Em linha]. [Consult. em 20 de junho de 2019]. Disponível em <https://www.massimodifelice.net/massimodifelice>.
- FELICE, Massimo Di; PIRES, Eduardo Felipe Weinhardt (2016) *Entrevista com Massimo Di Felice*. Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 13, p. 7-19, jan-jun. 2016. [Em linha]. [Consult. em 20 de junho de 2019]. Disponível em <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002794906.pdf>
- FERNANDES, Sara (2017) - Smart Cities: *Inclusão, sustentabilidade, resiliência*. Lisboa: Glaciart
- FORTUNA, Carlos (2020) - O Curriculum Informal das Cidades Educadoras, in *Cidades Educadoras*. Évora: CIDEHUS. p.27 -40. No prelo.
- FORTUNA, Carlos (2020) - Cidades e Urbanidades. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- FORTUNA, Carlos (2010) - Simmel: *A estética e a cidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- FOUCAULT, Michel, (2002) – As palavras e as coisas. Lisboa: Edições 70.
- FREIRE, Paulo, (s/data) - Educação como Prática da Liberdade. Lisboa: Dinalivro. (5.ª edição)
- GIL, José (2004) - Portugal, Hoje, o medo de existir. Lisboa: Relógio d'Água.
- GIRON, Luís António (2014) – A cultura é um campo de batalha e um parque de diversões. Época. Brasil. [Em linha]. [Consult. em 23 de julho de 2019]. Disponível em

<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-cultura-e-um-campo-de-batalha-e-um-parque-de-diversoes.html>

GOFFMAN, Erving (1996) - Manicômios, Prisões e Conventos, São Paulo: Perspectiva.

GOFFMAN, Erving (1982) - Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, Rio de Janeiro: ZaHar.”

GOFFMAN, Erving (1975) - A representação do eu na vida quotidiana, Petrópolis, RJ: Vozes.

GRAMIGNA, Anita e PANCERA, Carlo, org. (2012) - *Poietica dell'Educazione. Le dolci eresie del pensiero*. Ferrara: Este Edizioni.

GUERRA, Isabel (2000) – Fundamentos e processos de uma sociologia da ação. Cascais: Principia.

HABERMAS, Jürgen (2003) - Mudança estrutural da Esfera Pública. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HARVEY, David (2013) Utopias dialéticas. In *Educação e vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Torres Novas. Eulàlia Bosch. p.43-49.

HEIDEGGER, Martin, (1992). Que é uma coisa? Lisboa: Edições 70.

HEIDEGGER, Martin, “CONSTRUIR, HABITAR, PENSAR. [Bauen, Wohnen, Denken] (1951) conferência pronunciada por ocasião da "Segunda Reunião de Darmstadt", publicada em *Vorträge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. [Em linha]. [Consult. em 28 janeiro de 2020]. Disponível em http://www.fau.usp.br/wp-content/uploads/2016/12/heidegger_construir_habitar_pensar.pdf

ILLICH, Ivan (2011) - La Sociedad Desescolarizada. Mexico: Brulot.

INNERARITY, Daniel (2010) - O novo espaço publico. Lisboa: Teorema.

JANEIRINHO, Luísa; MESTRE, Margarida (2019) - Inspira-te, Património Criativo, Educação patrimonial, Empreendedorismo cultural e Turismo de conhecimento. [Em linha]. [Consult. em 24 de novembro de 2020]. Disponível em <https://pt.calameo.com/read/006393374d1599dad7957?authid=H10gm71tGG2y>

JANEIRINHO, Luísa, (2011) Las ciudades-mundo. In *Estudios hermeneuticos e ciudades mundo. Contribuciones del legado de António Valleriani frente a los desafios del siglo XXI*. México: Red Internacional de Hermenéutica Educativa, Editorial Torres Asociados, Secretaria de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades, p.13-15.

KLEIN, Etienne, (2007) - O Tempo *De Galileu a Einstein*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

LYOTARD, Jean-Francois, (s/d) - A condição Pós-moderna. Lisboa: Gradiva

MAGALHÃES, Justino (2007) - A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto - a investigação em história das instituições educativas. Educação Unisinos. [Em linha]. Vol.11: n.º 2, p.69-74. [Consult. em 7 de julho de 2019]. Disponível em revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5694/2895

MARAGALL, Pasqual (2013) - A cidade das pessoas. In *Educação e vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Bosch, Eulàlia (ed.). [Em linha]. [Consult. em 18 de março de 2020]

Disponível em <http://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2015/02/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>

MARQUES, Bruno; Braz, Ivo (2009) - *As cidades (in)visíveis de Nadir Afonso*. in Nadir Afonso. *As Cidades no Homem* (catálogo exposição, curadoria de Bruno Marques e Ivo André Braz). – [Em linha]. Lisboa: Fundação Nadir Afonso / Assembleia da República, Lisboa, 2009. [Consult. em 13 de junho de 2019]. Disponível em https://www.academia.edu/2320913/As_Cidades_In_vis%C3%ADveis_de_Nadir_Afonso

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (2009) - *Património, Herança e Memória: a cultura como criação*. Lisboa: Gradiva.

MATA, Marta (1990) - *La institución escolar y la ciudad* [Em linha]. BIDCE (Banco Internacional de Cidades Educadoras. [Em linha], [Consult. em 20 de junho de 2019]. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/adjArxiuAc.do?idadj=362>

MELO, José J Pereira, (2006) - A Educação e o Estado Romano. *Revistas UDESC. Revista Linhas*. [Em linha] Vol7: nº2, p.1 - 19. [Consult. em 18 de agosto de 2019]. Disponível em <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1331/1140>

MEDEIROS, Alexsandro M. (postado em jul.2019) - *Filosofia da Educação na Idade Média: a paideia cristianizada*. Sabedoria Política, um site dedicado ao estudo da política. [Em linha]. [Consult. em 19 de agosto de 2019]. Disponível em <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/filosofia-da-educacao-na-idade-media-a-paideia-cristianizada/>

MOITAL, Fernando (org.), (2019) - *Comunidade da Escola da Horta das Figueiras*. Évora. [Em linha]. [Consult. em 15 de janeiro de 2020]. Disponível em <https://comunidadeescolahortadasfigueiras.wordpress.com/>

MOREIRA, Ana Silva (2010) - *Novas Tendências do Habitar, a habitação do futuro vista pelo cinema*. Lisboa. IST. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Arquitectura. [Em linha] [Consult. em 14 de junho de 2019]. Disponível em <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/395140471096/Novas%20Tendencias%20do%20Habitar.pdf>

MUMFORD, Lewis (2007) - *História das Utopias*. Lisboa: Antígona.

MUMFORD, Lewis (1991) - *A Cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes (3ª ed)

NEVES, Vitor, (2018) - *Street Art A arte na margem de um equívoco*. *Arqa Arquitetura e Arte contemporânea Magazine* [Em linha]. Dossier arte urbana, número 129, p.120. [Consult. em 12 de junho de 2019]. Disponível em <https://www.revarqa.com/uploads/docs/dossier.pdf>

NÓVOA, António (2018) - *Os professores e os desafios da docência da atualidade*. [Em linha] Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil: UJA no You Tube, publicado a 23 de agosto de 2018. [Consult. em 6 de julho de 2019] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng>

NÓVOA, António (2017) - *Desafios do trabalho e formação docente no séc.XXI*. [Em linha] Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo, Brasil, You Tube, publicado a 06/06/2017 [Consult. em 6 de julho de 2019] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>

NÓVOA, António, (2009) - “Educação 2021: Para uma história do futuro” [Em linha]. Lisboa. [Consult. em 23 de agosto de 2019]. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf

NÓVOA, António (coord.) (1992) - As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Dom Quixote.

PARENTE, André (2007) Rede e subjetividade na filosofia francesa contemporânea. *Revista eletrónica de Comunicação informação e Inovação em Saúde*. [Em linha]. Rio de Janeiro.vol.1, nº1, p.101-105. [Consult. em 21 de junho de 2019]. Disponível em <https://www.reciis.iciict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/889/1534>

POL, Milan et al. (2009) -Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*. [Em linha] v. 10, n. 10, julho 2009. [Consult. em 2 de julho de 2019]. Disponível em: <http://revistas.ulusoфона.pt/index.php/rleducacao/article/view/634>.

POMBO, Olga (2000) - In *Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russel, Ortega y Gasset, Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água. p.8-19.

POZO, Juan Manuel del (2013) - O conceito de cidade educadora, hoje. In *Educação e vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Bosch, Eulália (ed.). P. 23-33. [Em linha]. [Consult. em 18 de março de 2020]. Disponível em <http://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2015/02/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>

POZO, Juan Manuel – site oficial de Juan Manuel del Pozo na web. [Em linha]. [Consut. em 11 de junho de 2019]. Disponível em <https://www.joanmanueldelpozo.cat/>

Presidência do Conselho de Ministros da República Portuguesa, (2016) - Orçamento Participativo. [Em linha]. Lisboa. [Consult. em 9 de janeiro de 2020]. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=95d7e7f9-6a6a-4359-b130-2dc604d3964d>

RABAÇA, Maria de Lurdes (2020) -Testemunho sobre as Cidades Educadoras Portuguesas, in *Cidades Educadoras*. Évora: CIDEHUS. p. 154 -159. No prelo.

RASTEIRO, Domingos (2017) - Percursos para a inclusão social em Portugal - Dois estudos de caso centrados nas políticas locais para as pessoas com necessidades especiais. Badajoz: Universidad de Extremadura. Tese de doutoramento. [Em linha]. [Consult. em 6 de agosto de 2019]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/19349>

REIS, João Vasco, (2017) - Com os olhos no “céu” - os Templos da fé do concelho de Lagoa. Lagoa: Câmara Municipal.

RIBEIRO, António Sousa (2005) A Tradução como Metáfora da Contemporaneidade. Eurozine. [Em linha]. [Consult. em 8 de janeiro de 2020]. Disponível em <https://www.eurozine.com/a-traducao-como-metafora-da-contemporaneidade/>.

ROCHA-CUNHA, Silvério, (2015) - Crítica da Razão Simplificadora. V. N. Famalicão: Húmus.

ROCHA-CUNHA, Silvério e ROBERTO, João Tavares (2013) - Os desafios de uma nova cidadania para um mundo global. *Anuario Americanista Europeo*. [Em linha] Madrid; Salamanque: REDIAL-CEISAL, 2011, 9, p.65-80 [Consult. em 2 de outubro de 2019]. Disponível em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00826803/document>

ROCHA-CUNHA, Silvério, (2006) - Legitimidade e Fragilidade da Democracia: A propósito do Pensamento de Paul Ricoeur. In *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne. p. 199-214.

SALCEDO, Marco Alexis, (2008) - Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. [Em linha]. Cali (Colômbia): Universidade de San Buenaventura. Vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, 2008, p. 91-107. [Consult. em 30 de setembro de 2019]. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312254007> > ISSN 1794-192X

SALCEDO, Marco Alexis, (2020) - Ciudad Educadora, Discapacidad e Inclusión Social. In *Cidades Educadoras*. Évora: CIDEHUS. p. 154 -182. No prelo.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio (2015) - O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. [Em linha]. *Revistas usp.br/MATRIZES* V. 9 - Nº 1 jan./jun. 2015. p. 167-185 São Paulo. [Consult. em 21 de junho de 2019]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i1p167-185>

SANTOS, Boaventura Sousa (2017 b) - Aulas magistrais nº5 de 2017. [Em linha]. Coimbra. Homepage Boaventura de Sousa Santos. [Consult. em 20 de agosto de 2019] Educação Popular e a Universidade. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k64TRCujgsU>

SANTOS, Boaventura Sousa (2017 a) - Aulas magistrais nº4 de 2017. [Em linha]. Coimbra. Homepage Boaventura de Sousa Santos. [Consult. em 11 de julho de 2019] Tradução intercultural. Disponível em <https://www.youtube.com/embed/Dy31z60nZtU>

SANTOS, Boaventura Sousa (2016) - Aulas magistrais nº 5 de 2016. [Em linha]. Coimbra. Homepage Boaventura de Sousa Santos. [Consult. em 16 de agosto de 2019] Para que serve a Educação? A educação popular e/ na Universidade. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k64TRCujgsU>

SANTOS, Boaventura Sousa (22 de abril 2016) - Aulas magistrais nº3 de 2016. [Em linha]. Coimbra. Homepage Boaventura de Sousa Santos. [Consult. em 18 de junho de 2019] É possível ser utópico hoje? A utopia do futuro ou o futuro da utopia. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OVIEBnkJQAc>

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (2010) - Epistemologias do Sul, (2ª ed). Coimbra: Almedina.

SANTOS, Boaventura Sousa (2007) - Um discurso sobre as ciências, (15ª edição). Porto. Afrontamento.

SANTOS, Boaventura Sousa (2000) - A Crítica da razão indolente: *Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura Sousa (1987) - Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Maria Teresa e CORREIA, Maria das Dores (2020) - Évora e a sua vocação de cidade-mundo. [Em linha]. Évora: CIDEHUS' e-Working Papers, nº7, 2020. [Consult. em 20 de novembro de 2020]. Disponível em <https://www.cidehus.uevora.pt/Publicacoes/E-Working-Papers>

SANTOS, Teresa, (2006) - Paul Ricoeur e a convicção da irrealização teórica da educação. In *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne. p.413-420.

SANTOS, Maria Teresa (2017) - *Três tópicos da Filosofia da Educação de Manuel Ferreira Patrício*. [Em linha]. Évora: CIDEHUS - Publicações - Capítulos de Livros. [Consult. em 8 de

junho de 2019]. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/23015/2/T%c3%b3picos%20Fil%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20MFP.pdf>,

SARAMAGO, José, (1997) - Évora. In Évora Património da Humanidade. Évora: Câmara Municipal de Évora. VILLAR, Maria Belén Caballo, (2001) - A Cidade Educadora. Lisboa: Instituto Piaget.

SEREZA, Haroldo, (2018) - Ir à Roma antiga para entender o mundo moderno. Entrevista concedida por Mário Perniola ao jornal O Estado de S. Paulo, publicada em 3/12/2000. Republicado no portal de conteúdos *OperaMundi, separador análise*. [Em linha]. Consult. Em 4 de janeiro de 2020. Disponível em <https://cienciaaabelha.wordpress.com/2009/12/03/mario-perniola/>

SUAREZ, Rosana (2005) – Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*. [Em linha]. Vol. 46, nº 112. (Consult. em 23 de julho de 2019). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005

TOURAINE, Alain, (2007) - Pensar de Outro Modo. Lisboa: Instituto Piaget.

TRAQUINO, Marta (2010) - A Construção do lugar pela Arte contemporânea. Ribeirão: Humus.

URBAN SKETCHERS, s.d., *in principios e manifesto*. [Em linha]. Évora. [Consult. em 20 de janeiro de 2020] Disponível em <http://evorasketchers.blogspot.com/>

VALLERIANI, António, (2003) - Trame Dell'Alterità, Studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato. S. Atto di Teramo: Edigrafital.

VILLAR, Maria Belén Caballo (2001) - A Cidade Educadora. Lisboa: Instituto Piaget.

WILHEIM, Ana Maria (2006) - O Plano Estratégico de Barcelona Educadora. Cadernos CENPEC Pesquisa e Ação Educacional. [Em linha]. Vol.1: nº1, p.140) [Consult. em 24 de novembro de 2020] Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/161/190>

ZURBACH, Christine, (2009) - Traduzir, um trabalho de ourives. In *catálogo da peça Uma noite na Biblioteca de Chistophe Bailly*. [Em Linha]. [Consult. em 28 de novembro de 2019]. Disponível em <https://teatrodarainha.pt/wp-content/uploads/2017/11/programa-uma-noite-na-biblioteca-teatro-da-rainha.pdf>

...

Ao longo do processo de redação do texto desta tese foi recorrente a consulta do *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. [Em linha], 2008-2020, <http://www.priberam.pt>.

Anexos

ANEXO 1



CARTA

DAS CIDADES
EDUCADORAS



ASSOCIAÇÃO
INTERNACIONAL DE
**Cidades
Educadoras**

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

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

© DA EDIÇÃO: AICE

DESIGN E MAQUETAGEM
www.wayava.net



Atribuição - NãoComercial - SemDerivações



ASSOCIAÇÃO
INTERNACIONAL DE
**Cidades
Educadoras**



**Ajuntament
de Barcelona**



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

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

PREÂMBULO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRINCÍPIOS

O DIREITO À CIDADE EDUCADORA

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

O COMPROMISSO DA CIDADE

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

AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

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

O DIREITO À CIDADE EDUCADORA

1

Educação inclusiva ao longo da vida

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



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

2

Política educativa ampla

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



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

3

Diversidade e não discriminação

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

4

Acesso à cultura

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

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

5

Diálogo intergeracional

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

8

Governança e participação dos cidadãos

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

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



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

9

Acompanhamento e melhoria contínua

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

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



10

Identidade da cidade

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



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

11

Espaço público habitável

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



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

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

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

12

Adequação dos equipamentos e serviços municipais

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



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

13

Sustentabilidade

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



O COMPROMISSO DA CIDADE

AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

14

Promoção da saúde

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



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

15

Formação de agentes educativos

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



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

16

Orientação e inserção laboral inclusiva

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



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

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

17

Inclusão e coesão social

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



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

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

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

18

Corresponsabilidade contra as desigualdades

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



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

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

19

Promoção do associativismo e do voluntariado

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



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

20

Educação para uma cidadania democrática e global

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

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



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

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

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

www.edcities.org



Carta das Cidades Educadoras (2020). Versão editada em língua portuguesa e publicada no sítio oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) na web. Apresentada publicamente em 26 de novembro de 2020 em sessão virtual. Documento em linha, disponível em https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf

ANEXO 2



Carta das Cidades Educadoras (CCE)

(ou Carta de Génova, 1994)

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como

a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens, não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A protecção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora.

PRINCÍPIOS

I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

-1-

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2-

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

2 – O COMPROMISSO DA CIDADE

- 7-

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

- 8-

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9-

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

- 11-

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

- 12-

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

3 – AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação, ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir, com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

- 20-

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

ANEXO 3

Notas Biográficas

Anexo 3. 1. Agustín Escolano Benito

1, O professor Agustín Escolano Benito foi apresentado por Justino Pereira de Magalhães, nos termos seguintes:

“(…) É director, desde 2006, do Centro Internacional de la Cultura Escolar - Ceince -, com sede em Berlanga do Douro, e é director, desde 2011, da Cátedra Memória e Património da Educação, da Universidade Europeia Miguel Cervantes.

Nascido em 1941, em Berlanga do Douro, Soria, Espanha, onde reside, Agustín Escolano Benito licenciou-se em Filosofia e Letras, Secção de Pedagogia, na Universidade Complutense de Madrid, em 1964. Obteve doutoramento, pela Universidade de Madrid, em 1972. Foi professor de instrução secundária e inspector do ensino primário em Santander e Barcelona. Entre 1964 e 1975, foi sucessivamente professor na Universidade Complutense de Madrid, na Universidade de Oviedo e na Universidade Autónoma de Barcelona. De 1976 a 1992, foi catedrático de História da Educação, na Universidade de Salamanca, onde foi director do Instituto de Ciências da Educação. Entre 1992 e 2010, foi catedrático de Teoria e História da Educação, na Universidade de Valladolid.

É autor de mais de duas dezenas de livros e de três centenas de artigos e capítulos de livro em publicações espanholas e em publicações estrangeiras. Está traduzido em francês, inglês, português, italiano. É editor e co-autor de duas dezenas de obras que contaram com a colaboração dos mais prestigiados investigadores. Em consentâneo com as Ciências da Educação, foi autor de manuais escolares de educação social, de educação cívica, de ensino da história.

Como académico e homem de ciência, Agustín Escolano deu dignidade magistral às cátedras que ocupou. Dirigiu seminários e foi director de teses doutorais de investigadores espanhóis e de investigadores oriundos de diferentes países, entre os quais Portugal. As largas dezenas de teses que orientou ou que estão em curso incidem fundamentalmente sobre a realidade histórico-pedagógica espanhola, mas também sobre a realidade ibero-americana, em sentido amplo e de modo comparado.

Tem sido professor visitante de universidades americanas e europeias, entre as quais a Universidade de Lisboa, onde tem colaborado regularmente, como supervisor e consultor de projectos e redes de investigação, bem assim como na orientação de seminários doutorais. Está associado a meia centena de projectos de investigação, que criou e dirigiu ou nos quais colaborou e colabora.

2. O nome de Agustín Escolano é inseparável da renovação da História da Educação espanhola, desde a abertura democrática da Espanha pós-franquista. Fundou revistas da especialidade em História da Educação: a revista *Studia Paedagogica* de que foi editor; a revista interuniversitária *Historia de la Educación*, de que foi director. Fundou e dirigiu a Colecção Ciências da Educação da Universidade de Salamanca. Foi director da colecção Memória e Crítica da Educação, monografias e manuais universitários, da Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.

Entre as principais iniciativas, pessoais e conjuntas com outros professores e investigadores, destaco a criação da Sociedade Espanhola de História da Educação - Sedhe -, de que foi presidente. Desde 1998 preside à Sociedade Castellano-Leonesa de História da Educação e desde 2003 preside também à Associação Schola Nostra. Estes contributos são decisivos para o intercâmbio do conhecimento, a produção e o debate científico nas mais distintas latitudes.

Agustín Escolano integra redes internacionais de investigação, no âmbito das quais tem vindo a renovar o conhecimento científico dos mundos Mediterrânico e hispano-americano. Visando o estudo da instituição escolar na Europa de Sul, promoveu a fundação da Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi - Spicae -, que integrou investigadores italianos, espanhóis e portugueses. Foi membro do Comité Executivo do International Standing Conference

for the History of Education - Ische. Foi Consultor da Unesco, no âmbito disciplinar da educação superior nos países mediterrânicos.

Pela orientação de teses, das publicações, dos numerosos e inovadores projectos, Agustín Escolano tem sabido contribuir, de forma única, para a consolidação de uma Memória Histórica da Educação, nos períodos Moderno e Contemporâneo, em Espanha, na Europa, no espaço ibero-americano.

A obra de Agustín Escolano inclui, como já referi, temas de cidadania histórica, com particular destaque para a preservação e a divulgação do património artístico e cultural. Humanista e homem de contemplação, tem ainda encontrado tempo para reconstituir o universo espiritual de Castela, inventariando os locais de meditação e escrevendo roteiros; dissertando sobre o património arqueológico, oral e edificado; elaborando memórias e guias de viagem pelos ermitérios e por paisagens histórico-culturais de Berlanga e Soria.

3. Profundo conhecedor da história ibérica, Agustín Escolano é animador incansável da cooperação científica entre Espanha e Portugal pelo intercâmbio entre a Sociedade Espanhola de História da Educação e a Secção Portuguesa de História da Educação, bem como no contexto do Douro Internacional e de projectos bilaterais e interinstitucionais. Mantém participação regular com investigadores e universidades portuguesas, particularmente com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde, reitera-se, tem estado frequentemente em reuniões de trabalho, eventos científicos, colóquios, seminários.

Em 2006, com impulso da Associação Schola Nostra, que congrega professores de diferentes graus de ensino, e com apoio da Fundação Germán Sánchez Ruipérez e da Consejería de Educación da Junta de Castilla, fundou o Centro Internacional de Cultura Escolar - Ceince. Com incidência na área de memória e património da educação; na área de manualística; na área de cultura escolar e sociedade do conhecimento, o Ceince constitui uma referência mundial, reunindo materiais escolares e educativos dos diversos quadrantes geográficos e culturais e recebendo investigadores de todo o mundo. É museu, hemeroteca e digitalia. Neste museu-laboratório realizam-se encontros científicos, seminários, simpósios, missões de investigação. Ali estão conservados e disponíveis mais de 50 mil manuais e escritos escolares em praticamente todas as línguas. Este centro de memória e de investigação tornou-se já lugar de peregrinação para historiadores e investigadores de Ciências da Educação, e das Ciências Sociais e Humanas.

Individualidade de projecção internacional, Agustín Escolano distingue-se pelo contributo que tem sabido dar às Ciências da Educação, muito particularmente à História e Teoria da Educação; pela capacidade de iniciativa e de mobilização das comunidades científica e académica; pela valorização da Educação e das Ciências da Educação no quadro das Humanidades e no desenvolvimento da Sociedade Contemporânea. A obra escrita de Agustín Escolano é de abrangência interdisciplinar no campo da Educação, mas ganha coerência e sentido na afirmação da Educação como meio de formação, cidadania, ciência, humanidade.

A docência, bem como a obra científica de Agustín Escolano, tem como eixo uma pedagogia humanista. É educador e pedagogo por vocação, missão que assume como mestre e mobilizador de vontades, saberes, políticas. O sentido magistral está presente, incentivando, abrindo caminho, inventando projectos, criando e dinamizando redes e grupos de trabalho.

Agustín Escolano tem feito escola, no sentido mais profundo do termo, e tem feito da escola e, com mais propriedade, da cultura escolar, o tema de eleição. Desenvolveu a etno-história da escola, no quadro de uma revisitação hermenêutica da cultura escolar. Trabalhou a materialidade, a manualística, a imagética, os espaços, os métodos, a leitura e o livro escolar. Para Agustín Escolano os discursos pedagógicos constituem o eixo de interdisciplinaridade e de confluência temática, mas é a partir de uma recolha e da abordagem criteriosa da materialidade e das práticas - designadamente a arte do professor, a produção dos alunos, o tempo escolar, o currículo -, que desenvolve estudos histórico-comparados e em rede. Discute a relação entre escola e modernização da sociedade. A cultura escolar e a materialidade escolar merecem-lhe a aplicação de três conceitos: manualística, economia escriturária, memorabilia. No campo da manualística, os seus estudos são referência teórica e integrou o grupo que lançou o projecto Manes e posteriormente a Rede Manes, que detém um banco de dados em que estão indexados manuais

escolares de Espanha, Portugal, Bélgica e países da América do Sul. A Rede Manes está actualmente agregada ao Ceince. (...)”.¹⁸⁵

Anexo 3. 2. Antonio Valleriani

Antonio Valleriani nasceu a 29 de fevereiro de 1940 em Montorio al Vomano, uma cidade nos arredores de Teramo, Itália, onde viveu, trabalhou durante muitos anos como professor, diretor de escola, e filósofo da educação. Morreu nesta mesma cidade a 7 de novembro de 2009, poucos meses depois de ter publicado o seu último livro “Al di là dell’occidente - La svolta neobarroca dell’educazione”, 2009, Milano: Unicopli.

Formado em pedagogia e qualificado para ensinar filosofia, sempre se interessou pelos problemas da filosofia da educação.

Aprofundou em particular, em articulação com P. Ricoeur, H.R. Jauss e W. Iser, a relação entre pedagogia, hermenêutica e estética literária, fazendo trabalho de campo.

Antonio Valleriani deu particular atenção ao estudo da cultura barroca. Nesse percurso publicou em 2004 «L’educazione nell’epoca barocca», Roma: Armando. Dois anos mais tarde (2006), lançou «Pellegrini nel labirinto del mondo e del vivere: Gracián e Comenio educatori del barocco» Milano: UNICOPLI.

Trabalhou diretamente com Paul Ricoeur (1913-2005), assumindo-se como seu discípulo, e a cuja memória dedicou a sua última obra publicada.

Investigou os campos da filosofia da diferença e dos estudos culturais e pós-coloniais. O seu percurso de vida, os vários contextos de trabalho, as leituras, a experiência da partilha e do acolhimento, conduziram-no à produção de uma proposta de educação neobarroca que expôs no seu último livro.

Antes, publicou em colaboração com outros autores, trabalhos que a seguir se indicam:

«Verso l’Oriente del testo: ermeneutica, retorica ed estetica nell’insegnamento»(1995) coord. Antonio Valleriani, Teramo: Andromeda.

«Il viandante e la sua strada : uno sguardo ermeneutico all’orizzonte estetico» (1997) coord. Antonio Valleriani , Colledara : Andromeda.

«Ri-pensare la cultura formativa dell’ambiente: orizzonti progettuali di pedagogia e di didattica narrativa ermeneutiche, (1999) coord. Antonio Valleriani, Colledara: Andromeda.

«Il gioco, il volto e la maschera : per un’ermeneutica dell’infanzia», (2001) coord. Antonio Valleriani, Colledara : Andromeda.

«Figure dell’esperienza: saggio di pedagogia artigiana sull’universo della ceramica di Castelli» (2002) Antonio Valleriani com a colaboração de Antonella Baldini e Sergio Rosa, Colledara : Andromeda.

«Trame dell’alterità: studi di pedagogia interculturale nel mondo globalizzato» (2003) Antonio Valleriani com a colaboração de Vincenzo Mandolese, S. Atto di Teramo: Edigrafital.

«Emancipacion y tragedia en filosofia de la educacion : en torno a la pedagogia analogica de lo cotidiano» (2008), coord. Antonio Valleriani, Colonia San Rafael (Mexico): Universidad pedagogica nacional.

Produziu outros textos para edições coletivas: «Hermenêutica da diferença», 2005, in Gramigna coord; Semântica da diferença- A relação formativa da alteridade, Aracne; em 2007 «Una idea pedagógica, barroca», in L.E, Primero Rivas (coord.) Hermentizar a educação, Upn-México; em 2008 «Hermenêutica como conhecimento de fronteira», em A. Gramigna - A. Ravaglia (ed.), Etnografia de Formação, Anicia; em 2008 «Por uma hermenêutica do perfil híbrido», em J. Esteban Ortega (ed.), Cultura, ermenéutica y educación, UEMC-CEINCE-España. Colaborou com ensaios em dois livros de fotografia de Paolo di Giosia: Il Silenzio, Deltagrafica, Teramo, 2004 e Solitudini, Deltagrafica, Teramo, 2007.

¹⁸⁵ (Lisboa, 23 de abril de 2015, Justino Pereira de Magalhães in Elogio a AGUSTÍN ESCOLANO BENITO, HONORIS CAUSA: Proposta pelo Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, e atribuída pelo Reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa. (In História da Educação Print version ISSN 1414-3518 On-line version ISSN 2236-3459 Hist. Educ. vol.19 no.47 Santa Maria Sept./Dec. 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/57715>)

Antônio Valleriani identificou-se com uma linha de pesquisa por alguns chamada de “jovem filosofia italiana” onde se inscrevem outros autores como Mário Perniola (1941-2018) seu contemporâneo, mas também Gianni Vattimo, Massimo di Felice, entre outros.

ANEXO 4

Notas de uma brevíssima história das cidades portuguesas (ESCADA, 2018)

Citânias

As primeiras Cidades de que há sinais na Península Ibérica são da idade do ferro e são chamadas de Citânias ou Castros. São lugares ocupados permanentemente e é-lhes reconhecida maior importância do que a outros lugares. Foram localizadas principalmente a norte do país.

Cidade Romana

Surge no período da história a que se costuma chamar Antiguidade clássica, contado a partir do desenvolvimento da escrita pelos sumérios, desde sensivelmente 4000 anos a.C., até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 da era cristã.

As cidades romanas partilham um traçado comum: Dois eixos centrais no cruzamento dos quais se localiza o fórum, o centro administrativo e religioso da cidade, a partir do qual esta se desenvolve. Os dois eixos fundadores são o *cardo* – norte / sul; e o *decumanus* – este-oeste. É em torno do centro-fórum que são construídos edifícios destinados ao lazer ou aos serviços, termas, anfiteatros, bibliotecas, mercados, entre outros. Esta cidade já dispõe de algumas infraestruturas básicas como as de abastecimento de água. E persistem ainda vestígios de ligações entre cidades, por quase todo o território português: pontes, vias de comunicações, sinais das primeiras redes. Évora é exemplo de uma cidade afirmada nesta matriz Romana.

Cidade Medieval

A Idade Média corresponde ao período histórico que tem início em 476 e vai até a tomada de Constantinopla, pelos turcos otomanos, em 1453.

É na idade média que surgem as primeiras Cidades portuguesas: Braga, Porto, Coimbra, Viseu, Guarda, Lamego, Lisboa, Évora e Silves (a cujo termo pertencia a atual cidade de Lagoa, Algarve).

A cidade medieval é definida por um perímetro erguido em pedra, a muralha. A partir do século XII a população cresce e surgem novas zonas de povoamento fora do recinto muralhado. Era já o perímetro da cidade a expandir-se. Nesta Cidade a rua é o principal elemento morfológico. A importância da rua justifica-se pelo facto das pessoas passarem muito tempo na rua e as habitações serem, na maior parte dos casos espaços muito limitados.

Cidade Renascentista

O período do Renascimento cultural integra a chamada Idade Moderna - o período da história que tem início em 1453 e vai até o ano de 1789, data da Revolução Francesa.

É neste período do Renascimento que surgem em Itália os “modelos teóricos de espaços urbanos ideais”. O tratado de Vitruvius é revisto e descreve a cidade ideal como sendo um polígono amuralhado: um pentágono.

Em Portugal há notas de escritores atentos a esse movimento, mas que só seriam publicados mais tarde.

Cidade Barroca

O Barroco tem uma expressão significativa em Portugal no século XVIII. Nesta época são construídas obras emblemáticas, abrem-se novas ruas e praças. Durante a segunda metade do sec. XVIII, após o terramoto de 1755 afirma-se a Lisboa Pombalina, a partir de um projeto de traçado regular com hierarquia de vias: Três ruas principais que se articulam em duas praças, o Terreiro do Paço e o Rossio.

A Cidade Industrial

O século XIX produz mudanças profundas nas cidades. O número de centros urbanos multiplica-se. As cidades que já existiam aumentam a área edificada. Ao mesmo tempo, a inexistência de infraestruturas (exemplo: redes de esgotos) deixa a nua a degradação da qualidade de vida nas cidades.

A cidade oitocentista

As cidades portuguesas desta época apresentam os mesmos problemas das outras cidades europeias, ainda que a uma escala menor.

Em finais do século XIX, o florescimento da burguesia traduz-se num aumento de pressão sobre o governo para que este promova a renovação urbana. A partir de 1865 passam a ser obrigatórios “Planos Gerais de Melhoramentos” que regulamentam questões ligadas à higiene, à circulação, à salubridade das edificações, ao arranjo do espaço público.

O início do século XX marca a consolidação do urbanismo como disciplina autónoma. Em 1934, os “Planos Gerais de Urbanização tornam-se obrigatórios para cidades com mais de 2.500 habitantes.

A Cidade Moderna

A partir dos anos 50 do século XX em Portugal o movimento moderno ganha adeptos e expressões. A cidade moderna começa a manifestar-se, nomeadamente numa estrutura de hierarquização de vias e quarteirões.

Mas logo por volta dos anos setenta fazem-se ouvir críticas a esta Cidade Moderna que pontam a monotonia dos conjuntos, a construção em altura que corta a relação do homem com o seu meio natural.

Redescobre-se então a Cidade Histórica (de que Évora é um bom exemplo).

A partir dos anos 80 surge o chamado “novo urbanismo” a que corresponde uma nova forma de desenhar a cidade. O homem concilia-se com a natureza no espaço construído.

Começa a dar-se atenção ao desenho de pormenor, de pequena escala, para chegar a ambientes qualificados e atraentes.

A Cidade contemporânea

A presença do automóvel na cidade torna-se uma marca tão forte que ocupa parte significativa do espaço disponível na cidade. Autoestradas, vias largas, resolvem o problema da circulação crescente de automóveis, mas criam cortes na paisagem, desafiam os limites das cidades e criam obstáculos à fruição do espaço por parte das pessoas.

A especulação imobiliária é outro dos problemas identificados pelos vários observadores e estudiosos da cidade (de que é exemplo David Harvey).

O Turismo massificado é outra marca que está a reconfigurar a cidade, os seus limites, estruturas e até características identitárias.

A regeneração urbana começou a ser promovida por um programa específico a partir do ano 2000 com o programa Polis, relançado em 2008. Outras iniciativas, de que são exemplo as candidaturas a capital da cultura, têm contribuído para a reabilitação. Terá sido o caso do Porto em 2001, de Guimarães em 2012. Poderá ser o caso de Évora em 2027?

A ecologia humana é um desafio emergente na cidade atual. As questões ambientais, novos contextos tecnológicos, edifícios inteligentes, cidades inteligentes, o eco urbanismo, o desenvolvimento de comunidades sustentáveis, são desafios ainda em formulação.

ANEXO 5

Notas sobre o concelho de Évora

Anexo 5. 1. Breve caracterização do concelho de Évora (Alentejo, Portugal)

Os dois textos que integram este anexo foram produzidos pelo Município de Évora. O enquadramento histórico é traçado por uma publicação de 22 de junho de 2014, no sítio oficial da Câmara Municipal de Évora na web, sem autoria.¹⁸⁶ O segundo texto intitulado «historial da Cidade Educadora no Município de Évora», encontra-se igualmente publicado no sítio da Câmara Municipal na web.¹⁸⁷

HISTÓRIA

A região de Évora apresenta desde a Pré-história vestígios de ocupação humana, de que sobreviveram gravuras rupestres e importantes monumentos megalíticos, como a Anta do Zambujeiro e o Cromleque dos Almendres.

Durante a ocupação romana, e beneficiando da sua localização estratégica, a Liberalitas Júlia – assim chamada em homenagem a Júlio César – ganha o prestígio de município e atinge um desenvolvimento notável. Alguns vestígios importantes dessa ocupação chegaram até nós – como o templo romano, os banhos públicos e troços da cerca antiga – mas o tecido urbano permanece mal conhecido, já que as cidades árabe, medieval e moderna se construíram sobre a cidade romana. No entanto, as muralhas romanas e as suas portas, articuladas com os eixos regionais influenciaram claramente a estrutura da cidade.

Dos períodos visigodo e árabe pouco restou, mas segundo Alexandre Herculano, talvez baseado nos escritos de um geógrafo árabe do séc. XII, Évora seria então a segunda cidade árabe da província de Badajoz e grande entreposto comercial.

A conquista de Évora aos mouros por Giraldo Sem Pavor, em 1165, marcou uma nova fase de crescimento da cidade até ao séc. XVI, quando atingiu o seu máximo esplendor, na sequência da fixação da Corte e do processo histórico dos Descobrimentos.

Do ponto de vista do património, a primeira obra notável construída pelos portugueses foi a Catedral, edificada em finais do séc. XII. No exterior das muralhas romanas foram construídos alguns conventos, como os de S. Francisco, S. Bento de Castris e S. Domingos. Em meados do séc. XIV, durante o reinado de D. Dinis, foram construídas as muralhas medievais – a designada Cerca Nova.

A reconquista cristã empurrou para fora das muralhas as comunidades mouras e judias, que se instalaram, respetivamente, a norte da igreja de S. Mamede e entre as ruas Serpa Pinto e Raimundo.

No séc. XVI o tecido urbano, estruturado em torno da praça do Geraldo e do largo da Porta de Moura, estava na prática definido e ocupado.

A dinastia de Avis teve certamente um papel fundamental no desenvolvimento da cidade: D. João I eleva Évora a segunda cidade do reino e a presença da Corte, por períodos prolongados, faz deslocar para Évora, para além das importantes famílias portuguesas, uma plêiade de artistas que marcaram em definitivo a fisionomia da cidade. É nesta fase que se verifica a instalação do Palácio Real junto ao Convento de S. Francisco, que a Universidade é fundada e são construídos os mais belos palácios, conventos e igrejas e o Aqueduto da Água da Prata, obra fundamental que provocou algumas alterações na rede urbana, abrindo novas ruas. Alguns troços da antiga muralha são eliminados, aproximando a cidade romana do resto da urbe, cuja nova estrutura se define

¹⁸⁶ [Em linha]. [Consult. 8 de agosto de 2019]. Disponível em <http://www.cm-evora.pt/pt/site-municipio/Concelho/Paginas/OConcelho.aspx>

¹⁸⁷ [Em linha]. [Consult. 8 de agosto de 2019]. Disponível em <http://www2.cm-evora.pt/evoracidadeeducadora/Historial.htm>

também pela imagem fortíssima do Aqueduto, pela importância que assume a praça do Geraldo, pelo prolongamento do eixo principal até ao Paço Real.

Nos séculos XVII e XVIII assinala-se a substituição do antigo casario popular por edifícios de porte mais nobre e de maiores dimensões, a remodelação pontual de alguns edifícios públicos e de culto e a introdução de fortificações de tipo Vauban, enquanto, na zona extramuros, surgem alguns velhos solares em quintas.

No séc. XIX e inícios do séc. XX, fase marcada pela ideia de “progresso”, ocorrem algumas intervenções significativas, que, nalguns casos, implicaram a destruição de elementos importantes do património arquitetónico e a substituição de outros que prejudicavam a fisionomia urbana de áreas mais degradadas ou sujeitas a um maior dinamismo. É o caso, por exemplo, da zona onde se localizava o Paço Real – de que sobreviveu apenas a denominada “Galeria das Damas” e o Convento de S. Francisco. Na zona da praça do Geraldo, assinala-se ainda o derrube do edifício dos Paços do Concelho e da antiga cadeia comarcã, substituídos pelo muito discutível edifício do Banco de Portugal, sem quaisquer afinidades estéticas com a zona envolvente. Também o convento de S. Domingos foi demolido na segunda metade do séc. XIX, dando lugar ao Teatro Garcia de Resende e à praça de S. Pedro – atual praça Joaquim António de Aguiar.

Posteriormente a toda a atividade renovadora associada ao séc. XIX e princípios de séc. XX, que visava dotar a cidade das infraestruturas necessárias à melhoria das condições de vida e de convivalidade, o sucesso da ditadura salazarista, a partir da década de 20, traduziu-se no abrandamento significativo do desenvolvimento e a cidade entrou numa fase de declínio e apagamento que duraria até à década de 70, em que a revolução do 25 de Abril inverteu este processo.

Com efeito, com a Revolução de Abril operam-se grandes transformações, correspondendo às profundas mudanças políticas, económicas e sociais que alteraram, por pouco tempo mas de forma radical, as relações de poder, substituindo por uma gestão democrática, voltada para as necessidades básicas da população, aquela de que haviam sido detentores os grandes proprietários de solo urbanizável.

O surto de desenvolvimento a que se assistiu, refletido no ambiente urbano, se bem que compreensivelmente justificado nos seus aspetos sociais, levantou questões de planeamento e ordenamento do território urbano, assim como obrigou à definição das novas construções, volumetrias e infraestruturas complementares, como os espaços verdes e outros equipamentos.

No que se refere ao Centro Histórico, se as primeiras correntes conhecidas se exprimiam no sentido da conservação de “monumentos” históricos, o conceito foi evoluindo para a preservação de conjuntos urbanos, até ser consagrado na Carta Internacional sobre Conservação e Restauro dos Monumentos e Sítios definida em 1964 em Veneza.

No essencial, a evolução verificada já no início do séc. XX partiu de um entendimento da preservação que definia a restituição integral da forma inicial dos monumentos, que, transformando-se em peças de museu, perdiam a sua função de origem, para, em finais da década de 70, a preservação passar a associar-se ao conceito de reabilitação (mudança da função inicial), reutilização (atribuição de novos usos a espaços que tivessem perdido a função inicial) e revitalização (animação dos espaços transformados).

Também na renovação urbana (tornada indispensável devido à destruição provocada pela I e II Guerras), o conceito evoluiu no sentido de uma renovação com recurso a operações planeadas, que dão importância acrescida aos processos de revitalização e reutilização das áreas em causa.

A elaboração de um Plano Diretor Municipal – o primeiro do país – e a criação de uma estrutura especificamente virada para a problemática do Centro Histórico (o Núcleo do Centro Histórico de Évora – hoje designada Divisão do Centro Histórico, Património, Cultura e Turismo) permitiu ao município intervir de forma articulada na zona intramuros, opção cujos resultados viriam a tornar possível, em 1986, a classificação do Centro Histórico de Évora como Património Mundial, pela UNESCO – que contemplou todo o conjunto urbano compreendido dentro das muralhas.

Na sequência desta classificação, Évora e o seu Centro Histórico viriam a obter o reconhecimento mundial, dando início a um processo dinâmico de transformação cujos efeitos ainda hoje se fazem sentir.

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

O Concelho de Évora integra-se numa vasta planície que se estende ao sul de Portugal – a região do Alentejo. A peneplanície alentejana apresenta uma ondulação suave a uma cota média de 240 metros e é pontuada por alguns relevos de pequena altitude, como a serra de S. Mamede. É cortada por três grandes bacias hidrográficas – as do Tejo, do Sado e do Guadiana.

O Concelho de Évora tem uma área de 1.309 Km², que corresponde a 5% do total da Região Alentejo. A área urbana do concelho ocupa 1.643 há e distribui-se por 19 freguesias: 7 urbanas (3 no Centro Histórico de Évora) e 12 rurais.

Apesar das transformações verificadas nos últimos anos, a paisagem da região ainda se caracteriza pela cultura de cereais em regime extensivo, com zonas de pastagens e manchas de floresta de sobro e azinho. O olival, as vinhas e as culturas de regadio (arroz) são outras marcas características do concelho.

POPULAÇÃO

Com cerca de 50.000 habitantes a cidade de Évora continua a ser, apesar da diminuição da sua dinâmica de crescimento, o principal polo urbano da região, em termos populacionais e funcionais não fugindo à regra do interior do País, recebendo a grande maioria da população ativa em oposição ao risco de desertificação da zona rural do concelho.

A procura de melhores condições de vida e o estabelecimento de valores profissionais, são na sua grande maioria responsáveis por este movimento rumos às cidades médias no nosso país e na Europa.

Os dados dos CENSOS 2011 fazem supor que, as projeções demográficas para 2016 que assentavam no movimento migratório como suporte do crescimento da população não deverão concretizar-se devido à desfavorável situação socioeconómica do país.

Assim, a valorização da componente ambiental e da promoção do desenvolvimento sustentável, a valorização dos espaços naturais ou de valência ambiental definida, juntamente com a sustentabilidade económica e a qualificação da rede sociocultural a nível local, que vinham a constituir-se como premissas assumidas pela sociedade em geral e pelos órgãos de soberania em particular deverão continuar a ser fortemente incentivadas.

Procura-se deste modo contrariar o envelhecimento populacional e dinamizar novamente os movimentos migratórios.

Évora apresenta características que a colocam numa posição privilegiada dentro da rede urbana do Alentejo, de que se salientam a centralidade administrativa e terciária, o elevado valor patrimonial concelhio, a Universidade de Évora e o seu papel como polo de dinamização cultural. O concelho deve tirar partido da sua localização, reforçando o papel de Évora como cidade liderante da região Alentejo. A curto prazo a região disporá de novas infraestruturas que potenciarão a logística do concelho e da cidade.

Anexo 5. 2. Breve percurso histórico-político de Évora, Cidade Educadora¹⁸⁸

Após acompanhamento do movimento das CE's, durante a segunda parte dos anos 90 do século XX, com estatuto de cidade observadora, no ano 2000 por ocasião do VI Congresso Internacional que decorreu em Lisboa, Évora iniciou o processo de adesão à AICE, tendo finalizado o mesmo já em 2001.

¹⁸⁸ No sítio oficial da Câmara de Évora; Página da Educação; separador da Cidade Educadora: [Em linha]. [Consult. em 15março de 2020]. Disponível em <http://www2.cm-evora.pt/evoracidadeeducadora/Historial.htm>)

Desde a sua adesão, participou nos Congressos Internacionais de Génova (2004), onde apresentou o projeto «Loja dos Sonhos», e no de Lyon (2006) onde mostrou o «MuTIC – Unidade de Apoio Tecnológico de Évora». Em 2018, no Congresso Internacional de Cascais, Évora apresentou a experiência «Canto das Janeiras».

O Município de Évora participou também nos congressos nacionais de Vila Real (2006) com a experiência «A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas»; e de Santa Maria da Feira (2007) com a experiência «MUSE_pe: projeto de promoção da integração e combate ao absentismo e insucesso escolar na EB1 da Cruz da Picada». Este Município foi responsável pela organização do III Congresso, que decorreu em 2009, subordinado tema «A Educação como Património e o Património como Agente Educador».

No IV Congresso Nacional de Cidades Educadoras em 2011, Évora comunicou a sua experiência «Núcleo Museológico do Alto de S. Bento». No Congresso Nacional de 2013 apresentou «As atividades de enriquecimento curricular: uma resposta local para a inclusão.»

No Congresso Nacional de Almada, em 2015 Évora apresentou uma comunicação intitulada: «Contributos para a construção de um projeto educativo local de uma Cidade Educadora: apresentação de um referencial teórico-prático para a construção de um PEL assente na Carta de princípios das Cidades Educadoras».

No VIII Congresso nacional da RTPCE em Lagoa, Algarve, o Município de Évora fez-se representar por dois jovens do Agrupamento de Escolas André de Gouveia que participaram na atividade coletiva «Oficina de Jovens».

Entre 2009 e 2015 Évora integrou (com breves intermitências) a Comissão de Coordenação da Rede Territorial Portuguesa.

Évora entende que a Cidade Educadora, como cidade «querida» (que se quer), é um processo, um caminho. Logo, o resultado do investimento é sempre ponto de partida para outros percursos. É possível, todavia, assumir que algumas metas foram atingidas. Dessas destacam-se:

- Conhecimento do conceito por parte do serviço municipal de educação e de alguns outros serviços do Município;

- Utilização das orientações presentes na Carta de Princípios para o desenvolvimento de projetos educativos;

- Inauguração de procedimentos de benchmarking com outras Cidades Educadoras;

- Efetiva partilha de experiências e boas práticas;

- Adaptação local de projetos disponíveis no banco de dados da AICE.

Na sequência desta prioridade conferida à Cidade Educadora, vista de forma poliédrica e plural, visando tornar evidente a unidade do potencial formativo da cidade (que é latente) foi criado o **Gabinete Évora, Cidade Educadora** (GECE). Este gabinete, na direta dependência do Executivo Municipal, tem como atribuições:

- a) Divulgar e sensibilizar para o conceito de Cidade Educadora, centrado na Carta de Princípios das Cidades Educadoras;

- b) Promover o conceito de «Évora, Cidade Educadora», em todas as suas dimensões, internamente ao nível dos serviços municipais, bem como externamente ao nível das instituições da cidade / Concelho;

- c) Coordenar as dinâmicas associadas ao conceito de «Évora, Cidade Educadora», assegurando a articulação inter-serviços ao nível da CME, interinstitucional ao nível da cidade / Concelho, criando bases com vista a facilitar a intervenção de natureza interdisciplinar associada ao conceito, assegurando também a ligação com o Executivo e órgãos municipais;

- d) Coordenar a organização de eventos associados a «Évora, Cidade Educadora», internamente ao nível da intervenção / participação dos serviços municipais, bem como externamente ao nível da intervenção / participação das instituições da cidade / Concelho;

- e) Coordenar a articulação entre o Município e as entidades nacionais e internacionais promotoras do conceito de Cidade Educadora;

f) Prestar assessoria ao Executivo e órgãos municipais, em matérias relacionadas com a estratégia para «Évora, Cidade Educadora» e com a estratégia educativa municipal em sentido lato.

MISSÃO

Disseminar os Princípios da Carta das Cidades Educadoras na cidade, envolvendo os agentes internos e externos à autarquia e garantir a cooperação nacional e internacional, de modo a permitir a emergência de Évora como verdadeira Cidade Educadora.

FUNÇÕES

1. Assegurar apoio técnico, conceber, programar e executar as ações necessárias à prossecução de Évora, Cidade Educador;

2. Envolver os vários serviços da Câmara Municipal de Évora num plano de intervenção estruturado, na assunção do conceito das Cidades Educadoras como uma estratégia de intervenção;

3. Sensibilizar os diversos serviços municipais com vista à integração dos princípios nas suas ações/projetos/experiências, conferindo-lhes a “intencionalidade” educadora;

4. Acompanhar e apoiar os projetos transversais que contribuam, de forma direta ou indireta, para a edificação do conceito;

5. Desenvolver ações que visem a assunção, por parte dos diversos agentes que intervêm na cidade, estruturas representativas e os próprios cidadãos considerados individualmente, dos princípios da Carta;

6. Participar e promover o trabalho da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, com vista ao cumprimento dos seus planos de atividades e ao seu alargamento;

7. Continuar a participar em todos os órgãos da Rede Territorial e da AICE, bem como envolver-se ativamente nas redes temáticas;

8. Promover a Carta de Princípios, a AICE e a RTPCE no distrito, assumindo-se Évora como líder distrital no que às Cidades Educadoras diz respeito e polo difusor do conceito.

TAREFAS:

1. Projeto Educativo Local (PEL);

2. Identificação e aferição dos projetos (internos e externo) com potencialidade educadora;

3. Definição de um programa de sensibilização para o estacionamento/cidade acessível;

4. Definição de um programa de sensibilização do cidadão que contribui para uma Évora mais limpa;

5. Organização de seminários, conferências e oficinas formativas (até por áreas, com especialistas reconhecidos);

6. Transcrever conferências;

7. Comunicação (interna, local, nacional e internacional – envio de experiências para o boletim internacional, para o destaque)

8. Atualização de site;

9. Enriquecer o Banco de Documentos/Experiências, bem como os boletins nacional e internacional, com boas práticas desenvolvidas em Évora;

10. Apoiar administrativamente a RTPCE.

ANEXO 6

Encontro de cidadãos de Évora sobre a Cidade Educadora em 2009 (esfera empírica)

Data: 4 de junho 2009

Local: Évora, Bibliocafé Intensidez, Rua Escrivão da Câmara, nºs 10 - 10 A, Évora

Participantes:

1- Ana Luísa Sousa Batista – 39 anos, editora/empresária, proprietária da livraria e café onde acontece esta conversa e habitante há poucos anos em Évora.

2- António Justo Pires – 82 anos, torneiro Mecânico reformado, habitante desde criança em Évora;

3- Carlos Fernando V. M. Júlio – 52 anos, jornalista, habitante de Évora há uma década;

4- Davide Manuel G. Santos, 41 anos, engenheiro civil, proprietário da livraria-café onde decorre esta conversa e habitante há poucos anos em Évora;

5- Gertrudes Pastor, 50 anos, professora, habitante desde criança em Évora.

6- Joana Dias, 23 anos, designer desempregada, habitante desde o nascimento em Évora.

7- Maria Paula Costa, 53 anos, médica, habitante de Évora há mais de três décadas.

Organização: Maria das Dores Correia, 46 anos, habitante de Évora, doutoranda em processo de investigação sobre «Évora, Cidade Educadora».

Transcrição do conteúdo da conversa ocorrida com indicação dos falantes

Maria das Dores

Em primeiro lugar queria agradecer-vos, por terem abdicado dos vossos trabalhos ou lazes para estarem aqui.

Como já expliquei a todos, este é um trabalho no âmbito do meu doutoramento que vai centrar-se sobre “Évora - Cidade Educadora”.

Pretendo com este trabalho tentar perceber como é que Évora pode, ou não, pode vir a ser uma cidade educadora, uma vez que ela está inscrita num movimento internacional e formalmente já o é, desde 2001. O objetivo do meu trabalho é tentar compreender o que é uma Cidade Educadora e se as pessoas deste grupo pensam que Évora reúne condições para ser isso, ou como se se construirão tais condições.

Como já vos expliquei também sucintamente, metodologicamente vou organizar este trabalho através de três debates deste tipo. Um debate será com pessoas ligadas a esta questão do ponto de vista académico, pessoas que estudam a área da educação e da cidade. Há outro núcleo de pessoas ligadas à esfera política, e que têm, portanto, uma perspetiva político-administrativa da cidade. A este terceiro grupo, poderemos chamar de «Grupo da esfera empírica». É composto por pessoas que estão a ser confrontadas com a informação de que Évora é uma cidade educadora, à volta de uma mesa num contexto informal, e a quem se pede que desenvolvam uma conversa sobre essa informação, sem nenhum pré-requisito.

Agradeço que se sintam à vontade entre todos. Agradeço imenso à Ana e ao David que se disponibilizaram este belo espaço onde nos sentimos tão bem. Temos todas as condições reunidas, agora o objetivo é que cada um esteja à vontade para interromper o outro, para dar a sua opinião. Porque esta conversa deverá ser tão mais espontânea e menos dirigida, quanto for possível.

Então, a minha primeira pergunta: O que é para cada uma das pessoas que está aqui à volta desta mesa uma cidade educadora? O que é que deve ser uma cidade educadora? Não sei quem é que quer começar...

António Justo Pires

Primeiro que tudo encontro-me num espaço... espaço este que foi uma oficina de formação de trabalhadores operários que com dignidade por aqui passaram... isto era a casa do Mestre Dentinho Correia que nos oferecia a oficina e que dava até ali à esquina. Portanto, por aqui passou

depois da morte do proprietário, o seu filho que também já morreu (com a minha idade, infelizmente, há dois anos ou coisa que o valha).

Eu admiro a transição que a educação tem tido em Évora. Eu não sou natural de Évora, mas sou filho adotivo desta cidade, resido aqui desde os meus dez anos (estou com quase 83) e aqui aprendia-se a ser educado, mais do que aquilo que já trazia da casa dos meus pais. Ser educado o suficiente para me dar com todas as pessoas, fossem elas de que cor fossem. Felizmente tenho esse privilégio de ser conhecido por todas as pessoas de variadíssimas ideologias, até políticas que me respeitam e eu respeito-os a eles. Isso é um princípio de educação, um princípio de educação em qualquer cidade. A forma de uma cidade ser ligada com o património, com a educação, é fruto da educação que essa própria cidade deu aos seus residentes.

O princípio dessa educação sai sempre de casa dos progenitores; a partir daí é a escola; na escola é a educação com a formação que vem de casa, que pode tornar a pessoa já com um sentido de educação a nível da comunidade. E a gente passa a reconhecer essa forma de educação.

Évora, apesar das evoluções todas que têm havido, ainda não é talvez das melhores. Há outras cidades com maior capacidade de desenvolver a população, de forma a dar uma cultura para aqueles que têm pouca possibilidade de a conhecer, só a conhecem através das comunicações sociais, dos crimes, dos jornais diários que cada um da sua forma parece que faz um esforço para mostrar diariamente os crimes praticados a todos os níveis, no país, e isso quanto a mim, não ajuda nada a formação de educação. Ajuda sim as pessoas a irem ler uma notícia por exemplo de um pai que violou uma filha. Esse pai não tinha o direito de fazer o que fez a uma filha, que foi criada por ele e pela mãe e depois ser vítima de uma ação de transtorno do próprio cérebro do pai. Não tenho uma ideia do que possa levar a isso, mas eu acho que sim, que são pessoas doentes, são pessoas que têm um princípio de falta de cérebro, quanto a mim, falta de cérebro para poderem reconhecer o crime que vão fazer antes de o praticar e outros casos. A gente abre o jornal e vê que um criminoso foi posto na rua, posto em liberdade por um juiz que o julgou, porquê? Porque ele teve a amabilidade de ser delicado e se ir apresentar à polícia. Foi-se apresentar à polícia e imediatamente ficou libertado de ser criminoso. É uma coisa que eu não posso admitir, é um processo de justiça que foi criado para dar essa liberdade aos criminosos.

Maria das Dores

Desculpe interrompê-lo, mas o que o Sr. Justo está a querer dizer que numa cidade educadora intervêm todas as instituições, para além da família, da comunicação social, da justiça?

Justo Pires

Eu comecei com a família porque acho que é o ponto de partida, a partida para a chegada, mas engloba todas as entidades que formam uma cidade. A partir do governo civil, que não é um governador eleito pela vontade do povo, era assim nos tempos da ditadura e ainda hoje continua a ser nomeado de acordo com o partido que está no governo. Por isso são princípios de educação. Ter pessoas nesses lugares que dêem um princípio de educação a partir logo dos funcionários que estão com eles, essa é a primeira. Eu felizmente vou lá e sou reconhecido e sou recebido quase como patrão do governo civil, sou tratado assim. Mas há muitas pessoas que estão em lugares chave de organizações do Estado e que...

Maria das Dores

Desculpe interrompê-lo Sr. Justo, mas o que é que acha que faz a diferença entre o senhor e a maior parte dos cidadãos? O senhor diz que é respeitado pelas instituições onde se dirige e que muitos cidadãos não são como o senhor é. Como é que isso se justifica?

Justo Pires

Depende da maneira como os funcionários dessas instituições reconhecem as pessoas... quer sejam amigos deles, quer não sejam. O tipo deles é aquele; a mentalidade deles é tratar de igual para igual, seja o António, seja o Joaquim ou o José. O médico ou o advogado, para eles é a forma de tratar as pessoas quando são utilizadoras dessa dependência.

Davide Santos

Surgiu-me aqui uma coisa que tem algum interesse discernir: se estamos a falar de Évora Cidade Educadora ou se estamos a falar de Évora Cidade Formadora?

Porque a educação, como disse [o Sr. Justo] vem da família, a formação é que pode vir de outros sítios, a educação é essencialmente um papel da família, aliás, um dos problemas do sistema

educativo é que se espera que a escola dê educação... e não, a educação tem que ser dada pela família. A formação é dada pela escola.

Maria das Dores

A cidade educadora, dizem os teóricos, integra a educação formal, a educação não formal e ainda a educação informal.

Davide Santos

Acho que a base de partida é: o que é que uma cidade educadora deve transmitir aos seus cidadãos?

Para já o conceito de cidadania. O que é que é ser um bom cidadão?

A outra é a formação ao nível da cultura geral, o conhecer a história da cidade onde se está. A pessoa que está, quem vive na cidade e quem vem de fora. Mesmo quem vive na cidade muitas vezes não conhece. E principalmente Évora que tem toda uma história riquíssima.

Agora acabou de falar aqui do espaço, há toda uma história que não conhecemos e vamos querer conhecer mais tarde. A história da cidade, e esta cidade tem toda uma história que deve ser conhecida pelos cidadãos. É isso, é a cidadania, é a história e depois é a formação formal, isto é, formar pessoas para serem cidadãos ativos na sociedade em questão e do ponto de vista inclusivamente profissional.

Porque é um dos problemas desta cidade, é a falta de profissionais qualificados. Aliás ainda ontem estivemos a falar nisso, e existe toda uma camada de gente muito capaz, e depois existe toda uma camada de pessoas que trabalha na área dos serviços, mas que não têm a cultura do trabalho, isto é, a construção de uma sociedade. E nós sentimos aqui na pele, aqui neste espaço, essa situação. Aparecem-nos aqui muitas pessoas que notoriamente não estão vocacionadas para o trabalho e que não veem o trabalho como uma forma de qualificação e de valorização pessoal. Porque o trabalho valoriza o homem, constrói o homem e as pessoas não veem isso; veem sim como uma obrigação e tem que ser feito porque têm que pagar as contas no final do mês. Não, as contas no final do mês são uma consequência do trabalho. O trabalho deve ser dignificante, como uma forma de dignificar o homem. É o que falta nesta cidade. Existe todo um conjunto de pessoas extremamente qualificadas e é o que dá um enriquecimento à cidade, mas há toda uma camada que não tem o trabalho como dignificante. Tanto que prefere viver dos subsídios do que viver do trabalho.

Ana Batista

Mas Davide, não é um problema desta cidade, neste momento é de todas as cidades. Vocês têm experiência de viver noutros locais, em Lisboa possivelmente é diferente, e já não se notará tanto isso...

Carlos Júlio

Quando me falam dessa história do trabalho, lembro-me sempre dos Nazis que punham nos campos de concentração que o trabalho faz as pessoas livres. O acento muito na tónica do trabalho também é um bocado estranho, porque a vida das pessoas realiza-se no prazer, que pode ser trabalho ou não. O trabalho pode ser de facto escravidão. Portanto, o elogio em abstrato do trabalho também é algo que eu sempre achei muito estranho. Um carrasco é um trabalhador, alguém mata os outros e lhes corta as cabeças. Há trabalhos e há trabalhos.

O que eu estou a querer dizer é que eu vejo em relação a Évora, dizer que as pessoas apreciam menos o trabalho do que noutras zonas, acho que é um pouco redutor de uma cidade em si.

Ana Sousa

Mas é mesmo assim, e é lamentável que assim seja.

Carlos Júlio

Acho que aqui há outros valores de vida, há o convívio, se calhar até há alguns...

Ana Sousa

Mas uma cidade não se constrói sem ter elementos ativos, e esta cidade não tem elementos ativos.

Carlos Júlio

Mas eu acho que esta cidade tem muitos elementos ativos.

Ana Sousa

Não tem, aí é que está.

Davide Santos

Era isso que eu estava a dizer, existem todo um conjunto de pessoas extremamente ativas.

Ana Sousa

Mas existe uma maior parte que são principalmente pessoas que até vêm dos arredores e que se vêm cá fixar, que acabam por de facto não desempenhar a sua função face ao crescimento da cidade. Portanto eu até acho que isso vem inclusive contribuir para ela ser uma cidade mais fechada. Porque existe um clima de desconfiança natural da cidade que é fomentada por isso, por essa camada imensa de pessoas que não desenvolveram a cultura do trabalho e da integração social que é mesmo assim, que são muitas mais do que as outras que de facto já têm uma atitude diferente, que desenvolveram essas características e que são ativas, e que ajudam para que tudo cresça, portanto umas acabam por minar naturalmente as outras, infelizmente.

Carlos Júlio

Pois, eu não acho nada disso.

Justo Pires

Já agora, no trabalho, só se formam as pessoas quando existem casas como por exemplo a casa onde eu trabalhei 43 anos como aprendiz de torneiro mecânico.

Era uma casa no largo de S. Domingos ao pé do teatro Garcia de Resende, que era a “Hermínio Caeiro”. Era uma firma grande, ali eu conheci quatro gerações e dessas quatro gerações, aprendi com grandes figuras, grandes mestres que ainda hoje são mestres qualificados. São qualificados porque já traziam os seus princípios de estudo. Eram estudantes da antiga escola industrial que havia. Então esses eram indivíduos que davam condições aos seus aprendizes, a uns mais do que outros naturalmente, por acaso eu tive a honra de ser reconhecido por muitos dos mestres que gostavam de falar comigo e eu gostava de falar com eles. Ainda hoje eu gosto de falar com os mais novos como os mais velhos gostavam de falar comigo quando eu era mais novo. E aí aprende-se, aprende-se muito, formam-se as pessoas. E não é por acaso que posterior aos anos que aí estive, estive integrado numa coletividade onde ainda hoje sou sócio, que é a Joaquim António de Aguiar. Fiz parte do grupo cénico durante 38 anos consecutivos. Aí ainda dobrei a minha aprendizagem de cultura. Aprendi muito mesmo naquela coletividade. Precisamente pelas pessoas que conduziam a casa. E nunca mais me esqueço de um cartaz grande que eles tinham à entrada da estação de serviço, um cartaz com um monstro desenhado e a legenda era “Desastre no trabalho é o monstro que anda à espreita da tua mais pequena distração”. Isso é um grande exemplo, forma muitas pessoas. Não pode haver distração quando se está a aprender. Tem que se tomar atenção ao que se está a introduzir, a vontade de desenvolver um operário.

Gertrudes Pastor

Fui ouvindo... e estava a ver aqui alguns conceitos que nós temos forçosamente por formação, profissão, por experiências, por família, por tudo, conceitos tão diferentes e que se discutem hoje. Por exemplo a questão da educação/formação. A quem é que pertence a educação, a quem é que pertence a formação?

Quando também estamos a falar de cidades educadoras que para mim em princípio é uma coisa tão global que tem que ter todas as vertentes. Não podemos dizer que a educação é para a família e a formação é para a escola. Ou dizer que a educação é para as autarquias e a formação é para não sei quem. Para mim é impossível dizer isto assim.

Maria das Dores

Gertrudes, pergunto-te a ti que és uma profissional da educação: Parece-te que a maior parte das pessoas tem essa noção?

Gertrudes Pastor

Não, não têm, e até mesmo considerando pessoas que de alguma forma têm uma intervenção em termos sociais, têm responsabilidades ao nível até da formação. Por exemplo, vocês têm uma livraria. A vossa responsabilidade é mais na educação ou na formação?

Ana Sousa

Eu acho que nós intervimos na globalidade dos aspetos.

Gertrudes Pastor

Exato. E se calhar hoje o conceito de educação é exatamente este conceito transversal de que tudo contribui para a educação.

Carlos Júlio

Ou tudo é formação.

Gertrudes Pastor

Ou tudo contribui para a formação, para a formação pessoal, para a educação global? Pelo menos a nível da minha formação e profissão, encaramos muito hoje a pessoa como um todo. Ou seja, não podemos estar a separar o aluno da criança, porque aí então uns têm a responsabilidade de educar, outros de formar e depois temos que a dividir. E agora é a parte que está a ser formada que está aqui, logo quando for para casa é a parte que está a ser educada. Portanto isto é completamente estranho, não é?

Para mim este conceito de cidade educadora é interessante nesta perspetiva de educação global.

Carlos Júlio

Deixa lá perguntar-te uma coisa: A educação é mais o quê? É mais a transmissão de conhecimentos?

Gertrudes Pastor

Não, a educação nem sequer pode ser encarada como transmissão de conhecimentos. Todos os momentos da minha vida, todas as experiências que eu tenho, todas as pessoas que eu conheço contribuem para a minha...

Carlos Júlio

Então aí é sinónimo de formação.

Gertrudes Pastor

De formação/educação.

Davide

Eu vejo mais a educação como a transmissão de conhecimentos, mas mais do ponto de vista ético. De valores, princípios éticos. A formação é a qualificação.

Gertrudes Pastor

Então isso pode ser só um juízo de valores, para mim todas as cidades são educadoras.

Carlos Júlio

Ou formativas.

Gertrudes Pastor

Podem estar a educar no sentido que eu acho positivo, ou no sentido de valores que a mim não me agradam. As cidades lá da Índia ou de origem árabes são cidades educadoras.

Carlos Júlio

Como o campo é educador.

Gertrudes Pastor

Agora, podem estar a educar no sentido que não é o sentido que nós aqui estamos a construir para a nossa cidade educadora. Porque os valores são outros, a cultura é outra. Depois é a questão do trabalho. Reflito muitas vezes nela porque eu sou de uma família muito numerosa. Nós somos nove filhos, eu sou a oitava e o meu pai já tem noventa anos. Penso nisto muitas vezes. Para o meu pai o trabalho, era o trabalho. O trabalho era físico, era esforço e isso foi estimulado e desenvolvido exatamente pela ditadura.

Carlos Júlio

Mas o trabalho nasceu assim. O trabalho vem da palavra *tripaliu* que era um objeto de tortura na Roma Antiga, e só trabalhavam os escravos, era o trabalho duro, o trabalho que de facto saía do corpo.

Gertrudes Pastor

E tudo o resto não era tão valorizado. O trabalho intelectual, os momentos de lazer... Eu lembro-me de as pessoas serem criticadas porque queriam festas e bailaricos e isto era negativo, era acusar as pessoas de não serem pessoas de trabalho. As pessoas de facto com valor e que tinham peso na sociedade eram as pessoas que trabalhavam. E o trabalhar era isto, trabalhar de sol a sol, não era do meu tempo, mas era ainda do que me foi passado. O Sr. Justo de certeza que sabe melhor que eu. Era o trabalhador, o operário, era o trabalho do campo, era o esforço físico, era cavar, era andar ali ao sol, andar na estrada, meter alcatrão... Eu lembro-me destas descrições como exemplos de trabalho.

Carlos Júlio

O alentejano que trabalhava no campo era muitas vezes considerado calão e que não gostava de trabalhar porque não trabalhava às horas do calor, mas era impossível.

Maria das Dores

A Ana estava a fazer uma expressão que me parecia que tinha alguma coisa a acrescentar.

Ana Sousa - Eu acho que infelizmente, pelo menos aqui na região, sofre-se muito de um passado que foi difícil, que foi atroz. Há um estigma que continua a travar o desenvolvimento da própria região. No outro dia estava a ler uma notícia da Direção Regional de Turismo, que dizia que infelizmente as instituições locais tinham chegado à conclusão que qualquer entidade que quisesse operar a nível turístico na região, tinha que ir buscar mão-de-obra fora. Porque a região não tinha condições nem pessoas aptas para cumprir essas condições.

Carlos Júlio

Isso acontece também no Algarve. A quantidade de pessoas de fora que lá estão, é a mesma coisa.

Ana Sousa - Não, isso é porque as pessoas migram naturalmente porque a população algarvia é muito pequena mesmo.

Carlos Júlio - Mas foi assim que aconteceu no Alentejo também. Aqui só há velhos.

Gertrudes Pastor - Os alentejanos do trabalho foram-se embora, há umas décadas atrás foram-se embora,

Ana Sousa - Mas a questão é a atualidade e aquilo com que nós nos deparamos. É assim, este ano fecharam 11 estabelecimentos nesta cidade. Estabelecimentos que quando abriram vinham com a intenção de fomentar o crescimento desta cidade também e dos próprios. E não tiveram sucesso a maior parte deles por falta de recursos humanos. Portanto esta cidade, é a cidade que eu conheço no país com mais escolas, com mais crianças e com mais jovens. Não há jovens? Isso não é verdade. Há mais jovens aqui do que há no Algarve inteiro. Eu trabalho com escolas, existem quatro agrupamentos escolares aqui nesta cidade em que cada agrupamento tem uma infinidade de escolas... Loulé tem um agrupamento escolar, Faro tem dois agrupamentos escolares. Portanto é tudo muito relativo. Isto é excelente, isto é fenomenal, mas não podemos é fingir que não existe. Existe a possibilidade de fazer um trabalho a partir de agora com estas crianças, para que se venham a tornar pessoas ativas na sociedade, e no crescimento. Para que não se vão embora e afins, tudo isso. Eu trabalho desde os nove anos de idade, trabalhei e estudei em simultâneo. O meu pai sempre me incutiu uma cultura de trabalho. Trabalho físico e trabalho intelectual, as duas em simultâneo. E eu sempre compreendi, em grande parte pelos meus próprios meios que era meu dever instruir-me face à vida. Portanto eu acho que essa é uma das grandes bases que deve ser incutida. Deve ser incutido a todas as crianças que é sua responsabilidade instruírem-se face à vida. Instruir a cultura do trabalho, físico e intelectual, serem pessoas ativas e interativas na sociedade e não apenas meros passantes na vida e na sociedade. Que é o que grande parte das pessoas são. Constroem-se como indivíduos e não passam disso.

Davide Santos

Nós tivemos aqui na livraria casos, já assistimos algumas vezes a episódios de senhoras que têm vindo trabalhar aqui e que têm o marido que pura e simplesmente não está disposto a trabalhar.

Ana Sousa

O marido está em casa parado, deitado, porque essa é a realidade, estamos a falar de pessoas jovens.

Gertrudes Pastor

Mas aí eu concordo com o Carlos, é uma questão que não é local, não é de Évora.

Paula Costa

Não sei Gertrudes, porque nós vivemos em Évora há muitos anos e eles têm experiência de outro sítio.

Carlos Júlio

Eu também vim de outros sítios...

Ana Sousa

Mas já vieste há muitos anos. O Algarve é diferente.

Carlos Júlio

O Alentejo é diferente, mas aí temos que olhar para uma questão cultural que é muito marcada de um ponto de vista daquilo que foi a aprendizagem. E é uma situação muito grave que está a haver, é o número de velhos no Alentejo, é uma coisa inacreditável. E na cidade também, nós olhamos para a Malagueira ou para outros locais e a quantidade de velhos que há é uma coisa inacreditável.

Paula Costa

Não é tanto assim. Eu vivo dentro da cidade.

Carlos Júlio

Mas nós vivemos na Malagueira e quando aquilo começou havia um grande número de jovens que agora estão na casa dos sessenta anos. Agora os filhos já saíram dali; mas continuam os mais velhos, o que é normal. E é uma população bastante desempregada onde o tecido económico é muito fraco. A capacidade económica das pessoas aqui é baixíssima.

Ana Sousa

Mas sempre que vêm pessoas de fora abrir cá coisas, não há uma resposta face ao trabalho para que venha fomentar a vinda de outras empresas para que as condições de trabalho vão melhorando.

Carlos Júlio

Porque não há consumidores.

Ana Sousa

Não, aí é que está. Há consumidores!

Carlos Júlio

Quem tem dinheiro para consumir? Por exemplo, as pessoas que têm possibilidades para consumir aqui neste espaço, também têm para ir a Lisboa, vão à FNAC.

Ana Sousa

Mas este espaço é um bom exemplo, nós teríamos possibilidade, se houvesse pessoas a querer trabalhar, de ter quatro pessoas a trabalhar. Nós não temos uma única a trabalhar porque não há. Mas temos consumidores. E tal como nós, são todos os outros estabelecimentos que fecharam. E isto foi só agora, porque todos os anos fecham dezenas deles, que abrem e voltam a fechar por falta de trabalhadores. Esta casa não cresce porque não há trabalhadores.

Maria das Dores

A Joana está aqui e está à procura de emprego. Eu gostaria de a ouvir...

Joana Dias

Ando há um ano e meio a enviar portfólios e currículos para todo o lado e ninguém me aceita porque sou licenciada. E a maior parte das pessoas que estão na minha situação não consegue arranjar empregos.

Ana Sousa

Porque a grande falha é ao nível das pessoas, da prestação de serviços. Essa é a grande falha.

Paula Sousa

Não é ao nível de licenciados, portanto há formação. E a formação chega até um patamar.

Carlos Júlio

Tudo depende de quanto se oferece para pagar. Claro que se me oferecerem 300 euros, eu prefiro estar no desemprego.

Ana Sousa

Mas eu ofereço 800 Euros e mesmo assim, a pessoa vem trabalhar dois dias e a seguir não põe cá mais os pés porque não lhe apetece vir trabalhar. É o que me está a acontecer em continuidade. Tivemos uma senhora a precisar muito de trabalhar porque tinha responsabilidades, com casa, com tudo para pagar. A senhora chegou aqui e disse: “Eu venho trabalhar, mas quero receber x, quero folgar no dia tantos e no dia tantos e só trabalho x horas e ainda quero isto e aquilo”. Era uma pessoa sem formação, sem experiência, aliás ela nunca tinha trabalhado a não ser como copeira num restaurante e ela chegou cá com estas exigências.

Carlos Júlio

Quando vocês procuram pessoas, fazem como? Usam os serviços de emprego?

Ana Sousa

Tudo, já tentei tudo. Portanto, isto acontece em continuidade. Porque já experimentámos quer jovens quer pessoas mais velhas. Com jovens aconteceu-nos uma menina que veio trabalhar um dia e não voltou a aparecer mais. Estamos assim há um ano, tentamos arranjar uma equipa de trabalho e não conseguimos porque as pessoas não querem, e não tem a ver com dinheiro. Mesmo que nós oferecêssemos 1 500 euros para uma pessoa vir aqui trabalhar, não servia de nada.

Carlos Júlio

E achas que a situação seria diferente de Faro por exemplo?

Ana Sousa

É. E vou explicar porquê. As únicas duas pessoas que tivemos aqui a trabalhar, e que de facto trabalharam e só não estão aqui porque eram estudantes e foram para Erasmus, eram algarvias.

Uma de Portimão e outra de Tavira. Em que entravam no horário de serviço, nunca falharam. Trabalhavam do princípio até ao fim, não saíam sem deixar a casa arrumada e no fim do mês recebiam o salário. É a cultura do trabalho pura, responsabilidade pura. Nós não dizemos estas coisas em vão, é porque temos vindo a desenvolver ideias à volta de tudo isto. Eu questionava-me o que é que diferenciava a Carla da outra pessoa que eu tinha cá e que não fazia nada daquilo. E neste ano todo tivemos alentejanos, duas algarvias e um rapaz do Porto.

Gertrudes Pastor

Mas eu acho também que é um risco generalizar por algarvios ou alentejanos. É como estar a dizer ou a diferenciar por raças. Possivelmente poderemos ver pelas condições das pessoas e não pela sua origem. Porque naturalmente se eram estudantes que estavam fora de casa e também pela sua própria situação...

Ana Sousa

Mas não é generalizar, é mesmo cultura do trabalho.

Gertrudes Pastor

Eu também sou alentejana e trabalho muito. Generalizar para mim é um risco.

Carlos Júlio

E tem que se perceber outra coisa. No outro dia vinha aí nos jornais uma coisa engraçada que era na zona da Comporta. Abriram lá um restaurante na praia, muito bom, muito chique. E o empresário questionou-se como é que era possível que numa zona como o Alentejo Litoral onde se diz que há tanto desemprego, ele ter ucranianos e brasileiros a trabalhar e ninguém da zona. Tem a ver com a formação profissional, é óbvio. Tem a ver com a idade das pessoas e tem a ver com aquilo que durante anos aqui aconteceu. Foi a sangria fortíssima das pessoas. Os mais aptos e capazes foram-se embora. Porque é o que vai acontecer com a Joana mais ano menos ano. Há um estudo feito sobre a Universidade de Évora sobre a quantidade de pessoas que a Universidade forma e as que aqui ficam são muito poucas. Isso está tudo relacionado, não tem a ver com a vontade individual.

Paula Costa

Mas isso já aconteceu há tantos anos. Eu não concordo contigo. O Alentejo sofreu muito. Eu não sou alentejana e por isso vou falar como estrangeira, apesar de há 30 anos estar no Alentejo. E gosto de ser estrangeira.

O tema da nossa conversa era Évora Educadora, eu acho que a cidade agora já não me deslumbra, não é tanto pelo aspeto que antes estiveram a referir. Mas eu tenho uma galeria de arte fechada há um ano, precisamente porque não tenho colaboradores, e o público que eu tive se querem que vos diga é assim: os públicos da cidade de Évora que eu conheci ao longo dos anos são muito diferentes uns dos outros.

Carlos Júlio

E só o Sr. Justo é que teve sucesso porque todos nós fomos parceiros de aventuras que faliram. Faliram, não do ponto de vista económico, mas em termos de projeção.

Paula Costa

Eu gostei da experiência. Para mim foi um projeto que eu tinha na minha vida e consegui concretizar. E sozinha durante oito anos consegui levá-lo até determinado ponto. Mas quando eu própria fiz uma reflexão, pensei que não era isto que eu queria, não estava a fazer isto bem, nem a conseguir transmitir aquilo que eu queria. Portanto, é um espaço que eu considero interessante, que pode ser de reflexão, de encontro, de exposição, de divulgação de artistas, divulgação de eventos... E quantos e quantos meses isso não aconteceu?

Agora, a capacidade económica que eu tenho para gerir o espaço não é muito grande. Eu tenho uma outra profissão e relativamente a essa situação, consegui durante estes oito anos, levar as duas atividades em paralelo. Mas quando eu pensei que não estava a fazer aquilo bem, não quis continuar. Agora se me perguntares, se eu tivesse muito dinheiro e colaboradores, se tivesse um Berardo que investisse ali? Eu não tinha problema nenhum, entregava o espaço para a pessoa fazer a gestão.

Gertrudes Pastor

Mas esse não é o único exemplo, não foi a única galeria que fechou durante este ano.

Paula Costa

Mas também se era um projeto como era há oito anos atrás, o que é que aconteceu de há oito anos a esta parte, para que eu tomasse a decisão que tomei? Não está encerrado, mas às vezes quando me perguntam, nem me apetece responder... está em banho-maria. Porque pode ser que a qualquer altura eu volte a acender o lume e aquilo volte a ferver. Duvido, mas pode ser. É um espaço que me parece interessante e onde acho que se podiam e podem realizar várias atividades. É bom. Por outro lado, eu assumi uma diretiva: Isto é meu e eu não quero cá ninguém a mandar em mim. Não fiz parcerias com ninguém e por isso fiquei sozinha. Agora posso fechar a porta e dizer que estou bem. Se tivesse feito algumas parcerias, se calhar já não estava tão bem.

Maria das Dores

Diz lá Joana. Como é que vês Évora Cidade Educadora?

Joana Dias

Sinceramente eu tenho um papel um bocado complicado. Porque também venho de uma área um bocadinho complicada que são as artes.

Maria das Dores

É comum ouvir isso... mas porque é que se diz que as artes são uma área complicada?

Joana Dias

Porque neste momento em Évora não há muitas condições para se poder ser artista em Évora. Não está criado o ambiente. Eu tive uma professora que é excelente. É a Leonor Serpa Branco, acho que toda a gente conhece. Pronto, talvez por causa da vida dela, ela está parada, ela não pinta neste momento. As pessoas que eu conheço em Évora estão paradas. Não há nada que as estimule. É estranho. Falta aqui qualquer coisa. A maior parte das pessoas que andaram comigo até ao décimo segundo ano, ninguém voltou para esta cidade. Estou só cá eu.

Ana Sousa

Mas isso vai de encontro à tal sangria. Quem vai ficando é a tal massa que nós falávamos há pouco, que baixa, que não se esforça, mais apática, que não se interessa, que não desenvolve aptidões, capacidades e que não é nem socialmente interventiva, nem economicamente. Já vem dos pais, já vem dos avós. A cultura de não fazer, de ir fazendo à medida das necessidades. Então trabalham dois dias e vão vivendo dos subsídios. Nós tivemos aqui empregadas de limpeza a trabalhar, com filhos para alimentar... jovens com 21, 22, 23 anos...

Carlos Júlio

As pessoas aqui nunca foram empresárias, sempre foram assalariados, e era em meio rural.

Ana Sousa

Mas quando vêm as empresas, também não querem trabalhar, não dão resposta.

Carlos Júlio

Porque não têm essa especialidade.

Ana Sousa

Então falta formação.

Carlos Júlio

Claro.

Ana Sousa

Então pronto.

Gertrudes Pastor

Eu não concordo.

Ana Sousa

Mas também existem imensas empresas de formação em Évora.

Paula Costa

E eu pergunto-me para quê? Há imensas pessoas a dar formação em variadíssimas áreas... Mas depois para onde vão as pessoas formadas?

Joana Dias

Estão na lista dos desempregados, como eu estou.

Davide Santos

Mas por outro lado, esta é uma cidade riquíssima do ponto de vista humano. Nós aqui sentimos isso. Todos os dias fico espantado com a riqueza de pessoas que entram aqui. Criadores, pensadores, pessoas que escrevem, que pintam, pessoas ligadas às artes. É uma cidade riquíssima nesse aspeto, que deve ser aproveitado. Aliás, voltando um pouco ao tema central, Évora tinha

todas as condições para ser uma cidade criativa. Tinha e tem. Nesse aspeto, tem um fator humano, uma camada de pessoas com uma grande capacidade criativa. E pessoas extremamente inteligentes.

Carlos Júlio

Mas todas as cidades têm.

Ana Sousa

Por exemplo no Algarve nesse aspeto já peca. Não é tão rico.

Maria das Dores

Tentando sistematizar. Quando se propõe uma cidade educadora, parece aqui ser consensual que é com base em valores. O que que proponho que se reflita é sobre que valores de base serão os de uma cidade educadora?

Carlos Júlio

Há aqui uma coisa que gostava de esclarecer. Como a Gertrudes disse, todas as cidades são educadoras. Como as cidades de montanha têm montanha, ser educadora é um dado inerente à própria cidade.

A associação é outra coisa, haver uma associação de cidades educadoras pode movimentá-las noutro sentido. Porque eu ainda não percebi se estamos a falar de Évora cidade pertença desse movimento, que é uma cidade que tem a consciência que é educadora, ou se estamos a falar das suas características imanentes, educativas. Entre as quais aparece o espaço propício para arte, o espaço propício para ...

Maria das Dores

Entende-se Cidade Educadora como uma construção. Porque, as cidades como aqui se disse disseram são todas educativas. O que há aqui é que numa cidade que se diz educadora e que para que isso aconteça tem que haver uma consciência e uma finalidade. Uma intencionalidade. Évora deverá estar consciente dessa opção, os cidadãos têm que conhecer e participar dessa opção. Tem que ser clara a finalidade e a intencionalidade. Por isso se trata de uma construção que não está ainda feita. Para qualquer construção há valores base como pode por exemplo ser a responsabilidade, que me parece ser um pouco de que se esteve aqui a falar. Será que o valor da responsabilidade é um valor essencial? Haverão outros mais importantes? Que valores que é que podemos encontrar que sejam o chão de uma cidade educadora?

Joana Dias - Há uma falta que se sente. A de as pessoas conversarem umas com as outras, falta de cooperação. Acho que cada vez mais os jovens e os mais idosos são coisas completamente separadas e eu discordo completamente disso.

Carlos Júlio

Mais espaços de diálogo na cidade?

Maria das Dores

Estás a falar de trocas e comunicação entre gerações?

Joana Dias

Sim.

Maria das Dores

No interior da tua geração também notas isso? Entre os jovens também há falta de cooperação?

Joana Dias

É geral. Cada vez mais as pessoas estão a deixar de falar umas com as outras.

Maria das Dores

E na tua opinião, porque é que isso acontece?

Joana Dias

Porque existem computadores, *playstations* e cada vez mais as pessoas estão a deixar de conversar umas com as outras. A novas tecnologias estão a ajudar a isso.

Justo Pires

Estou a apanhar o que é que a Joana está a dizer e dou-lhe realmente razão. As pessoas estão a deixar de contactar umas com as outras, os velhos e os novos. Porque há influência na mutação política. Vou entrar num campo complicado e não me venham dizer que não é. Em Évora haviam oito coletividades, que estavam em atividade constante. Agora existem apenas duas. Como é que havia a possibilidade das pessoas comunicarem umas com as outras? Era através do convívio coletivo, também através das coletividades. Os jovens falavam com os velhos e os velhos ficavam

satisfeitos e falavam com os jovens. Havia uma procura de conhecimentos entre os novos e os velhos. E eu cheguei à conclusão que isso é verdade porque em setenta e tal anos de se estar em Évora, não sendo natural daqui ...

Maria das Dores

Mais uma vez, conhecer a história é fundamental para construir uma cidade educadora?

Gertrudes Pastor

Eu estou aqui a olhar para este grupo e acho que é interessantíssima esta discussão porque à volta desta mesa só está uma pessoa de Évora, que é a Joana. E ninguém mais é de Évora. Embora eu tenha vindo para cá muito pequena, sou alentejana, sou do distrito, mas não sou de cá.

Justo Pires

Mas tem condão grande, todo o alentejano, seja de onde for, é alentejano. O alentejano é um pouco desconfiado, mas quando se abre...

Gertrudes Pastor

Eu queria era pôr uma questão. Porque é que estas pessoas todas quiseram ficar em Évora? Estas pessoas por circunstâncias várias ficaram, escolheram estar em Évora.

Paula Costa

Não, espera lá. Tem a ver com projetos profissionais, pessoais.

Gertrudes Pastor

Mas quando tu vieste, o Manuel Dias veio, a Dores um bocadinho mais tarde... Esta cidade encantava de uma maneira...

Davide Santos

Évora é uma joia. É uma joia de cidade, mas não é isso que está em causa!

Gertrudes Pastor

Mas o que eu queria dizer é que Évora, como as cidades do interior, mas Évora em particular e o Alentejo em geral, têm coisas completamente diferentes. Enquanto no litoral as pessoas vivem para rua, no Alentejo, e nas circunstâncias climatéricas e geográficas que temos, as pessoas vivem fundamentalmente para dentro. E isso tem a ver com esta questão que se dizia. As pessoas vivem para dentro, as pessoas isolam-se. Enquanto as pessoas do Norte nos dão tudo à chegada... não nos dão nada. Porque primeiro é tudo para a frente, mas começam a tirar. O alentejano é exatamente o contrário. Primeiro é a reserva, vive para dentro, só entra lá para dentro quem eu vou deixando, devagarinho, mas quando entra, fica!

Maria das Dores

Gertrudes, isso explica ou ajuda a explicar a falta de cooperação que a Joana falava?

Gertrudes Pastor

Para mim não. Porque essa questão tem a ver com uma questão social que não é específica de Évora.

Carlos Júlio

Mas também não é de agora. Eu lembro-me de ter vinte anos, virem cá amigos meus alemães e acharem estranho como é que nós íamos aos mesmos cafés e restaurantes que as pessoas mais velhas. Estamos a falar há trinta anos atrás, já na Alemanha isso era impossível. Havia espaços para uma cultura jovem e espaços para pessoas mais velhas. E aqui está a acontecer isso.

Gertrudes Pastor

Já há dias estava a pensar nisso. Porque é que as cidades são por natureza educadoras? São. E porque é que agora se têm que criar movimentos para as cidades serem educadoras? Porque os grupos deixaram de ser tão naturais como por exemplo nas pequenas aldeias. E isto quando se fala dos velhos, dos jovens, dos deficientes... Nunca se falou por exemplo em integração e necessidade de incluir os deficientes porque os deficientes faziam parte dos grupos. Nas aldeias não haviam cá problemas de incluir. As pessoas viviam ali, davam-se todos e conviviam todos. Portanto à medida que os sistemas vão aumentando, vão-se criando gavetinhas para este, aquele o outro o que torna tudo mais complicado.

Carlos Júlio

Mas agora há um dado importante. Eu estava aqui a ouvir o Sr. Justo. Eu gosto muito de teatro e a primeira peça que vi foi a “A casa Bernarda de Alva” encenada pela vossa sociedade (SOIR Joaquim António de Aguiar) que a levou a Beja. Eu estava em Beja e fui à Capricho ver. E aquilo foi uma coisa inacreditável, que nunca esqueci.

Gertrudes Pastor

Esta coletividade, a SOIR Joaquim António, é exatamente o exemplo de um grupo que não se escolhe por ser jovem, por ser velho...

Carlos Júlio

O que eu quero dizer é que naquela altura (há quase quarenta anos), até um grupo de Évora levava a pessoas que estudavam em Beja, a ver peças de Teatro como essa. Hoje isso já não acontece porque a globalização é tão grande que através quer da Internet, do *youtube*, etc., uma pessoa tem acesso a tudo o que se faz em todo o lado. Naquela altura eu não tinha possibilidade de ir a Lisboa, hoje qualquer miúdo vai ver um concerto a Lisboa.

Eu vivi algum tempo em Santarém que era uma cidade que não tinha capacidade de se desenvolver. Não havia uma livraria, um bar... estavam tão próximo de Lisboa que quem tinha poder de compra ia a Lisboa. E eu acho que Évora de alguma forma também sofre esse problema. As pessoas com algum interesse de teatro, de espetáculos... muitas vão a Lisboa porque é muito fácil, há uma grande proximidade.

Por outro lado, há a Internet, e embora eu trabalhe numa rádio nacional (cuja redação fica em Lisboa), a rádio não é um sítio, não tenho que ir lá todos os dias, estou muito tempo em casa. Através da Internet tenho acesso às coisas, posso falar com pessoas...

Hoje a sociedade, é uma sociedade mais vasta que tem vários elementos. Se calhar a Joana fala todos os dias com as amigas que deixou espalhadas. Eu acho que os tempos estão a mudar e nós não sabemos bem onde isto vai parar. Há os valores que a Dores ainda há pouco estava a falar, mas nós não sabemos muito bem onde é que esta onda de mudança nos vai levar. Hoje temos é que imaginar como vai ser o tempo futuro, sabemos que vai ser completamente diferente do que já foi, mas não sabemos bem como é que vai ser. Eu acho que é a grande questão.

Ana Sousa

E daí que seja importante que Évora deixe de se escudar na sua herança, como se essa herança tenha que pesar para o lado mais negativo, até porque tem todo um universo lindíssimo, uma herança em termos culturais maravilhosa. As pessoas acabam por valorizar mais o lado negativo dessa herança do que o lado positivo. E eu acho que está na altura de olhar para o futuro e arranjar formas de construção.

Gertrudes Pastor

Então eu acho que é aí a responsabilidade da cidade educadora a nível político. Évora tem de facto elementos naturais para ser uma cidade educadora. O que é que é preciso fazer? É preciso fazer uma gestão daquilo que existe como meios de educação e de formação, fazer uma gestão para pôr isso ao serviço das pessoas e que as pessoas queiram consumir, queiram ser educadas por aí.

Carlos Júlio

E Évora tem um problema grave, tem uma universidade que eu acho que não se sente muito na cidade. Para a quantidade de alunos e professores, acho que se sente muito pouco. Não há uma dinâmica criativa, intelectual, que às tantas deveria passar para uma cidade deste tamanho... isso a universidade devia ter.

Paula Costa

Até os próprios estudantes sentem isso. Ainda há pouco tempo eu estava sentada numa mesa com um grupo de estudantes e um professor da universidade. Ele dizia que achava estranho, que vários grupos que passaram por aqui pela universidade, nomeadamente do departamento de artes plásticas, não faziam referência a nenhum professor em especial. Ora quando tu passas por uma universidade durante seis anos e não ficas com referências... eu tenho amigos que foram meus professores e já lá vão trinta e seis anos. Acho estranho que os jovens que passaram agora há muito pouco tempo, não tenham referências. Aliás, desde o princípio que pus o espaço que tenho, à disposição da própria universidade para eventos/exposições, e só uma vez se concretizou. A maior parte dos professores são convidados, vêm cá um dia por semana, logo aí é uma condicionante porque têm outros locais onde vão dar aulas.

Os jovens estão cá e se calhar vão para determinados cursos que não é aquilo que eles querem, ou o próprio curso não corresponde às expectativas que têm e a partir daí é um ciclo. Chegam ao fim do curso e não têm nenhum objetivo. De facto, há muitos que têm diplomas, mas depois a oferta de trabalho é mínima. Não tem que ser um trabalho qualificado no sentido de eu tirei o curso x e só posso fazer isto, é que eu reconheço que na geração da Joana e das minhas filhas que são mais

próximas, não é isso que acontece, mas um bocadinho mais acima da idade delas, já é o que vocês dizem. As pessoas não só não têm diplomas como também não querem trabalhar.

Carlos Júlio

Há pessoas com quem isso acontece também por uma questão social. São de classes que trabalharam a vida toda e os filhos vão para a universidade. E depois acham que se os filhos vão fazer um trabalho menor, vão perder a possibilidade de engrenarem numa carreira melhor. Não estou a dizer que é um problema social, é um problema de imagem das próprias pessoas, do tipo: “Eu andei durante anos a sacrificar-me e agora a minha filha vai para as limpezas, não pode ser!”

Gertrudes Pastor

Tem a ver também com aspirações. É uma geração anterior que não conseguiu em termos sociais ter uma afirmação e projetou isso nos seus filhos. Esses filhos para corresponderem à expectativa dos pais não podem ter o mesmo emprego ou desempenhar uma função não qualificada. Não é fatalismo, mas são gerações que ainda estão a sofrer essa transformação. Portanto são pessoas com bastantes dificuldades.

Eu vejo pessoas a ganhar ordenados mínimos, com filhos na universidade, e eu imagino o que não será o sacrifício daquela gente. Projetam tudo na geração seguinte, no sentido que tens que fazer uma coisa à altura para justificar o sacrifício todo. É uma questão de afirmação social, de reconhecimento de que a geração dos filhos conseguiu subir onde eles não conseguiram.

Joana Dias

Eu acho que a minha geração é um bocado caótica.

Há vários casos, em que os pais não querem que os filhos sigam aqueles cursos porque não lhes vão dar nada. Fazem chantagens do género “eu dou-te a carta, dou-te o carro”. Depois ainda há o caso daqueles para quem ir para a universidade dá muito trabalho e às tantas dizem-me: “eu estou a trabalhar, tu foste para a universidade, foste gastar esse tempo”. Mas são pessoas que estão na caixa de um supermercado. Esse não é mesmo um objetivo meu, se tiver muito desesperada irei como será normal. E depois desta mistura toda, com condições ou não, as pessoas que conseguem seguir o que queriam, na maior parte dos casos está em Lisboa com três empregos ao mesmo tempo porque só conseguem estar certas horas em certos sítios e têm que se safar porque estão a fazer alguma coisa de que gostam, senão não fazem nada.

Carlos Júlio

E acho que esta questão é muito grave, conheço muita gente com 20/30 anos que até ganham dinheiro, mas têm a questão da indefinição e da insegurança. Esta noção de estar sempre precário, é uma situação em que a pessoa não pode nem alugar uma casa, nem comprar.

Paula Costa

Mas eu acho que isso depende muito das pessoas. Se conseguiram estruturar-se até essa altura, com a família, com tudo aquilo que viveram até à Universidade depois também conseguirão. Porque eu acho que a universidade é uma escola de vida, sempre disse às minhas filhas que na Universidade não se estuda só, faz-se outras coisas também. Porque para além de estudar, eu fiz sempre montes de coisas na universidade e tive oportunidade de aprender muita coisa. Ora se eu aprendi muito porque me relacionei com muitas pessoas, acho que elas também deveriam ter e tiveram essa possibilidade.

Agora o que eu acho é que com o facto da precariedade as pessoas que eu conheço conseguem lidar bem, a não ser pessoas que eventualmente têm uma estrutura de personalidade muito fraturada, esses não conseguem.

Carlos Júlio

Mas é que na maior parte dos países a história da precariedade acontece, mas a pessoa que é precário até recebe mais ordenado para conseguir vencer essas dificuldades, tem algum nível de garantias que em Portugal ninguém tem, é exatamente ao contrário.

Paula Costa

Mas nós temos que ter a noção que vivemos num país pobre.

Carlos Júlio

Com muitos ricos.

Davide Santos

Mas a ideia aqui é formar. Se tiverem uma ideia, podem criar o seu próprio emprego. Neste momento, na união europeia existe todo um conjunto de financiamentos a fundo perdido para que os jovens criem o seu próprio emprego.

Carlos Júlio

Eu conheci imensas pessoas a criarem dezenas de pequenos estúdios gráficos que foram todos à falência. Quando começaram os cursos de grafismo, de informática, havia por todo o lado. E acabou porque de facto o trabalho não dá para todos.

Davide Santos

Mas por exemplo, eu conheci aqui um senhor que é da área das artes, trabalha no artesanato e se relaciona com a arquitetura. Trabalha em vitral, e num conjunto de técnicas de que os arquitetos precisam, e por isso lhe encomendavam muitos trabalhos. A grande questão é “o que é que eu posso oferecer de diferente do que já existe?”.

Gertrudes Pastor

Eu acho que você está a tocar no assunto muito importante em que os políticos ao nível das cidades educadoras têm que trabalhar. Trata-se de valorizar a diversidade, o que é diferente, democratizar para que as pessoas possam consumir. E escolher o que é diferente. Este é um papel muito importante a desempenhar pelas pessoas que se estão a juntar, e até usar alguns dinheiros públicos para definir o que são cidades educadoras.

Carlos Júlio

Uma cidade tolerante e que apele à diversidade,

Ana Sousa

E cada artista tem que procurar a sua própria diferença, tem que ter iniciativa.

Gertrudes Pastor

Mas Évora tem tudo isso, tanto nas artes como na música; tem bons músicos, tem bons elementos no teatro, na pintura e na escultura.

Davide Santos

É isso que nos revolta. Évora não é Évora por acaso. Ainda agora a Ana está a ler um livro em que Évora foi escolhida pelo Vaticano para ter um centro do Vaticano em toda a Península Ibérica. Não é por acaso que ela foi escolhida pelos povos, desde o paleolítico até agora. E o que tem que ser encontrado, e isso já tem a ver com os jovens, é o que é que eu posso oferecer de diferente.

Gertrudes Pastor

A própria universidade tem que se adaptar a esta função educadora.

Carlos Júlio

Acho que hoje a universidade não pesa nada a esse nível. Tenho lá um filho que está no segundo ano do curso de relações internacionais e a universidade não oferece nada, fazem a semana académica e chega.

Maria das Dores

O que estamos aqui a tentar dizer é que não se sente uma ligação forte da universidade com a cidade e com o meio?

Gertrudes Pastor

E atribui-se responsabilidade à universidade como uma instituição determinante para uma cidade educadora. Que tem milhares de jovens, e um imenso potencial.

Davide Santos

Esta universidade ainda se guia pela ideia antiga de que a universidade era ela própria, apenas. Hoje o conceito de universidade é diferente. Hoje é também a interacção com a sociedade.

Maria das Dores

Uma das formas de tornar Évora mais educadora, é que a universidade se adapte a essa nova realidade é isso?

Justo Pires

Sim, atualmente deveria ser assim. Eu acho que a parte política é demasiado exigente e é razão por não haver o contacto que havia com jovens e com os velhos. Juntarem-se, falarem em plena Praça do Giraldo. Era engraçado encontrar aquelas pessoas, era muito engraçado, era cultura. Era um desenvolvimento criativo. Acho que estou a entrar na parte política porque é inevitável.

Carlos Júlio

Posso-lhe fazer uma pergunta? Há cinquenta anos atrás acha que Évora era mais culta? Estamos a falar de cultura, de saber.

Justo Pires

A cultura de Évora hoje é um pouco melhor que era. Só há uma coisa que me revolta, é ver as festas académicas com linguagem anti-portuguesa. A linguagem e as ações.

Joana Dias

Há pouco estávamos a falar das sociedades recreativas e associações, acho que continuam a fazer todo o sentido. Por exemplo eu cresci a conhecer a SOIR Joaquim António D’Aguiar, cresci com a BIME, [Biental Internacional de Marionetas] com esse núcleo todo, com a Harmonia (Sociedade Harmonia Eborense). Conheço pessoas da minha idade que vivem em Lisboa, mas continuam a vir aos ensaios de teatro, ou de outras coisas na SOIR Joaquim António d’Aguiar. Tudo isto continua a fazer sentido, a questão é conseguir chamar as pessoas e conseguir dinamizar atividades para que as pessoas comecem a aderir mais àquilo.

Maria das Dores

O que estás a dizer Joana, é que o associativismo cultural pode ser um dos tais fatores indispensáveis à cidade educadora?

Joana Dias

Sim, e acho que isso é possível, existe em Évora, agora está um pouco mais disperso, mas é possível recuperar.

Justo Pires

As amizades que se criavam dentro de uma coletividade recreativa, com os bailaricos, era uma autêntica família. Foi lá que muitos casais se conheceram e casaram, através do teatro, da dança...

Maria das Dores

Agora queria propor-vos: Imaginem que cada uma das pessoas que está à volta da mesa ficava com a responsabilidade do gabinete da cidade educadora na Câmara de Évora. O que é que faria? Assim sem pensar muito? Quais eram as prioridades que assumia?

Justo Pires

Acho que para formar uma equipa dessas, é natural que tivesse que se ouvir várias opiniões. Acho que podia entrar em vários campos. A valorização da história da cidade era uma delas, porque Évora tem muitos aspetos históricos.

Davide Santos

Eu acho que a melhor forma de chegar ao próximo é através das artes. Existe uma senhora na Argentina que tira rapazes e raparigas da marginalidade através da poesia. Oficinas de escrita em que os miúdos se transformam. Existe na Venezuela o projeto de pequenas orquestras. Existiu em Berlim a recuperação de jovens através do teatro. Nasceu em Manteigas (Portugal) um projeto parecido ao da Argentina que é o “Zéthoven”. A maior via para formar as pessoas é criar as pessoas como seres criadores, através da arte, porque é a única forma de se chegar mais longe.

Ana Sousa

Porque apela à sensibilidade, faz com que o melhor de cada pessoa desperte por natureza. E é também a única forma de linguagem em que as pessoas são livres de se expressar.

Politicamente isso já não é possível, religiosamente também não. Só através de todo o tipo de artes é que a pessoa ainda detém a capacidade de expressão efetiva, em que tudo o que pensa pode ser projetado e obtido fisicamente e transmitido também. Portanto a melhor via de comunicação efetiva da atualidade é a arte. Agora, todos os instrumentos vêm da viabilidade desta forma de comunicação, através da interação das pessoas, das ideias.

Davide Santos

Eu acredito piamente que as coisas só funcionam se não estiverem suportadas em instituições públicas, não podem estar suportadas no estado. A SOIR Joaquim António d’Aguiar é o que é porque não depende do estado, a Sociedade Harmonia, igualmente. Tudo o que é válido tem que vir da sociedade civil. E as instituições devem servir só como catalisadores para o aparecimento de fenómenos na sociedade, não sendo elas próprias a suportar a responsabilidade.

Gertrudes Pastor

A primeira coisa que me ocorreu logo foi exatamente passar a responsabilidade para a sociedade, passar a palavra às pessoas. É chamá-las e dizer-lhes que têm uma responsabilidade. E depois é

dar a oportunidade a todos, ou é assim ou continuamos a ter Évora como temos, com pequenos grupos sem ligação nem dinâmicas.

Justo Pires

Eu fui um dos grandes impulsionadores da Academia de Música de Évora que está hoje de portas fechadas. Esta Câmara está a deixar morrer tudo. Quanto a mim acho que a responsabilidade é da autarquia, juntamente com a universidade que está a ocupar o espaço.

Davide Santos

A arte é uma boa forma de criar o cidadão crítico, não existe arte sem crítica. A arte permite ao cidadão exercitar a cultura do trabalho.

Ana Sousa

A sociedade para ser funcional assenta em milhares de competências.

Um indivíduo que é competente, um indivíduo que consegue ser cumpridor tem acesso a uma qualidade mínima de vida, podendo dar qualidade de vida aos seus descendentes e transmissão de valores. Portanto a pessoa ter um emprego ou trabalho contribui para isso. Não é importante por aí além aquilo que escolhe fazer, ou que lhe é permitido...

Conceitos como disciplina, responsabilidade são essenciais. Uma empresa, seja ela qual for, implica disciplina, responsabilidade.

Carlos Júlio

Estávamos aqui a falar da arte, mas o que é a arte? Eu tive uma grande discussão com um professor meu de arte que me dizia que um artista que venha embrulhar o Rossio está a fazer uma proposta de arte. E eu acho que as empregadas de loja que fazem embrulhos também são artistas à sua maneira. Então, ele dizia-me que não, que isso não era uma proposta de arte. Eu acho que se deve dizer que a vida é ela própria um objeto de arte e aí estamos a caminhar para a diversidade que falávamos. Já se sacralizou a política e a religião, não se pode fazer o mesmo com a arte. Cada um tem a sua forma de expressão, e várias formas de afirmação.

Há um amigo meu que diz “nem o trabalho me dá prazer, nem o prazer me dá trabalho”. O trabalho está aqui equacionado como uma atividade alienante, que eu só procuro para ter dinheiro para o fim do mês dar à minha família para o poder comer.

Maria das Dores

Quer dizer que para a construção da cidade educadora temos que retirar essa parte alienante do trabalho?

Carlos Júlio

Claro, a pessoa tem que se realizar com a sua ocupação. O mal é não se realizar com a sua ocupação. Para além de se procurar trabalho, tem que se procurar um trabalho em que a pessoa se realize.

Gertrudes Pastor

A Joana já trabalha muitíssimo, ela está é à procura de emprego. À procura de um lugar onde seja devidamente recompensada pelo trabalho que até já faz. Ela está a fazer trabalhos para a SOIR Joaquim António D’Aguiar, está a fazer trabalho voluntário para outros. Eu acho que o trabalho é a base de tudo. A questão é fazer o emprego corresponder ao trabalho exigido. E era a vossa questão [Ana e David] que tinham pessoas para o emprego mas que não estavam dispostas para aquele trabalho; mas isso já são questões mais estruturais, de responsabilidade política.

Justo Pires

Esta conversa faz-me lembrar o poeta António Aleixo. Um poeta que trabalhou a vender peças de caça e em casas de pessoas ricas, a determinada altura há uma senhora que lhe pergunta: “Não me digas que agora és ladrão?” A resposta dele foi: “Há pessoas que eu conheço que não sendo aquilo que são, são aquilo que eu pareço”.

Gertrudes Pastor

Ainda voltando atrás, é isso que Évora tem, Évora tem o trabalho. É preciso agora juntar este trabalho com todas as capacidades, e cada um encontrar o caminho. Pondo-o à disposição da cidade.

Carlos Júlio

Mas eu acho que Évora tem necessidade de outra coisa. O que me parece com a minha experiência é que Évora não criou espaços para as pessoas. Acho que com a história de ser Património Mundial, Évora vive muito virada para fora, para o turista. Eu lembro-me de vir cá e dos

restaurantes terem vindo a perder alguma ruralidade, tipicidade. Já tinham empregados fardados, tudo feito para turistas, muito descaracterizado do ponto de vista cultural. Por outro lado, são espaços muito pequenos, muito fechados.

Gertrudes Pastor

Mas há uns anos atrás, quando existia o “Viva a Rua”, esse era um espaço mobilizador; e ainda mais, estou convencida que muito do gosto que há pela música, muitos miúdos que se dedicaram à questão da música e a outras formas de expressão artística, teve a ver com o “viva a rua”. Tal como hoje, já havia esplanadas e quando havia espetáculos, a primeira coisa que os proprietários faziam era recolher as esplanadas. Portanto quando eles poderiam ter mais trabalho, vender mais, a primeira coisa que os preocupava quando o palco era montado, era recolher a esplanada e fechar tudo. Isto mostra exatamente a pouca ambição, pessoas que trabalham para o suficiente. Quando havia uma praça cheia de gente, movimento, coisas a acontecer, para as pessoas se divertirem, para tomarem um café, comer um gelado... aqui em Évora é ao contrário, aliás o pior café da cidade é o da praça do Giraldo.

Carlos Júlio

Mas no tempo do Abílio (anterior Câmara) a ideia era pôr um café/quiosque em cada praça e quando se abriu concurso, ninguém quis.

Gertrudes Pastor

Mas se calhar acho que tem que começar por aí, aliciar as pessoas para criar uma cidade com outra dinâmica, que passe pelas pessoas e que possa ser interessante.

Maria das Dores

Diz-se que Évora é uma cidade de encontros, mas parece-vos que são muito efémeros? será isso?

Carlos Júlio

Eu acho que é mais de encontrões!

Gertrudes Pastor

Não sei se é de encontros. Uma cidade de encontros é uma coisa que eu sei que é natural, se for a um espaço vou encontrar sempre alguém.

Eu continuo a achar que é isso tudo que faz a Évora de hoje, os encontros de culturas e de evolução para outras coisas diferentes.

Maria das Dores

Então será possível potenciar estes encontros de diferenças como via para a cidade educadora?

Gertrudes Pastor

Exatamente, potenciar esses encontros. Criar dinâmicas para que as pessoas vivam, cresçam, evoluam, se construam com esta diversidade é que é difícil. E penso que aí há várias coisas, há até questões mais estratégicas. Évora continua a ser uma cidade completamente desligada não só da Universidade, mas também das pessoas dos bairros. Os bairros são quase como aldeias. Uma cidade que se expande assim, acaba por não se expandir, portanto cria “guetos”.

Maria das Dores

São precisas ligações entre pessoas, gerações?

Gertrudes Pastor

E entre espaços, físicos e geográficos.

Davide Santos

E quando se fala na questão dos bairros, o bairro tal e o bairro tal já está a isolar as pessoas.

Paula Costa

Eu moro no centro histórico há 28 anos e na altura adorei, a rua para onde eu vim morar era de pessoas idosas e a nossa casa estava ali no meio. Eu tenho muitos amigos estrangeiros, vinham muitas pessoas a nossa casa, batiam à porta, ouvia-se música, era um grande ânimo na rua. As pessoas vinham ver... antes era assim... mas agora é muito pior porque muitas pessoas desta rua já morreram e ninguém veio ocupar essas casas e nem há um estímulo, um convite para os jovens irem viver para o centro histórico.

Antes a universidade tinha muito esse papel, vinham muitos jovens de fora para quartos, casas e isso também acabou. Cada vez há menos população no centro histórico. Diminuiu quase para metade o número de estudantes e professores desta universidade o que é uma diferença muito grande. Apesar de tudo, eles criavam um dinamismo ali, e agora a cidade dentro do centro histórico está deserta, ao sábado não há ninguém na rua.

Gertrudes Pastor

Eu moro num bairro que faz parte da cidade, é dos mais antigos que é a Senhora da Saúde mas que está completamente ligado. Eu desde muito nova que ia para o centro a pé.

Davide Santos

O que eu acho que tem acontecido é que muitas cidades satélite de Évora têm crescido à custa desta cidade, pelo facto da parte imobiliária ser muito cara. As pessoas preferem ir para o Redondo, para Montemor, para Arraiolos... E depois vir cá trabalhar todos os dias, o que cria problemas do ponto de vista do trânsito e outros.

Justo Pires

São os chamados dormitórios. Por exemplo quando se vai á Graça do Divor, vê-se que se tem desenvolvido muito graças a isso. Quando eu vim para Évora, o centro histórico devia ter à volta de 2 mil habitantes por causa dos quartéis que havia.

Paula Costa

Mas sabe quantos tem agora? 5 mil e qualquer coisa. O arquiteto Nuno Portas dizia, há pouco tempo, que antes achava que os quartéis e os jardins deviam ser periféricos à cidade. E que ao fim destes anos todos viu que estava enganado, porque dentro da cidade é que há encontros.

Maria das Dores

Eu estou muito agradecida, uma vez mais pela disponibilidade das pessoas que estiveram aqui. Também não podemos prolongar muito mais até porque o David e a Ana têm que ir para a Feira do Livro... e porque esta era uma conversa que dava para muito mais horas. Por isso eu faço aqui um corte um bocado abrupto, porque tem que ser. E agradeço uma vez mais a todos.

Anexo 6.1. Grelha de análise do discurso empírico

Categorias (Para análise)	Conteúdos (Conclusões retiradas da análise)	Citações (Dos participantes no debate)
Cidade Educadora	Cidade educadora é cidade com educação É ter na cidade capacidade relacional com os outros, com os diferentes Implica: O conjunto das instituições Transversalidade Diversidade de atores	Justo Pires disse... Eu admiro a transição que a educação tem tido em Évora. Justo Pires disse: Ser educado o suficiente para me dar com todas as pessoas, fossem elas de que cor fossem. Justo Pires disse... engloba todas as entidades que forma uma cidade. Gertrudes Pastor disse... Não podemos dizer que a educação é para a família e a formação é para a escola. Ou dizer que a educação é para as autarquias e a formação é para não sei quem... hoje este conceito de educação é exatamente este conceito transversal de que tudo contribui para a educação... Ou para a formação, para a formação pessoal, para a educação global? Pelo menos a nível da minha formação e profissão, encaramos muito hoje a pessoa como um todo. Ou seja, não podemos estar a separar o aluno da criança...
Estruturas básicas da cidade educadora: Família e Escola	Reconhecimento e valorização das estruturas tradicionais de educação: Família Escola Educação não formal	Justo Pires disse... O princípio dessa educação sai sempre de casa dos progenitores; a partir daí é a escola... Eu comecei com a família porque acho que é o ponto de partida, a partida para a chegada. David Santos disse... a educação é essencialmente um papel da família... um dos problemas do sistema educativo é que se espera que a escola dê educação... e não, a educação tem que ser dada pela família. A formação é dada pela escola.

	ex: formação profissional)	
Educação não formal/ Formação profissional	A par da construção na família e na escola desejam-se outras construções: Emprego Novas formas de organização do mercado do trabalho Reinterpretações do trabalho	David Santos disse... um dos problemas desta cidade, é a falta de profissionais qualificados. Joana Dias... ando há um ano e meio a enviar portfólios e currículos para todo o lado e ninguém me aceita porque sou licenciada. E a maior parte das pessoas que estão na minha situação não conseguem arranjar empregos. Ana Sousa disse... então falta formação... Mas também existem imensas empresas de formação em Évora. Paula Costa disse... E pergunto-me para quê? Há imensas pessoas a dar formação em variadíssimas áreas... Mas depois para onde vão as pessoas formadas? Justo Pires disse... no trabalho, só se formam as pessoas quando existem casas como por exemplo a casa onde eu trabalhei 43 anos como aprendiz de torneiro mecânico.
Os lugares /qualidade do espaço	O conhecimento, reconhecimento e valorização dos lugares da cidade é fator de construção da cidade educadora A imagem da cidade não pode ser construção abstrata ou decalcada de outras imagens. Só se for vivenciada será autêntica O “Viva a Rua” como um exemplo da vivência do espaço público	Justo Pires disse... encontro-me num espaço... espaço este que foi uma oficina de formação de trabalhadores operários que com dignidade por aqui passaram... Carlos Júlio disse... O que me parece com a minha experiência é que Évora não criou espaços para as pessoas. Acho que com a história de ser Património Mundial, Évora vive muito virada para fora, para o turista. Os restaurantes terem vindo a perder alguma ruralidade, tipicidade. Têm empregados fardados, tudo feito para turistas, muito descaracterizado do ponto de vista cultural. Por outro lado, são espaços muito pequenos, muito fechados. Gertrudes Pastor disse... o “Viva a Rua”, esse era um espaço mobilizador; e ainda mais, estou convencida que muito do gosto que há pela música, muitos miúdos que se dedicaram à questão da música e a outras formas de expressão artística, teve a ver com o “viva a rua”.
A história		David Santos disse... esta cidade tem toda uma história que deve ser conhecida pelos cidadãos. Ana Sousa disse... aqui na região, sofre-se muito de um passado que foi difícil, que foi atroz. Há um estigma que continua a travar o desenvolvimento da própria região... daí que seja importante que Évora deixe de se escudar com essa herança, como se essa herança que tem de peso para o lado mais negativo, até porque tem todo um universo lindíssimo, uma herança em termos culturais maravilhosa.
O trabalho		David Santos disse... existe toda uma camada de pessoas que trabalha na área de Serviços, mas que não têm a cultura do trabalho...o trabalho valoriza o homem, constrói o homem e as pessoas não vêm isso... Carlos Júlio disse.... O acento muito na tónica do trabalho também é um bocado estranho, porque a vida das pessoas realiza-se no prazer, que pode ser trabalho ou não. Ana Sousa disse... existe um clima de desconfiança natural da cidade que é fomentada por isso, por essa camada imensa de pessoas que não desenvolveram a cultura do trabalho.

		Carlos Júlio disse... Pois, eu não acho nada disso... O trabalho vem da palavra <i>tripaliu</i> que era um objeto de tortura na Roma Antiga, e só trabalhavam os escravos, era o trabalho duro, o trabalho que de facto saía do corpo. Gertrudes Pastor disse... E tudo o resto não era tão valorizado. O trabalho intelectual, os momentos de lazer... Eu lembro-me de as pessoas serem criticadas porque queriam festas e bailaricos e isto era negativo, era acusar as pessoas de não serem pessoas de trabalho... Para o meu pai o trabalho, era o trabalho. O trabalho era físico, era esforço e isso foi estimulado e desenvolvido exatamente pela ditadura. Ana Sousa disse... O meu pai sempre me incutiu uma cultura de trabalho. Trabalho físico e trabalho intelectual, as duas em simultâneo. Portanto eu acho que essa é uma das grandes bases que deve ser incutida. Carlos Júlio disse... O trabalho está aqui equacionado como uma atividade alienante, que eu só procuro para ter dinheiro para o fim do mês dar à minha família para o poder comer... a pessoa tem que se realizar com a sua ocupação. Para além de se procurar trabalho, tem que se procurar um trabalho em que a pessoa se realize.
As artes		Paula Costa disse... os públicos da cidade de Évora, que eu conheci ao longo dos anos, são muito diferentes uns dos outros. Joana Dias disse... sinceramente eu tenho um papel um bocado complicado. Porque também venho de uma área um bocadinho complicada que são as artes.... As pessoas que eu conheço em Évora estão paradas. Não há nada que as estimule. É estranho. Falta aqui qualquer coisa. David Santos disse... Eu acho que a melhor forma de chegar ao próximo é através das artes... A arte é uma boa forma de criar o cidadão crítico, não existe arte sem crítica. A arte permite ao cidadão exercitar a cultura do trabalho. Ana Sousa disse... Porque apela à sensibilidade, faz com que o melhor de cada pessoa desperte por natureza. E é também a única forma de linguagem em que as pessoas são livres de se expressar. Politicamente isso já não é possível, religiosamente também não. Só através de todo o tipo de artes que a pessoa ainda detém a capacidade de expressão efetiva. Carlos Júlio disse... Já se sacralizou a política e a religião, não se pode fazer o mesmo com a arte. Cada um tem a sua forma de expressão, e várias formas de afirmação.
A capacidade relacional na cidade (entre pessoas, instituições, espaços geográficos)	valorizada a capacidade relacional entre pessoas O papel da Universidade na cidade	Justo Pires disse... Depende da maneira como os funcionários dessas instituições reconhecem as pessoas... quer sejam amigos deles, quer não sejam... Felizmente tenho esse privilégio de ser conhecido por todas as pessoas de variadíssimas ideologias, até políticas que me respeitam e eu respeito-os a eles. Isso é um princípio de educação, de qualquer cidade. Carlos Júlio disse... Évora tem um problema grave, tem uma universidade que eu acho que não se sente muito na cidade. Para a quantidade de alunos e professores, acho que se sente muito pouco. Não há uma dinâmica criativa, intelectual, que às tantas deveria passar para uma cidade deste tamanho... isso a universidade devia ter.

		Paula Costa disse...eu acho que a universidade é uma escola de vida, na Universidade não se estuda só, faz-se outras coisas também. Para além de estudar, eu fiz sempre montes de coisas na universidade e tive oportunidade de aprender muita coisa. Ora se eu aprendi muito porque me relacionei com muitas pessoas. Gertrudes Pastor disse...A própria universidade tem que se adaptar a esta função educadora... atribui-se responsabilidade à universidade como uma instituição determinante para uma cidade educadora. Que tem milhares de jovens, e um imenso potencial. Carlos Júlio disse... a universidade não oferece nada, fazem a semana académica e chega. David Santos disse... Esta universidade ainda se guia pela ideia antiga de que a universidade era ela própria, apenas. Hoje o conceito de universidade é diferente. Hoje é também a interação com a sociedade Paula Costa disse... nem há um estímulo, um convite para os jovens irem viver para o centro histórico. Antes a universidade tinha muito esse papel, vinham muitos jovens de fora para quartos, casas e isso também acabou. Cada vez há menos população no centro histórico. Diminuiu quase para metade o número de estudantes e professores desta universidade o que é uma diferença muito grande. Gertrudes Pastor disse... Precisamos de ligação entre pessoas, gerações, e entre espaços, físicos e geográficos.
Cidadania		David Santos disse... o que é que uma cidade educadora deve transmitir aos seus cidadãos? Para já o conceito de cidadania.
Participação/ Cooperação/associação		Joana Dias disse...há uma falta que se sente. A de as pessoas conversarem umas com as outras, falta de cooperação. Acho que cada vez mais os jovens e os mais idosos são coisas completamente separadas e eu discordo completamente disso... Justo Pires disse... Em Évora haviam oito coletividades, que estavam em atividade constante. Agora existem apenas duas. Como é que havia a possibilidade de as pessoas comunicarem umas com as outras? Era através do convívio coletivo, também através das coletividades... Os jovens falavam com os velhos e os velhos ficavam satisfeitos e falavam com os jovens. Havia uma procura de conhecimentos entre os novos e os velhos. Joana Dias disse... estávamos a falar das sociedades recreativas e associações, acho que continuam a fazer todo o sentido... a questão é conseguir chamar as pessoas e conseguir dinamizar atividades para que as pessoas comecem a aderir mais àquilo.

ANEXO 7

Encontro de académicos sobre a Cidade Educadora em 2009 (da esfera académica)

Data: 2 de Julho de 2009.

Local: Biblioteca do ISESE (Instituto Superior de Economia e Sociologia de Évora), instalações da Fundação Eugénio de Almeida / Palácio da Inquisição, Évora

Participantes:

Augusto da Silva – Professor catedrático da U.E. (Universidade de Évora) jubilado (Sociologia)

Aurora Carapinha – Professora na U.E. (Arquitectura Paisagista)

Américo Peças – Investigador na U. E. (Pedagogia e Infância)

João Brigola - Professor na U.E. (História/ Museologia e Património)

Maria Teresa Santos – Professora na U.E. (Filosofia da Educação)

Organização: Maria das Dores Correia, 46 anos, habitante de Évora, doutoranda em processo de investigação sobre «Évora, Cidade Educadora».

Maria das Dores – Introdução ao debate

Quero em primeiro lugar agradecer às várias pessoas que aqui estão, porque esta é uma colaboração que eu considero verdadeiramente preciosa. Por isso queria agradecer a cada uma das pessoas, a sua disponibilidade, o seu tempo. Eu estou aqui na condição de aluna, estudante da universidade de Valladolid onde estou a integrar um programa de doutoramento intitulado “Currículo, Transversalidade e Desenvolvimento Sustentável”. Cada uma destas componentes dava vários doutoramentos. É um doutoramento orientado pelo Professor Agustín Escolano Benito (que a professora M. Teresa Santos também conhece), bastante reconhecido na área da História e da Filosofia da Educação.

Então, formada na Sociologia, atrevo-me a juntar-me a um grupo de pessoas da Educação, por considerar importante juntar as duas áreas: Educação e Sociologia. Conto com o apoio do Professor Escolano Benito e o caminho percorrido até agora levou-me ao campo da cidade educadora.

Considero este, o conceito mais aproximado daquilo que eu pretendo estudar.

Sabendo que quero fazer um trabalho sobre Évora, porque é o sítio onde eu trabalho, incluindo a componente do património, do centro histórico, e da educação. Tudo isto a tratar numa perspetiva transversal disciplinarmente e também em termos etários. O que pretendo é trabalhar a cidade do ponto de vista humano.

Évora como cidade de cultura, é um conceito que se poderá desenvolver, mas considero que o conceito de “Évora cidade educadora” é mais adequado ao meu quadro operacional. Quero explicitar que apesar de eu trabalhar na Câmara Municipal de Évora, o meu papel aqui é completamente distinto e independente dessa minha outra condição profissional.

Desejo também falar-vos um pouco da metodologia que estou a usar neste trabalho. Baseado nos grupos focais ou “focos grupo” pretendo reunir três diferentes grupos que possam refletir sobre “Évora cidade educadora”. Pretendo também seguir uma proposta do Prof. Escolano Benito a que se pode chamar a interação das três esferas. Ele propõe que se estudem estas questões da educação formal, não formal e informal, principalmente a partir de três esferas correspondentes a três discursos: Um será produzido ao nível empírico, que é a esfera das pessoas, as pessoas que todos conhecemos, que não estão comprometidas com nenhum discurso específico mas que fazem parte do chamado senso comum ou sabedoria popular.

Um segundo discurso é o da esfera política e institucional, representada normalmente pelos dirigentes, e representantes das forças políticas. E a terceira esfera é a do discurso académico, esta onde aqui nos situamos.

Estou a organizar reuniões deste tipo aos três níveis enunciados. Em cada grupo, com cerca de 6 a 8 participantes, deverá ter uma composição heterogénea. Aqui, hoje, juntam-se uma pessoa da área da filosofia, uma pessoa da área da arquitectura, uma pessoa da educação ligada à educação de menores, outra ao património, para além de que o professor Augusto da Silva, um sociólogo

Jesuíta que implantou o Instituto Superior de Economia e Sociologia em Évora (ISESE) e o curso de Sociologia da UE.

Estamos então reunidos para produzir contributos para um discurso da esfera académica, representa por estes prestigiados membros da comunidade intelectual de Évora. O que farei, a partir daqui, é transcrever os três referidos discursos e tentar perceber se eles se cruzam, se se aproximam, ou se pelo contrário se afastam. Se se cruzarem pretendo analisar o que lhes é comum. Essa será a primeira fase do meu trabalho, assumindo que é uma fase inicial, experimental, exploratória, que todos teremos oportunidade de desenvolver noutras alturas. Para já, o que eu vos proponho é que trabalhem cerca de duas horas neste ambiente muito descontraído, muito aberto, em que cada pessoa faz a sua intervenção, sem grandes preocupações de formalidade. É importante poder interagir com o outro, ou seja, eu pedia que estivéssemos à vontade para nos interrompermos com a prévia concordância de todos.

O conceito de cidade educadora é um conceito que não só não está interiorizado pelos cidadãos de Évora, como nem tão pouco é conhecido por um número significativo de cidadãos. Queremos aqui produzir discurso sobre este conceito. Mas não em termos abstratos ou deslocalizados. Como conseguir que Évora seja uma cidade educadora?

Em primeiro lugar é preciso saber se as pessoas que estão aqui consideram que isso é um objetivo a atingir. Se chegarmos à conclusão que é um conceito válido para Évora, como conseguir que se passe do conceito à realidade?

Penso que todos sabem que Évora é formalmente uma cidade educadora desde 2000. A carta de princípios que foi então assinada deixa bem claro que uma cidade nunca será educadora se os seus cidadãos não quiserem que seja, mas para o quererem têm de conhecer o que isso é. Se em Évora este conceito não está divulgado junto da opinião pública as pessoas não sabem (genericamente falando) que se pretende esse objetivo para Évora. Como tal, não há discussão pública sobre isso. Em Portugal existem neste momento trinta e sete cidades educadoras. A nível mundial são já mais de quatrocentas. Há representação em todos os continentes à exceção da Oceânia. É, portanto, um movimento internacional que tem alguns teóricos e penso que teve e tem o seu epicentro em Barcelona.

Como é que Évora se pode inscrever? Vêm-se vantagens em assumir este conceito? e deixava estas perguntas em aberto, já que sou eu que estou aqui para aprender.

Teresa Santos

Sim, há uns meses atrás realizou-se aqui em Évora o III Congresso das Cidades Educadoras, portanto pressuponho que existiu o primeiro e o segundo, sem que eu tenha dado por isso.

Maria das Dores

E antes do Congresso já tinham tomado contacto com o conceito de cidade educadora?

Augusto Silva

Não, eu ouvi nessa ocasião o conceito de cidade educadora. Todas as cidades são educadoras. Quando elas socializam, os seus membros transmitindo um conjunto de valores sejam eles quais forem.

Quero perguntar se isto (de cidade educadora) é um projeto, ou se é uma realidade? Porque projeto é uma intenção? Quem é que tem essa intenção? E quem é o sujeito, aqui? Quem é a cidade de Évora aqui? É a Câmara? E quem é que lhe deu procuração?

Antes de continuar quero dizer que acho tudo isso muito bem. É preciso é consensualizar sobre quem é o ator principal, se ele já falou com os parceiros da que se dedicam à educação formal, porque à informal dedicamo-nos todos. Porque o Homem é educação.

De resto, são todos estes problemas que estão hoje muito na moda, até para obter fundos comunitários há quem se especialize depois em relatórios sobre coisas mais ou menos fantasmas...

Eu, que estou na educação mais ou menos desde que nasci, não sabia nada disto, gostei de ouvir e até fiquei todo contente.... Eu que até já pertenci ao Conselho Municipal de Educação, um órgão que acabou. Mas acho interessante. Pode ser mobilizador. Agora, será tanto mais eficaz quanto mais sentido pela população, e se estabelecerem redes que coexistam. Porque senão parece que andamos todos a conquistar públicos. Ou seja, se um faz uma coisa o outro vai fazer outra ao lado... com isso perde-se a eficácia e a força que isto pode ter.

A especialização é uma coisa da sociedade moderna e pode constituir-se em autoridade, mas terá de ter muito cuidado.

Esta coisa interrogou-me... qual é a filosofia que está na base? Pode ser uma coisa nova que atrai... até se eu fosse novo, era capaz de entrar nisso. Mas “esta coisa” interrogou-me... interrogou-me sobre esta sociedade, sobre as inter-relações sociais, sobre a transversalidade... E nessa transversalidade há que ter um fio... acho que é uma iniciativa a ponderar... e ver se há parceiros... que não sou eu, nem estes senhores aqui presentes...

Maria das Dores

E quem deverão ser os parceiros, Professor?

Augusto da Silva

Terão de contar com a Universidade, com as instituições mais recentes de formação.

Esta é uma visão realista decorrente da minha experiência. Quer dizer que há que ter em conta “quem é?” Estive a ler a Carta de princípios da Cidade Educadora e aqui está explicitado “o que é” e as pretensões que existem. E agora quem paga a fatura?

Vamos supor que é a Câmara que se encarrega disto, e que inscreve no seu orçamento essa possibilidade... Mas o fundamental é saber quem são os atores? Quem são os parceiros? Que meios têm, ou estão dispostos a trazer, para isto? Que contributos estão disponíveis a dar... Se não vão colidir com outros que já estão a exercer ações semelhantes, porque estamos numa pequena cidade.

Maria das Dores

O Professor proferiu uma frase basilar: “Todas as cidades são educadoras”. Mas este movimento defende que para que se considere uma cidade educadora, deve haver intencionalidade. Da sua experiência, em Évora pode haver intencionalidade para a construção de uma cidade educadora?

Augusto Silva

Sim, tem de haver uma escolha, uma intenção.

Maria das Dores

A partir da sua experiência aqui em Évora, e porque esteve na educação desde há muito, acha que há intencionalidade por parte da cidade? Entendendo a cidade como um conjunto de instituições e de agentes muito alargado.

Augusto Silva

Estou aqui há 44 anos. Em Évora já houve essa intencionalidade. Por exemplo a partir dos anos 50, quando se quis trazer para cá a Universidade. Mas é preciso ter em conta a questão do poder que pode ser um argumento para afastar o outro. É que ser educadora é natural. Mas entre os seus princípios está a democracia e com ela o pluralismo. Diria que há um fundamento principal que é aceitar a democracia. E Democracia não é quem tem maioria faz o que quer, mas é haver a capacidade de se por no lugar do outro e aproveitar tudo o que o outro pode dar. Não esquecer que já houve escolas a defender que a lei é a vontade do príncipe.

Maria das Dores

Eu gostaria que as outras pessoas também dessem a sua opinião, nomeadamente sobre esta questão de todas as cidades serem educadoras.

Aurora Carapinha

Eu não entendo a cidade como uma construção arquitetónica nem como um conjunto de instituições. Entendo a cidade como uma comunidade que optou por viver em conjunto. A polis nasce precisamente nesse sentido de uma comunidade que decidiu viver em conjunto. Se uma comunidade toma essa decisão, independentemente de ser uma cidade, como construção ou como conjunto de instituições, há uma comunidade que se diferenciou por ambição, por desejos, por fundar qualquer coisa de diferente. E há uma troca de conhecimento... e há um desejo de conhecimento.

Portanto, obviamente que por finalidade qualquer cidade, com sentido de comunidade, não enquanto construção ou aglomerado de instituições, tem este desígnio de ser educadora. Porque faz partilha de conhecimentos, (várias pessoas que se juntam partilham conhecimento), também trocam produtos, as chamadas trocas comerciais, mas sobretudo conhecimentos. Na cidade há uma multidiscursividade que no campo não há. E aqui temos estes antagonismos que ainda hoje são muito reais: também há realidades mono discursivas. Portanto uma cidade tem por finalidade ser educadora. Só que agora andamos à procura dessa coisa que a cidade sempre foi, educadora.

Teresa Santos

No fundo o que a Aurora fez foi recuperar essas duas ideias chave que são: o ser humano é essencialmente um ser comunitário e o ser humano aprende em interação com a comunidade. E a raiz, mais do que aristotélica, embora o seja claro, é socrática. A ideia da polis.

Aurora Carapinha

Penso que de facto, todas as cidades são educadoras. Agora este desejo de voltar a ser, só tem a ver com aquilo que se perdeu. E com uma coisa que hoje em dia se discute muito nos fóruns de arquitetura é a hetropolis, que é no fim de contas uma cidade e uma comunidade que tem grandes heterogeneidades e portanto como é que isso acontece, como é que uma comunidade que no princípio era uma comunidade, com um princípio único e uma identidade única, se identifica hoje com uma comunidade hetero, que é heteropolis? Daí a necessidade da cidade ser educadora.

Mas isso só tem a ver com o perder-se esta noção de cidade porque estamos mais individualistas, mais fragmentados, a cidade já não é um todo gregário, mas é sim fragmentada. Cada vez estamos mais individualistas, portanto esse lado da individualidade remete-nos para esta questão: O que é hoje esta comunidade? Constituída por várias comunidades, no desígnio da sua vida as mudanças políticas determinaram, (ou a ausências delas), determinaram a cidade. Por isso é que se procura essa educação.

Do meu ponto de vista de arquiteta paisagista, e do ponto de vista da arquitetura uma cidade é sempre educadora. Há aqui uma redundância. É apenas o confrontar com a realidade que se perdeu, por uma ausência, por pensar que a cidade é um conjunto de instituições e construções.

Maria das Dores

E justifica-se recuperar isto? Se sempre foi, vale a pena recuperar o conceito de cidade educadora e por a tónica nesta questão?

Aurora Carapinha

Com certeza que vale, senão é o fim. Estamos cada vez mais individualistas. Com as novas tecnologias, as pessoas vivem mais individualizadas e menos para a comunidade.

Maria das Dores

No seu entender a heterogeneidade é um fator prejudicial à construção da cidade?

Aurora Carapinha

Não, não é. O problema reside nas relações entre os heterogéneos. A diversidade é sempre enriquecedora. Agora eu acho interessante a preocupação de Évora cidade educadora, e é muito representativo não só pela escala, mas também por esta dicotomia que se faz entre o centro histórico e o resto. Quem nasceu em Évora como eu, diz: “eu vou à cidade” quando está fora do Centro Histórico. É que tudo é cidade...

Obviamente que quando a cidade era só o centro histórico, ela era educadora por si só, empiricamente. No momento em que a cidade deixa de ter unidade, surge esta preocupação porque hoje nós achamos que há esta dicotomia... O que é que é a cidade de Évora para o comum dos Portugueses? É o centro histórico. Não é a cidade que nós conhecemos. E depois onde é que eu vivo? Vivo no bairro da Malagueira, vivo no bairro... Portanto esta é a fragmentação. E tem todo o sentido resolver pela educação estas heterogeneidades que são ricas. Isto também é Biologia: Quanto mais diverso for o ecossistema maior é a sua capacidade de resposta.

Teresa Santos

Eu só queria acrescentar algo ao que a Aurora disse, por divergir. De facto, por princípio todas as cidades são educadoras como todas as comunidades maiores ou menores são educadoras. Depois, a falta de diversidade em termos de infra-estruturas, etc., é que pode tornar os discursos mais semelhantes, sem facilidades de escolha.

Mas há condições para que a cidade seja educadora e uma das condições é a democracia. A democracia é a condição, e eu não estou apenas a referir-me a Atenas que é no fundo a cidade paradigmática, a cidade educativa. Porque tinha as suas estruturas, tinha o ginásio, tinha a agora, as escolas, (...) mas também tinha modos de viver, como por exemplo o simpósio, a palestra que facilitava essa aprendizagem permanente.

Uma das ideias chave ou que se articula com a cidade educativa é a ideia de o aprender continuamente. E a Grécia permitia-o, naquele sistema democrático com todas as insuficiências, de facto havia esse interesse numa participação ativa, no diálogo, no debate, na discussão. Porquê? Porque se associava a outra condição que não é a da democracia, mas é a do uso dos tempos, ou

seja, o ócio. Portanto, a cidade naturalmente tinha que ser educativa, porque era uma necessidade para a participação política, fazia parte daquela construção.

Só lembrar que aquela altura só os homens eram sujeitos de história, as mulheres não. Ainda que pareça que eram já sujeitas de educação embora que muito limitadas.

O que eu queria dizer é que tem que haver condições para uma cidade ser educadora. A democracia sim; o ócio também; as estruturas também; e saber que nem todas as cidades, em todos os tempos, foram educadoras.

Augusto Silva

Há que ter em conta a cidade ideal de Platão. Há todo um conjunto de condicionamentos. Há que ver a possibilidade que há de ser cidadão, e depois a possibilidade dos cidadãos se aperceberem de um conjunto de coisas. É a consciência possível no conceito marxista. Os direitos dos outros nem sempre estão muito definidos. Em tempos haviam pessoas que tinham direitos diferenciados e isso passou também para o ocidente. Antes, quem era muito rico tinha sete ou oito votos e o pobre só tinha um e já lhe chegava. Agora isso faz-se de outra maneira, são os ricos que condicionam a política, alguns são apanhados, outros não.

Américo Peças

Eu só queria acrescentar uma outra obviedade, àquela primeira que o Professor Augusto Silva acabou por sublinhar de que todas as cidades são educadoras. A outra obviedade que me parece importante é perceber que não há educação fora da cidade. A educação é um fenómeno necessariamente social. Isso tem de ficar claro. Aquela ideia do Rousseau, do Emílio, criado numa ilha isolada para não ser contaminado não deu nada. E portanto, efetivamente esta consciência que não há educação fora da cidade parece-me que é muito fecunda.

Recorrendo aquela frase comum de que “A minha liberdade acaba quando começa a liberdade dos outros”, eu continuo sempre a dizer que é ao contrário, a minha liberdade só começa quando encontra a liberdade do outro. Portanto é este desafio que me faz educado, que me faz humano. Quando eu construo a minha liberdade no encontro e no respeito pela liberdade do outro. Isso é possível na cidade democrática, como dizia a Teresa.

Eu fui convidado para a comissão científica do III Congresso das cidades educadoras aqui em Évora, juntamente com pessoas com prestígio, e lá estive. Para mim, o conceito de cidade educadora é um conceito a construir, porque se já estivesse construído era uma desgraça; porque quando se define educação, está tudo estragado. É um processo, não pode ser uma meta fixa, quem somos nós para definir o que é o futuro ou a educação dos cidadãos. Só podemos com eles em permanência recriar através de um processo dialógico, a educação.

Mas, depois daqueles três dias de congresso assustei-me porque vi que este é já um conceito cheio. Quer dizer, há imensa gente a “perurar” sobre cidades educadoras, desde fazer com que os meninos andassem a aprender a conduzir uma bicicleta dentro de um espaço fechado, até pôr os meninos a fazer desenhos sobre não sei o quê... mil e uma coisa. Eu pensei assim: isto está tudo pervertido. Porque afinal o espaço de invenção, recriação do que pode ser uma cidade educadora já está contaminado com um conjunto de ideias que me pareceram muito de visibilidade política por parte das autarquias. A Câmara de Évora tinha neste Congresso algumas sete ou oito comunicações; e eu assim muito pequenino, sugeri que depois não havia espaço para as outras Câmaras e se não seria possível tentar que a Câmara de Évora tivesse um discurso mais articulado ou integrado, não digo um discurso único. Mas a própria Câmara de Évora teve dificuldade nisso.

Augusto Silva

A cidade ideal de Platão seria a mais autocrática ou mais limitativa porque cada um tinha o seu lugar.

Américo Peças

Mas voltando à questão da intencionalidade, uma questão que me é muito cara, já que a intencionalidade exige uma relação de pertença.

Augusto Silva

A intencionalidade precede a pertença. Pode haver essa intencionalidade e depois criar a pertença. Com objetivos, com divulgação.

Américo Peças

Mas quem é que cria a intencionalidade? Não há intencionalidade sem consciência.

Augusto da Silva

Bem, pode ser a Câmara como podia ser um pelintra. São Francisco de Assis ao princípio parecia um pelintra e depois conseguiu mover aquela coisa toda...

Américo Peças

Mas eu via já a intencionalidade como resultado de um encontro de vozes, de discursos, de projetos. É no fundo um espaço de utopia, um não lugar no sentido de recriar hoje a ideia de cidade educadora. Porque não podemos voltar atrás, ao tempo de Platão e pensar as cidades em tempos passados porque as cidades hoje são outra coisa. Nestas cidades, há que criar um espaço de utopia e esse espaço para mim não foi criado e está um espaço institucionalizado e marcado pelo poder. Por isso é que a democracia me é tão cara. A ideia de cidade educadora é atualmente um espaço marcado pelo poder e não pelos cidadãos. Não encontrei esta intencionalidade, não está plasmada, não está participada, não está assumida.

Aurora Carapinha

Também me parece que a ideia de educação através desse conceito cheio não é educação. Acho que a democracia é muito importante, mas também há discursos educativos distintos. Eu acho que esta ideia do conhecimento se constrói na partilha com o outro, na proximidade.

Obviamente que mesmo numa situação de liberdade condicionada - e eu não vou para as situações ditatoriais - mas há um conhecimento. E essa a educação, e esse conhecimento, não é só ir à história, mas eu acho que a história é muito importante para nós olharmos mesmo em situações não democráticas, havia essa vontade, até pela luta, a participação. As cidades portuguesas antes do 25 de Abril até eram educadoras, porque criaram uma data de gente que lutou por essa situação, e criou-se essa ideia. Portanto, aqui há uma atitude de partilha, obviamente que quem se propunha a mudar, ia para uma catacumba. A maior parte de nós que somos docentes, muitas vezes usamos aquele discurso (já de idade) e dizemos que a juventude não tem desejos. Pode ser o que nós hoje sentimos, mas é horrível. Isto tem muito a ver com esta falta de construir em conjunto e antes havia isso.

Eu acho é que temos que ver de que discurso educativo é que estamos a falar. Porque há obviamente um que é intelectual, e há outro que é empírico que é fundamental, e que infelizmente tem sido deixado de lado a favor dum discurso elitista, fechado, e nós temos que pensar nele. No passado foi muito importante e deu oportunidade a que o discurso intelectual nascesse dele. O que eu acho é que há vários níveis do discurso educativo, e esses níveis têm que ser discutidos.

Américo Peças

Repito: Há uma ideia que muitas vezes existe e que vi no congresso, que é de que as câmaras a fazerem coisas para os cidadãos. É esta ideia do cliente. Nós temos uns clientes e temos que os servir. Ora a ideia de cidade educadora opõe-se a isto. É uma atitude crítica. Como já disse é um processo dialógico. Exige passar da ideia de cliente à ideia de fruidor como a coocriador e recriador. É utópico, principalmente nos tempos que nos encontramos.

Maria das Dores

Voltamos à questão inicial sobre quem é que dinamiza, quem é que provoca?

Augusto Silva

Daí que todas as entidades queiram ter um exército de funcionários para executar e não dar a possibilidade aos outros de executar. Era uma ideia que por exemplo o Conde de Vilalva tinha era a de não ser ele a fazer, mas dar possibilidades a quem sabia.

Maria das Dores

O Prof. Américo terá a razão quando diz que hoje o conceito está muito institucionalizado, na carta e no movimento das cidades educadoras, e como sabem há uma rede internacional institucionalizada e uma rede nacional. O discurso que se faz é muito de que devem ser as autarquias a liderar estes processos. Eu pergunto-vos enquanto intelectuais se tem mesmo que ser assim, ou se poderá haver alguma alternativa a isto?

João Brigola

Eu vinha até um bocadinho atrás, antes de responder, indo à pergunta inicial se nós tínhamos conhecimento desta rede. A minha resposta é sim e não.

É revelador a ausência de conhecimento disto. E é revelador este dado: A Universidade de Évora concorreu com uma equipa à elaboração do Plano Estratégico e ganhámos. O processo começou há um ano. Eu fiz parte dessa equipa e posso dar este testemunho. Quer dentro da própria equipa onde foi discutido o documento, quer no secretariado técnico onde estava o Sr. Presidente da

Câmara e os coordenadores dos diferentes departamentos da Câmara, quer depois nas comissões de acompanhamento onde era suposto estarem as forças vivas da cidade, quer ainda durante as cinco sessões públicas de debate, nunca esta expressão apareceu. Portanto, não aparece de uma forma explícita formal em todo o documento que são mais de duzentas páginas no plano estratégico de desenvolvimento de Évora, esta expressão ou este conceito. Nem como desígnio, nem como visão, nem como vector estratégico. E isso nunca nos foi chamado a atenção. A única vez que apareceu, e de uma forma muito ténue, foi quando nos foi dada (e bem) uma lista do conjunto das redes em que Évora estava envolvida. Junta com uma série de documentos que nós tínhamos que integrar no plano estratégico. E lá vinha de facto, como apenas mais um dado. Eu penso que isto é muito revelador.

Augusto Silva

Este conceito parece que é uma intromissão.

João Brigola

É quase... como dizem em Cabo Verde quando chove ao fim de dez anos “aí que esta chuvinha vem estragar nossa seca”. Portanto, este conceito veio estragar a nossa seca, ou o nosso plano estratégico, de alguma maneira.

Mas voltemos à questão que o professor Augusto Silva colocou, ou seja: quem é que protagoniza isto? Faz-me lembrar um bocado a visão que a Biologia tinha do século XVIII, o horror ao vazio. Quer dizer, aqui também há o horror ao vazio. Se a cidade não ocupa o seu espaço - é o mesmo que no plano estratégico ou noutra coisa da cidade - a câmara ocupa. Portanto parece-me que há aqui um jogo em que há culpas a repartir. Não pode haver o vazio, portanto se os cidadãos não ocupam alguém tem que ocupar.

Ainda voltando à questão das redes, faz-me lembrar um bocado outras coisas em que as câmaras estão envolvidas como as geminações. Eu já fui vereador numa outra Câmara, com os pelouros da cultura, do património, dessas coisas assim, e primeira coisa que me atormentou foi que a cidade em que eu fui vereador tinha formalmente uma série de geminações com várias cidades. E depois fomos analisar, caso por caso, e o conteúdo daquilo resumia-se a uma ou duas geminações com algum conteúdo.

Parece-me que estas redes de cidades educadoras podem ser organizações das que nós dizemos que se esgotam nas suas lógicas internas. Há aqui uma certa entropia. Às tantas, estas redes funcionam para ter estes congressos, para terem documentos internos e para viverem um pouco em torno das viagens, da gastronomia, do turismo... esgotam-se aqui, e às tantas perdeu-se a lógica do que era suposto ser: servir o cidadão.

Ainda só para lançar mais uma ideia para o nosso debate e agora voltando à questão da educação, penso também que a educação pressupõe ainda o conceito de comunicação.

Hoje as redes sociais virtuais têm um papel fundamental na comunicação e são também geradoras de valores e de alguma maneira também de questões relacionadas com a educação social, cívica... Nós como não pertencemos a essa geração, e estamos um pouco à margem disso, não nos apercebemos da verdadeira revolução que isso representa. Ontem, um pai que vive numa aldeia próxima, dizia-me: Você que trabalha lá na Universidade, veja lá se põe a Universidade a mandar mensagens para o telemóvel do meu filho a dizer que tem que estudar na véspera dos testes, porque o que ele recebe aqui são sistemáticas informações sobre a “night” e as festas que acontecem na cidade.

Maria das Dores

Voltando um pouco atrás, ao que o professor Américo chamou de “espaço de utopia”, será possível essa construção, ou recriação, aqui em Évora com o conhecimento que temos do real?

Augusto Silva

E eu perguntaria: É isso necessário? É isso necessário?... (momentos de silêncio generalizado)

Se existem tantas entidades que se dedicam à educação, porque não se reúnem para construir uma utopia da cidade possível?

Maria das Dores

Portanto está a sugerir um esquema de participação?

Augusto Silva

Toda a participação...

Américo Peças

Quando eu falava disso, referia-me exatamente à construção de um espaço de comunicabilidade, um espaço dialógico, um espaço onde seja possível um encontro sem peso institucional. Nós estamos na década da participação da infância decretada pelas Nações Unidas, pela UNESCO e pela UNICEF até 2010. O meu posicionamento é relativo à infância, até aos 18 anos. As nossas crianças continuam como no século II, no século XVIII, no século XIX a ser cidadãos invisíveis, é assim que a UNESCO lhe chama. Porque os seus discursos, as suas vozes, os seus desejos continuam a ser manipulados e não escutados pela sociedade. Isto, por exemplo, tive oportunidade de dizer numa mesa que moderei no congresso das cidades educadoras. Faz muita impressão, as escolas são os espaços menos democráticos possíveis, os projetos educativos de todas as escolas da cidade não têm a participação dos seus estudantes. São pensados pelos professores numa lógica que é perfeitamente descendente e hierárquica. Quando eu digo que é preciso criar um espaço de utopia é, efetivamente, porque os espaços de discurso são espaços contaminados pelo poder, por uma lógica burocrática e antidemocrática.

Augusto Silva

Professor, não lhe parece que hoje são os adultos condicionados pelos miúdos?

Américo Peças

Isso daria uma grande conversa... Não são os miúdos que nos manipulam, mas sim a ausência de comunicação, são os fantasmas, são outras coisas. É o resultado de não termos construído, de não termos sido capazes de uma educação responsável, com balizas. Porque o ser humano só se faz humano com balizas, com limites, senão não se faz! Quando não há constrangimento, não há autoridade, portanto não podemos agora culpar as crianças, elas são o resultado.

Augusto Silva

Culpemo-nos a nós mesmos. Mas cada geração tem o seu tempo e eu já estou a ver o meu tempo a mudar. Mas deve haver esta sabedoria, de ouvir, sem precipitação...

Américo Peças

Claro, tem razão. Mas eu estou na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Sabe que uma cidade pequena como Évora tem 200 meninos em risco, sinalizados. O que significa que o processo quando chega à sinalização é já o cúmulo, quando todas as instituições, chamadas de primeira linha, consideraram não terem solução. 200 crianças. Hoje houve reunião de comissão, e eu como gestor de caso, tenho uma menina que se chama Rosa, com 13 anos de idade feitos no dia 7 de janeiro que há um mês que está fugida nesta cidade. Numa mesa grande com as forças policiais, com as instituições de infância, com a autarquia, com a segurança social, com o ministério público... ninguém consegue ajudar esta menina. Isto não poderia acontecer numa cidade educadora.

Se o professor andasse à noite pela cidade como eu agora ando, por razões profissionais veria a representação de identidade que a maior parte destes miúdos têm da cidade... é a “Praxis”, é o “Tuareg” [nomes de bares muito frequentados em Évora à altura deste encontro]. A construção da identidade não se faz pela cidade, como espaço de construção, nem como espaço de pertença, que tem o sentido diacrónico e sincrónico com o qual me construo, me reconstruo. Isto significa que alguma falência existe, daí eu dizer que tem que se criar um espaço de utopia, um não lugar, uma outra coisa.

Augusto Silva

Um espaço que não quer dizer que seja físico ...

Maria das Dores

O discurso formal de cidade educadora remete exatamente para isso. Diz que a cidade é educadora, mas pode ser deseducadora. Mas nunca é inócua.

Augusto Silva

Transmite valores, transmite maneiras de ser e de agir, inevitavelmente. Agora são gerações já mais adultas que definem como deve ser...

Américo Peças

Eu acho que as palavras chave são a democracia e a intencionalidade. A discussão sobre a quem cabe a intenção é interessante... naturalmente cabe às forças vivas, e as forças vivas têm estado muito ausentes do conceito e da construção do conceito. A própria Câmara parece estar ausente.

Teresa Santos

Há pouco o João Brigola introduzia a palavra ética. Uma cidade educativa tem um compromisso ético. Mas quem é o responsável por introduzir os valores da chamada terceira geração, que são os que nos guiam neste momento: a diversidade, a autonomia, a solidariedade. Ultrapassados os da primeira geração e os da segunda, estamos nesta fase. Uma cidade educativa tem evidentemente que fazer esta promoção até para estar situada no seu tempo. E quem é que a faz? Pensando por exemplo na questão do património... como é importante abrir o património para pessoas com deficiências, ou a questão do ambiente, com a diversidade e o respeito.

Aurora Carapinha

Mas a questão do ambiente... eu já não posso ouvir falar em ambiente porque já está insuportável... Os telejornais das regiões são muito representativos: por causa do ambiente colocaram três contentores à porta de não sei quê... e entretanto, asfaltaram uma zona riquíssima e ecológica... No mesmo noticiário encontramos isto. Isto é ambiente? Matem-se moscas e formigas, ponham contentores... Mas isto não é o discurso do ambiente.

Ao mesmo tempo, Évora nunca pode ser uma cidade educadora no momento em que em pleno século XXI defende a entrada de carros para o centro histórico. É impossível, não pode ser! É contra tudo e contra todos, é contra uma política económica, uma política de estar, local. Eu não tenho a ideia de cidadã, tenho uma ideia de serviço, que é um bocadinho diferente. Nós podemos servir. Servir é pensar nestas coisas todas, é criar uma estrutura que respeite as questões ambientais, uma sustentabilidade cultural, não é só ecológica. Eu só já falo de sustentabilidade de cultural que nós em Évora não temos. E não é só de um ponto de vista histórico, é nas relações. Para já temos 6 mil habitantes para 148 hectares que é o centro histórico, isso é um drama... e por isso há que reconstruir tudo isso. Mas quando nós pensamos que temos uma escala de cidade fantástica e de facto definir políticas ambientais corretas, e então aí éramos educadores. Como? Pensando em estruturas de energia solar, aquecimento... isto era a própria política dos destinos camarários ou da região a ser contra a corrente (...) mas ainda não estamos nesse tempo. Não há essa crítica, não há essa atitude. Portanto o que estamos a fazer é precisamente manter esses modelos que já sabemos que faliram, mas que continuamos a utilizar. É o caso das escolas. Eu fiz um trabalho com alunos - só para termos consciência - e concluímos que a manutenção da cibernética da fonte das Portas do Raimundo custa 5 mil euros por mês a uma câmara como a nossa. Quanto dinheiro é que se gasta na recuperação das escolas da rede escolar, quantas é que têm parques infantis interessantes, quantas é que têm atividades? Isto aqui é um problema de cidade educadora, de facto hoje não é criar uma utopia, é ter atitudes extremamente reais, que parecem utópicas, mas não são, elas estão aí à nossa porta, são muito reais.

Maria das Dores

Mas a essas atitudes podemos ainda continuamos a chamar utópicas...

Aurora Carapinha

O problema é continuarmos a chamar-lhe utópicas, elas têm é que ser bem reais.

Augusto Silva

Eu perguntava quem é que define os valores a transmitir?

Aurora Carapinha

Isso temos que ser todos nós, não é uma Câmara, não são as instituições, tem que haver um trabalho conjunto.

Augusto Silva

Porque há artefactos que estão aí e são educativos, mas isso não chega. É preciso ter olhos para os ver. Mas a questão de haver um mínimo denominador comum na família, na escola, etc. é importantíssimo, mas continua a não chegar. O problema são os efeitos perversos, ou sejam aqueles que não são previstos...é o efeito perverso do funcionamento da democracia que estabelece a demissão ... quem vê os políticos pode perguntar o que querem transmitir? Temos de nos entender quanto ao que queremos transmitir e para isso é preciso diálogo... Ou temos algumas convicções e sabemos o que queremos transmitir, fazemos o tal diálogo... bom, não temos tempo, muitas vezes, mas é isso que gera atitudes. E as atitudes não são vestes que usamos uma por dia...

Américo Peças

E tem que haver um contrato.

Maria das Dores

Entre quem?

Américo Peças

Entre as forças vivas, podemos chamar-lhe assim ou de outra forma, mas isso para mim é fundamental.

Augusto Silva

E a aceitação dos cidadãos.

Maria das Dores

Envolver então todos os cidadãos?

Américo Peças

Todos os cidadãos? Acho que não. Quer dizer, todos os cidadãos nas suas várias ecologias de vida. Os meninos têm uma ecologia; no emprego há outra ecologia. Quero dizer que há vários espaços, há várias ecologias.

E esse contrato tem que ter um discurso que também tem que ser feito de vários incursos. Escutar as vozes das pessoas, como aqui estamos a fazer, isso parece-me fundamental e ainda não foi feito, sabendo que já se vai no III congresso das cidades educadoras e Évora é observadora deste movimento desde 1999.

Maria das Dores

Nesta lógica de incursos, o património e o facto de termos a ideia generalizada que Évora é uma cidade de cultura, uma cidade de património no sentido mais lato, acham que pode ajudar a construir este discurso, ou dificulta, ou é completamente alheio?

João Brigola

Voltando ao Plano Estratégico, parece-me que é um bom indicador para ver isso. Eu acho que apesar de não estar explícita em lado nenhum a expressão “cidade educadora”, é evidente que este tipo de valores estão lá todos implícitos, doutra maneira, tanto no plano estratégico como no PDM. Portanto os documentos que organizam a vida da comunidade, e que são um contrato, têm isto lá. Portanto o que se me coloca como uma grande perplexidade é porque é que pertencendo Évora a esta rede, tendo isso como um conceito agregador, como um tema importante, não fez passar para estes documentos explicitamente este conceito. Não entendo porquê. E tinham tido oportunidade o fazer, aliás mil e uma oportunidades e reuniões. Mas não é só a câmara, também os cidadãos, as próprias pessoas, os especialistas, o painel de peritos... e nada, ninguém disse nada!

Augusto Silva

O ser monumental, a questão da limpeza... quando eu cheguei aqui escarrava-se nas ruas e agora já se não escarra. Há as beatas dos cigarros, e isso... ainda há um conjunto de coisas para resolver... mas as pessoas sentem obrigação de receber bem, ser limpas, etc. Quando se sobe pela rua 5 de Outubro, quando se vai para Sé, e mesmo que ainda hajam alguns selvagens, as pessoas sabem que ali se fala baixo porque o ambiente tem um conjunto de coisas... Ainda que de manhã há alguém que vai passear o cão para fazer as necessidades no terreno do outro, e a gente suja os sapatos... mas são essas atitudes que desaparecem a pouco e pouco. Os meninos por exemplo aprendem muito bem isso, tal como a separação do lixo. Mas isso tudo é devagar, é uma questão de gerações e não por decreto da câmara, ou doutro.

Mas o importante é manter o princípio de dar a quem sabe. “Se houvera quem me ensinara quem aprendia era eu”. As pessoas que sabem são as que devem ser dotadas dos meios, e não pretender a Câmara ter um exército, cedendo à tentação de se substituir aos que já estão.

Américo Peças

Estava a ouvir o João, realmente estes conceitos andam todos por lá, pelos documentos oficiais. Mas o que é que transforma esta coisa difusa num móbil para acção? Tem que haver uma ideia força!

Eu estou a lembrar-me por exemplo de uma região no norte de Itália chamada Régio Emilia, onde a seguir à II Guerra Mundial, aqueles cidadãos com forte consciência política se juntaram e disseram: “Nunca mais esta vergonha, esta não humanidade”! Lançaram então um projeto que investia toda a energia para educar os mais pequenos. E criaram como grande prioridade a qualidade fundamental da educação dos mais pequenos, sabendo hoje aquilo que nós todos sabemos que dos 0 aos 6 anos se constrói tudo o que é importante na vida dos homens e das mulheres, pelo menos o mais significativo. Isso fez com que essa região se transformasse numa referência a nível mundial. Existem listas de espera de dois anos para visitar esta experiência. Eu

tive oportunidade de ver uma grande exposição itinerante que eles trouxeram a Lisboa e que tem andado pelo mundo todo, em que os meninos do pré-escolar trabalhavam ao lado de arquitetos e engenheiros para pensar uma ponte para a cidade. Assim como existe na praça pública ou numa rotunda uma escultura, aqueles meninos também têm esculturas pela cidade. A cidade foi-se apropriando dos meninos como sujeitos e os meninos foram-se identificando com a cidade onde também se revêm. Portanto eu penso que uma ideia força faz falta no tal contrato.

Porque educação é tudo, tudo educa, tudo deseduca, mas que ideia força é que faz com que Évora possa efetivamente dizer-se como cidade educadora, há um contrato entre as partes e então vamos para aí. Essa ideia força não aparece.

Maria das Dores

E tens alguma sugestão Américo?

Américo Peças

Eu, como sou muito sensível à temática da infância, eu achava que por exemplo a qualidade da educação de infância era uma questão básica.

Augusto Silva

Já houve em Évora momentos históricos em que a cidade se congregou em torno de ideias fundamentais. Com todas as coisas e podem ser identificados. Congregou-se em torno da vinda da Universidade. Mais atrás em torno de Manuelinho para as alterações de 1637...

Hoje precisamos de nos mobilizarmos para mais do que andar a servir cafés aos turistas...

Quando eu sou turista, porque me convidam para bons hotéis, gosto de falar com os que lá trabalham; e as pessoas sorriem porque não é hábito isso acontecer, as pessoas sentem que há um projeto, que há uma diferença...

Aurora Carapinha

Aqui a questão é a do património. É que o património não pode ser olhado só como uma coisa histórica. O património é material mas também é a realidade que nós temos. Senão chegávamos ao limite de pensar que as cidades que não tinham património não podiam ser educadoras. O património é aquilo que nós todos os dias construímos. Todos têm património. A minha aldeia tem património. O problema é a visão não do património como uma coisa fechada e museológica. O património é o que é vivido, e é vivido com todas as suas vantagens e desvantagens.

Maria das Dores

A Professora acha que é assim que é geralmente apreendido o conceito de património em Évora?

Aurora Carapinha

Não. A visão predominante é perfeitamente novecentista, icónica. Por exemplo o atual plano da acrópole é icónico. São edifícios que são representativos e não é o centro histórico todo. Isso é uma visão completamente antiga, fechada.

João Brigola

Mas o Plano Estratégico não.

Aurora Carapinha

Não, mas o Plano da Acrópole é. O outro, o Plano Estratégico para o Centro Histórico que se chama “Recuperar o processo histórico” também. Como é que se chama a uma coisa que é para o futuro que é recuperar o passado histórico? Isso não, o tempo não tem tempo, tem os tempos todos. O nosso tempo tem passado, tem presente e há-de ter futuro. Portanto esta visão nem é museológica, é cristalizada. E portanto, isso é gravíssimo, porque a melhor forma de ser educador é a vivência quotidiana deste património numa continuidade histórica, podendo usufruir.

Um exemplo pode ser o espaço da Universidade de Évora. Todos nós que somos lá docentes nos perguntamos: “porque é que não há graffitis nesse edifício?” Porque é um espaço que tem qualidade, aquilo impõe-se a nós. Portanto não chegam só os programas educativos, a qualidade do espaço é fundamental.

Augusto Silva

A esse respeito quero dizer que quando este edifício onde nos encontramos esteve ocupado durante uns meses (1974) imperou a máxima de não destruir nada, até o São José respeitaram.

Aurora Carapinha

Tenho um exemplo muito engraçado: Por questões pessoais e profissionais estive durante algum tempo na Gulbenkian em Lisboa. As pessoas entram na Gulbenkian e falam baixo, têm urbanidade, está ali a ideia da qualidade de espaço.

Ora se nós continuamos a não ter qualidade de espaço, se houver lixo por todo o lado, também não há educação possível. A qualidade de espaço pode ser agregadora e tem que haver continuidade. Porque o problema de dicotomia no centro histórico e no resto da cidade, enquanto isto não acontecer, vamos sempre ter essas dicotomias.

Américo Peças

Aí está uma possível ideia agregadora: a qualidade do espaço. Poderíamos pôr os estudantes todos a pensar nisso, a pensar e a recriar...

Aurora Carapinha

Sim, pode ser, mas o problema é que as pessoas acham que isto é uma utopia e não uma realidade. Mas isto pode ser uma realidade.

Américo Peças

Estamos com conceitos diferentes da palavra utopia.

Aurora Carapinha

Utopia quer dizer que é de todos os lados e não é de nenhum...

Américo Peças

Mas há mais do que isso...

João Brigola

Sobre património também queria dizer que concordo com esta ideia da Aurora. Corresponde à ideia da universidade de ocupar, recuperar e reutilizar muitos dos espaços. E esta foi uma opção estratégica como podia ter sido outra, como a da construção de um “campus universitário”. Mas esta atitude que há no terreno com tudo o que significa, até de despesa, acaba por ser uma atitude educadora, uma atitude de ocupação nobre de espaços.

O plano estratégico, por exemplo, tem outras duas ideias: uma é a cidade Erasmus; a outra é a cidade dos artistas que cruza muito bem com a ideia de património. Nós tivemos a ousadia de propor essa ocupação de espaços vazios, ou expectantes, que não estão a ser utilizados na cidade, para atrair um circuito extremamente dinamizador que é a arte contemporânea e colocar na cidade simultaneamente a produção de arte e a venda. Essa é uma aposta. E claro que “bairro” dos artistas é uma metáfora.

Aurora Carapinha

A ideia de bairro tem de ser só mera metáfora, uma apropriação, porque tem de ser muito mais abrangente.

Francoise Choay quando cá esteve espantou-se com o facto de Évora não ser a grande cidade educadora de Portugal. Ela não utilizou o termo “cidade educadora”, mas disse-me: “Não percebo como é que esta não é a grande cidade cultural de Portugal... Tem escala para isso, está próximo de Lisboa, tem acessibilidades belíssimas, tem a Universidade...” Ela dizia-me que tinha todos os ingredientes para ser a grande cidade pensadora.

João Brigola

E os Portugueses têm essa expectativa em relação a Évora.

Quero acrescentar um apontamento que tem muito a ver com o que o Américo tem estado a falar. Há um exemplo magnífico que também nasceu também em Itália, em Nápoles, que se espalhou depois devido à ação da Fundação Pégaso com sede em Bruxelas, portanto com a União Europeia por trás. Em Portugal e em Évora em particular teve um certo impulso, tem pernas para andar. É uma iniciativa que se chama “A escola adota um monumento” e agora mais recentemente “A escola adota um museu”. É uma atitude educadora, e a partir daí existiram uma série de ações.

Teresa Santos

Eu gostei imenso da ideia da Aurora, da ideia do espaço de qualidade. Quero dizer que de facto um espaço de qualidade tem sempre um duplo reforço porque ele é simultaneamente um espaço de afeto e um espaço vontades. E isso é que é difícil de vermos como concretizar. Claro que eu prefiro o espaço à utopia, porque a utopia é sempre uma construção de então, uma construção de projeção daquilo que não há, e enquanto se projeta não se faz.

Portanto embora não tenha resposta para esta questão da cidade educativa, eu sei que é muito importante tudo o que diz respeito ao espaço. Como inicialmente quando se falava do paradigma da Grécia há que ter em consideração os limites e um contexto muito preciso.

Agora acerca das crianças é algo que eu gosto muito de tratar e tenho tentado de há uns meses para cá fazer uma coisa que se chama “filosofia para crianças”. Trata-se de criar um espaço de

reflexão. Reflexão a partir de pequenas coisas, pode ser uma questão ética. Porque é de facto importante criar esse espaço com as crianças, onde não é só a participação delas no construir coisas, mas a observar coisas. Uma cidade para ser educativa, também tem que ser uma cidade que seja observada.

Augusto Silva

Agora queria dizer uma coisa a propósito da qualidade do espaço e dos monumentos que recebemos. É que há uma certa tendência para abarracar tudo. Neste edifício (propriedade da Fundação Eugénio d'Almeida) quando aqui estive o departamento de pedagogia fez tais divisórias que mais pareciam instalações para cavalos. Na Biblioteca Publica era um gosto apreciar aquela sala grande, agora... Quando impera a visão utilitária perde-se o espírito da coisa. Por exemplo nos corredores da Universidade já em tempos houve tentativas de abarracamento...

Aurora Carapinha

Mas isso é a falta de reconhecimento do valor das coisas.

Augusto Silva

Pois, daí que o aproveitamento de edifícios antigos às vezes descaracterizam-nos. E isso é uma traição às gerações anteriores.

Aurora Carapinha

O problema é que se olharmos hoje para a qualidade do espaço em que todos nós habitamos, verificamos que é um problema gravíssimo.

Enquanto arquiteta paisagista e professora, vejo que há dois tipos de alunos que são muito bons: Uns que foram escuteiros porque tiveram a vivência do mundo, do grupo; e há os do mundo rural. Já os do mundo urbano dependem da classe de onde surgem.

De facto, o que nós verificamos é que hoje em dia as pessoas estão a viver em meios tão artificiais que a maior parte deles não reconhece espaços de qualidade. Nunca viram um rio... O conhecimento das coisas, ter ideia do espaço, ter experiência vital é fundamental e cria referências. Não pode ser só a imagem, tem de ser o espaço vivido.

Nos nossos primeiros anos é muito difícil dizer aos alunos: “Vamos fazer uma viagem de estudo a pé e dormir numa tenda”. É impossível, nunca. E não ter esta vivência tem muito a ver com perdermo-nos num conjunto de relações que são fundamentais. Isso passa-se em relação ao próprio património, em relação à paisagem, em relação ao espaço aberto. Desde logo o espaço público... como é de todos não é de ninguém e, portanto, não há essa preocupação. Não havendo essa cultura de vivência conjunta, também não há essa cultura de viver em espaços de qualidade, em espaços humanos.

Maria das Dores

Podemos passar de cidade educativa à cidade educadora?

Parece um trocadilho mas eu penso que não é. Edgar Faure no seu relatório de 1972 falava em cidade educativa. Cidade educativa propõe uma oferta educativa... poderemos dizer a partir do que aqui se enunciou que cidade educadora é onde se tenta construir... sem uma oferta construída, ou indo muito para além dessa. Queria perguntar se vêm esta diferença de conceitos, ou seja, se de facto poderemos fazer este caminho de educativa para educadora.

Augusto Silva

Quanto mais compreensão e extensão tiver o conceito, tanto melhor.

Américo Peças

Às vezes os adjetivos ajudam a reforçar o sentido. Mas a palavra educadora é uma palavra muito contaminada, nós temos cem anos de educação institucionalizada e por isso a palavra educação é das mais contaminadas. Eu preferia a palavra cultura, a palavra democracia. Cidade Cultural e Democrática, preferia eu.

Teresa Santos

E como é que se fazia a distinção entre educativa e educadora?

João Brigola

O educativo é o formal. É institucional, é existir escolas, a instrução. O educador é uma coisa mais abrangente, mais lata, mais cultura. Porque há cidades que sendo educativas são educadoras, ou seja, não têm uma estrutura formal que as ocidentais têm, no entanto, a comunidade está organizada de determinada forma que passa os valores, a cultura.

Aurora Carapinha

O que eu acho é que isto só tem a ver com o tal conhecimento que cada vez mais procura pôr só em gavetas, (agora abrimos uma gaveta para a cidade educadora, depois para a cidade afetuosa, depois ainda para a tolerante) quase uma coisa do século XVIII. Acho que a *cidade* para mim pressupõe tudo, e se eu falar em cidade como criação de espaços com estas vertentes todas, a cidade cumpre-se.

João Brigola

E depois também há aqui uma espécie de competição entre conceitos. E agora no top do ranking está a cidade criativa e a cidade educadora não está bem situada no ranking.

Américo Peças

Eu continuo a achar que isto precisa de uma ideia força para lhe dar consistência. Cidade educadora só por si não quer dizer nada. É um conceito vazio ou então cheio de ideias feitas, muito institucionalizadas e muito tentadas numa lógica de poder e visibilidade social, e para garantir espaço e subsídios.

Teresa Santos

Mas é muito interessante esta coisa de cidade educadora porque nós acabamos por não falar das pessoas.

Augusto Silva

É para as pessoas.

Teresa Santos

Mas quando se levantou a questão da Internet, das redes sociais virtuais, como é que isso se combina com as vivências das pessoas daqui, que também são educadoras, como recuperar essa memória, como conjugar essa memória com tudo aquilo que agora faz parte das novas redes tecnológicas e que é um outro mundo?

João Brigola

Bem é uma coisa espantosa, há dois ou três meses abriram um blog no Porto chamado “museologia.porto” e ... bem em dois/três meses quase mil pessoas já estão metidas. É evidente que o Porto tem a maior fatia, mas inúmeros países mandam mensagens uns aos outros, congressos, ideias, um movimento que é uma coisa avassaladora. De facto, mesmo que a gente não goste, estas coisas estão aí e estão a mexer.

Os jornais estão em crise, é impressionante, não se compram jornais mesmo os de referência. Estão a acontecer grandes mudanças daquilo que era o tradicional. Como é que se faz a comunicação entre as pessoas, como é que os valores circulam. Os jovens já não vêm televisão. Estão a acontecer grandes mudanças cuja dimensão ainda não sabemos...

Maria das Dores

Esta é umas das preocupações das cidades educadoras. Um dos teóricos que esteve na abertura do III congresso das Cidades Educadoras em Évora, Joan M. del Pozo, colocava as questões desta maneira: “De que forma específica é que a cidade educadora, e neste caso Évora, pode coordenar a sua adaptação às novas características e necessidades que vão emergindo?”. Este é um desafio para a cidade educadora.

Augusto Silva

A resposta é: Sem se negar a si mesma e sem deixar de dar o melhor que tem.

Aurora Carapinha

Mas não houve sempre revoluções? Houve sempre, quer dizer, a roda e o fogo chegaram ao outro lado do mundo. Hoje em dia temos mais informação.

Quando pensarmos o que foram aquelas revoluções há milhares de anos atrás deve ter sido uma grande confusão. Descobrir o outro que não é como eu... mas que é quase igual a mim, mas que vivia noutras condições, perceber que tinham uma coisa que rodava e que facilitava a vida. Tudo isto são momentos de grande revolução, nós é que não percebemos onde é que estamos, porque nós estamos metidos nessas transformações. Quando há bifurcações, o problema de quando se bifurcam é que podem não voltar ao estado inicial, isso é que pode ser grave, mas eu acho que isto vai lá!

Anexo 7.1. Grelha de análise do discurso académico

Categorias (Para análise)	Conteúdos (Conclusões retiradas da análise)	Citações (Dos participantes no debate)
O que é uma cidade educadora	Todas as cidades são educadoras Proposta eventualmente mobilizadora Ideias-chave	Augusto da Silva... Todas as cidades são educadoras. Quando elas socializam, os seus membros transmitindo um conjunto de valores sejam eles quais forem.... Aurora Carapinha disse... obviamente que por finalidade qualquer cidade, com sentido de comunidade, não enquanto construção ou aglomerado de instituições, tem este desígnio de ser educadora. Porque faz partilha de conhecimentos, também trocam produtos, as chamadas trocas comerciais, mas sobretudo conhecimentos. Augusto da Silva disse... Pode ser mobilizador. Agora, será tanto mais eficaz quanto mais sentido pela população, e se estabelecerem redes que coexistam. Porque senão parece que andamos todos a conquistar públicos... Mas a questão de haver um mínimo denominador comum na família, na escola, etc. é importantíssimo, mas continua a não chegar. O problema são os efeitos perversos, ou sejam aqueles que não são previstos...é o efeito perverso do funcionamento da democracia que estabelece a demissão ... Teresa Santos disse... duas ideias chave que são: o ser humano é essencialmente um ser comunitário e o ser humano aprende em interação com a comunidade. E a raiz, mais do que aristotélica, embora o seja claro, é socrática. A ideia da polis... Uma das ideias chave ou que se articula com a cidade educativa é a ideia de o aprender continuamente. Aurora Carapinha disse...de facto todas as cidades são educadoras. Agora este desejo de voltar a ser, só tem a ver com aquilo que se perdeu. E com uma coisa que hoje em dia se discute muito nos fóruns de arquitetura é a hetropolis, que é no fim de contas uma cidade e uma comunidade que tem grandes heterogeneidades... isso só tem a ver com o perder-se esta noção de cidade porque estamos mais individualistas, mais fragmentados, a cidade já não é um todo gregário mas é sim fragmentada. Américo Peças disse... O conceito de cidade educadora é um conceito a construir, porque se já estivesse construído era uma desgraça... É um processo, não pode ser uma meta fixa, quem somos nós para definir o que é o futuro ou a educação dos cidadãos. Só podemos com eles em permanência recriar através de um

		processo dialógico, a educação... Eu acho que as palavras chave são a democracia e a intencionalidade... Eu continuo a achar que isto precisa de uma ideia força para lhe dar consistência. Cidade educadora só por si não quer dizer nada. É um conceito vazio ou então cheio de ideias feitas, muito institucionalizadas e muito tentadas numa lógica de poder e visibilidade social, e para garantir espaço e subsídios. Aurora Carapinha disse... Tudo isto são momentos de grande revolução, nós é que não percebemos onde é que estamos, porque nós estamos metidos nessas transformações.
O que não é uma cidade educadora		Augusto da Silva disse... todos estes problemas que estão hoje muito na moda, até para obter fundos comunitários há quem se especialize depois em relatórios sobre coisas mais ou menos fantasmas... Américo Peças disse.... A ideia de cidade educadora é atualmente um espaço marcado pelo poder e não pelos cidadãos... Há uma ideia que muitas vezes existe e que vi no congresso, que é de que as câmaras a fazerem coisas para os cidadãos. É esta ideia do cliente. Nós temos uns clientes e temos que os servir. Ora a ideia de cidade educadora opõe-se a isto.
Condições para a cidade ser educadora	Democracia Ócio Valores de 3ª geração: diversidade, autonomia, solidariedade A possibilidade de ser cidadão Liberdade Democracia Utopia	Teresa Santos disse... tem que haver condições para uma cidade ser educadora. A democracia sim; o ócio também; as estruturas também; e saber que nem todas as cidades, em todos os tempos, foram educadoras... Uma cidade educativa tem um compromisso ético. Mas quem é o responsável por introduzir os valores da chamada terceira geração, que são os que nos guiam neste momento: a diversidade, a autonomia, a solidariedade. Augusto da Silva disse... há que ter em conta a cidade ideal de Platão. Há todo um conjunto de condicionamentos. Há que ver a possibilidade que há de ser cidadão... Américo Peças disse... “A minha liberdade acaba quando começa a liberdade dos outros”, eu continuo sempre a dizer que é ao contrário, a minha liberdade só começa quando encontra a liberdade do outro. Portanto é este desafio que me faz educado, que me faz humano. Quando eu construo a minha liberdade no encontro e no respeito pela liberdade do outro. Isso é possível na cidade democrática... É no fundo um espaço de utopia, um não lugar no sentido de recriar hoje a ideia de cidade educadora... referia-me exatamente à construção de um espaço de comunicabilidade, um espaço dialógico, um espaço onde seja possível um encontro sem peso institucional. Augusto Silva disse...

	Intencionalidade	A intencionalidade precede a pertença. Pode haver essa intencionalidade e depois criar a pertença. Com objetivos, com divulgação... João Brigola disse... É revelador a ausência de conhecimento disto... E é revelador este dado: A Universidade de Évora concorreu com uma equipa à elaboração do Plano Estratégico e ganhámos. O processo começou há um ano. Eu fiz parte dessa equipa e posso dar este testemunho. Quer dentro da própria equipa onde foi discutido o documento, quer no secretariado técnico onde estava o Sr. Presidente da Câmara e os coordenadores dos diferentes departamentos da Câmara, quer depois nas comissões de acompanhamento onde era suposto estarem as forças vivas da cidade, quer ainda durante as cinco sessões públicas de debate, nunca esta expressão apareceu. Portanto, não aparece de uma forma explícita formal em todo o documento que são mais de duzentas páginas no plano estratégico de desenvolvimento de Évora, esta expressão ou este conceito. Nem como desígnio, nem como visão, nem como vetor estratégico... Augusto Silva disse... Este conceito parece que é uma intromissão. Américo Peças disse... realmente estes conceitos andam todos por lá, (implícitos) pelos documentos oficiais. Mas o que é que transforma esta coisa difusa num móbil para ação? Tem que haver uma ideia força! Eu achava que por exemplo a qualidade da educação de infância era uma questão básica. Augusto Silva disse... Hoje precisamos de nos mobilizarmos para mais do que andar a servir cafés aos turistas... Aí está uma possível ideia agregadora: a qualidade do espaço. Poderíamos pôr os estudantes todos a pensar nisso, a pensar e a recriar... João Brigola disse: O plano estratégico, por exemplo, tem outras duas ideias: uma é a cidade Erasmus; a outra é a cidade dos artistas que cruza muito bem com a ideia de património. Teresa Santos disse... Eu gostei imenso da ideia da Aurora, da ideia do espaço de qualidade. Quero dizer que de facto um espaço de qualidade tem sempre um duplo reforço porque ele é simultaneamente um espaço de afeto e um espaço vontades. E isso é que é difícil de vermos como concretizar. Aurora Carapinha disse... O problema é que se olharmos hoje para a qualidade do espaço em que todos nós habitamos, verificamos que é um problema gravíssimo... O que nós verificamos é que hoje em dia as pessoas estão a viver em meios tão artificiais que a maior parte deles não reconhece. Nunca viram um rio... O conhecimento das coisas, ter ideia do espaço, ter experiência vital é fundamental e cria referências. Não pode ser só a imagem, tem de ser o espaço vivido... Desde
	Pertença	
	Comunicação alargada	
	Ideias força:	
	Qualidade na educação da infância	
	Mais do que turismo	
	Qualidade do espaço	
	Cidade Erasmus	
	Cidade de artistas	
	Espaço vivido (por oposição a meio artificial, desconhecido);	

	O espaço onde acontece a experiência vital por oposição aquele de que se tem uma imagem. Espaço humano	logo o espaço público... como é de todos, não é de ninguém e, portanto, não há essa preocupação. Não havendo essa cultura de vivência conjunta, também não há essa cultura de viver em espaços de qualidade, em espaços humanos.
O que é a cidade	Polis: uma comunidade que decidiu viver em conjunto Multidiscursividade Recuperar o perdido Não há educação fora da cidade	Aurora Carapinha disse... Eu não entendo a cidade como uma construção arquitetónica nem como um conjunto de instituições. Entendo a cidade como uma comunidade que optou por viver em conjunto. A polis nasce precisamente nesse sentido de uma comunidade que decidiu viver em conjunto... na cidade há uma multidiscursividade que no campo não há... Do meu ponto de vista de arquiteta paisagista, e do ponto de vista da arquitetura uma cidade é sempre educadora. Há aqui uma redundância. É apenas o confrontar com a realidade que se perdeu, por uma ausência, por pensar que a cidade é um conjunto de instituições e construções. Américo Peças disse... não há educação fora da cidade. A educação é um fenómeno necessariamente social.
Quem é a cidade de Évora	A quem cabe a construção da cidade educadora? - Universidade - Outras instituições de Formação - Câmara Quem são os outros atores? As forças vivas A ausência de todos	Augusto da Silva disse... Terão de contar com a Universidade, com as instituições mais recentes de formação... Estive a ler a carta de princípios, e aqui está explicitado “o que é” e as pretensões que existem. E agora quem paga a fatura? Vamos supor que é a Câmara que se encarrega disto, e que inscreve no seu orçamento essa possibilidade... Mas o fundamental é saber quem são os atores? Quem são os parceiros? Que meios têm, ou estão dispostos a trazer, para isto? Que contributos estão disponíveis a dar... Se não vão colidir com outros que já estão a exercer ações semelhantes, porque estamos numa pequena cidade... Mas é preciso ter em conta a questão do poder que pode ser um argumento para afastar o outro... Se existem tantas entidades que se dedicam à educação, porque não se reúnem para construir uma utopia da cidade possível? Américo Peças disse... A discussão sobre a quem cabe a intenção é interessante... naturalmente cabe às forças vivas, e as forças vivas têm estado muito ausentes do conceito e da construção do conceito. A própria Câmara parece estar ausente. Augusto da Silva disse... Eu perguntava quem é que define os valores a transmitir? Aurora Carapinha disse... Isso temos que ser todos nós, não é uma Câmara, não são as instituições, tem que haver um trabalho conjunto.

	A necessidade de todos Todas as ecologias da cidade Chamar quem sabe Considerar quem está	Américo Peças disse... Todos os cidadãos? Acho que não. Quer dizer, todos os cidadãos nas suas várias ecologias de vida. Os meninos têm uma ecologia; no emprego há outra ecologia. Quero dizer que há vários espaços, há várias ecologias. E esse contrato tem que ter um discurso que também tem que ser feito de vários incursos. Escutar as vozes das pessoas, como aqui estamos a fazer, isso parece-me fundamental e ainda não foi feito... Augusto da Silva disse...o importante é manter o princípio de dar a quem sabe. “Se houvera quem me ensinara/ quem aprendia era eu”. As pessoas que sabem são as que devem ser dotadas dos meios, e não pretender a Câmara ter um exército, cedendo à tentação de se substituir aos que já estão.
Quem é o ator principal da cidade educadora?	Necessário consenso sobre a liderança	Augusto da Silva disse.... É preciso é consensualizar sobre quem é o ator principal, se ele já falou com os parceiros da que se dedicam à educação formal, porque à informal, dedicamo-nos todos.
Democracia	Princípios fundadores: Democracia e pluralismo Democracia é ter capacidade de se pôr no lugar do outro para compreender e aceitar o seu contributo Há condições essenciais para que a cidade seja educadora	Augusto da Silva disse.... É que ser educadora é natural. Mas entre os seus princípios está a democracia e com ela o pluralismo. Diria que há um fundamento principal que é aceitar a democracia. E Democracia não é quem tem maioria faz o que quer, mas é haver a capacidade de se por no lugar do outro e aproveitar tudo o que o outro pode dar. (Não esquecer que já houve escolas a defender que a lei é a vontade do príncipe). Teresa Santos disse... há condições para que a cidade seja educadora e uma das condições é a democracia.
Transversalidade		Augusto da Silva disse... nessa transversalidade há que ter um fio...
Intencionalidade		Américo Peças disse... intencionalidade, uma questão que me é muito cara, já que a intencionalidade exige uma relação de pertença... não há intencionalidade sem consciência. Intencionalidade como resultado de um encontro de vozes, de discursos, de projetos.

Participação/ Cooperação/Asso ciação		João Brigola disse... Hoje as redes sociais virtuais têm um papel fundamental na comunicação e são também geradoras de valores e de alguma maneira também de questões relacionadas com a educação social, cívica... Nós como não pertencemos a essa geração, e estamos um pouco à margem disso, não nos apercebemos da verdadeira revolução que isso representa.
A capacidade relacional na cidade (entre pessoas, instituições, espaços geográficos, políticas)	Fragmentação no espaço Heterogeneidade Consequências da falta de diversidade Proximidade para o conhecimento Proximidade geracional Sustentabilidade cultural Atitudes precisam-se	Aurora Carapinha disse... esta dicotomia que se faz entre o centro histórico e o resto. Quem nasceu em Évora como eu, diz: “eu vou à cidade” quando está fora do Centro Histórico. É que tudo é cidade... Portanto esta é a fragmentação. E tem todo o sentido resolver pela educação estas heterogeneidades que são ricas. Isto também é Biologia: Quanto mais diverso for o ecossistema maior é a sua capacidade de resposta. Teresa Santos disse...a falta de diversidade em termos de infra-estruturas, etc., é que pode tornar os discursos mais semelhantes, sem facilidades de escolha. Aurora Carapinha disse... Eu acho que esta ideia do conhecimento se constrói na partilha com o outro, na proximidade... e dizemos que a juventude não tem desejos. Pode ser o que nós hoje sentimos, mas é horrível. Isto tem muito a ver com esta falta de construir em conjunto e antes havia isso... Eu não tenho a ideia de cidadã, tenho uma ideia de serviço, que é um bocadinho diferente. Nós podemos servir. Servir é pensar nestas coisas todas, é criar uma estrutura que respeite as questões ambientais, uma sustentabilidade cultural, não é só ecológica. Eu só já falo de sustentabilidade de cultural que nós em Évora não temos. E não é só de um ponto de vista histórico, é nas relações... Nós pensamos que temos uma escala de cidade fantástica e de facto definir políticas ambientais corretas, e então aí éramos educadores. Como? Pensando em estruturas de energia solar, aquecimento... De facto, hoje não é criar uma utopia, é ter atitudes extremamente reais, que parecem utópicas, mas não são. Elas estão aí à nossa porta, são muito reais. Augusto da Silva disse... Temos de nos entender quanto ao que queremos transmitir e para isso é preciso diálogo... Ou temos algumas convicções e sabemos o que queremos transmitir, fazemos o tal diálogo... bom, não temos tempo, muitas vezes, mas é isso que gera atitudes. E as atitudes não são vestes que usamos uma por dia...
Educação é		João Brigola disse... Penso também que a educação pressupõe ainda o conceito de comunicação.

		Américo Peças disse... o ser humano só se faz humano com balizas, com limites, senão não se faz! Quando não há constrangimento, não há autoridade...
		Augusto Silva disse... Porque há artefactos que estão aí e são educativos, mas isso não chega. É preciso ter olhos para os ver. Mas a questão de haver um mínimo denominador comum na família, na escola, etc. é importantíssimo, mas continua a não chegar. O problema são os efeitos perversos, ou sejam aqueles que não são previstos...é o efeito perverso do funcionamento da democracia que estabelece a demissão ...
A história		Aurora Carapinha disse... eu acho que a história é muito importante para nós olharmos mesmo em situações não democráticas, havia essa vontade, até pela luta, de participação. As cidades portuguesas antes do 25 de Abril até eram educadoras, porque criaram uma data de gente que lutou... Portanto, aqui há uma atitude de partilha, -obviamente que quem se propunha a mudar, ia para uma catacumba.
O património		Teresa Santos disse... como é importante abrir o património para pessoas com deficiências... Aurora Carapinha disse... Évora nunca pode ser uma cidade educadora no momento em que em pleno século XXI defende a entrada de carros para o centro histórico. Augusto Silva disse... Quando se vem pela rua 5 de Outubro, quando se vai para Sé, e mesmo que ainda hajam alguns selvagens, as pessoas sabem que ali se fala baixo porque o ambiente tem um conjunto de coisas... Aurora Carapinha disse... O problema é a visão não do património como uma coisa fechada e museológica. O património é o que é vivido, e é vivido com todas as suas vantagens e desvantagens. A visão predominante é perfeitamente novecentista, icónico. Por exemplo o atual plano da acrópole é icónico. São edifícios que são representativos e não é o centro histórico todo. Isso é uma visão completamente antiga, fechada.

ANEXO 8

Debate entre representantes políticos e institucionais de Évora sobre a CE em 2009 (da esfera política em interação com as esferas académica e empírica))

Realizado no âmbito do III Congresso das Cidades Educadoras Portuguesas, no Palácio D. Manuel, 8 de maio de 2009.

Participantes:

- 1-José Ernesto Leão D'Oliveira -Presidente da Câmara Municipal de Évora
- 2-Maria de Lurdes Rabaça - Coordenadora do gabinete de Lisboa, Cidade Educadora e membro executivo da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) em representação da rede territorial Portuguesa
- 3- Luís Sebastião – Professor da Universidade de Évora e membro da comissão científica do III Congresso de Cidades Educadoras Portuguesas
- 4- João Fialho – Jovem dirigente da associação cultural Trítone: (Évora, 2001)
- 5- Celestino David - Presidente do Grupo Pró Évora: (Associação de defesa do Património, Évora, 1919)
- 6- Joaquim Oliveira Caetano - Diretor do Museu de Évora
- 7- Carlos Júlio – Jornalista da TSF, moderador do debate

Este debate foi transmitido pela rádio TSF (entre as 9 e 11h do dia 9 de maio de 2009). Os participantes neste debate foram convidados pelo Presidente da Câmara Municipal e pelo seu staff. Considera-se este texto representativo do discurso da esfera política, porque os convidados respondem a critérios de representatividade política e institucional definidos pelo executivo municipal no mandato 2005/2009.

... ..

Carlos Júlio

De que falamos quando falamos de cidades educadoras.

Lurdes Rabaça

Quando falamos de cidades educadoras falamos de um movimento de cidades que partilham um projeto político em que a cidade é o principal fulcro da questão.

Isto é, defende-se que a cidade educa nos seus múltiplos aspetos, nos seus múltiplos espaços e a própria cidade é por si só, agente educador.

Hoje chegámos à conclusão, muitos de nós, e somos muitos os que entendemos que a educação não é uma exclusividade da família, com as características diferentes que as famílias hoje têm, e os seus movimentos dentro das cidades, com as problemáticas que envolvem as famílias, com o tempo que os pais têm para se dedicarem à família.

A educação também não é já um objetivo principal ou único da escola, como estrutura formal de ensino e de educação, embora a escola seja um ambiente e um espaço fundamental de ensino.

Por outro lado, verificamos que a rua educa. Como é que os nossos jovens que se concentram na rua, que se confrontam com outros jovens, que se confrontam com outras gerações, são ou não influenciados por elas? Pensamos que esses outros que se cruzam entre eles são fatores de educação. Já pensámos como é que os nossos museus, o património das nossas cidades, as nossas bibliotecas, os espaços públicos das nossas cidades, organizados ou não, limpos ou não, são espaços educadores ou deseducadores?

Carlos Júlio

Só por si a cidade educa, ou é preciso ter a noção que quer educar, que é educadora?

Lurdes Rabaça

A cidade educa, mas tem que ter a noção que quer educar, isto é, tem que haver um trabalho intenso – e aqui desempenham um papel muito intenso os governos locais, enquanto políticos eleitos e como representantes da população e, por outro lado, como fonte de dinamização de toda a sociedade civil para este projeto - que tem que ser de todos e que tem que envolver toda a

sociedade, como sendo um objetivo estratégico das políticas do município enquanto representante do poder local.

Carlos Júlio

A ideia da cidade como educadora é uma ideia já muito antiga. A ideia de que a cidade, a polis, educa só por si, educa para a cidadania.

Luís Sebastião

Essa é uma ideia antiga tão antiga quanto é antiga a antiga cidade de Atenas. Se nos lembrarmos do célebre discurso de Péricles, no século V a.C., aos cidadãos de Atenas, ele apresenta a cidade em primeiro lugar como a forma normal e superior de organização dos humanos, a cidade não só como protetora e defensora dos direitos e da segurança, mas como um projeto de formação plena da humanidade e dos cidadãos em particular. Há uma frase que ficou para a história, que foi quando Péricles disse: “Atenas é a paideia da Grécia”. O que ele estava a dizer é que naquela cidade se cumpria o desígnio de toda uma civilização, enquanto local onde os humanos se formam. O próprio Sócrates – o Sócrates de Atenas, obviamente – tinha bem consciência disso quando ao recusar ser liberto e escapar, por essa forma, à morte, assumiu que ele fora de Atenas não era o Sócrates.

Carlos Júlio

Portanto, o conceito de cidade educadora também está muito ligado ao conceito de cidadania...

Luís Sebastião

E de cidadão... aliás, nós hoje temos que recuperar, que retomar a dignidade do conceito de político. Nós hoje achamos que a cidadania é uma coisa ótima e que a política é uma coisa duvidosa. Mas cidadania e política são uma e a mesma coisa. *Polis* = político. *Civitas* = cidade. Falemos em latim ou falemos em grego o que estamos é a falar da mesma coisa. A cidade é o sítio da cidadania e ser cidadão é ser membro pleno, constitutivo e participante da vida da cidade. Eu diria que o que as cidades, que aderiram à Carta das Cidades Educadoras, fazem é, num certo sentido, antecipar o verdadeiro desígnio da cidade.

Não é cidade educadora uma cidade que não tenha também da política esta ideia de paideia, que era uma ideia pedagógica de que a cidade se distingue na formação dos seus cidadãos.

Évora e as outras cidades que fazem parte do movimento das CE, que são várias centenas à volta do mundo, antecipam-se às outras no sentido de assumirem plenamente este desígnio educativo das cidades.

Carlos Júlio

Como é que aparece em 1990 este movimento? Foi uma necessidade sentida de que forma? por parte dos municípios fundadores do movimento?

Lurdes Rabaça

Este movimento surge em 1990 na cidade de Barcelona.

Barcelona, ao tempo interrogava-se sobre a função da cidade. E a função da cidade, dirigia-se sobretudo para as crianças e para os jovens, considerados na altura como grupos mais vulneráveis, como grupos de primeira intervenção. Barcelona lança este desafio a outras cidades – sobretudo a Turim, em Itália, e a Rennes, em França – que em conjunto pensam que a cidade tem que retomar o seu sentido de polis, como já disse aqui o professor Luís Sebastião. Em que todos os cidadãos são formados pelos outros cidadãos e, por isso, há um compromisso da cidade no seu todo, com o envolvimento, primeiro, das autoridades locais eleitas, que têm uma obrigação acrescida de envolverem e ajudarem a envolver e a dinamizar todos os agentes civis. Portanto, este é um projeto congregador de todos os que intervêm na cidade, de todos os que utilizam a cidade, de todos os que interagem na cidade. Temos que ter, por isso, a consciência de que quando definimos uma cidade educadora, definimos e defendemos uma intencionalidade de mudança. Mudança para que as pessoas melhorem a sua qualidade de vida, como agentes interventores ativos na cidade, isto é, como cidadãos de pleno direito.

Carlos Júlio

Quando se fala de uma cidade de montanha é porque está junto à montanha, quando se fala de uma cidade do vinho é porque tem vinhas e produção de vinho. São cidades com um elemento característico específico. Mas quando se fala de cidades educadoras todas as cidades o são e o podem ser.

Lurdes Rabaça

Todas são educativas. Não é preciso pensarmos muito para chegarmos a essa conclusão. Tem é que emergir um trabalho convergente para que as pessoas tenham consciência de que as suas ações são educadoras. Mas também há ações e fatores deseducadores nas cidades, não pensemos que todos são educadores. Mas quando uma cidade se caracteriza por ser uma cidade educadora empenhada, envolvendo todos, ela diagnostica e combate os fatores deseducadores para que haja uma convergência de mudança para uma cidadania plena.

Carlos Júlio

Esta rede partiu destas três cidades e estendeu-se por quase todo o mundo...

Lurdes Rabaça

Esta rede cresceu muito e depois institucionalizou-se como uma rede internacional, com uma estrutura que lhe dá sustentabilidade. Esta Associação Internacional das Cidades Educadoras é uma associação de cidades representadas pelos seus governos locais que, quando pretendem aderir a este movimento, assinam uma Carta de Princípios - a Carta das Cidades Educadoras -. Este documento que surgiu em 1990 em Barcelona, tem 20 princípios e fala das diferentes dimensões da cidade; ou seja, como se resume no princípio nº 20, o cidadão tem o direito à cidade educadora como uma extensão do seu direito à educação.

Este movimento, nasceu em Barcelona, aquando do seu primeiro Congresso Internacional de Novembro de 1990 onde formalizaram a sua adesão, logo nessa altura, 60 municípios. Lisboa e Porto foram os dois municípios portugueses que aderiram nesse momento. Depois houve um movimento crescente de adesão, de partilha, de trabalho em conjunto em rede, porque uma das grandes vantagens duma associação deste tipo é partilharmos com cidades dos cinco continentes preocupações comuns, com características diferentes proporcionadas pela individualidade de cada cidade.

Carlos Júlio

E em Portugal a rede já agrupa um elevado número de cidades?

Lurdes Rabaça

A rede Portuguesa começou em 1997/1998 na área metropolitana de Lisboa, quando Lisboa apresentou a sua candidatura à organização do 6º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em novembro de 2000. Nessa altura a Câmara de Lisboa desafiou os municípios da área metropolitana para em conjunto trabalharmos este projeto comum, que era o de desenvolvermos um Congresso que fosse congregador de vontades e de experiências, no virar do milénio. Este movimento foi crescendo e hoje somos 36 municípios que aderiram já formalmente num compromisso assumido pelos políticos eleitos e em pleno exercício nas Assembleia Municipais, que é a quem compete aprovar a adesão.

Carlos Júlio

36 municípios, entre os quais o de Évora. É uma responsabilidade acrescida presidir a uma Câmara de uma cidade que se quer educadora e potenciadora dos fatores que conduzem à educação dos seus cidadãos?

José Ernesto Oliveira

De facto, há um acréscimo de responsabilidade quer para a Câmara Municipal, quer para o seu presidente, quando se assume esta designação de cidade educadora, que coloca a educação, num sentido lato, como algo que cada vez diz menos respeito apenas a alguém ou a algum sector de atividade da nossa sociedade e que, antes pelo contrário, deve ser uma preocupação de todos e é uma tarefa de todos.

Quando uma cidade coloca a educação na primeira linha da sua agenda política e de intervenção, significa que assume esse compromisso para consigo mesma e para com os seus cidadãos, de utilizar todos os meios que estão ao seu alcance e todas as capacidades para poder contribuir para a formação de cidadãos educados.

Carlos Júlio

E de que forma é que Évora, ou qualquer outra Câmara de uma cidade educadora, o pode fazer?

José Ernesto Oliveira

Quando nós, (ou outra Câmara) tratamos de uma questão sensível em Évora, como é o trânsito por exemplo, se conseguirmos sensibilizar, se conseguirmos educar os cidadãos para a necessidade de compatibilizar o uso duma cidade Património da Humanidade com o uso do

automóvel, evitando o estacionamento abusivo em cima de passeios, evitando as velocidades excessivas que põem em causa a segurança e tudo aquilo que é importante numa cidade que procura ter na qualidade de vida como uma das componentes fundamentais da cidade... Quando a Câmara procura disciplinar e ordenar o trânsito, fá-lo no sentido de criar uma cultura, de criar uma educação de vivência e convivência, de cidadania na cidade, que permita duma forma educada (entre aspas) resolver este tipo de conflitos.

Ou quando falamos de higiene e limpeza públicas, nomeadamente, a utilização da rua por animais que ali fazem as suas necessidades fisiológicas e os donos parecem não se importar com isso. Parecem coisas muito simples, mas são coisas fundamentais para a qualidade de vida duma cidade e que têm que ter o compromisso dos seus cidadãos.

Carlos Júlio

Na abertura deste congresso o Professor catalão Juan M. del Pozo falava na necessidade de, com a educação, também se procurarem as identidades. Num mundo onde a diversidade se vai perdendo, a identidade é um elemento cada vez mais importante. Isto também tem a ver com o conceito de cidade educadora? Educar para a diversidade? Para as várias identidades? Para o património de cada cidade?

José Ernesto Oliveira

É também educar não só para o património, mas para os vários patrimónios.

A identidade adquire-se e depois mantém-se com base em vários princípios, mas em que as culturas de base regional e local têm uma importância decisiva. Quando falamos de identidade de uma cidade, como é o caso de Évora, as suas tradições, a sua gastronomia, os seus vinhos, os seus hábitos de convivência, seja nos pátios, na rua, de toda a fruição coletiva, que são traços identitários, são patrimónios e devem ser tratados, acarinhados, respeitados e promovidos como tal.

No caso concreto de Évora, que é uma cidade reconhecida pela valia inestimável e inigualável do seu património, muitas vezes lembramo-nos apenas do chamado Templo de Diana, da Sé, da Igreja dos Ossos, do Convento de Santo António e de outro património construído. Mas há outros patrimónios tão importantes quanto estes e que nas políticas que devem ser seguidas devem ser respeitados e tratados como os patrimónios construídos.

Carlos Júlio

Como é que o Grupo Pró-Évora entende este conceito de cidade educadora?

Celestino David

O professor Juan Manuel del Pozo, logo na sessão inicial deste Congresso, dizia que o conceito fundamental quando se pensa em património e em educação era o de cidadania e de civismo, que já foram aqui referidos. E ele dava uma imagem interessante que era a de que o civismo e a cidadania, no fundo, eram uma espécie de sangue que dava vida às cidades. Portanto, essa vida das cidades, que é constituída pelas pessoas, pode ser esse sangue vivificador e que está presente em todo o lado. Nas próprias pessoas, de alguma maneira, no próprio património construído e, de facto, Évora pode ser uma lição que remete para a herança cultural que é fundamental, para o património, para a educação, no sentido de que essa herança faz parte dela e que como já foi dito antes, para a função da família e para a função da escola.

Eu fui aluno do antigo Liceu e ainda lá fui professor, onde está agora a Universidade, e lembro-me bem da função que o próprio edifício tinha como chamada de atenção para os alunos no sentido de que aquilo era qualquer coisa que devia ser respeitado, devia ser cuidado e, portanto, isso era uma função que tem que estar a cargo de todos.

Carlos Júlio

Miúdos que nascem em cidades com história têm outro olhar e outra atenção para a história e para o património?

Celestino David

Exatamente. Têm uma outra maneira de encarar a história e de se comprometerem com ela. Porque no fundo, a educação, quanto a mim, é fundamentalmente a ideia de comprometimento da parte dos educadores em relação ao mundo que existe. Isso hoje é cada vez mais difícil de fazer. Nós temos que nos sentir responsáveis pelo que existe, por essa herança, de maneira a transmitirmos entusiasmo pela defesa desses valores.

Carlos Júlio

E a vossa Associação – o Grupo Pró-Évora – é uma Associação de defesa do património. Muitas vezes está em confronto com aquilo que aqui já foi classificado pela Dra. Lurdes Rabaça com a deseducação que muitas vezes acontece quando o património é alterado ou violado na sua essência...

Celestino David

Exatamente. No caso do Grupo Pró-Évora é interessante porque ele nasce em 1919, fazemos este ano 90 anos, duma decisão dos cidadãos. É um grupo de cidadãos preocupados com a situação em que a cidade se encontrava nessa altura, numa época de crise, numa situação que nós hoje dificilmente podemos adivinhar, mas que podemos verificar pelo que ficou escrito. Nessa época Évora é uma cidade de ruínas, e esses cidadãos sentiram a necessidade de tomar em mãos aquilo que os poderes instituídos não conseguiam fazer, por falta de meios, porque era uma época de crise, por várias razões. Mas é esse interesse dos cidadãos que vai dar origem a este grupo. E, ontem como hoje, essa opção nunca pode ser descurada.

Obviamente que nós como grupo de defesa do património, institucionalmente temos as melhores relações quer com a Câmara, quer com outras instituições, mas não deixamos de representar o nosso papel e de o fazer valer... porque neste aspeto nunca há uma perfeição nem uma satisfação completa com o que existe.

Para lhe dar alguns exemplos, hoje, as nossas preocupações vão sobretudo para um estudo de enquadramento estratégico que a Câmara Municipal e a SRU estão a pôr em prática e que, quanto a nós, desvirtua e pode ter graves consequências para o património. Pegando no exemplo do trânsito que o senhor Presidente falou há bocado, os parques de estacionamento no interior do Centro Histórico, e especialmente um deles que já está previsto mesmo para o pé do Templo Romano são aspetos, quanto a nós, profundamente deseducadores. Por isso, chamaremos a atenção para todos esses aspetos que consideramos que vão lesar, que vão diminuir, digamos assim, a importância e o cuidado que deve ser dado a um Centro Histórico.

Carlos Júlio

Como é que um museu, sobretudo numa cidade como Évora, que é considerada só por si uma cidade museu, se pode enquadrar neste espírito das cidades educadoras, que são cidades vivas? Geralmente quando se fala em Museu é algo de alguma forma separado do espaço vivido.

Joaquim Oliveira Caetano

Espero que não seja separado e acho que cada vez é menos. Creio que esse é um conceito ultrapassado de museu. Aliás, eu começo por dizer que a ideia de cidade e de educação é, em si mesma, quase pleonástica, porque a cidade é essencialmente um lugar de troca. Não é possível a auto- subsistência na cidade. A cidade implica um contacto com o outro, um trocar de experiências, e, passando para o conceito de património, a cidade não é apenas um conceito geográfico. É também um conceito temporal. Podem-se fazer cidades como no Novo Mundo - e fizeram-se, como Brasília – em sítios em que não havia nada, cidades de raiz, mas as cidades, e falo agora das europeias, trazem atrás de si um passado que nos marca. As gerações, felizmente, não se sucedem por completo, não nasce uma e morre outra, há sempre permeabilidade de gerações e as cidades, falo das europeias, embora tenham essa marca da antiguidade, nascem sobretudo como cidades na Idade Média e as cidades medievais nascem exatamente como espaços de liberdade, como espaços de troca, como espaços de autogoverno entre iguais, por oposição ao campo feudal.

Mas voltando a falar de museus e de educação é duplamente pleonástico. Em rigor, os museus não servem para outra coisa: servem exatamente para dar esta dimensão da temporalidade e para acentuar um campo de experiências, de troca, das cidades com o passado.

De certa maneira, existem dois conceitos que parecendo próximos não são exatamente iguais, e que em certas aceções são mesmo contraditórios. Quando nós falamos de património é uma coisa diferente de quando falamos de monumento (antigamente falava-se mais). Há quase uma noção de alteridade, de veneração face ao monumento. Enquanto a própria noção etimológica de património é algo que é nosso, é aquilo que nos deixam, que nos legam. Por isso, a noção de património tem a ver com essa noção de pertença e de herança e os museus são espaços onde essa herança se torna possível, visível e democrática.

Carlos Júlio

Mas o conceito de cidade educadora significa que a escola e os museus só por si não substituem a vida. Podia-se dizer que a vida é que educa, ou seja, há um elemento não formal muito forte na educação.

Joaquim Oliveira Caetano – Eu creio que se só fôssemos educados pela escola sabíamos muito pouco.

Carlos Júlio

De todos os que estamos sentados à volta desta mesa o mais novo é o João Fialho. Como é que um jovem sente que está a aprender? A escola tem aí um papel fundamental? E quais são os outros espaços – televisão, conversas com amigos, nos espaços públicos – em que vai beber o conhecimento e a educação?

João Fialho

Para mim, a cidade educadora e nos moldes em que aqui é apresentada deve ser vista como um percurso. Este percurso poderá começar na escola, mas não passará, sem dúvida, só pela escola. Eu noto uma grande diferença, estava no secundário, estou agora na Universidade e a Universidade é, sem dúvida, um espaço muito mais rico de partilha de experiências, de partilha de vivências, ou seja, não só de partilha de conhecimentos. Por isso, a meu ver os conceitos de cidade e de Universidade fundem-se um pouco porque os cidadãos mais cultos, com mais conhecimentos numa determinada área são os cidadãos que estão mais próximos dos centros de conhecimento e conseguem transmitir esses conhecimentos às pessoas que estão mais fora deles ou que não entendem tão bem o que esses conhecimentos significam.

Évora tem aqui, (passe a expressão) uma grande sorte por ter uma Universidade e por essa Universidade ter uma tradição tão grande, uma herança tão vasta, e que ao longo destes anos tem servido – e muito – esta cidade de Évora.

Carlos Júlio

Mas achas que o conceito de cidade educadora se pode esgotar na Universidade?

João Fialho –

Não. Acho que a educação fora da Universidade é com certeza maioritária porque a educação não se esgota nos centros educativos formais, digamos assim, escolas, Universidades ou outros. No entanto, eles são, sem dúvida, um dos pontos de partida para essa educação.

Carlos Júlio

Como temos visto e ouvido, são tantas as potencialidades da cidade educadora que a maior parte pode ser simplesmente desaproveitada, dado existirem tantos vetores possíveis de aprofundar uma cidade enquanto espaço educador. Não pode ser isto uma limitação para quem pretenda trabalhar neste campo das cidades educadoras e ampliar as suas características formativas e educativas, já que tudo pode ser utilizado nesta perspetiva lata da educação?

Lurdes Rabaça

A ciência subjacente aos políticos eleitos deve estar no fazer sentir e partilhar.

É preciso integrar todos os membros da sociedade civil, todas as instituições, todas as pessoas, neste projeto comum.

Claro que nos projetos que vão sendo desenvolvidos pelas autarquias ou pelas várias entidades da sociedade civil, pelas estruturas formais de ensino ou outras, não podemos dizer que o foco principal está aqui ou ali. Nós podemos valorizar numa determinada altura uma parte das nossas preocupações, focalizá-la mais num aspeto ou outro das cidades.

Neste caso, temos estado a debater – e muito bem, nesta cidade de Évora – a temática do património, até porque tem muito a ver com a cidade. Mas também há outros aspetos que temos que desenvolver – por exemplo, a temática do próximo Congresso Internacional, em Guadalajara, no México, tem a ver com o desporto: como é que o desporto é fator de cidadania, como é que o desporto é fator de coesão social, como é que o desporto é fator de salvaguarda de identidade e de inclusão social. Há muitos vetores. Se ler a Carta das Cidades Educadoras a transversalidade de temáticas é imensa.

No fundo é a vida, é a formação dos cidadãos, é a vida da cidade no seu conjunto. Mas o que é que tem de inovador esta temática das cidades educadoras que o Professor Luís Sebastião tão bem disse que é já tão antiga, que remonta ao tempo de Péricles?

O retomar destes valores é tomar consciência de que devemos todos em conjunto definir um projeto comum de trabalho para a cidade, devemos todos em conjunto sentirmo-nos preocupados pela qualidade de vida dos cidadãos, devemos todos em conjunto ajudar a formar os cidadãos, cidadãos ativos, interventivos na transformação da cidade.

Já se disse neste Congresso e muito bem que se defende o património se ele é conhecido. Nós defendemos a cidade se a conhecermos. Nós defendemos aquilo que conhecemos melhor e, por isso, um dos fatores importantes é conhecer-se o que se faz, o que nós temos, qual é a cidade que temos. Depois dar a conhecer a cidade, cada cidade, aos seus habitantes, que a têm que sentir como sua. Por outro lado, dar a conhecer cada cidade a outras do mesmo país, daí a importância das redes territoriais. Mas hoje estamos num mundo global, as nossas fronteiras já não são as tradicionais e, por isso, hoje os valores da nossa cidade são cada vez mais importantes. E um dos valores é a identidade de cada cidade, é claro cidades abertas à modernidade, às transformações sociais...

Carlos Júlio

E num mundo que se globaliza essa identidade ganha uma importância cada vez maior.

Lurdes Rabaça

Cada vez maior. É fundamental. Eu acho que uma cidade mantém a sua memória, mantém a sua identidade porque também está aberta à modernidade e à transformação sem deixar de ser o que é. Esta é a grande mensagem de uma cidade que se entende como educadora, porque só assim, também, pode ser o alicerce do sentir das pessoas, que estão a defender algo que é seu, que transmitem algo que é seu, que valorizam algo que é seu... e essa cidade é única no mundo, nas suas características, no seu espaço e no seu tempo.

Carlos Júlio

Já falámos da cidadania como valor da cidade educadora. Mas a cidade que se entende como educadora é também uma cidade democrática, que aposta na democracia, e onde todos têm acesso aos bens e às vantagens que a cidade proporciona.

Luís Sebastião

É verdade, mas se me permite volto um pouco atrás: O Dr. Oliveira Caetano estava há bocado a dizer que a cidade medieval é um espaço que se gera como um espaço de liberdade e de auto-regulação. É verdade. Mas a cidade medieval não foi construída como Brasília, onde não havia nada. A cidade medieval é a reapropriação da cidade antiga que já era, por sua vez, no seu paradigma clássico, o sítio da auto-regulação. Por isso, a democracia é a forma natural de gestação, origem e desenvolvimento da cidade. E nesse sentido há aqui um equívoco que importa evitar: A certa altura nós falamos da cidade educadora como tendo, por exemplo, monumentos. De facto, eles estão aí e podemos-nos apropriar deles, mas quando falamos de cidade educadora nós falamos de uma coisa mais subtil, que é, da verdadeira intencionalidade educadora da gestão da cidade. Quer dizer: os políticos eleitos são legitimados porque são eleitos e no plano teórico ideal o eleito da cidade educadora é aquele que é eleito no pressuposto do projeto educativo com que se candidata à eleição e nesse sentido ele está legitimado para governar a fim de modificar e condicionar o comportamento dos seus munícipes, dos seus cidadãos. Mas esta modificação que é apropriada educativamente pelos cidadãos, é legitimada no ato em que eles elegeram os eleitos, e é neste sentido que eu dizia há pouco que a verdadeira natureza da cidade é educativa e que, portanto, as cidades educadoras formalmente associadas na Associação das Cidades Educadoras o que fazem é apropriar-se plenamente da verdadeira essência da cidade, como associação democrática, participativa e pedagógica; dessa forma de associação humana.

Carlos Júlio

E a participação é aí um elemento importante

Luís Sebastião – A participação é o sangue destas cidades. Sem a participação a cidade não existe, pelos motivos que eu estava a aduzir.

Carlos Júlio

Regra geral diz-se que um cidadão educado, culto, é também um cidadão mais participativo. E vice-versa. Um cidadão mais participativo é também um cidadão mais culto. E isto no jogo da cidade é também importante.

Luís Sebastião – Digamos que sim. Mas existem aí diversas relações causais que não são automáticas. Um cidadão cultivado tem melhores condições de participação o que não quer dizer

que participe. E, muitas vezes, cidadãos menos ilustrados e eventualmente com menor capacidade de participação crítica, são mais participativos de facto, porque se empenham, porque se comprometem.

Carlos Júlio

Como é que um presidente de Câmara vê a participação dos cidadãos? É algo de que todos os políticos dizem bem, mas que muitas vezes os incomoda, porque os confronta com os seus atos. Como convive com a participação dos cidadãos, sobretudo quando eles criticam e querem escrutinar os pormenores da coisa pública?

José Ernesto Oliveira – A participação pressupõe esclarecimento, pressupõe educação, no sentido em que aqui estamos a falar, o que não quer dizer que o cidadão conhecedor ou mais educado seja obrigado a participar, ou que o cidadão mais conhecedor tenha direitos ou que esteja num patamar diferente de outros que não tenham esse tipo de conhecimentos.

Carlos Júlio

Mas o poder reage sempre mal às críticas.

José Ernesto Oliveira

Não é bem assim. Deixe-me que critique um pouco os media. O poder é hoje alvo de ataques sucessivos e sistemáticos, todos os graus de poder, muitos deles fundamentados numa pseudoparticipação em que as pessoas são induzidas a participarem, o que seria bom, mas de uma forma preconceituosa. Eu por exemplo, tenho ouvido programas que estimulam a participação como os programas da manhã, os fóruns, as antenas abertas em que se ouvem barbaridades. As pessoas estão a participar, mas estão a dizer barbaridades, muitas vezes com toda a razão, mas não têm razão é nas agressões pessoais, não têm razão no denegrir permanente da ação de quem assume a responsabilidade de estar à frente de qualquer coisa seja ele um presidente de junta, um presidente de câmara ou um primeiro ministro, um ministro ou um presidente dum clube qualquer. A participação pressupõe responsabilidade. Eu defendo a participação. A Câmara de Évora tem oito conselhos municipais, que são conselhos consultivos, todos eles formados por entidades da sociedade civil e em todos há a participação de cidadãos indicados pela Assembleia Municipal que só se representam a si próprios o que mostra que não temos nada a temer da participação. Agora, pressupomos responsabilidade nessa participação.

(intervalo)

Carlos Júlio

Évora tem um património classificado como Património da Humanidade. Considera que todas as potencialidades educadoras de Évora estão a ser devidamente aproveitadas?

Celestino David

Há sempre uma distância entre o que seria desejável e o que existe. É normal, é natural que isso aconteça.

Carlos Júlio

Mas para quem visita Évora, geralmente, a ideia básica é a de que Évora é uma cidade muito bonita, muito bem tratada. Já quem aqui vive, muitas vezes, preferia que as soluções encontradas fossem diferentes das existentes (trânsito, serviços públicos, ruas, etc.)

Celestino David

É normal que o grau de exigência dos habitantes seja maior do que o daqueles que a visitam e que fazem comparações com outras cidades que existem em Portugal.

Carlos Júlio

Como é que o Grupo Pró-Évora faria para tornar mais estimulantes essas potencialidades e tornar a cidade mais educadora do ponto de vista do património?

Celestino David

Do ponto de vista do património construído tem que haver um cuidado constante e, como sabemos, isso hoje não cabe apenas a uma instituição. Já lá vai o tempo em que o Grupo Pró-Évora fazia subscrições públicas para conservar e restaurar monumentos, igrejas... como quando fez a desobstrução do claustro da Sé e outras obras desse género. Hoje as responsabilidades são diferentes e existem uma série de instituições que têm essas funções, algumas ao nível autárquico e algumas mesmo ao nível do governo central.

Carlos Júlio

E hoje ao falar-se do património e da sua preservação, a tónica, por vezes não é a educação e a formação, mas sim o incentivo ao turismo.

Celestino David

Também é verdade. O turismo aqui terá sempre uma função útil, mas pode ter também uma função perversa, digamos assim. O turismo nunca pode ser encarado como prioridade, esquecendo a vivência dos habitantes, ou seja, não pode haver aqui uma troca; o turismo será uma consequência e nunca será uma condicionante para quem vive na cidade. Isso para nós é fundamental e muitas vezes essas coisas não parecem tão simples de resolver. É verdade que a vivência da cidade e a participação dos cidadãos é fundamental.

Era bom e era útil que o Grupo Pró-Évora tivesse mais aderentes, que as pessoas tivessem mais atenção à cidade e que conseguíssemos ter uma atenção e uma intervenção constante em tudo o que se vai realizando na cidade. Repare: em Lisboa e noutras cidades o que está a acontecer é que quando há um problema qualquer, cria-se um grupo formado por meia dúzia de personalidade que *decidem* – agora vamos atacar este problema, por exemplo, em Lisboa, o dos contentores. Há pessoas que têm uma certa influência mediática e que formam um grupo para tratar especificamente daquele caso. Ora, se houver um grupo de defesa do património, obviamente, essa é uma função que lhe está destinada.

A questão do património, da identidade e da participação cidadã é fundamental. O património tem que ser visto tendo uma função identitária, cultural e em Évora há, de facto, bens culturais tão importantes que é quase impossível citá-los a todos. Eu chamaria a atenção para a Biblioteca Pública de Évora, que é uma joia em termos patrimoniais, ao nível do país e da Europa; para o Museu, obviamente; para todo o património arquitetónico; e para o próprio espaço urbano, como estivemos a falar há bocado.

Carlos Júlio

De que forma é que os diversos poderes políticos locais, e não só, ao longo dos anos se têm relacionado com esta capacidade crítica e reivindicativa do Grupo Pró-Évora?

Celestino David

Eu acho que, de uma maneira geral, os poderes políticos percebem a função que um grupo destes tem numa cidade como Évora. Fundamentalmente quando ele tem uma história e tem uma função na cidade que vem acompanhando de há muito tempo. Logo a seguir ao 25 de Abril retomaram-se tradições de participação e de intervenção do próprio Grupo junto dos poderes autárquicos que já vinham de trás. E com esta Câmara Municipal também, tem havido um acompanhamento por parte do Grupo. Os poderes autárquicos percebem que o Grupo Pró-Évora faz sentido e tem uma função a desempenhar na cidade.

Carlos Júlio

Por vezes, há da parte de grupos que defendem o património, uma atitude que é considerada muito exclusivista, parecendo preocupar-se mais com o património construído do que com a vivência dos seus habitantes. Por vezes há mesmo uma espécie de confronto, como também se verifica, por exemplo, no caso do estacionamento de automóveis no Centro Histórico.

Celestino David

Claro. Mas o problema aqui é que tem que haver limites para esse tipo de intervenções. É uma questão de equilíbrio, é uma questão até de dar um sinal não só a quem vive, mas também a quem nos visita, que a solução não é, de maneira nenhuma, por exemplo, chamar automóveis para dentro do centro histórico, mas, pelo contrário, seguir uma linha que tem sido seguida até aqui, que é colocar o estacionamento fora do recinto amuralhado, ou seja, fora do centro histórico. Essa é que é, quanto a nós, a política correta e vemos mal que haja uma inversão desse tipo de estratégia. Percebemos que a cidade precisa de ser animada, percebemos que o automóvel tem alguma função em relação a isso, mas tem que se ter muito cuidado com o trânsito e com a circulação, sobretudo em zonas mais sensíveis, que é o caso da Acrópole, é o caso da Praça do Giraldo, há zonas que deviam ser totalmente pedonizadas. Há também interpretações dessa pedonização muito diversificadas, começando pelos próprios comerciantes. Há também, muitas vezes, a incompreensão da vantagem que isso traz para todos, não só para os próprios habitantes da cidade, mas também para aqueles que nos visitam.

Carlos Júlio

O Dr. Oliveira Caetano queria dizer alguma coisa sobre os automóveis na cidade.

Oliveira Caetano – Nós olhamos sempre para os automóveis como um dos problemas das cidades. É óbvio que são, mas são também uma consequência da forma como as cidades, nomeadamente uma cidade como Évora, cresceram. Ao privilegiar-se uma noção de centro histórico fechado e ao criar-se sucessivamente bairros periféricos com descontinuidade em relação ao tecido urbano central, isso é um convite a que as pessoas todos os dias tragam o seu automóvel para o centro. Eu, para além de gostar sempre muito de reunir com o sr. presidente da Câmara, cada vez que vou ao gabinete dele olho para uma fotografia aérea da cidade de Évora onde é perfeitamente visível a mancha do plano dos anos 50, completamente ligada à cidade, o Bairro da Nau, e depois o crescimento subsequente numa série de ilhotas, com cesuras em relação à cidade. As pessoas desses bairros periféricos vêm sempre à cidade de carro. Ainda que a distância seja hoje a mesma, existindo continuidade, as pessoas poderiam deslocar-se a pé. Mas assim não.

O automóvel é de facto um problema, mas em grande parte um problema criado por um crescimento urbano muito pouco regularizado. E esta é outra questão que tem a ver com o nosso debate, que é a questão da suburbanidade, que também dá origem a uma sub- cidadania.

Carlos Júlio

José Ernesto Oliveira, estas devem ser questões que certamente lhe ocupam uma boa parte do seu tempo: como harmonizar a cidade, como ela é, com a qualidade de vida dos seus cidadãos?

José Ernesto Oliveira

Aliás fui eu que trouxe também há pouco o tema da cidade educadora na perspetiva da mobilidade interna. O que fazer com uma cidade histórica, património da humanidade, que ocupa cerca de 108 hectares, na qual há cerca de 6 mil fogos construídos, 4 mil dos quais como habitação e que nos anos 50 alojavam 18 mil habitantes e que hoje tem uma população que rondará os 5. 500? E este é que é o verdadeiro problema: O centro histórico de Évora está a sofrer um processo de desertificação total.

Para além disso, uma das razões que levou a UNESCO a classificá-lo como Património da Humanidade foi o facto deste ser um centro histórico vivido, ou seja, este centro histórico sem pessoas perde automaticamente qualidade educadora, qualidade vivencial, e qualidade como um todo, até patrimonial. Esta é a primeira questão com que temos de nos preocupar e que não é só de Évora. Na segunda metade do século XX, à medida que a utilização do automóvel se foi democratizando - ao ponto da indústria automóvel ser hoje um dos vetores essenciais a toda a dinamização da economia mundial - as pessoas foram saindo do centro histórico. E porquê? Porque no centro histórico começaram a não encontrar as razões de conforto habitacional para o habitem.

Quando se fala destes assuntos num Congresso de Cidades Educadoras temos que ter esta visão abrangente: Évora tem 3.200 lugares de estacionamento dentro do centro histórico. Entram cá por dia cerca de 30 mil automóveis. As pessoas não vêm passear para dentro do centro histórico. As pessoas vêm à procura dum lugar. Eu estou de acordo com o professor Celestino David de que se deve privilegiar o estacionamento fora das muralhas, e isto também por uma razão simples – é que dentro das muralhas não cabem. A propósito conto uma história: na Praça do Giraldo, no final do século XIX, princípio do século XX, a Câmara Municipal ocupava um dos topos da Praça, onde é hoje o Banco de Portugal. A Câmara Municipal tinha arcadas, como ainda hoje há num dos lados da Praça. Foram demolidas porque não permitiam o cruzamento em simultâneo de duas carroças. Isto era no final do século XIX e hoje ninguém pensa destruir alguma coisa para permitir o cruzamento de dois automóveis, isso está completamente afastado. E, por isso mesmo, a cidade tem que caminhar no sentido da sua pedonização. Isso é um ato cultural, é um ato educativo. Mas tudo isso tem que ser ponderado com sensatez e temos que nos lembrar que o estacionamento a criar dentro da cidade histórica é dirigido fundamentalmente aos habitantes, àqueles novos povoadores que queremos trazer para dentro do centro histórico e de apoio também ao comércio local.

Carlos Júlio

Mas quais são os principais problemas que se colocam ao centro histórico?

José Ernesto Oliveira

A desertificação humana. O centro histórico de Évora, segundo vários estudos, precisa recuperar cerca de 3.500 pessoas para atingir uma população média entre os 9/10 mil habitantes. Não cabem cá mais. Mas isso obriga a uma operação de recuperação urbana total, regeneração habitacional, a manutenção da vocação de centralidade da cidade de Évora, que terá que obrigatoriamente passar pela diversidade das suas ocupações e resolver, ou pelos menos não esquecer de encontrar soluções para o problema do automóvel. Não se pode ignorar isso.

Carlos Júlio

Quem nos esteja a ouvir já deve estar a pensar: eles estão a falar do centro histórico, do automóvel, disto e daquilo, mas o que é que isto tem a ver com educação e com cidade educadora? Já estão muito afastados do tema. É assim?

Luís Sebastião – Não. Na minha opinião faz sentido falar das cidades educadoras, não porque tenham um património edificado com dois mil anos, mas porque a gestão da cidade, a gestão da República, para falar como o Péricles, a gestão da polis, é feita para promover o modo de vida e o tipo de comportamento que a comunidade, democraticamente determina, que é o comportamento desejado.

Carlos Júlio

E porque um centro histórico sem habitantes, não pode ser um centro histórico educador?

Luís Sebastião

Evidentemente. A linguagem às vezes resvala para zonas que não pretendemos e nós aqui temos falado do património como educador, quando na realidade estamos a falar de património como pretexto para adquirir informação.

Quando a pretexto do templo romano eu ensino a uma criança que aqui estiveram os romanos há dois mil anos, não é aquele património que está a ser educador. Ele está a ser pretexto para facilitar a aprendizagem da história da península ibérica e da colonização romana. Mas quando a Câmara determina que não se pode subir ao templo romano já é diferente: está a ser educadora. A primeira vez que eu vim a Évora, com 10 anos, toda a gente subia lá acima. O que é educador no património é essa determinação municipal que interdita que se suba ao templo romano. E isso muda o comportamento de cada cidadão relativamente ao património, no sentido que aprende a respeitar aquilo que nós todos consideramos como herança protegível, que é isso que é, radicalmente, a noção de património.

E como dizia há bocado o dr. Oliveira Caetano, o património não é uma coisa que nós tenhamos que adorar como uma vaca sagrada. O património é aquilo que é nosso, coisa que, aliás, o professor Juan Manuel del Pozo disse com muito interesse neste Congresso: nós achamos que o património é aquilo que não é de ninguém, que é de uma entidade externa e que nós temos que adorar. Não. O património é aquilo que, sendo nosso, nós temos que cuidar e temos que viver como sendo nosso. E, nesse sentido, volto a dizer: são sempre as pessoas que são educadoras, não são as paredes que são educadoras, não são as receitas de culinária que são educadoras, o que é educadora é a intencionalidade que a gestão põe na forma como nós nos relacionamos com essa herança que está sedimentada e que é a nossa memória. O património, num certo sentido, é memória. O que é educador é a forma como eu me relaciono com essa memória e a projeto no futuro.

Carlos Júlio

Consideras que o facto de teres crescido e teres sido educado aqui em Évora te dá uma vivência diferente daquela que terias se vivesses e estudasses noutra cidade qualquer?

João Fialho

Acho que sim. Évora tem uma vivência muito bonita, vivência essa que se está a perder devido à desertificação do centro histórico. Aquele sentimento de vizinhança que existe nas vilas e aldeias, o ter-se alguém na porta ao lado, está-se a perder muito no centro histórico. Ainda há esse sentimento e é isso que caracteriza o centro histórico.

A habitação para jovens no centro histórico é um grande problema. Este foi um dos temas que debatemos há uns tempos no Conselho Municipal da Juventude e chegámos à conclusão – não é uma conclusão nova – que as casas não estão adaptadas de maneira a que um casal jovem consiga lá morar e tenha rendimento financeiro para conseguir suportar essas rendas. São casas muito caras e que não estão ajustadas, nem adequadas a um casal só, ou a um casal com um filho, nem

sequer para universitários. Para que o centro histórico esteja habitado, com vida, para que venham para cá pessoas é necessário que se criem essas oportunidades, adaptando as casas, para que os jovens possam vir viver para o centro histórico. E isso é um investimento para o futuro: se os jovens hoje forem morar para o centro histórico se tudo correr bem daqui a 20/30 anos ainda lá morarão e assim o centro histórico estará vivo.

Carlos Júlio

Tu integras uma associação, a Associação Trítano. Como é que nasce num jovem o espírito associativo? É algo que nos dias que correm parece não ser muito comum? A marca associativa está muito presente em Évora?

João Fialho

Évora é uma das cidades com mais associativismo jovem e isso é de saudar. Quase todos os jovens pertencem a uma associação nesta cidade. Isso é muito bom, porque temos um sentimento coletivo muito forte e as várias associações trabalham muito entre si e em prol umas das outras, em prol do conjunto. É um conjunto que consegue fazer coisas muito educadoras. Por exemplo, vou falar do Mês da Juventude que este ano foi um grande sucesso porque trouxe novos conceitos a esta cidade, novas experiências, novas vivências e os jovens de cá conseguiram partilhar com outros, de outros locais do país, também o associativismo que se vive nessas zonas. Eu penso que isso é uma forma de educação muito grande.

Carlos Júlio

Para muitos jovens que estudam nas cidades do interior, coloca-se muitas vezes a questão de acabados os estudos, terem que deixar as cidades onde estão para procurarem trabalho fora, ainda que essa não fosse a sua vontade. Esta é uma perspetiva cada vez mais comum para os jovens de Évora, ou não?

João Fialho

Neste momento, como todos sabemos, o mundo está a atravessar uma grave crise económica e encontrar trabalho não é fácil nem nas cidades do interior, nem nas outras. Mas penso que a Câmara de Évora tem vindo a criar, juntamente com outros agentes, muitas condições para que se estabeleçam aqui empresas, para que se estabeleçam aqui polos onde possa trabalhar muita gente. Apesar disso, as cidades do interior vão ter sempre um fator a jogar contra si, que é o dos transportes (mobilidade) e a interioridade em si mesma e que por mais que tentemos nunca será totalmente ultrapassada.

Carlos Júlio

A cidade que se assume como educadora é mais atrativa para a economia e para as empresas ou é indiferente?

Lurdes Rabaça

Aí entrávamos numa situação mais complexa. Mas se me der licença gostaria de dar aqui também uma opinião sobre aquilo de que já aqui se falou: a centralidade das cidades. Hoje nós verificamos – não sei se em Évora, que não conheço tão bem, mas noutras cidade que conheço – que o centro das cidades são fruto de uma desertificação acentuada, que traz problemas, não só de transportes, mas que traz problemas de segurança, traz problemas de revitalização das centralidades, traz problemas de acolhimento e de usufruto desses espaços que eram centros fundamentais das cidades. Hoje, os muitos bairros – das cidades grandes às pequenas – que estão a ser construídos na periferia das cidades colocam problemas, desde logo para quem planeia, para as autoridades locais que têm que trabalhar com os planeadores e com quem vai executar o planeamento. A grande questão é de saber se esses bairros não são uma de duas coisas, ou as duas coisas ao mesmo tempo: novas centralidades e/ou guetos dentro da cidade; e se não tornámos o centro da cidade um gueto. Este é um problema que se está a colocar às cidades. Efetivamente, hoje, a desertificação do que eram os contextos dos centros históricos e dos centros da cidade, que tinham uma determinada vida, que eram usufruídos pelas pessoas que os utilizavam ou que lá trabalhavam, hoje muitos centros dessas cidades, a partir de determinada hora, a partir das 18/19h, ficam sem ninguém. Por isso estou de acordo com o nosso jovem João Fialho: esta é uma grande responsabilidade para as autarquias locais, num trabalho consistente de planeamento da cidade, de trabalhar com os vários agentes económicos da cidade, para, por um lado, revitalizar a cidade, mas também percebermos como a vamos revitalizar. Temos que ter um plano que determine como é que vamos remodelar os centros históricos das cidades, como é que podemos trazer novas

gerações para esses centros históricos, quer seja através de casas para os novos casais, quer seja residências para jovens universitários que são, em determinado período da vida, um fator muito importante (de animação) para as cidades.

Carlos Júlio

Quando se fala de património está-se geralmente a falar de centros históricos. Mas todo o património, seja ele qual for, seja no centro da cidade ou não, todo ele é educador?

Lurdes Rabaça

Pois é. Quando eu falo de património e de revitalização, isso pressupõe também os eixos de ligação com os bairros, porque os bairros são património. Todo o edificado, as ruas, as pessoas, que às vezes não se valorizam, é património. Quando às vezes se pergunta, mesmo a um dirigente ou a um presidente: Sr. presidente que património é que tem? Ele responde o número de casas, de edifícios; mas era importante que dissesse também o número de funcionários, os funcionários é que constituem a Câmara, e são um grande património que as Câmaras têm. E isto para não falarmos do património que são os habitantes que as cidades têm... que são os que usufruem da cidade e são os que passam por cá. Para esta abordagem é necessário repensarmos a cidade nos eixos de ligação entre os novos espaços que, às vezes, surgem como novas centralidades, às vezes com novos guetos, e temos que trabalhar aqui neste conjunto, no harmonizar das várias manifestações de património, porque os bairros também são património (da cidade).

Carlos Júlio

O património é tudo aquilo que nos foi legado como herança, nas mais variadas vertentes.

Lurdes Rabaça

E não só. É também o que hoje construímos. Como diz o dr. Luis Sebatião – e é uma expressão que define melhor a característica da cidade educadora – é pormos nas nossas decisões a intencionalidade da educação, a intencionalidade da mudança, a intencionalidade de redefinirmos uma cidade nova em que se faça a revitalização do centro histórico com as pessoas, em que se façam as ligações com os bairros periféricos, em que se cative a vinda dos bairros periféricos para o centro da cidade, mas que também se desenvolva o espaço onde as pessoas trabalham. Isto é tudo património.

Carlos Júlio

Hoje termina este Congresso das Cidades Educadoras. Que mensagem gostava que saísse daqui?

José Ernesto Oliveira

Três notas fundamentais: A primeira é a de que uma cidade tem que assumir como responsabilidade coletiva a de formar cidadãos responsáveis, felizes, participativos, cidadãos que, no fundo, estejam capacitados não só para viver a cidade, mas acima de tudo para lhe acrescentar património, não só o construído, mas todo o tipo de património.

Numa segunda nota, gostava que saísse daqui a mensagem, a ideia, de que a educação diz respeito a todos. Este é um chavão que se utiliza com frequência, mas que muitas vezes não é posto em prática. A educação, como a dra. Lurdes Rabaça já referiu, não é um exclusivo da escola, não é um exclusivo da família, nem das Câmaras Municipais ou do Governo. Nem tem idade. A educação tem que ser entendida cada vez mais neste sentido lato da formação do cidadão para a vida, é evidente com diferentes graus de diferenciação, como em tudo.

A terceira nota que eu gostava de deixar era a de que as entidades locais, que têm responsabilidades na gestão e nas políticas municipais, devem considerar em todas as áreas da sua intervenção este componente educativo. Nas políticas municipais de habitação, nas políticas municipais de trânsito, de segurança, de apoio social, de melhoria da qualidade de vida, de ambiente. Tudo isso deve ter o componente educativo associado. Educativo neste sentido formativo, de tornar a cidade participada, vivida, estimada, se quisermos, pelos seus cidadãos e por aqueles que a visitam.

Carlos Júlio

Mas quando se quer dinamizar uma cidade educadora é preciso também descobrir e potenciar os instrumentos que a possam tornar nisso mesmo: educadora.

Joaquim Oliveira Caetano

A cidade tem sempre esses instrumentos, quer sejam as escolas propriamente ditas, quer sejam outros. Há pouco, quando se colocou a questão se as escolas eram o lugar da educação, eu estive

para intervir e para dizer que eu aprendi imenso no bar da Faculdade de Letras, que era uma das grandes salas de aula da Universidade.

Carlos Júlio

Às vezes até à porta das escolas se aprende bastante.

Joaquim Oliveira Caetano

É isso. Grande parte do crescimento é feito nas escolas, com os colegas e com os professores, muitas vezes fora das salas de aula. Essa noção da cidade como espaço de encontro é, para mim, a noção mais exata da cidade como local de educação, de confronto de ideias, etc. E é também o que está mais em perigo com a desertificação do centro histórico. Não é tanto o crescimento dos bairros periféricos, é mais a forma como a vida nesses bairros se organiza em relação à cidade. Se as pessoas, às cinco da tarde saem dos empregos e se vão meter em casa a ver telenovelas ou futebol, os cafés desaparecem, as lojas desaparecem, as pessoas cortam o cabelo em casa e já não vão ao barbeiro dizer mal do árbitro, isso significa uma alteração das práticas vivenciais e de comunicação da cidade. E é esse modo de vida que se altera para um movimento pendular em que a cidade passa a ser o local de trabalho, de esforço, da chatice onde colocar o carro, os minutos em que se está à espera nas rotundas, etc., e de onde se foge o mais rapidamente possível.

Carlos Júlio

E hoje nas cidades os chamados espaços públicos que existem confundem-se muitas vezes com os centros comerciais, onde se vai passear à tarde ou ao fim de semana, e pouco mais. As praças, os largos, as esplanadas são substituídas por centros comerciais iguais em todo o lado, com as mesmas lojas e a mesma oferta.

Celestino David

Com certeza. Mas em Évora ainda somos uma cidade privilegiada nesse aspeto, sobretudo no Verão. Há várias praças em Évora com esplanadas, há uma habitação, digamos assim, não só de quem vive no centro histórico, mas de quem vive nos bairros periféricos, há o hábito de vir à cidade e estar na cidade e viver a cidade, que deve ser preservado e garantido. Uma das coisas que é fundamental é a utilização e a maneira como se usa o conceito de animação. A Praça do Giraldo e a Acrópole devem estar reservadas para determinado tipo de eventos que tenham alguma dignidade própria adequada a esses espaços. Essa é uma luta que nós temos há muitos anos, não só em relação a esta Câmara, mas também em relação a anteriores. Desde a utilização das muralhas, que foram e continuam ainda a ser usadas como mostras publicitárias – no 25 de Abril eram os sindicatos, era um abuso completo das muralhas, o que dava uma péssima imagem da cidade. Hoje ainda nem sempre os acontecimentos e as manifestações que dão vida à cidade são criteriosamente organizadas pelos espaços próprios para esses efeitos. E há muitas escolhas, para além da Acrópole que só deve ser utilizada em casos especiais, não em provas de BTT e coisas assim, como a gente vê aí...

Carlos Júlio

Ou mesmo uma passagem de modelos...

Celestino David

Exatamente. Têm havido abusos enormes nesse aspeto. A Praça do Giraldo a mesma coisa, deve ser reservada para determinado tipo (de acontecimentos). E depois temos o Rossio, temos várias alternativas, temos nomeadamente várias praças mais pequenas em Évora, que têm sido bem utilizadas nalguns casos, que são lindíssimas e que têm toda a apetência para poderem ser espaços de convívio e de animação da cidade. Tem que haver, obviamente, um critério rigoroso, um critério importante, porque isso também contribui para a educação. As pessoas devem perceber as funções dos espaços e darem-lhes valor. Usá-los e viverem-nos de uma maneira qualificada. E é muito importante dar o exemplo nesse aspeto.

Carlos Júlio

Que ideias básicas, na sua opinião, podem sair deste Congresso, por forma a impulsionarem ainda mais o Movimento das Cidades Educadoras.

Luís Sebastião

Apesar de vivermos numa sociedade em rede e em redes digitais é a proximidade de um encontro real, concreto e eficaz entre as pessoas, da partilha das experiências num local, que muitas vezes é suscitadora de novos projetos, novas ideias, novas conceptualizações. Nesse sentido nós esperamos, nós a organização, procurámos ao concebê-lo que ele fosse um momento de reflexão

e de reconceptualização. É preciso ter bem consciência do que é que se trata. Apesar de não estar muito na moda é muito importante trazermos os conceitos e entendermo-nos quando falamos de alguma coisa sobre o que é que estamos a falar. E é também muito importante estes cinco painéis que puseram muitos municípios, muitos técnicos, muita gente que está no terreno, que tenta fazer coisas, que tenta fazer bem, pô-las umas com as outras a partilharem as suas esperanças, as suas alegrias e as suas frustrações, porque dessa partilha surgem, muitas vezes, pistas para a resolução de problemas, a reconfirmação da determinação e do empenho e o desejo e o sonho de fazer mais e melhor.

Nós esperamos que estes momentos, este 3º Congresso, na senda do que foram os outros dois, seja mais uma oportunidade para relançar esta ideia das Cidades Educadoras, que não é outra coisa – volto a repetir, desculpem lá – senão o desejo das cidades assumirem plenamente os seus desígnios e a sua vocação de fazerem cada vez melhorar e de aumentarem e expandirem a rede, de modo a que Portugal seja cada vez mais um país onde as pessoas sejam conscientes, sejam ativas, sejam participativas. E isso reforça a qualidade da nossa vivência democrática.

Carlos Júlio

Apesar do caminho já percorrido nestes últimos anos pelas cidades educadoras, ainda falta fazer muito. Ainda falta muito para impregnar toda a cultura autárquica destes valores educadores da cidade?

Lurdes Rabaça

É verdade. Mas são ações como esta e a nossa prática diária tem que ajudar a transformar mentalidades e a transformar as pessoas.

Mas ainda queria acrescentar duas notas: A primeira é que enquanto cidade educadora não nos podemos esquecer que as famílias têm que ser ajudadas pelos responsáveis autárquicos a serem formadas, para poderem formar. A educação não é uma exclusividade hoje da família, mas as famílias hoje, e sempre, precisam de ser ajudadas para ajudarem a formar os seus filhos e os seus jovens.

Segunda ideia: Numa cidade educadora, e em sociedades em que cada vez mais os mais velhos são em maior número, é preciso repensar as cidades na perspetiva de que vamos fazer uma educação ao longo da vida, e as cidades têm que ter respostas também para acolherem, integrar e aproveitar o património existente nos mais velhos, que são, de facto, forças vivas da comunidade.

Carlos Júlio

Mas, a finalizar, como é que esta rede das cidades educadoras pode, em Portugal, ser acrescentada?

Lurdes Rabaça

Pode ser acrescentada com a nossa perspetiva de trabalho em comum, de trabalho em rede, valorizando o que fazemos como povo. E aqui a comunicação social também tem uma função muito importante. Às vezes só se divulga o que é mediaticamente mais vendável – o assalto, o crime. Divulguem-se as boas práticas. Hoje, por exemplo, estiveram aqui neste congresso as boas práticas que a cidade de Évora e que outros municípios trouxeram aqui, as práticas do que é possível fazer nas cidades, às vezes com pouco dinheiro, mas com a vontade e com o trabalho de todas, num trabalho coordenado e transversal. E que se divulgue o que se faz. Nós, às vezes, não temos demasiado cuidado em divulgar o que fazemos... e nós fazemos coisas muito bem feitas. A comunicação social também tem aqui uma função muito importante para tornar as pessoas mais conscientes de que nas nossas cidades se fazem muito boas práticas e podem-se tornar mais educadoras com o trabalho de todos.

Anexo 8.1. Grelha de análise do discurso político no debate de 8 maio 2009

Categorias (Para análise)	Conteúdos (Conclusões retiradas da análise)	Citações (Dos participantes no debate)
O que é uma cidade educadora	projeto político	Lurdes Rabaça disse... Quando falamos de cidades educadoras falamos de um movimento de cidades que partilham um projeto político em que a cidade é o principal fulcro....
	consciência	Tem é que emergir um trabalho convergente para que as pessoas tenham consciência de que as suas ações são educadoras.
	intencionalidade	A cidade educa, mas tem que ter a noção que quer educar, isto é, tem que haver um trabalho intenso... Intencionalidade é uma expressão que define melhor a característica da cidade educadora – é pormos nas nossas decisões a intencionalidade da educação, a intencionalidade da mudança, a intencionalidade de redefinirmos uma cidade nova em que se faça a revitalização do centro histórico com as pessoas, em que se façam as ligações com os bairros periféricos, em que se cative a vinda dos bairros periféricos para o centro da cidade, mas que também se desenvolva o espaço onde as pessoas trabalham.
	fatores deseducadores	... também há ações e fatores deseducadores nas cidades, não pensemos que todos são educadores. Mas quando uma cidade se caracteriza por ser uma cidade educadora empenhada, envolvendo todos, ela diagnostica e combate os fatores deseducadores.... Celestino David disse... Pegando no exemplo do trânsito que o senhor Presidente falou há bocado, os parques de estacionamento no interior do Centro Histórico, e especialmente um deles que já está previsto mesmo para o pé do Templo Romano são aspetos, quanto a nós, profundamente deseducadores. O turismo aqui terá sempre uma função útil, mas pode ter também uma função perversa, digamos assim. O turismo nunca pode ser encarado como prioridade, esquecendo a vivência dos habitantes.
	transversalidade temática e multiplicidade de intervenientes	Oliveira Caetano disse... As pessoas desses bairros periféricos vêm sempre à cidade de carro. Ainda que a distância seja hoje a mesma, existindo continuidade, as pessoas poderiam deslocar-se a pé. Mas assim não.
	O papel da Comunicação social	Luis Sebastião disse... Eu diria que o que as cidades, que aderiram à Carta das Cidades Educadoras, fazem é, num certo sentido, antecipar o verdadeiro desígnio da cidade. José Ernesto disse... A cidade educadora, coloca a educação num sentido lato, como algo que cada vez diz menos respeito apenas a alguém ou a algum sector de atividade da nossa sociedade e que, antes pelo contrário, deve ser uma preocupação de todos e é uma tarefa de todos. Lurdes Rabaça disse.... Nós defendemos a cidade se a conhecermos. Nós defendemos aquilo que conhecemos melhor e, por isso, um dos fatores importantes é conhecer-se o que se faz, o que

		Celestino David disse... O professor Juan Manuel del Pozo, logo na sessão inicial deste Congresso, dizia que o conceito fundamental quando se pensa em património e em educação era o de cidadania e de civismo... Lurdes Rabaça disse... por exemplo, a temática do próximo Congresso Internacional, em Guadalajara, no México, tem a ver com o desporto: Como é que o desporto é fator de cidadania, como é que o desporto é fator de coesão social, como é que o desporto é fator de salvaguarda de identidade e de inclusão social.
Democracia	Modos de gestão da cidade	Luis Sebastião disse... a gestão da cidade, a gestão da República, para falar como o Péricles, a gestão da polis, é feita para promover o modo de vida e o tipo de comportamento que a comunidade, democraticamente determina, que é o comportamento desejado... A democracia é a forma natural de gestão, origem e desenvolvimento da cidade... Quer dizer: os políticos eleitos são legitimados porque são eleitos e no plano teórico ideal o eleito da cidade educadora é aquele que é eleito no pressuposto do projeto educativo com que se candidata à eleição e nesse sentido ele está legitimado para governar a fim de modificar e condicionar o comportamento dos seus munícipes, dos seus cidadãos.
A capacidade relacional na cidade (entre pessoas, instituições, espaços geográficos)	todos os membros da sociedade civil O papel da Universidade Associativismo juvenil	Lurdes Rabaça disse... A ciência subjacente aos políticos eleitos deve estar no fazer sentir e partilhar. É preciso integrar todos os membros da sociedade civil, todas as instituições, todas as pessoas, neste projeto comum... Para esta abordagem é necessário repensarmos a cidade nos eixos de ligação entre os novos espaços que, às vezes, surgem como novas centralidades, às vezes com novos guetos, e temos que trabalhar aqui neste conjunto, no harmonizar das várias manifestações João Fialho disse... a meu ver os conceitos de cidade e de Universidade fundem-se um pouco... Évora tem uma grande sorte por ter uma Universidade e por essa Universidade ter uma tradição tão grande, uma herança tão vasta, e que ao longo destes anos tem servido – e muito – esta cidade... Évora é uma das cidades com mais associativismo jovem e isso é de saudar. Quase todos os jovens pertencem a uma associação nesta cidade. Isso é muito bom, porque temos um sentimento coletivo muito forte e as várias associações trabalham muito entre si e em prol umas das outras, em prol do conjunto.
Educação formal/ A escola		Lurdes Rabaça disse... educar não é já um objetivo principal e único da escola, como estrutura formal de ensino e de educação, embora a escola seja um ambiente e um espaço fundamental de ensino. Oliveira Caetano disse... Eu creio que se só fôssemos educados pela escola sabíamos muito pouco. João Fialho disse... Para mim, a cidade educadora e nos moldes em que aqui é apresentada deve ser vista como um percurso. Este percurso poderá começar na escola, mas não passará, sem dúvida, só pela escola...

Educação informal/ A família		Lurdes Rabaça disse... a educação não é uma exclusividade da família, com as características diferentes que as famílias hoje têm, e os seus movimentos David disse...
Educação informal /a cidade, outros		Lurdes Rabaça disse... defende-se que a cidade educa nos seus múltiplos aspetos, nos seus múltiplos espaços e a própria cidade é por si só, agente educador.... verificamos que a rua educa.... pensamos que esses outros que se cruzam entre eles são fatores de educação. Já pensámos como é que os nossos museus, o património das nossas cidades, as nossas bibliotecas, os espaços públicos das nossas cidades, organizados ou não, limpos ou não, são espaços educadores ou deseducadores? Celestino David disse... a educação, quanto a mim, é fundamentalmente a ideia de comprometimento da parte dos educadores em relação ao mundo que existe. Oliveira Caetano disse...a ideia de cidade e de educação é, em si mesma, quase pleonástica, porque a cidade é essencialmente um lugar de troca. Não é possível a auto-subsistência na cidade. A cidade implica um contacto com o outro, um trocar de experiências, e... José Ernesto disse... Quando uma cidade coloca a educação na primeira linha da sua agenda política e de intervenção, significa que assume esse compromisso para consigo mesma e para com os seus cidadãos, de utilizar todos os meios que estão ao seu alcance e todas as capacidades para poder contribuir para a formação de cidadãos educados... A educação diz respeito a todos. Este é um chavão que se utiliza com frequência, mas que muitas vezes não é posto em prática. A educação não é um exclusivo da escola, não é um exclusivo da família, nem das Câmaras Municipais ou do Governo. Nem tem idade. A educação tem que ser entendida cada vez mais neste sentido lato da formação do cidadão para a vida...
Os lugares /qualidade do espaço	É fator de construção da cidade educadora o conhecimento e valorização dos lugares da cidade	Celestino David disse... em Évora ainda somos uma cidade privilegiada sobretudo no Verão. Há várias praças em Évora com esplanadas, há uma habitação, digamos assim, não só de quem vive no centro histórico, mas de quem vive nos bairros periféricos, há o hábito de vir à cidade e estar na cidade e viver a cidade, que deve ser preservado e garantido... As pessoas devem perceber as funções dos espaços e darem-lhes valor. Usá-los e viverem-nos de uma maneira qualificada.
O património		José Ernesto disse... É também educar não só para o património, mas para os vários patrimónios... No caso concreto de Évora, que é uma cidade reconhecida pela valia inestimável e inigualável do seu património, muitas vezes lembramo-nos apenas do chamado Templo de Diana, da Sé, da Igreja dos Ossos, do Convento de Santo António e de outro património construído. Mas há outros patrimónios tão importantes quanto estes e que nas políticas que devem ser seguidas devem ser respeitados e tratados como os patrimónios construídos... Uma cidade tem que assumir como responsabilidade coletiva a de formar cidadãos responsáveis, felizes, participativos, cidadãos que, no fundo, estejam capacitados não só para viver a cidade, mas acima de tudo para lhe acrescentar património, não só o construído, mas todo o tipo de património.

		Celestino David disse... Évora pode ser uma lição que remete para a herança cultural que é fundamental, para o património, para a educação, no sentido de que essa herança faz parte dela... Eu fui aluno do antigo Liceu e ainda lá fui professor, onde está agora a Universidade, e lembro-me bem da função que o próprio edifício tinha como chamada de atenção para os alunos no sentido de que aquilo era qualquer coisa que devia ser respeitado, devia ser cuidado e, portanto, isso era uma função que tem que estar a cargo de todos. Oliveira Caetano disse... Quando nós falamos de património é uma coisa diferente de quando falamos de monumento (antigamente falava-se mais). Há quase uma noção de alteridade, de veneração face ao monumento. Enquanto a própria noção etimológica de património é algo que é nosso, é aquilo que nos deixam, que nos legam. Por isso, a noção de património tem a ver com essa noção de pertença e de herança e os museus são espaços onde essa herança se torna possível, visível e democrática. Luís Sebastião disse... Nós aqui temos falado do património como educador, quando na realidade estamos a falar de património como pretexto para adquirir informação. Quando a pretexto do templo romano eu ensino a uma criança que aqui estiveram os romanos há dois mil anos, não é aquele património que está a ser educador. O património não é uma coisa que nós tenhamos que adorar como uma vaca sagrada. O património é aquilo que, sendo nosso, nós temos que cuidar e temos que viver como sendo nosso. E, nesse sentido, volto a dizer: são sempre as pessoas que são educadoras, não são as paredes que são educadoras, não são as receitas de culinária que são educadoras, o que é educadora é a intencionalidade que a gestão põe na forma como nós nos relacionamos com essa herança que está sedimentada e que é a nossa memória. O património, num certo sentido, é memória. O que é educador é a forma como eu me relaciono com essa memória e a projeto no futuro. Lurdes Rabaça disse... Quando eu falo de património e de revitalização, isso pressupõe também os eixos de ligação com os bairros, porque os bairros são património. Todo o edificado, as ruas, as pessoas, que às vezes não se valorizam, é património. Quando às vezes se pergunta, mesmo a um dirigente ou a um presidente: Sr. presidente que património é que tem? Ele responde o número de casas, de edifícios; mas era importante que dissesse também o número de funcionários, os funcionários é que constituem a Câmara, e são um grande património que as Câmaras têm. E isto para não falarmos do património que são os habitantes que as cidades têm...
Identidade		José Ernesto disse... A identidade adquire-se e depois mantém-se com base em vários princípios, mas em que as culturas de base regional e local têm uma importância decisiva. Lurdes Rabaça disse... Eu acho que uma cidade mantém a sua memória, mantém a sua identidade porque também está aberta à modernidade e à transformação sem deixar de ser o que é .

ANEXO 9

Outras iniciativas e projetos em torno da elaboração da tese

Anexo 9.1 – Blogue “Cultura de cidade educadora”

Cultura de Cidade Educadora

International Association of
Educating Cities
Association Internationale des
Villes Éducatrices
Asociación Internacional de
Ciudades Educadoras
Associação Internacional de
Cidades Educadoras



Um blogue de apoio à construção de uma cultura de Cidade Educadora nas Cidades da Rede Portuguesa de Cidades Educadoras



Ciclo de Debates “Habitar a Cidade - Construir Espaço público”

O CIDEHUS e o Departamento de Filosofia da Universidade de Évora promovem a realização de um ciclo de debates, intitulado “Habitar a cidade. Construir o espaço público”, a concretizar durante o ano de 2012.

Cada um dos debates, com uma cadência mensal, centrar-se-á sobre um tema considerado relevante para o reconhecimento e reconfiguração de Évora – Cidade Educadora.

terça-feira, 23 de outubro de 2012

Habitar a Cidade, Construir Espaço Público: novo debate esta quinta-feira



Comissão Científica

Prof. Doutora Maria Teresa Santos
- Universidade de Évora -
Orientadora da tese de doutoramento

blogue de apoio a esta tese: «Cultura de Cidade Educadora»

<https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/>

Anexo 9. 2 - Ciclo de debates “Habitar a Cidade, Construir Espaço público”, Évora, 2012

(da esfera académica em interação com as esferas empírica e política).

ÉVORA CIDADE EDUCADORA 2012
ciclo de debates
HABITAR
A CIDADE
CONSTRUIR
O ESPAÇO
PÚBLICO
19 de Julho de 2012 17h30
QUAL O CONTRIBUTO DOS PARTIDOS
POLÍTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE
ÉVORA COMO CIDADE EDUCADORA?
Silvério da Rocha e Cunha, Manuel
Cabeça (PS), Eduardo Luciano
(PCP), Nuno Alas (PSD), Amália de
Oliveira (BE)
Condestável Café Bistro
CIDEHUS/UÉ Departamento de
Filosofia da Universidade de Evora

Tendo em conta a necessidade de concretizar e segmentar os diálogos e reflexões procuradas, cada uma das nove sessões foi orientada para um tema específico, segundo a seguinte agenda:

Debate 1 - “As redes de comunicação na construção da Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 26 de janeiro 2012)

Gravação Audio e Texto síntese (Aqui:

https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco_6.html)

Debate 2 - “Arte pública, arte no espaço público, na construção da Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 23 fevereiro 2012)

Gravação Audio e Texto

(Aqui:https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco_22.html)

Debate 3 - “Os jovens criadores na construção da Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 29 de março 2012)

Gravação Audio

(Aqui:https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco_28.html)

Debate 4 - “História, memória e património de uma Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 26 de abril 2012)

Gravação Audio

(Aqui:https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco_64.html)

Debate 5 - “O papel da arquitetura e do urbanismo na construção da Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 31 de maio 2012)

Gravação Audio

(Aqui:https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco_92.html)

Debate 6 - “Os partidos políticos e a construção da Cidade Educadora (quinta feira, 17:30h, 19 de julho 2012)

Gravação Audio e Texto

(Aqui:https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco_41.html)

Debate 7 - “Educação formal, não formal e informal e a Cidade Educadora” (quinta feira, 17:30h, 27 de setembro 2012)

Gravação Audio

(Aqui:https://culturadecidadeeducadora.blogspot.com/2020/02/ciclo-habitar-cidade-construir-o-espaco_58.html)

Debate 8 - “Empresas e cidades - construções mútuas” (quinta feira, 17:30h, 25 de outubro 2012)

Gravação Audio e Texto

Debate 9 - “Os diferentes públicos construtores da Cidade Educadora (quinta feira, 17:30h, 29 de novembro 2012)

Gravação Audio e Texto

Anexo 9. 3. Newsletter de apoio ao Ciclo de Debates “Habitar a Cidade, Construir Espaço Público”

CIDADE EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter
Ano 1
Nº 1

Évora, 25 de Janeiro de 2012

Nesta edição

A carta de princípios das Cidades Educadoras configura um compromisso de referência e adesão

Pág. 2

Poema sobre Évora, Florbela Espanca

Pág. 2

Tema: As Redes de Comunicação na construção de Évora, cidade educadora

Pág. 3

Os próximos debates

Pág. 4

Habitar a Cidade. Construir Espaço Público

“Habitar a cidade. Construir o Espaço Público” é o tema geral de um ciclo de debates onde se pretende cruzar o olhar da investigação académica com o de práticas de cidadania.

Estes debates são mensais e propõem-se identificar uma rede de perspectivas diversas sobre a cidade actual e a cidade desejada, a partir da referência – Évora em 2012.

Cada debate é constituído por um painel de especialistas, reconhecidamente identificados com o tema

EVORA

CIDADE EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

proposto, que abrem a discussão a todos os que aceitem o convite dirigido. Do debate resultarão contributos a registar e tratar no quadro de uma investigação académica inscrita no Departamento de Filosofia da Universidade de Évora e no CIDEHUS – (Centro Interdisciplinar de História Cultura e Sociedades da Universidade de Évora).

Assim, é devido um vivo agradecimento a todos os participantes neste ciclo de debates, bem como aos que de formas várias para ele contribuem.

EVORA CIDADE EDUCADORA 2012
ciclo de debates

HABITAR A CIDADE CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

26 de Janeiro de 2012 17h30
AS REDES DE COMUNICAÇÃO
NA CONSTRUÇÃO DE UMA
CIDADE EDUCADORA

Eduardo Esperança - Rui Belo - José Faustino - Manuel Madeira Piçarra - Carlos Júlio

Podcastcast Paula Bista
CIDEHUS/UE Departamento de
Filosofia da Universidade de Évora

Debate 1: AS REDES DE COMUNICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADE EDUCADORA

PAINEL

Eduardo Esperança – Moderador
- Sociólogo da Comunicação -
Departamento de Sociologia
da Universidade de Évora

Rui Belo - Director de Mideias,
Comunicação Visual, Évora

José Faustino - Director da Rádio
Diana e Presidente da Associação
Portuguesa de Radiodifusão

Manuel Madeira Piçarra -
Director do Diário do Sul

Carlos Júlio - Jornalista TSF
e Diário do Alentejo em Évora

Data: 26 de Janeiro de 2012 -
Hora: 17h30m
Local: Condestável Café Bistro

Organização: CIDEHUS/UE;
Departamento de Filosofia/UE

<https://issuu.com/doescorreia/docs/newsletter1>

CIDADÉVORA EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter

Ano 1

N.º 2

Évora, 23 de Fevereiro de 2012

Escolher e querer um futuro

"Não se pode prever o futuro. Pode-se inventar o futuro, tem-se escrito. Também se podia dizer: Podem-se prever futuros; deve-se escolher e querer um futuro."

(...) (Pretende-se) demonstrar a necessidade de ter uma ampla visão do futuro, concebido não como uma fatalidade obscura, mas como uma finalidade lúcida, e de discernir as vias que aí conduzem..."

Edgar Foure, *Aprender a Ser*, Lisboa: Bertrand, 1977, p. 255.

Habitar a Cidade. Construir Espaço Público

"Parece que só é possível habitar o que se constrói", escreveu Heidegger (1), reforçando a correlação ao acrescentar que "construir já é em si mesmo habitar". Esta ideia de existência humana, que projecta habitar mental e afectivamente o que constrói, serve de ponto de partida para a busca de possibilidades de interpretação do conceito de cidade educadora, em Évora. Cidade que habitamos e nos habita..

Por outro lado, que é habitar a cidade com os outros? "A cidade como espaço público faz um



Foto: José Manuel Rodrigues

apelo urgente a um pensar territorializado necessário à reflexão e à reconstrução das estruturas – redes sociais, políticas e culturais – com o qual não posso deixar de concordar,

pois o pensar territorializado envolve ações públicas/práticas com claras consequências na qualidade do habitar e pode ajudar a configurar um sujeito realmente público, um cidadão comprometido –, mas pensar, contemporaneamente, os modos de habitar requer antes de mais a reequocação da arte de pensar ele mesmo em rede...".(2)

(1) [Baesen, Wohnen, Denken] (1951) conferência pronunciada por ocasião da "Segunda Reunião de Darmstadt", publicada em *Vorträge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback em...

(2) Pereira, Paula, *Condição Humana e Condição Urbana*, Porto: Afrontamento, 2011, p.38.

Arte pública em Évora, cidade que se deseja educadora

Discutir o papel da arte no espaço público, em Évora na segunda década do século XXI, com uma perspectiva crítica e multidisciplinar, é o objectivo do debate desta quinta feira à tarde num café da cidade, o Condestável.

"A Arte Pública crítica, não tem por objectivo nem um exibicionismo complacente, nem uma colaboração passiva com a grande galeria da cidade, o seu teatro ideológico e o seu sistema sócio-arquitectural. Trata-se antes de uma estratégia de colocar em questão as estruturas urbanas e os meios que condicionam a nossa percepção quotidiana do mundo" explica Susana Piteira, a moderadora deste debate, citando K. Wodiczko, um artista e autor conceituado de origem polaca, que vive

entre Nova York e Cambridge. Esta é a ideia de partida para uma reflexão para a qual estão convidados os cidadãos-habitantes de Évora.

Susana Piteira é escultora e professora na Faculdade de Belas Artes do Porto. Viveu em Évora Monte durante as últimas duas décadas. Desenvolveu uma tese de doutoramento (em fase de conclusão) sobre o tema proposto para este debate.

Isabel Bezelga é professora na Universidade de Évora e coordenadora do projecto MUS-E, centrado nos últimos anos na educação pela arte, na escola da Cruz da Picada em Évora.

José Alberto Ferreira, para além de professor na Universidade de Lisboa é o responsável pelo festival de artes performativas "Escrita na Paisagem" que avança este ano para a 10ª edição.

Nuno Lopes é arquitecto. Habitante em Évora tem o seu nome ligado ao Bairro da Malagueira e a Siza Vieira, ao Centro Histórico de que foi director durante alguns anos, e a outros projectos que motivaram a discussão pública.

Paulo Simões Rodrigues também professor de História de Arte na Universidade de Évora e investigador no CHAIA – (Centro de História da Arte e Investigação Artística, Universidade de Évora), estuda principalmente a arte contemporânea.

CIDADE VORA EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter

Évora, 29 de Março de 2012

Ano 1

Nº 3

Comissão Científica do
Ciclo de Debates
"Habitar a Cidade, Construir o Espaço Público"

Pág. 2

O que se entende por
educar no contexto da
cidade do séc. XXI?

Pág. 2

Évora é uma
cidade educadora

Pág. 3

Um fotógrafo convidado
em cada edição da
"newsletter"

Pág. 4

Próximo debate

Pág. 4

VORA CIDADE EDUCADORA Nº 3
Ciclo de debates
**HABITAR
A CIDADE
CONSTRUIR
O ESPAÇO
PÚBLICO**
29 de Março de 2012 17h30
JOVENS CRIADORES E A
CONSTRUÇÃO DE VORA,
CIDADE EDUCADORA
Pedro Pinho - Ana Rita Rodrigues -
Daniel Catarino - Joana Mira - Mónica
Pereira
Coordenador: Célia Botelho
CIDRUS/US, Departamento de
Educação da Universidade de Évora

Os jovens criadores e a construção de Évora, cidade educadora

Este terceiro debate mobiliza e dá voz a jovens artistas, de formações diversas, e permite-lhes interagir com os participantes, de modo não só a pôr em questão os lugares comuns e as ideias recebidas, como a interrogar a relação dos jovens com a arte, o acto criativo e a cultura contemporânea.

O debate visa conhecer o lugar que as artes têm na vida dos jovens e fazer o balanço crítico quer em relação ao investimento cultural da cidade para com os jovens criadores, quer à capacidade da cidade criar condições e de mobilizar os jovens para a actividade criativa.

São considerados os seguintes eixos temáticos:

A arte passa pela experimentação

* O que é que a experimentação artística oferece de diferente aos jovens?

* Quais os conhecimentos que estão em jogo para os jovens criadores?

A arte e a cidade educadora

* Como associar a arte à educação?



Foto: David Infante

* Como é que um jovem se compromete socialmente através do seu trabalho criador?

A cultura urbana

* Quais as culturas urbanas que têm significado para os jovens?

* No caso de Évora, que aspectos da cultura local podem ser potenciados por assumirem significado maior para estes jovens criadores?



Foto: David Infante

Quais os desafios de uma cidade educadora?

"Para uma cidade educadora o grande desafio do séc. XXI é aprofundar o exercício dos princípios e valores democráticos, por meio de orientações e actuações adequadas. Há pois que introduzir no ordenamento jurídico-político próprio de qualquer democracia, factores pedagógicos que permitam utilizar a informação, a participação e a avaliação, como eixos de aprendizagem e de educação, de construção de cidadania".

Pilar Figueras Bello (Secretaria geral da AICE) (http://www.bcn.es/educies/aice/ensaiques/espanyol/sec_educating.html)

https://issuu.com/doescorreia/docs/newletter_3

CIDADÉVORA EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter

Évora, 28 de Abril de 2012

Ano 1

N.º 4

Dizer que as sociedades são comunidades que se auto interpretam é mostrar a natureza desse sedimento, mas é importante acrescentar-se que entre as mais poderosas destas auto-interpretações estão as imagens que as sociedades criam e preservam de si próprias como sendo continuamente existentes"

Connerton, P. (1999). Como as sociedades recordam. Oeiras: Celta, p.14

Convite ao Debate

História, Memória e Património

Propomos um debate sobre os contributos da História, da Memória e do Património para "Habitar a Cidade. Construir Espaço Público".

"A qualidade do espaço público pode avaliar-se sobretudo pela intensidade e pela qualidade das relações sociais que facilita, pela sua força "misturante" de grupos e comportamentos, e pela sua capacidade de estimular a identificação simbólica, a expressão e a integração culturais" escreve o urbanista Jordi Borja citado pelo professor de Filosofia J. del Pozo (2008:27)

Constituir-se-ão estes recursos que Évora valoriza – História, memória e património - como facilitadores em Évora da construção de uma cidade educadora?

Foto: Paulo Nuno Silva



Para motivar o encontro e impulsionar a partilha de pontos de vista contamos com um painel de cinco pessoas que têm dedicado muitos anos de estudo e reflexão a esta temática:

Antónia Fialho Conde, moderadora deste debate, sempre fez da História a sua casa. Em sede de mestrado preocupou-se com a Recuperação do Património Arquitectónico e Paisagístico. Na tese de doutoramento estudou a vida da comunidade religiosa feminina que habitou o Convento de Cáster em Évora, entre os anos de 1328 e 1776. É Professora, directora do departamento de História da Universidade de Évora e investigadora no CIDEHUS e no Centro Hércules (Herança Cultural, Estudos e Salvaguarda) da mesma Universidade. Nasceu em S. Pedro do Corval (concelho de Reguengos de Monsaraz) há quase meio século, mas é em Évora que vive e trabalha há mais de 30 anos.

O Painel

Artur Goulart nasceu na ilha de S. Jorge nos Açores há 75 anos. Tendo em si inscrito o "desejado vai-vem discreto/ das marés ritmo secreto /do tempo sem tempo livremente", como revela num dos seus poemas, mas não hesita em assumir-se como eborense. Vive nesta cidade há 33 anos, 20 dos quais profissionalmente dedicados ao Museu de Évora de que foi director durante um período de 7 anos. Actualmente é coordenador do Inventário Artístico da Arquidiocese de Évora.

Cármem Almeida é Socióloga. Nasceu e vive em Évora há 57 anos. No decurso de uma intensa carreira profissional como técnica na Câmara de Évora fundou e coordena o Arquivo fotográfico. Interessa-se por Museologia, área em que defendeu uma tese de

Mestrado. Actualmente prepara uma tese de doutoramento em História e Filosofia da Ciência, intitulada "A divulgação da fotografia no Portugal oitocentista: Protagonistas, práticas e redes de circulação de saber".

Celestino David é outro eborense nascido no centro histórico da cidade há 64 anos. Licenciou-se em Filosofia, e mais tarde fez mestrado em Estética Contemporânea. Foi professor no ensino secundário durante mais de 35 anos. Desde os anos 80 (do séc. XX) vem assumindo a Direcção do Grupo Pró Évora - Associação de Defesa do Património da cidade de Évora, sem fins lucrativos, fundada em 1919, por um grupo de eborenses que incluía o seu avô.

Manuel Branco nasceu na Igrejainha há 65 anos. Considera-se "um professor do ensino primário que se atreveu a fazer coisas". Entre essas muitas coisas, avulta o gosto pela História de Arte. Centrou a sua tese de mestrado na época do Renascimento.

https://issuu.com/dorescorreia/docs/newletter_4

CIDADÉVORA EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter

Évora, 31 de Maio de 2012

Ano 1

N.º 5

Neste número:

Polis: comunidade que decide viver em conjunto (Reflexões da Arquitecta Aurora Carapinha).

Pág. 2

Os novos desafios da cidade (Reflexões do Arquitecto Jorge Silva).

Pág. 3

Notícias da Rede Internacional de Cidades Educadoras.

Pág. 4



À procura de mais espaço público

A Arquitectura e o Urbanismo desenvolvem uma relação que condiciona a qualidade do espaço público em Évora. Saber dessa relação e do que ela pode trazer a esta cidade contemporânea que quer ser educadora, é a proposta para o fim de tarde desta quinta-feira, 31 de Maio.

A arquitecta paisagista Aurora Carapinha e o arquitecto urbanista Jorge Silva encontram-se à mesa do café Condestável, em pleno centro histórico de Évora, num ambiente informal, e de livre acesso, para debaterem como pode esta cidade tornar-se mais cidade e educadora.

Este 5º debate do ciclo "Habitar a Cidade. Construir Espaço Público" propõe-se, segundo a organização, "reforçar a vertente da participação de todos os interessados numa reflexão conjunta sobre as possibilidades de construção de espaço público em Évora".

Para atingir esse objectivo, na mesa motivadora do debate estarão dois especialistas e um jornalista moderador, neste caso Paulo

Nobre, da RTP.

Aurora Carapinha é professora e investigadora na Universidade de Évora, Doutora em Artes e Técnicas da Paisagem. É também, desde Dezembro de 2009, Directora Regional de Cultura do Alentejo; mas é na qualidade de docente e de interessada na cidade que aceitou colaborar com estes debates coorganizados pelo CIDEHUS – (Centro interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) e pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Évora.

Referindo-se à complexidade que é marca da cidade, Aurora Carapinha afirma que "o problema da heterogeneidade reside nas relações entre os heterogéneos. Mas diversidade é sempre enriquecedora".

Confrontada com a decisão de Évora querer ser uma cidade educadora, comenta "tem todo o sentido resolver pela educação estas heterogeneidades que são ricas. Sabemos também da Biologia que quanto mais diverso for o ecossistema maior é a sua capacidade de resposta".

Jorge Silva é arquitecto desde 1970. Foi vereador da Câmara Municipal de Évora, responsável pelo Pelouro da Habitação, Urbanismo e Obras no triénio 77/80. É, desde então, coordenador da AO- Oficina de Arquitectura, Lda. Também leccionou na Universidade Técnica de Lisboa, e é um profundo conhecedor de Évora, cidade a que se mantém ligado.

"Construir a 'cidade na cidade'; desconflar das tendências enquanto destino e aceitá-las enquanto método de prospecção do futuro; associar políticas a estratégias e estratégias a uma visão de mudança, affrontando o binómio: necessidades (o rol normal de desgraças) versus potencialidades; ou a cidade como sonho colectivo, causa partilhada" - são apenas algumas das estratégias de intervenção na cidade que o arquitecto Jorge Silva tem vindo a propor em diferentes contextos.

A procura de mais "espaço público" em Évora, a cidade que deseja ser educadora, está esta tarde no centro do debate.

<https://issuu.com/dorescorreia/docs/newletter5>

CIDAD E VORA EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter

Ano 1

Nº 6

Évora, 19 de Julho de 2012

Os políticos eborenses defendem a construção de Évora como cidade Educadora?



ANTÓNIO CARRAPATO

é o fotógrafo eborense que este mês partilha connosco o seu olhar sobre a cidade de Évora. Passeia-se pelos bairros da Malagueira e Horta das Figueiras, pelas Piscinas, detêm-se junto às muralhas que envolvem o centro histórico (perto da Escola do Rossio) e mostra-nos a inesperada vivência de uma cidade que, apesar de ser nossa, não é a que tínhamos guardada. É o inusitado que também faz a cidade. São imagens não esperadas de Évora, cidade educadora.

O ciclo de debates "Habitar a Cidade. Construir Espaço Público" promove neste mês de julho a sua sexta edição. Qual o contributo que os partidos políticos podem aportar à construção de Évora, cidade educadora? Esta é a pergunta central do debate que conta com a participação de representantes dos partidos políticos representados na Assembleia Municipal de Évora: PS, CDU, PSD, BE.

O professor do ensino secundário Manuel Cabeça é a personalidade indicada pela estrutura concelhia do PS de Évora para transmitir a posição deste partido político no que respeita à construção de Évora, cidade educadora.

O advogado e actual vereador na Câmara de Évora, Eduardo Luciano, é o porta voz do PCP para este encontro sobre Évora, cidade Educadora.

O sociólogo Nuno Alas recentemente eleito presidente da secção de Évora do PSD, representa os sociais democratas nesta reflexão conjunta e pública.

Amália de Oliveira, investigadora na Universidade de Évora, é eleita pelo BE na Assembleia Municipal. Reporta aqui as posições do seu partido relativas a Évora, cidade educadora.

O Prof. Silvério da Rocha e Cunha, docente da Universidade de Évora, doutorado em teoria jurídico-política (área de Filosofia Política) conduz este debate aberto a todos os cidadãos inte-



Foto: António Carrapato

Entre as muralhas e a Escola do Rossio

ressados em reflectir sobre o tema proposto.

O lugar do encontro é um café no centro da mesma cidade, o Condestável. A hora marcada é o fim de tarde de quinta-feira, dia 19 de Julho, entre as 17.30 e as 20.30h.



O próximo debate Na última quinta-feira de Setembro, dia 27, à mesma hora, no mesmo local vamos reflectir sobre "A educação informal na construção de uma cidade educadora". Com a participação do Prof. Doutor José Bravo Nico, docente da Universidade de Évora, e director da Escola Popular / Universidade Sénior Túlio Espanca e a moderação do Dr. Sancho Gomes, entre outros convidados.

https://issuu.com/dorescorreia/docs/newletter_6_final

CIDADE EVORA EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter

Évora, 27 de Setembro de 2012

Ano 1 N.º 7



"A educação formal, não formal e informal em Évora, Cidade Educadora" é o tema em debate esta quinta-feira 27 de Setembro, entre as 17.30h e as 20.30h no Condestável Café Bistrô, Rua Diogo Cão, 3, em Évora.

Da mesa motivadora desta reflexão conjunta fazem parte: o Professor Joaquim Felix, Director da Escola Secundária Gabriel Pereira em Évora; a Professora Maria de Jesus Florindo, Presidente da Universidade Senior de Évora; e o Sr. José Saloio, actor, encenador e animador cultural reconhecido na cidade.

A moderação está a cargo do Prof. Doutor José Carlos Bravo Nico, docente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Este é o sétimo de um ciclo de debates intitulado "Habitar a Cidade. Construir Espaço Público" a decorrer durante o ano de 2012, organizado pelo CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) e pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Évora.

São convidados a participar todos os cidadãos interessados.

Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos



Foto: Joaquim Carrasga

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição.

A educação não formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogéneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Finalmente, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais.⁽¹⁾ Partindo dos conceitos de educação formal, não formal e informal, propomos para este debate quatro perguntas:

1. Será cada uma destas três formas de

educação igualmente reconhecida na sociedade eborense?

2. No caso de se verificar para cada uma das abordagens (formal, não formal e informal) níveis de afirmação e reconhecimento social diferentes que consequências resultam para a cidade?

3. Que relação se verifica na cidade de Évora entre os três níveis de abordagem educativa? Será possível ou desejada uma maior aproximação entre a esfera da Escola, das instituições não formais de educação e da consciência educadora da cidade?

4. Que consequências se podem perspectivar para Évora, cidade educadora, no caso de um maior compromisso entre as três esferas acima definidas?

(1) Chagas, I (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. Revista de Educação, 3 (1), 51-59. Lisboa.

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/artigomuseus.pdf>

CIDADE VORA EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter

Ano 1

Nº 8

Évora, 25 de Outubro de 2012



Como construir desenvolvimento?

"Os fins e os meios do desenvolvimento requerem exame e análise em vista a uma compreensão mais completa do processo de desenvolvimento; não é, pura e simplesmente, conforme à realidade tomar como objectivo básico apenas a maximização da receita ou da riqueza, que é, como Aristóteles salientava, 'meramente utilitária, em vista de outra coisa'. Pela mesma razão, o crescimento económico não pode, palpavelmente, ser tratado como um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de ser mais referido à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos".

Sen Amartya (2003).
O desenvolvimento como liberdade. Lisboa: Gradiva, p.30.

Empresas e cidade: construções mútuas

"O papel das empresas na construção de Évora, cidade educadora" é o tema em debate neste oitavo encontro do ciclo "Habitar a cidade. Construir espaço público" em curso durante este ano de 2012.

São convidados para reflectir conjuntamente e em público empresários, académicos e outros cidadãos interessados.

A moderação e condução da sessão está a cargo de Maria Manuel Serrano, Doutora em Sociologia Económica e das Organizações pelo Instituto Superior de Economia e Gestão/ Universidade Técnica de Lisboa (ISEG/UTL) docente e Diretora da licenciatura em Sociologia na Universidade de Évora. É ainda investigadora e autora de diversas publicações científicas no âmbito da sociologia económica, das organizações e desenvolvimento dos recursos humanos.

À mesa deste debate senta-se outro académico, Paulo Neto. É Doutor em Economia pela Universidade de Évora, e docente nesse Departamento de Economia, para além de investigador e autor de vários artigos e livros científicos no domínio do planeamento do território, da concepção e avaliação de políticas públicas e dos processos de integração europeia.

Na mesma mesa estará a Dr.ª Helena Costa, Diretora de RH e Serviços Partilhados da Embraer. Esta empresa conta com unidades operacionais em diversos locais do mundo, tendo-se instalado recentemente em Évora. A Dr.ª Helena Costa tem desenvolvido o papel de RH em Multinacionais onde desempenhou tarefas de Diretora Corporativa de RH e Diretora Europeia. É Natural do Porto e está a residir no Alentejo desde Junho deste ano.

Junta-se-lhes o Eng. José Manuel Noites, proprietário das empresas Somefe (fundada em Évora em 1947), Noites Reciclagem, Sometambi e Noites Imobiliária; Eborense de nascimento e de percurso, estudou na Escola Salesiana desta cidade, depois em Lisboa, mais tarde pós



Foto: Carlos Neves

graduou-se em Ecologia Humana na Universidade de Évora.

São ainda convidados a participar outros empresários oriundos de diversos sectores de actividade, bem como cidadãos interessados na reflexão pública da cidade que habitam.

Do encontro de experiências tão diversificadas como as que aqui se representam, desejamos recolher possíveis configurações de Évora, uma cidade do século XXI que deseja pensar-se como cidade educadora.

A todos estes participantes, a organização destes debates dirige o seu melhor agradecimento pelo valioso contributo que aportam ao processo de investigação em curso, centrado nas configurações de Évora, enquanto cidade educadora. A referida investigação está sediada no Departamento de Filosofia da Universidade de Évora e no CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) e é orientada pela Prof. Doutora Maria Teresa Santos em co-orientação com o Professor Doutor Agustín Escolano Benito da Universidade de Valladolid.

https://issuu.com/doescorreia/docs/newletter_8

CIDADE EDUCADORA

HABITAR A CIDADE, CONSTRUIR O ESPAÇO PÚBLICO

Newsletter * Ano 1

Nº9

Évora, 29 de Novembro de 2012

Último debate do Ciclo “Habitar a Cidade, Construir Espaço Público”

“Os diferentes públicos construtores de uma cidade educadora” é o tema para o último de um ciclo de debates que foi configurado como discussão aberta à diversidade de pensamento e à participação de vivências numa cidade – Évora –, que deseja ser educadora.

A expressão “diferentes públicos” capta a ideia de reconhecimento da diversidade humana e exprime a experiência primordial de «estar-uns-com-os-outros» em abertura relacional e sinuada, ora cuidando, ora des-cuidando.

Os convidados para este debate são:

Cláudia de Sousa Pereira é a vereadora responsável pela Cidade Educadora na Câmara Municipal de Évora e Professora da Universidade de Évora. Cabe-lhe a moderação deste debate, agendado para o dia 29 de Novembro de 2012, no Condestável cafabistrô, Rua Diogo Cão nº3, em Évora, entre as 17.30h e as 20.30h.

A mesa promotora do debate conta com a participação de António Serzedelo, licenciado em História pela Universidade de Lisboa, jornalista e Presidente da Opus Gay, associação de que também foi fundador em 1977. Sob a sua direção e desde o início de 2012, criou uma extensão da Opus Gay sediada em Évora, intitulada “Alentejo de diversidades”, que promove um projecto, contra a violência doméstica e homofobia.

Célia Costa integra a mesma mesa. É licenciada em História e pós-graduada em Gestão de IPSS's. Ao serviço da Cáritas tem-se empenhado nas áreas da infância e da juventude e ultimamente tem atendido aos desempregados. Também é representante da Cáritas Diocesana no Contrato Local de Desenvolvimento Social de Évora.

Angusta Borges é o terceiro elemento convidado para o debate. Formou-se na área da psicologia clínica, interessa-se por assuntos de género e dedica-se, desde 2001, ao acompanhamento de casos de violência doméstica. É responsável técnica do Lar de Santa Helena, em Évora.



Foto: Terno Rocha

Os diferentes públicos construtores de uma cidade educadora

Diferentes públicos:

os que não nasceram nem têm raízes familiares na cidade;

os que não podem viver na sua própria cidade;

os que fizeram opções religiosas, filosóficas e de vida que não são as da maioria;

os que vivem segundo uma orientação sexual que não prevê a procriação da espécie;

os que nasceram ou ficaram com características físicas que não permitem usar a cidade da mesma maneira da maioria...

No caso de Évora (e outra cidade?) podemos estar a falar de imigrantes, de excluídos, seja por razões privadas ou políticas, de protestantes, muçulmanos, budistas ou judeus, de sem-abrigo, de refugiados na própria casa e que sabem mais do que se passa em Time Square que na Praça do Giraldo, de homossexuais, de portadores de deficiência. Mais alguém?

Uma cidade educadora é uma cidade que também inclui os que são diferentes. E os diferentes são aqueles que correspondem a uma minoria em relação à totalidade dos cidadãos, considerados como a população daquele território, e que frequentam o mesmo espaço de todos, um espaço público de circulação e convivência.

Partindo da relação exclusão/inclusão e do vínculo à espacialidade da cidade, propomos o debate de questões como:

1. Ser cidadão diferente numa cidade é ser inimigo e querer continuar a viver assim ou é constituir esse tal grupo de menos cidadãos? É uma questão de números, de quantidades? Esse número pode fechar os grupos, alguns grupos, e conferir-lhes as características semelhantes às elites?

2. Na inclusão há duas situações possíveis que podem surgir publicamente programadas, ou não, e específicas para as diferentes situações: a uniformização aparente ou a assunção da diferença. Se a primeira pode ser desejável, nalguns casos pode também parecer ser a negação de uma condição que se vive ou que se escolheu. Já o estímulo da diferença pode acentuar ou estimular tratamentos diferentes? Haverá terceira via? Ou estamos mais uma vez entre o público e o privado e é nesse campo que se mantém a discussão e a intervenção que dela sairá?

3. As instituições trabalham no sentido de criar condições para que a cidade e os cidadãos recebam, acolham e integrem quem é diferente. E quem é o/a diferente, o que faz? Ou pode/deve fazer?

Cláudia Sousa Pereira, Évora, Nov. 2012.

<https://issuu.com/dorescorreia/docs/newletter9>

Anexo 9. 4. O Ciclo de Debates “Habitar a Cidade, Construir Espaço Público” na imprensa

8 REGISTO
02 Fevereiro '12

Exclusivo

Conferência universitária sobre redes de comunicação na construção de uma cidade educadora.

Évora debate papel da comunicação na construção da cidadania

As novas plataformas de comunicação foram um dos temas em análise.

Redacção | Registo

“Évora é uma cidade de grupos fechados, com pouca comunicação entre si, muitas vezes odiando-se, outras desconhecendo-se, o que torna difícil a articulação de um verdadeiro espaço público”. Esta poderia ser uma das conclusões do recente debate, coorganizado pelo CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) e pelo Departamento de Filosofia, ambos da Universidade de Évora, no Café Condestável, em pleno Centro Histórico.

Cerca de meia centena de participantes debateram “As redes de Comunicação na Construção da Cidade Educadora”, no âmbito de um trabalho de investigação para doutoramento sobre “Évora, Cidade Educadora” que integra mais uma dezena de debates até final do ano sob o título geral “Habitar a cidade. Construir o espaço público”.

O debate contou com um painel inicial, que lançou os temas em discussão, moderado por Eduardo Esperança, do Departamento de Sociologia da Universidade de Évora, que chamou a atenção para as mudanças verificadas nos últimos anos nas plataformas de comunicação, particularmente a Internet que estão a mudar alguns paradigmas. Um dos mais essenciais é o carácter multidireccional das redes sociais, em que todos participam, não se limitando a receber apenas informação, mas sendo também agentes e produtores dessa informação.

José Faustino, Presidente da direcção da Rádio Diana e da Associação Portuguesa de Radiodifusão, disse não partilhar deste entusiasmo relativamente à Internet e às redes sociais. Considerou que ainda são muito poucas as pessoas que utilizam estes meios no Alentejo, e que, não havendo mediação de profissionais da comunicação, a credibilidade destas plataformas é também muito escassa.

Sobre a comunicação social local – que é um factor importantes nas redes de comunicação –, José Faustino disse que faz “o que pode, com os meios que tem”, sublinhando a fraca capacidade empresarial e, logo, publicitária, da região.

Mais à frente, durante o debate, José Faustino defendeu a proximidade e a defesa das especificidades locais, sublinhando que o “nosso burguês” é sempre mais importante do que o “burguês que viva noutra lugar qualquer”.

Convidado também para este painel inicial, Manuel Madeira Pizarra, director e fundador do Diário do Sul, já com 81 anos, historiou a sua vida ligada aos jornais e aos projectos jornalísticos, salientando que gostaria de ter um jornal diferente daquele que diariamente edita, mas acrescentando que a região não tem meios que permitam ir mais além. No entanto, defendeu o papel da imprensa escrita regional, dizendo que é a única que chega a todo o lado, com níveis de venda e distri-



Participantes no debate defenderam necessidade de refazer redes comunicacionais, dinamizando a criação de um espaço público.

buição na região muito mais elevados do que os órgãos nacionais.

Depois foi a vez de Carlos Júlio, jornalista da TSF e colaborador do Diário do Alentejo, usar da palavra para defender que as novas tecnologias, nomeadamente a Internet estão a revolucionar a comunicação local, através dos blogues e das redes sociais.

Fazendo também parte do painel de convidados, Rui Belo, director e fundador da Milideias, uma empresa de comunicação visual de Évora, disse que o meio empresarial eborense era muito frágil, o que faz com que a comunicação empresarial e institucional também o seja e que Évora nunca conseguiu criar uma imagem de marca que se projectasse no exterior.

Depois aconteceu o debate. Muitos intervenientes usaram da palavra. José Rodrigues dos Santos, antropólogo e professor universitário destacou as fragilidades da comunicação entre os diversos grupos tradicionalmente existentes na cidade e criticou o anonimato na blogosfera, dizendo que ele em destruidor do espaço público. Defendeu por isso a necessidade de alguma regulação e que o anonimato fosse extirpado, em nome do debate de ideias.

Carmen Almeida, socióloga, sublinhou que para além da necessidade da sociedade civil estabelecer redes de comunicação, essa é uma obrigação também das entidades e instituições públicas, como o define a própria secretária geral da Associação Internacional das Cidades Educadoras. A criação destas redes e espaços comunicacionais teriam, por isso, tanto a ver com a dinamização da participação das populações na vida colectiva e nas decisões que a

elas dizem respeito, por parte dos poderes públicos, como com as iniciativas da sociedade civil.

Entres os participantes neste debate estiveram também, na sua qualidade de cidadãos, os vereadores da Câmara Municipal de Évora, Cláudia Pereira (PS). Eduardo Luciano e Joaquim Soares (CDU). Apenas interveio Eduardo Luciano para sublinhar o desconhecimento mútuo que mu-

tas vezes existe entres os diversos grupos e personalidades, bem como muitas ideias preconcebidas. Eduardo Luciano referiu ainda que, muitas vezes, esta contiguidade não existe apenas entre os vários grupos, mas também dentro de cada grupo, o que impossibilita ou dificulta, a comunicação.

José Eliseu Pinto, ex-director da Segurança Social do Alentejo, defendeu que o “ódio” entre os grupos é mais positivo do que a “indiferença”, já que esta leva a que “o outro” não nos interesse, enquanto que o “ódio” ou a raiva ou a desconfiança podem ser elementos positivos no relacionamento social.

Lurdes Nobre, empresária e dirigente de uma associação promotora de espectáculos, foi muito crítica face à incomunicação geral e defendeu uma maior participação dos indivíduos e das instituições na vida colectiva – uma prática que se tem vindo a perder porque existe medo, disse.

Outras intervenções foram no mesmo sentido. As redes comunicacionais em Évora estão frágeis, sejam as da comunicação social tradicional, por falta de bases económicas, seja as das redes informais, devido ao predomínio de grupos fechados, que se movem em círculos também eles fechados, onde o desconhecimento dos “outros”, sejam grupos, ou indivíduos é dominante. Daí a necessidade, abordada por vários participantes, de refazer ou reforçar estas redes comunicacionais, dinamizando a criação de um espaço público onde os vários grupos se possam inter-relacionar e conhecer, base essenciais para o agir conjunto, e para algumas construções de cidadania e de alargamento do espaço público na cidade de Évora.

“Habitar a cidade. Construir Espaço público” é o mote para um ciclo de debates sobre Évora. Na última quinta-feira de cada mês, especialistas e cidadãos interessados debatem em público um tema considerado estruturante da cidade que quer ser educadora.”

Semanário Registo, de 2 de fevereiro de 2012

<https://issuu.com/registo/docs/registo192>

A cidade e a universidade reúnem-se à mesa do café para debater estratégias de desenvolvimento.

Debates entre a cidade e a universidade de Évora

Évora assume-se como cidade de cultura e educadora.

Dores Correia | Texto

O café Condestável encheu ao fim da tarde de quinta-feira. Mas o ambiente na sala não era o habitual nos cafés. Nem o barulho de fundo feito de vozes simultâneas, nem o ruído das máquinas, nem o relinchar da loiça. Pelo contrário, os presentes apuravam o ouvido e a atenção para ouvir o que vinha de uma mesa onde se falava sobre os contributos da arte pública na construção e na reflexão da cidade.

Suzana Piteira, artista plástica, a terminar uma tese de doutoramento sobre arte pública, foi a moderadora de mais de 3 horas de debate.

Isabel Bezelga, coordenadora de uma intervenção pela via das artes na Escola da Cruz da Picada, há 12 anos, testemunhou a potencialidade dos processos de criação artística para “devolver em cada um o orgulho de ser e de pertencer a determinada cultura e

dessa forma, em pé de igualdade com os outros, poder descobrir e inventar novas formas de partilha”.

A relevância da participação dos cidadãos na cidade, foi a tônica destacada pelas intervenções do arquitecto Nuno Lopes e do programador José Alberto Ferreira. Com perspectivas diferenciadas, em função das suas áreas de intervenção, ambos concluíram que sem essa participação efectiva (e não simulada) a cidade não é dos que a habitam mas apenas de alguns.

Paulo Simões Rodrigues, professor e investigador de arte contemporânea na Universidade de Évora contribuiu para a discussão do que é ser artista e da possibilidade de todos serem ou não criadores.

Para que serve a arte pública?

“A arte no espaço público e a construção de Évora, cidade educadora” foi o tema central do encontro marcado por uma perspectiva crítica e multidisciplinar.

“A arte pública crítica, não tem por objectivo nem um exibicionismo complacente, nem uma colaboração passiva com a grande galeria da cidade, o seu teatro ideológico e o seu sistema sócio-arquitectural. Trata-se antes de uma estratégia de colocar em questão as estruturas urbanas e os meios que condicionam a nossa percepção quotidiana do mundo” defendeu Suzana Piteira, citando um artista e autor conceituado de origem polaca, Krzysztof Wodiczko, que vive em Nova York e Cambridge.

Este foi o segundo, de um ciclo de debates mensais, a decorrer durante este ano, intitulado “Habitar a Cidade. Construir Espaço Público”.



Pedro Pinto / I.D.R.

Pensar a cidade é construir e habitar

A iniciativa, organizada pelo CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de História Culturas e Sociedades) e pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Évora, surge no âmbito de uma investigação que se propõe “fazer um levantamento de possibilidades de aplicação do conceito de Cidade Educadora ao caso de Évora”.

Parte com um conjunto de temas,

considerados estruturantes da vida da cidade, para debates que têm como objectivo revelar opiniões, perspectivas, sentimentos e desejos dos cidadãos que habitam a cidade concreta no tempo presente.

Depois das “redes de comunicação” debatidas em janeiro, e da “Arte Pública” em fevereiro, no próximo dia 29 de Março, é a vez dos “Jovens Criadores de Évora” debaterem o seu papel nesta cidade que se diz educadora.

Uza assinala a passagem dos 25 anos da morte de Zeca Afonso

Uza é o nome de um grupo musical constituído por três jovens eborenses, Ulisses Covinha, Zeca dos Santos e Ana Coelho. No final deste debate, cerca das 21 horas, ouviram-se no café três belas canções, evocando o quarto de século passado sobre a morte de um dos autores mais destacados da música portuguesa. A interpretação destes jovens músicos mereceu um forte aplauso dos presentes.

O que é uma Cidade Educadora ?

O que distingue uma cidade que se chama a si própria educadora, de outra que não usa esse título?

Estas são perguntas feitas por quem é confrontado com a notícia de que existem em Portugal, actualmente, 46 cidades educadoras, e em todo o mundo são 442 cidades que assim se proclamam.

A ideia partiu de Barcelona nos anos 90, e desde então não parou de crescer. Mas a sua génese remonta a duas décadas antes quando a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida pela UNESCO

tornou público um relatório que ficou conhecido pelo título “Aprender a Ser” assinado por Edgar Faure, Presidente da mesma comissão. Numa primeira parte deste texto é apresentado o estado da educação no mundo. A segunda parte descrevia “Perspectivas para o futuro”, e a terceira parte apontava “Para uma cidade educativa”.

Hoje, considera-se que todas as cidades são “educativas”. Porque têm ruas, praças, espaço público, pessoas que interagem em espaços informais e institucionais, para além de competências

formais em matéria de educação.

Mas “educadoras” são apenas as cidades que assumem a decisão de o ser, de forma intencional e deliberada, como prioridade da governação da cidade.

Évora é cidade Educadora desde o ano 2000, mas a generalidade dos cidadãos não se apropriou ainda da ideia, do que ela significa, ou do que pode proporcionar. Promover o contacto dos eborenses com o conceito de cidade educadora é um dos objectivos do ciclo de debates em curso, mas foi também a dimensão menos discutida nos dois debates já realizados.

Semanário Registo de 1 de março de 2012

<https://issuu.com/registo/docs/registo196>

Este debate insere-se num ciclo intitulado "Habitar a Cidade. Construir Espaço Público".

História, memória e património: recursos de futuro?

Cidades, espaços públicos e suas vivências marcam mais uma iniciativa de debate e cidadania

Pensar os contributos da História, da Memória e do Património para uma cidade que quer ser educadora, como é o caso de Évora, é o mote para o debate do fim do tarde do hoje, quinta-feira, 26 de Abril, no café Condestável em Évora.

A iniciativa, promovida pelo departamento de Filosofia e pelo Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora (CIDEHUS) insere-se num ciclo de debates mensais intitulado "Habitar a Cidade. Construir Espaço Público". Esta é a quarta edição destes encontros que deverão decorrer até final de ano sempre no mesmo local e na última quinta-feira de cada mês.

Constituir-se-ão estes recursos que Évora valoriza - História, memória e património - como facilitadores em Évora da construção de uma cidade educadora?

Para motivar a discussão aberta ao público, foi convidado um painel de cinco eborense identificadas com estas áreas de estudo.

Estudiosos debatem em público

Antónia Fialho Conde, moderadora deste debate, sempre fez da História a sua casa. Em sede de mestra procurou com a Recuperação do Património Arquitectónico e Paisagístico. Na tese de doutoramento estudou a vida da comunidade religiosa feminina que habitou o Convento de Cásteris em Évora, entre os anos de 1528 e 1776.

É professora, directora do departamento de História da Universidade de Évora e investigadora. Nasceu em S. Pedro do Cerval (concelho de Reguengos de Monsaraz) há quase meio século, mas é em Évora que vive e trabalha há mais de 30 anos.

Artur Goulart nasceu na Ilha de S. Jorge nos Açores há 72 anos. Mas também vive em Évora há 32 anos, se das quais profissionalmente dedicadas ao Museu de Évora de que foi director. Actualmente é coordenador do Inventário Artístico da Arquidiocese de Évora.

Cármen Almeida é Socióloga. Nasceu e vive em Évora há 37 anos. No decurso de



uma intensa carreira profissional como técnica na Câmara de Évora fundou e coordena o Arquivo fotográfico. Actualmente prepara uma tese de doutoramen-

to em História e Filosofia da Ciência, intitulada "A divulgação da fotografia no Portugal citocentista: Protagonistas, práticas e redes de circulação do saber".

Celestino David é outro eborense nascido no centro histórico da cidade há 64 anos. Licenciou-se em Filosofia e foi professor no ensino secundário durante mais de 32 anos. Desde os anos 80 (da década XX) vem assumindo a Direcção do Grupo Pólo Évora - uma das primeiras associações de defesa do património fundadas no nosso país.

Manuel Branco nasceu na Igejinha há 65 anos. Considera-se "um professor do ensino primário que se atreveu a fazer coisas". Entre essas muitas coisas, avulta o gosto pela História da Arte e pela paleografia, ou seja a arte de decifrar escritos antigos.

Para além da problematização do papel da História, da memória e do património na cidade de hoje, estes especialistas deverão ainda motivar a participação do público, tida como muito relevante pela organização.

Qualidade do espaço público

Quando questionado sobre como avaliar a qualidade de um espaço público, o Professor de Filosofia Jean Manuel del Pozo que se deslocou a Évora por altura do congresso das cidades educadoras (sopg), respondeu:

"A qualidade do espaço público pode avaliar-se sobretudo pela intensidade e pela qualidade das relações sociais que facilita, pela sua força "misturante" de grupos e comportamentos, e pela sua capacidade de estimular a identificação simbólica, a expressão e a integração cultural". Confrontar a realidade de Évora com propostas deste tipo, feitas pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é também um dos objectivos dos debates anunciados.

O próximo debate

A última quinta-feira de Maio, 31, é o dia do debate sobre a relação entre a Arquitectura e o Urbanismo na construção de Évora, cidade educadora.

A Professora e Arquitecta Aurora Carapinha, do Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento da Universidade de Évora, será a moderadora e reflexão sobre mais um tema complexo mas estruturante da cidade que temos e da cidade que desejamos. Ao seu lado estarão outros nomes mobilizadores do outro debate aberto a todos os interessados.

Semanário Registo de 26 de abril de 2012

<https://issuu.com/registo/docs/registo204>

Exclusivo

"reforçar a vertente da participação numa reflexão conjunta sobre construção de espaço público em Évora".

À procura de mais espaço público em Évora

Ciclo de debates sobre as cidades educadoras prosseguem em Évora

A Arquitectura e o Urbanismo desenvolvem uma relação que condiciona a qualidade do espaço público em Évora. Saber dessa relação e do que ela pode trazer a esta cidade contemporânea que quer ser educadora, é a proposta para o fim de tarde desta quinta-feira, 31 de Maio.

A arquiteta paisagista Aurora Carapinha e o arquiteto urbanista Jorge Silva vão encontrar-se à mesa do café Condestável, em pleno centro histórico de Évora, num ambiente informal, e de livre acesso, para debaterem como pode esta cidade tornar-se mais cidade e educadora.

Este 5º debate do ciclo "Habitar a Cidade. Construir Espaço Público" propõe-se, segundo a organização, "reforçar a vertente da participação de todos os interessados numa reflexão conjunta sobre as possibilidades de construção de espaço público em Évora". Para atingir esse objectivo, na mesa motivadora do debate estarão dois especialistas e um jornalista moderador.

Aurora Carapinha é Professora e Investigadora na Universidade de Évora, Doutora em Artes e Técnicas da Paisagem. É também, desde Dezembro de 2009, Directora Regional de Cultura do Alentejo; mas é na qualidade de docente e de interessada na cidade que aceitou colaborar com estes debates coorganizados pelo CIDEHUS - (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) e pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Évora.

Referindo-se à complexidade que é marca da cidade, Aurora Carapinha afirma que:

"O problema da heterogeneidade reside nas relações entre os heterogéneos. Mas diversidade é sempre enriquecedora". Confrontada com a decisão de Évora querer ser uma cidade educadora, comenta:



tem todo o sentido resolver pela educação estas heterogeneidades que são ricas. Sabemos também da Biologia que quanto mais diverso for o ecossistema maior é a sua capacidade de resposta".

Jorge Silva é arquiteto desde 1970. Foi vereador da Câmara Municipal de Évora, responsável pelo Felouro da Habitação, Urbanismo e Obras no triénio 77/80, e, desde então, coordenador da AD- Oficina de Arquitectura, Lda. Também leccionou

na Universidade Técnica de Lisboa, e é um profundo conhecedor de Évora, cidade a que se mantém ligado.

"Construir a 'cidade na cidade' desconfiar das tendências enquanto destino e aceitá-las enquanto método de prospecção do futuro; associar políticas a estratégias e estratégias a uma visão de mudança, afrontando o binómio: necessidades (o rol normal de desgraças) versus potencialidades; ou a cidade como sonho

colectivo, causa partilhada" - são apenas algumas das estratégias de intervenção na cidade que o arquiteto Jorge Silva tem vindo a propor em diferentes contextos.

O caso concreto da Évora dos nossos dias, a cidade que deseja ser educadora, ficará esta tarde no centro do debate. No próximo mês, a 28 de Junho, será a vez de discutir o papel

dos "agentes económicos na construção de uma cidade educadora".

Semanário Registo de 30 de maio de 2012

<https://issuu.com/registo/docs/registo209>

Exclusivo

Para o mês de Setembro, está agendado para debate a Educação nas suas dimensões formal, não formal e informal.

Pensar a educação em Évora, cidade educadora

Debates sobre Évora, cidade educadora

Dores Correia | Texto

Esta quinta-feira, 27, recomeça o ciclo de debates intitulado "Habitar a Cidade. Construir espaço público" em curso durante este ano de 2012. Na última quinta-feira de cada mês, num café da cidade, têm vindo a reunir-se académicos, políticos e outros cidadãos interessados em reflectirem em conjunto temas ligados à vida de Évora, apresentada como cidade educadora.

Para o mês de Setembro, tempo de regresso às aulas está agendado para debate a Educação nas suas dimensões formal, não formal e informal.

"Como é que em Évora a Escola se relaciona com a cidade?", ou "como é que as diversas instituições empenhadas na educação não formal se ligam quer à escola, quer à cidade?" ou ainda "que consciência tem a cidade de que as ruas, os amigos, as famílias, ou o quotidiano são educadores importantes?". Estas são algumas das questões que motivam o debate para o qual são convidados todos os interessados. Esta tarde no café Condestável entre as 17.30 e as 20.30h.

Évora é cidade educadora há 12 anos, mas poucos eborenses sabem. Estes debates da responsabilidade do CI-DHEUS (Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades) e do Departamento de Filosofia da Universidade de Évora enquadram-se num projecto de investigação que se propõe conhecer as possibilidades dos cidadãos de Évora se apropriarem da ideia de cidade educadora, título que a cidade detém desde há 12 anos.

Em cada sessão o tema é lançado por uma mesa de especialistas estendendo-se depois a todos os presentes interessados em intervir.

Desta vez, o professor Joaquim Felix,



Director da Escola Secundária Gabriel Pereira em Évora, a professora Maria de Jesus Florindo, Presidente da Universidade Senior de Évora, e o Sr. José Saloio, actor, encenador e animador cultural reconhecido na cidade, constituem a mesa moderada pelo Prof. Doutor José Carlos Bravo Nico, docente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Cada um dos três primeiros nomes indicados representa neste encontro,

respectivamente, a área da educação formal, não formal e informal. "A educação formal refere-se à Escola, enquanto a educação não formal envolve todas as instituições que educam fora da Escola tradicional.

A educação informal, por sua vez inclui os inúmeros pontos educadores com que nos encontramos diariamente como é o caso da família, dos amigos, dos desafios quotidianos" esclarece um dos organizadores deste debate.

O papel das empresas na cidade educadora é o próximo tema em debate. Para depois desta quinta-feira, estão agendados outros dois debates com se completa o ciclo iniciado em Janeiro deste ano. No mês de Outubro será discutido o papel das empresas na construção de Évora, cidade Educadora. Em Novembro, o último debate centra-se sobre a diversidade de públicos e a complexidade das redes que definem Évora, cidade que quer ser educadora.

Semanário Registo de 27 de setembro de 2012

<https://www.registo.com.pt/regional/pensar-a-educacao-em-evora-cidade-educadora/>

<https://issuu.com/registo/docs/registo224>

"O papel das empresas na construção de Évora, cidade educadora" é o tema em debate logo à tarde.

As empresas e a cidade de Évora: Que relação assumem?

Desta vez, são convidados para o debate empresários, académicos e outros cidadãos.

Uma pequena empresa nascida em Évora, hoje com 4 500 MBRE, uma multinacional aqui instalada recentemente - a EMERULER, uma socióloga, Maria Manuel Sereno e um economista, Paulo Neto, da Universidade de Évora, juntam-se para debater a relação entre as empresas e a cidade.

"O papel das empresas na construção de Évora, cidade educadora" é o tema em debate logo à tarde, entre as 17h e as 19h30 no Condições Café-Bistrô, na rua Diogo Cão, 3, em Évora. Trata-se do penúltimo encontro do ciclo "Habitar a cidade: construção, espaço público" em curso durante este ano de 2012.

Desta vez, são convidados para o debate empresários, académicos e outros cidadãos interessados. A moderação e condução do debate está a cargo de Maria Manuel Sereno, Doutora em Sociologia Económica e das Organizações, professora e diretora da licenciatura em Sociologia na Universidade de Évora. À mesa deste debate vai sentar-se outro académico, Paulo Neto, Doutor em Economia e professor na Universidade de Évora, especialista em planeamento do território, intervenção e avaliação de políticas públicas e da promoção de integração europeia.

Na mesma mesa está a Dra. Helena Costa, Diretora de RH e Serviços Partilhados da Embracer. Esta é uma empresa que conta com unidades operacionais em diversos lo-



cais do mundo, tendo-se instalado recentemente em Évora. Helena Costa tem desenvolvido o papel de RH em Multinationais onde desempenhou funções de Diretora Corporativa de RH e Diretora Europeia. É Natural do Porto e está a residir no Alentejo desde há cerca de um ano.

Antes de vir o Eng. José Manuel Nolas, proprietário da Sonel, uma empresa fundada em Évora em 1947. Ilustrar de nascimento e de percurso, continua a ilustrar a evolução de pequenas empresas industriais pelo seu crescimento e capaci-

dade de inovação. São ainda convidados a partilhar outras experiências oriundas de diversos setores de atividade, bem como cidadãos interessados na reflexão pública da cidade de Évora.

O que está em discussão

"Como é que as empresas podem contribuir para a construção de cidades educadoras?"

Como se operacionalizam os processos de aprendizagem coletiva, em geral e o contexto de cidade-educadora, em particular?

Como potenciar o capital humano e so-

cial em prol da cidade educadora?

Estas são perguntas de partida para uma reflexão conjunta sobre Évora, uma cidade do século XXI, inscrita na rede internacional de cidades-educadoras, que busca sentidas para a sua construção neste contexto.

O próximo debate

A diversidade de políticas que contribuem significativamente para a cidade que somos, é o tema do próximo e último debate deste ciclo, agendado para a última quinta-feira de Novembro, dia 29, à mesma hora e no mesmo local. Estes debates vêm acontecendo desde Janeiro, com uma frequência mensal e um intervalo no Verão. Com a organização do Departamento de História e do Centro Interdisciplinar de História, Cultura e Sociologia da Universidade de Évora, estes encontros têm vindo a adquirir a participação de académicos, políticos, empresários, especialistas e outros cidadãos interessados em pensar conjuntamente a Évora que temos e a que desejamos ter, da perspectiva da cidade educadora.

A "Iniciativa empresarial, pela cidade da Cidade Educadora na Câmara de Évora durante o mandato em curso, Cláudia Sousa Pereira, será a moderadora da próxima sessão, com quem se encontra este ciclo. Outros convidados, a que se podem juntar todos os interessados, são desafiados a reconhecer a diversidade inerente à cidade que habitamos, desconstruindo-a e evidenciando-a como componente fundamental da construção da cidade educadora.

Semanário Registo de 25 de outubro de 2012

<https://issuu.com/registo/docs/registo228>

Actual

"Os diferentes públicos construtores de uma cidade educadora" é o tema do último de um ciclo de debates.

A diversidade de que é feita a cidade

Reflexão pública sobre uma cidade que quer ser educadora: Évora.

Com a diversidade de públicos que fazem a Cidade Educadora, chega ao fim o ciclo de debates em curso durante este ano de 2012 em Évora. Mais de quatrocentos participantes, quarenta especialistas em diferentes áreas estruturantes da cidade, e diversos outros actores sociais, estiveram envolvidos neste processo de reflexão pública sobre uma cidade que quer ser educadora: Évora.

Os diferentes públicos construtores de uma cidade educadora

"Os diferentes públicos construtores de uma cidade educadora" é o tema do último de um ciclo de debates que pretende reflectir publicamente, e num processo participado, Évora, a cidade que deseja ser educadora.

Claudia de Sousa Pereira é a vereadora responsável pela Cidade Educadora na Câmara Municipal de Évora e professora na Universidade de Évora. Cabe-lhe a moderação deste encontro marcado para esta quinta-feira, 29 de Novembro no café Condestável, Rua Diogo Cão, nº3 em Évora, entre as 17:30h e as 20:30h.

A mesa impulsionadora da discussão conta com António Serzedelo, jornalista e Presidente da Opus Gay, associação responsável pelo "Alentejo de diversidades" um projecto sediado em Évora, contra a violência doméstica e homofobia.

Célia Costa, funcionária da Caritas e membro da equipa do Contrato Local de Desenvolvimento Social de Évora entre 2009 e 2012, com responsabilidades de acompanhamento de proximidade a pessoas desempregadas trará uma outra face da mesma cidade.

Augusta Borges é psicóloga clínica e completa este painel de discussão. É responsável técnica no Lar de Santa Helena, instituição que em Évora acolhe vítimas de violência doméstica, e interessa-se por assuntos de género.

A cidade educadora é uma cidade que inclui os que são diferentes. E os diferentes são aqueles que correspondem a uma minoria em relação à totalidade dos cidadãos, considerados como a população daquela território, e que frequentam o mesmo espaço de todos, um espaço público.

Partindo desta ideia de uma cidade constituída por inúmeras minorias, propõe-se o debate de questões relativas ao acolhimento ou à rejeição desses indivíduos ou grupos, ao papel das instituições da cidade, bem como dos próprios membros das ditas minorias.

Balanco de um ano de encontros públicos sobre a cidade

"Habitar a Cidade. Construir Espaço Público." Este é o título do ciclo que agora se encerra. Promover uma reflexão participada sobre Évora, Cidade Educadora, num espaço público de fácil acesso a todos os interessados, garantindo alguma regularidade durante o ano de 2012, integra-se na estratégia de uma investigação em



curso inscrita no CIDEHUS e no Departamento de Filosofia da Universidade de Évora.

400 participantes, 40 especialistas, e outros envolvidos

Em cada um destes nove encontros contamos com contribuições prestigiadas e enriquecedoras do debate público. Quarenta especialistas em diferentes áreas de conhecimento e intervenção na cidade, constituíram as mesas impulsionadoras dos debates propostos. Mais de quatrocentos de participantes aceitaram o convite tomando parte no debate, quer de forma interveniente quer na qualidade de observadores. Nove fotógrafos da cidade juntaram ainda a este processo a sensibilidade dos seus olhares fixados em registos gentilmente disponibilizados. Outros intervenientes na cidade, de natureza comercial e privada contribuíram graciosamente com serviços diversificados que viabilizaram este ciclo de iniciativas.

O que vem depois

Dando continuidade à procura de leituras e propostas para Évora, cidade educadora, a investigação continuará agora no âmbito das esferas académica e política. Para tanto conta-se em 2013 com um calendário recheado de momentos importantes para a construção de novos discursos sobre Évora, Cidade Educadora. Entre esses momentos destaca-se o processo

eleitoral autárquico agendado para a segunda metade do ano, no âmbito do qual os vários partidos políticos emitem programas e posicionamentos próprios. Os congressos já anunciados sob a afirmação de que "a cidade educadora é uma cidade que inclui", previstos para Braga em 2013 e para Barcelona em 2014 serão outros momentos privilegiados para a recolha

de dados.

2014, será no quadro desta investigação, o ano da sistematização dos materiais recolhidos, num texto a elaborar segundo os requisitos de uma tese de doutoramento a apresentar em finais desse ano na Universidade de Évora. Frevê-se para essa altura a apresentação pública dos resultados obtidos com este processo.

Oferecemos um presente especial, 30% desconto em qualquer tratamento corporal ou massagem

natal wellness center

everybody

até ao dia 3 de Dezembro de 2012, a partir das 18h

info@natalwellnesscenter.pt
T. 266 768 500 | 266 76 76

Semanário Registo, nº 233, de novembro de 2012

(indisponível na internet)

ANEXO 10

Discurso político sobre a Cidade Educadora nos programas eleitorais de 2013 e 2017 (Da esfera política)

Quadro do discurso político relativo a Évora, Cidade Educadora, expresso nos programas dos quatro partidos políticos com representação na Assembleia Municipal de Évora, candidatos ao governo local nas eleições de 2013 e 2017

Mandato autárquico	Partido	Texto publicado	Comentário de enquadramento
2013 - 2017	CDU	«Aprofundar o conceito de Cidade Educadora no sentido de transformar Évora numa referência internacional das Cidades Educadoras, rede a que o Município aderiu em 2000»	Pag.10 de 20p.gs
2013 -2017	PS	«Ainda na área da Educação, apostámos no desenvolvimento do conceito de Cidade Educadora, a cuja rede internacional pertencemos desde 2001 e que levou à criação de um Gabinete com a missão de difundir a atividade educativa nos seus vários planos. Coordenamos, no âmbito da rede, as iniciativas transversais referentes aos galardões Eco Escolas, Eco XXI, Eco Freguesias e Autarquia Familiarmente Responsável, tendo motivado os programas Uma Vida Uma Árvore, em que por cada criança nascida se planta uma árvore e o das Hortas Urbanas já em funcionamento e que alargaremos.(...) Em síntese, todos os programas referidos decorrem de parcerias com agentes e instituições locais, de natureza pública e privada, revelando a preocupação com a situação dos mais desprotegidos, como seja o combate ao insucesso escolar, à solidão e à carência de meios básicos para uma vida digna, e revelam valores altruístas que enriquecem o capital social e relacional de Évora. Estamos disponíveis para aprofundar e alargar tais parcerias em prol de um concelho mais solidário.»	Pag.6 de 10 pgs.
2013 -2017	PSD	“Proporcionar uma participação ampla e efetiva das organizações representantes da pessoa com deficiência em programas como ‘Évora, Cidade Educadora’ e Agenda XXI.»	Pág. 6 de 9 pgs
2013-2017	BE	«Évora, Cidade Educadora tem de ser mais do que um chavão ou um serviço da Câmara Municipal. Tem de ter uma postura proactiva e a Câmara deve, em todas as políticas que desenvolve, integrar o compromisso que assumiu ao assinar a carta das Cidades Educadoras. Deve dar prioridade ao investimento cultural e à formação permanente da sua população e desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existem no Concelho e na cidade.»	O texto é apresentado sob o título “Educação e Juventude» p.14 de 19 pgs
2017-2021	CDU	«Renovar o projeto Évora Cidade Educadora, disseminando o conceito nas práticas educativas formais e não formais»	p.16 de 27

2017-2021	PS	---	No programa apresentado pelo PS às autárquicas de 2017, não consta qualquer referência explícita nem ao conceito ou ideia de Cidade Educadora, nem à sua aplicação ao caso de Évora.
2017-2021	PSD	«Desbloquear a remodelação da Escola secundária André de Gouveia, única secundária da cidade sem obras de requalificação; remodelar a Escola básica da Azaruja; reabilitar o edifício sede da Escola André de Resende, permitindo aumentar o número de vagas do Jardim de Infância na Rede pública; promover uma maior autonomia e descentralização de competências e de verbas para agrupamentos de escolas.»	O texto do programa do PSD, “Évora é agora” apresentou-se organizado em 40 tópicos e 20 páginas. O texto citado corresponde ao 34º destes 40 pontos, e é apresentado sob o título: «Évora, cidade mais Educadora»
2017-2021	BE	«Um concelho Educador e Inclusivo tem de ser mais do que um chavão ou um serviço da Câmara Municipal. Tem que ter uma postura pró-ativa e a Câmara deve, em todas as políticas que desenvolve, integrar o compromisso que assumiu ao assinar a Carta das Cidades Educadoras, assim como promover políticas ativas de inclusão de todos os cidadãos e cidadãs. O Bloco de Esquerda considera a aposta na educação cultural, ambiental e transgeracional, para a igualdade e para a cidadania fundamental para imprimir conceitos de solidariedade e justiça social na comunidade através de uma pedagogia ativa e participativa. Um concelho educador e inclusivo promove o potencial de cada um dos seus habitantes, em condições de plena igualdade, onde cada um respeite e seja respeitado.»	O texto do programa do BE, “Évora é contigo” apresentou-se organizado em 13 tópicos e 21 páginas. O 2º destes 13 pontos intitula-se «Évora Educadora e Inclusiva».

Quadro elaborado para esta tese a partir de informação recolhida nos programas eleitorais dos quatro partidos políticos candidatos ao governo do Município de Évora em 2013 e 2017: CDU, PS, PSD e BE

ANEXO 11

Discurso político de Carlos Pinto de Sá, 2015, Almada (Da esfera política)

Texto da intervenção do presidente da Câmara Municipal de Évora, Carlos Pinto de Sá, no debate de autarcas integrado no programa do 6º Congresso Nacional de Cidades Educadoras Portuguesas, realizado em Almada, em 12 de novembro de 2015.

Participaram neste debate políticos dos Municípios Portugueses de Almada, Braga, Évora, Loulé, e da Cidade Argentina, Rosário [Em linha]. [Consult. 12 de setembro de 2019] Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2013/11/Caderno-de-Resumos-VI-Congresso-Almada.pdf> (pp.55 a 57)

CATARINA PIRES (jornalista)

Presidente da Câmara Municipal de Évora, Carlos Pinto Sá, o Alentejo é um território vasto com a população dispersa, com uma população também envelhecida, imagino que isto seja um desafio para uma autarquia trazer das margens as pessoas que se calhar já não estão habituadas a participar, participaram se calhar no 25 de Abril mas depois de alguma forma se isolaram; como é que as autarquias no Alentejo fazem a gestão destas questões para, como perguntei à Lúcia, prosseguir este desígnio de serem cidades educadoras e, provavelmente em todos os casos, porque Portugal é um país envelhecido mas talvez mais no Alentejo, criar um diálogo intergeracional entre os mais novos e os mais velhos que pode ser uma forma de aproximar os mais velhos mas também fazer os mais novos participarem e conhecerem as experiências que os outros já viveram ?

CARLOS PINTO SÁ (presidente do Município de Évora)

Muito bom dia ou boa tarde, a todos uma saudação e em particular ao nosso anfitrião, o colega Judas, que aliás é de Évora e foi exportado e trouxe a sua experiência aqui para Almada; uma saudação aos colegas de painel e enfim á moderadora; naturalmente uma saudação de iguais, não há aqui diferenças, os cargos são naturalmente diferentes, mas na responsabilidade somos obviamente iguais e queria assumir claramente essa situação.

O Alentejo é um terço do País, tem infelizmente pouca gente e no Alentejo se há imagem que tenhamos de imediato é a imagem de uma região com sol, de planícies amplas, de divisões amplas, e quando olhamos isto temos esta imagem que corresponde à verdade, e depois pensamos nestas questões da cidade educadora, uma questão que nos é colocada de imediato é “bem e porque que mesmo no Alentejo que tem estas características, espaço com fartura, sol maravilhoso, as crianças estão fechadas dentro de uma escola em muros que dificilmente as deixam sair até ali um pouco ao lado”. Bem isto é uma tendência geral da sociedade, aqui também em particular Portugal e a minha primeira questão... iria um pouco nesse sentido ou seja o conceito de cidade educadora e a necessidade de termos uma conceção para melhorar a cidade enquanto educadora não pode, obviamente, ignorar que temos uma envolvente da sociedade e que essa envolvente da sociedade tem um conjunto de fatores determinantes que nos impõem muitas vezes determinadas situações menos positivas e que nós muitas vezes temos de procurar contrariar, esta questão deste conceito de escola, por exemplo a escola a tempo inteiro é uma coisa que me incomoda muito porque a escola a tempo inteiro corresponde a necessidades sociais porque os pais trabalham e saem de manhã cedo e vêm à tarde não têm onde deixar os filhos, enfim, mas, enfim, então as crianças? Como é que as crianças vivem a sua infância? Como é que contactam? Como é que vão para o espaço público? Como é que fazem as suas brincadeiras? E estas são algumas questões que eu gostaria de levantar aqui como uma primeira nota.

E curiosamente porque me colocou esta questão do interior, ainda temos numa freguesia de Évora uma escola que não tem muros, onde as crianças ainda podem, obviamente uma freguesia rural, porque nas zonas urbanas já é muito difícil e eu julgo que isto é algo que tem de ser, tem de se voltar a colocar na agenda, discutir a escola que temos, o queremos da escola e como é que esta situação pode ser encarada. Temos obviamente no Alentejo uma situação de grande diferença entre o interior rural, em particular, as freguesias rurais e as zonas urbanas, bem em rigor, em

rigor, temos uma grande diferença em dois terços do país, país rural e o interior do país, o país anda há décadas a ter políticas que estão a apontar ou a empurrar para a litoralização do país, o Eurostat prevê que em 2025 praticamente amanhã, mais de 75% da população portuguesa estará numa faixa entre Porto e Sines, o que obviamente também nos deve preparar, mesmo dentro região temos essas situações e temos o abandono do mundo rural. O abandono do mundo rural tem muito a ver, enfim, com o modelo económico que tem sido adaptado e com alguma quebra, digamos das atividades agrícolas e modo de funcionamento agrícola e também com o envelhecimento da população. Eu diria que mais que atrair essas pessoas para a cidade, nós gostaríamos de as manter no campo, gostaríamos de as manter nas freguesias, gostaríamos que eles pudessem continuar a desenvolver os seus modos de vida, aliás, muitas vezes adaptados ambientalmente, adaptados digamos socialmente e que depois quando passam para a cidade ficam algo desambientados. Depois temos os problemas de corresponder às necessidades que uma sociedade mais envelhecida nos coloca, esse é um desafio que temos, ou seja, encontrar aqui algum equilíbrio entre freguesias rurais em declínio que existem por todo o país, mas sobretudo do Alentejo em particular. Procuram afirmar e sustentar a saída de pessoas para o litoral garantindo-lhes qualidade de vida que temos no Alentejo, felizmente, mas falta-nos depois alguns outros recursos, digamos assim, que não dependem apenas do município.

Agora se é necessário termos essa visão sobre a evolução da sociedade em geral, também nos temos de perguntar o que é que o Município pode fazer no âmbito das suas competências, no âmbito dos seus recursos? São questões que me parecem muito importantes, a participação, julgo eu que esta participação hoje é muito difícil na sociedade que temos. Tende a isolar-nos porque temos a internet, os nossos miúdos estão muito atirados para ficarem ali isolados na internet, preferem muitas vezes ficar a brincar na internet do que ter uma brincadeira na rua, portanto a sociedade moderna tem vantagens, a tecnologia tem vantagens, mas tem grandes desvantagens também.

E temos que equacionar, portanto, um desafio muito importante que é este: “Bem como é que podemos as pessoas a participar”. Participar não é, enfim, um simulacro de participação, não é limitarmo-nos a ouvir, participar significa que as pessoas devem vir à praça pública digamos assim pôr as suas ideias e que as suas ideias depois possam traduzir em questões concretas na cidade, no concelho nas várias instituições onde intervêm. Esse é um outro desafio que eu julgo que nos está colocado que é do ponto de vista do poder político como é que nós conseguimos trazer os cidadãos à participação, eu julgo que tem de haver aqui uma alteração de mentalidade. Sociedade educadora com esta ideia que quem está em cargos políticos é um representante eleito da sua população quem manda de facto, ou quem deveria mandar facto é a população, encontrar mecanismos em que a vontade da população possa ser expressa, em que a intervenção permanente da população se possa sentir e ter consequências.

Julgo que é importante o que significa por exemplo ter a capacidade da nossa parte para nos confrontarmos com críticas, com ideias diferentes, com visões diferentes e temos que achar e entender como algo que é normal, natural e que deve ser entendido por nós como um contributo para podermos melhorar a cidade e a sociedade. Tenho a ideia que hoje estamos num mundo globalizado. Joaquim Judas falou nisso, aparentemente mais aberto, mas que contraditoriamente, é um mundo mais fechado porque, digamos, tem um conjunto de mecanismos muito mais centralizados. Estamos, aliás, a assistir hoje no mundo e em Portugal particularmente, a uma recentralização dos poderes e digamos a um fechamento da diversidade que caracterizava o nosso mundo e as nossas sociedades, temos valores que cada vez são mais homogeneizados, que nos são transmitidos cada vez mais como algo que não admite a diferença eu julgo que isto também é algo que se pode colocar como um desafio a uma sociedade educadora. Como levantar esta questão e equacionar tudo isto?

Liga-se com o problema do sucesso e do insucesso até nas nossas escolas, nós hoje e a sociedade vende quase literalmente aos miúdos que se eles fizeram determinado percurso vão ter uma boa vida, vão ter sucesso na vida e depois de repente os miúdos estavam à espera disso são confrontados com a sociedade e vêem que bem, eu fiz tudo aquilo que devia fazer, fiz a escola, fiz a minha vida social e agora não tenho uma perspetiva de futuro pela frente, julgo que são questões que têm a ver não apenas com as conceções que atiramos para cima das crianças primeiro, depois dos adolescentes, e que temos que equacionar. Se esses são valores que devem ser colocados

dessa forma e que depois no confronto com a realidade são obviamente desmentidos e por isso eu julgo que temos que equacionar a cidade, mas temos que equacionar também a própria escola e a escola que temos. Falava há pouco, aqui a minha colega do lado, no pessoal. Eu julgo que hoje, por exemplo uma boa parte das escolas, se fossem de lá retirado o pessoal que vem dos centros de emprego, chamados os... que são contratos de emprego e inserção, as escolas fechavam as portas, porque não tem o pessoal auxiliar necessário para responder às tarefas mínimas de uma escola que deveria responder às necessidades educativas. Temos que equacionar isto nós não podemos estar a trabalhar com pessoas exploradas e mal pagas que não estão sequer motivadas para assegurar as escolas, e que muitas vezes a asseguram de uma forma notável. Devo dizer, num outro âmbito, por exemplo os professores das AECS que são pagos miseravelmente à hora para fazerem coisas absolutamente fabulosas. Em Évora temos pessoas a trabalhar de uma forma fabulosa a nível das AECS e ganha miseravelmente à hora sem qualquer segurança. Bem nós temos que equacionar não apenas a escola, mas o sistema educativo, e a cidade. Neste caso o Município também de alguma maneira o deve colocar, fazer e procurar no âmbito das suas competências dar as respostas necessárias, daí a necessidade de definir projetos concretos para a cidade para concretizar com a população, com as escolas, temos muitos, que não vou agora referi-los, porque queria antes deixar um conjunto de ideias, algumas provocações, também para porventura podermos melhorar o debate. Muito obrigado.

ANEXO 12

«Grupo Pró Évora», um agente educador não formal.

(Da esfera empírica em interação com as esferas académica e política)¹⁸⁹

«Em 16 de Novembro de 1919 foi formalmente fundado o Grupo Pro-Évora. Até hoje, somam-se mais de noventa anos de actividade em defesa do património e de valores culturais da cidade de Évora.» A Direção.

O Grupo Pro-Évora é uma associação de defesa do património da cidade de Évora, sem fins lucrativos. É considerado o grupo português mais antigo em actividade com este objectivo estatutário.

A luta pela instalação do Museu Regional de Évora, que fora apenas formalmente criado em 1915, foi a primeira causa do Grupo e esteve na origem da sua fundação, vindo a ser consumada depois de um atribulado processo.

A acção do Grupo foi decisiva na preservação do património eborense e a ele se devem muitas iniciativas relevantes, numa época em que se assistia à mutilação de características históricas das mais interessantes da cidade de Évora. Em 1920, o Grupo foi nomeado representante na cidade da Comissão dos Monumentos do Conselho de Arte e Arqueologia e foi por iniciativa sua que foram classificados como Monumento Nacional, a partir desse ano, cerca de trinta edifícios de interesse histórico e artístico, entre os quais as torres da Rua Nova, a torre pentagonal da Rua da Selaria, o Arco de D. Isabel (porta da antiga cerca romana), os Conventos de S. Bento de Cástris, do Calvário e dos Lóios, a Igreja do Convento de Santa Clara, a torre sineira do Convento do Salvador, a Caixa de Água da Rua Nova, o Chafariz da Porta de Moura, a Porta de Avis e o Palácio dos Condes de Basto.

Ainda nos primeiros anos da sua vida, foi por acção do Grupo que se conseguiu a conservação e a classificação das muralhas da cidade, impedindo a sua venda em hasta pública e consequente destruição; que se promoveu o desaterro e limpeza do claustro da Sé de Évora, obra financiada por subscrição pública promovida pelo Grupo e objecto de iniciativas didácticas e pedagógicas junto de professores e estudantes; que se desenvolveram campanhas pela preservação da estética citadina e a publicação de roteiros turísticos, livros, postais e artigos na imprensa sobre o valor patrimonial eborense. Estas acções vieram a contribuir decisivamente para a posterior classificação do Centro Histórico de Évora como Património da Humanidade pela UNESCO, em 1986.

Ao mesmo tempo, membros do Grupo desenvolviam assídua actividade publicista em títulos da imprensa nacional e regional, em prol dos valores patrimoniais eborenses e alentejanos, intervenção que se tem mantido até à actualidade. Mencione-se a divulgação de grandes figuras de artistas alentejanos, na altura ignorados ou esquecidos, como foram os casos de Henrique Pousão e de Florbela Espanca – da poetisa calipolense, assinalem-se o longo processo, rodeado de polémicas, que, por iniciativa do Grupo, culminou na colocação de um busto seu no Jardim Público da cidade em 1949; e a Comemoração do Primeiro Centenário do Nascimento de Florbela Espanca, em 1994, com uma Exposição de Artes Plásticas, uma Exposição Bibliográfica e Iconográfica e a realização de um Ciclo de Conferências.

¹⁸⁹ Esta associação cultural eborense apresenta-se na web, em linha. [Consult. em 12 de março de 2020]. Disponível em <https://www.pro-evora.org/pt/>

Defensor da intervenção estética como meio privilegiado de formação cívica, promotora de uma maior sensibilidade para a própria estética cidadina, o Grupo Pro-Évora apoiou e promoveu a visita de alunos das Escolas de Belas Artes de Lisboa e do Porto na década de 30 do século passado. Destaca-se também a Missão Internacional de Arte, em 1958, organizada com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, que trouxe a Évora vinte e quatro artistas de onze países, que aqui se inspiraram e deram a conhecer o resultado do seu trabalho. Nestas iniciativas, Dordio Gomes, Júlio Reis Pereira, Raul David e Júlio Resende foram grandes entusiastas e colaboradores do Grupo. A realização de exposições de artes plásticas constitui, desde então, uma actividade regular – nas últimas quatro décadas, realizaram-se cerca de oitenta exposições, com artistas como Ana Marchand, João Cutileiro, Regina Chulan, Frederico George, Sílvia Westphalen, Pedro Fazenda, Xana, Inês Teixeira, Paulo Óscar, Jorge Molder, Catherine Enke, Sofia Areal, Fernanda Fragateiro, Susana Piteira, Carlos Dutra, Rui Sanches, Leonor Serpa Branco, João Sotero, Coca Froes David, Margarida Lagarto, Gonçalo Ruivo, Elsa Gonçalves, entre muitos outros.

A importância do turismo para a conservação e o reconhecimento do património eborense foi assumida pelo Grupo, através de publicações de divulgação turística de diversos tipos e da afirmação da necessidade de dotar a cidade de equipamentos hoteleiros. Em 1939, 1942, 1947, 1952 e 1957, organizou Cursos de Cicerones, visando a qualificação do acompanhamento dos visitantes que acorriam a Évora, dignificando a oferta turística e a própria memória da cidade. O aluno melhor classificado do primeiro curso viria a afirmar-se na historiografia eborense e alentejana: Túlio Espanca, que colaborou intensamente nas actividades do Grupo.

Outros cursos mereceram a atenção do Grupo, como aconteceu na década de 60, com a organização de Cursos de Iniciação à Arqueologia e à Música Contemporânea.

A realização de conferências sobre História, Arte, Literatura, Urbanismo, sempre na perspectiva da defesa do património eborense, é uma constante na acção do Grupo Pro-Évora. Ao longo dos anos, foram oradores, entre muitos outros, Jaime Cortesão, António Sérgio, Reinaldo dos Santos, Celestino David, Júlio Dantas, Sousa Pinto, João de Deus Ramos, Hernâni Cidade, Câmara Reis, João de Barros, Mário Chicó, Túlio Espanca, Artur Gusmão, Júlio Resende, João Ruas, Maria Luísa Cabral, Joaquim Manuel Magalhães, Nuno Júdice, Gonçalo Ribeiro Teles, João Rodeia, Fernando Nunes da Silva, Aurora Carapinha, Hélio Alves, Margarida Cancela de Abreu, José Lamas.

Por norma e salvo algumas excepções, o Grupo edita catálogos ou pagelas das exposições e das conferências que realiza, cumprindo a sua intenção publicista. Mencionem-se, também, edições de maior vulto, de que são exemplos as obras Conferências, com os textos dos conferencistas do Centenário do Nascimento de Florbela Espanca, de 1994, Pela Biblioteca Pública de Évora, defesa de uma instituição cultural, de 2001, ou Guia de Escultura Pública da Cidade de Évora, de 2014.

Nos quase cem anos da sua existência, o Grupo Pro-Évora foi constituindo, em consequência das exposições de artes plásticas que realizou, colecções significativas de pintura, de desenho e de escultura, que se acrescentam à sua valiosa colecção fotográfica patrimonial, que remonta ao século XIX, colocada em depósito no Arquivo Fotográfico Municipal de Évora em 2000, e à igualmente relevante e vasta colecção de zincogravuras, utilizadas nas publicações promovidas pelo Grupo nos tempos da impressão tipográfica.

O Grupo Pro-Évora promoveu os grandes debates sobre as modificações que, desde 1974, se projectaram para o Centro Histórico eborense, como a remodelação da Praça do Giraldo (1988), a remodelação do Rossio de S. Brás (2001), o Plano de Enquadramento Estratégico do Centro Histórico (2008), o Programa Acrópole XXI (2008), a edificação do Centro Comercial às Portas de Avis (2015), entre outros. A defesa da Biblioteca Pública de Évora mereceu uma intensa e continuada actividade, desde 1992 até ao presente, incluindo um ciclo de conferências em 1995.

Mais recentemente, assinalem-se a proposta para a classificação do Cromeleque dos Almendres como Monumento Nacional, que foi obtida (2015), e a defesa da classificação como Museu Nacional do então Museu de Évora, hoje Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo (2017).

Muitos têm sido os parceiros institucionais do Grupo Pro-Évora desde a sua fundação. Destaquem-se a Câmara Municipal de Évora, o Museu Nacional Frei Manuel do Cenáculo, a Biblioteca Pública de Évora, a Direcção Regional de Cultura do Alentejo, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Fundação Eugénio de Almeida.

O Grupo Pro-Évora continua hoje a sua actividade como associação independente, defendendo as mesmas finalidades presentes desde a sua fundação, realizando actividades culturais, exposições e conferências, intervindo activamente em favor do património histórico e artístico da cidade de Évora. Está representado na Comissão Municipal de Arte Arqueologia e Defesa do Património, na Rede de Centros Culturais Portugueses, é membro fundador do Centro UNESCO Património Mundial de Évora e foi agraciado pela Câmara Municipal de Évora com a Medalha de Ouro da cidade no dia 29 de junho de 1999. Está em curso o processo para a declaração de utilidade pública do Grupo Pro-Évora.¹⁹⁰

No contexto das comemorações do 90º aniversário do Grupo Pó Évora (1919-2019), a jovem realizadora eborense Carolina Lecoq apresentou um vídeo-documentário, com a duração de 14:55, para registar a ação e do posicionamento desta instituição de educação não formal, na cidade de Évora. Distribuído nas redes sociais, este documentário tem sido ainda visionado em diferentes contextos.¹⁹¹

¹⁹⁰ In <https://www.pro-evora.org/pt/index.php/o-grupo/historia-do-grupo>

¹⁹¹ [Em linha]. Consult. 15 de março de 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=t9YWiFjbcl0&fbclid=IwAR1Ujrl38TXHsR5zaP5GZDfxiRWlXo6CQZnjGX1siAI3_yUbVPuVlb0c6M

ANEXO 13

«Évora Urban Sketchers», um agente educador não formal em Évora. (Da esfera empírica)

«Évora Sketchers é um coletivo de autores, naturais ou residentes no Alentejo, em particular na região de Évora. Desenham em diários gráficos o seu dia-a-dia no Alentejo ou nas suas viagens, respeitando o manifesto. Também desenham em conjunto em encontros organizados a fim de partilharem experiências e saberes. Partilha também feita através de blogues e de outras redes sociais. Representam e divulgam as particularidades da região, enriquecendo o património desenhado no tempo e no espaço, um registo do presente para o presente e para o futuro.»¹⁹²

Com este texto publicado em diversos canais de web, o grupo informal de perfil educador define-se perante os seus próprios membros, e apresenta-se ao resto da comunidade a que se declara aberto.

A atividade e percurso dos «Évora Urban Sketchers»¹⁹³ tem recolhido interesse de outros membros informais da comunidade educadora de Évora. Testemunho dessa interação no interior de uma comunidade educadora informal - que se constituiu como um indício de uma cultura de Cidade Educadora em Évora, a partir da esfera dos cidadãos/cidadãs - é a mostra à comunidade da atividade dos desenhadores na cidade de Évora, expressa no registo vídeo publicado em agosto de 2019 nas redes sociais e outros sítios da web.¹⁹⁴

Segundo o seu próprio discurso, este grupo «junta pessoas cuja grande paixão é desenhar e que transportam essa paixão para o seu quotidiano e para a sua vida. Fazemos regularmente desenhos daquilo que observamos, promovemos e participamos em encontros e mostramos os nossos desenhos num blog, a que qualquer pessoa pode ter acesso, tanto para ver como para publicar. Desenhamos geralmente num caderno - o diário gráfico – e, através desta prática, tornamo-nos mais observadores, evoluímos nas nossas capacidades e registamos as nossas memórias. Pretendemos que haja cada vez mais pessoas a fazer este tipo de desenho, independentemente da sua formação, do “ter jeito” ou do conseguir que “fique bem”. A prática ajuda a melhorar, mas contribui, acima de tudo, para ... sermos mais felizes!»¹⁹⁵

¹⁹² In <http://evorasketchers.blogspot.com/>

¹⁹³ O grupo educador informal de Évora é expressão local de uma comunidade também existente noutras cidades portuguesas e do mundo. Os Urban Sketchers Portugal constituíram-se em 2009 como Urban Sketchers Portugal (USKP), uma associação sem fins lucrativos formada no modelo da Associação Internacional Urban Sketchers.

¹⁹⁴ in <https://www.youtube.co/watch?v=s1Kwx4IaTrQ>

¹⁹⁵ In <http://urbansketchers-portugal.blogspot.com/>

ANEXO 14

«Comunidade da Escola da Horta das Figueiras» em Évora, um agente educador não formal.

(Da esfera empírica em interação com as esferas académica e política)

Esta comunidade foi-se desenhando em função de preocupações educadoras de um conjunto de pais e de alunos do primeiro ciclo de uma escola pública que em julho de 2018 publicaram na web a expressão de «Quando as crianças são chamadas a pensar», um projeto que vinham desenvolvendo com o objetivo de «ser um laboratório de participação infantojuvenil, segundo o conceito de participação de Sherry Arnstein e da sua escada da participação». Este projeto apoia-se na ideia de que as crianças devem participar «no planeamento e na vivência de uma cidade», citando como referência Francesco Tonucci na sua obra «Cidade das Crianças» como se pode ler no espaço virtual de «Quando as crianças são chamadas a pensar».¹⁹⁶

Ainda segundo o texto de apresentação deste projeto «*durante uma semana, um mês ou um ano, as crianças são chamadas a olhar a sua escola, bairro, parque infantil por forma a conhecerem, interpelarem e proporem mudanças num determinado espaço. É participando de facto e com consequências que se cultiva a cidadania. Um desafio necessário e com tanto por descobrir.*»

Na esteira desta dinâmica, foi proposto no ano letivo seguinte, (2018/ 2019), «Quando as crianças são chamadas a votar», iniciativa inspirada nas mesmas referências e que recolheu interesse e atenção por parte de pais e crianças da Escola da Horta das Figueiras (Évora), e por parte de alguns elementos da comunidade mais alargada, nomeadamente de alguns órgãos de comunicação social.

Respondendo à pergunta «Quem somos?» o texto escrito na web onde se apresenta este projeto, declara:

«*Somos todos Escola: pais, encarregados de educação, professores, funcionários, alunos e todos à volta que possam contribuir para uma escola sempre melhor. A Escola também é um pouco do que se passa à volta e aquilo que somos e conseguimos fazer juntos.*»

Este projeto, segundo a sua própria formulação, enquadra-se na «Estratégia nacional de Educação para a Cidadania.» Consideram os seus dinamizadores que “é desejável que as escolas, para o desenvolvimento da sua ‘Estratégia de Educação para a Cidadania’, estabeleçam parcerias com entidades externas à escola. A título de exemplo identificam-se e recomendam-se os seguintes tipos de entidades: Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado.”

O exemplo citado tipifica, no mundo da experiência prática, uma ação e discurso executados por uma instituição informal, de perfil educador, capaz de influir e informar o *habitus* dos cidadãos habitantes da cidade. E como tal, apresenta-se nos anos lectivos de 2018/19 e de 2019/20 com as características de um indício de uma cultura de Cidade Educadora em Évora.

(<https://comunidadeescolarhortadasfigueiras.wordpress.com/>
<https://comunidadeescolarhortadasfigueiras.wordpress.com/eleicoes-na-escola/>)

¹⁹⁶ [Em linha]. [Consult. 16 de setembro 2019] [Disponível em <https://tresletras.net/quando-as-criancas-sao-chamadas-a-pensar-2/>].

ANEXO 15

Breve caracterização do concelho de Lagoa, Algarve

Os dois textos que integram este anexo foram produzidos pelo Município de Lagoa, Algarve. O enquadramento histórico foi elaborado por Mestre Valdemar Coutinho e reproduzido no sítio do Município de Lagoa na *web*¹⁹⁷.

Na mesma fonte podem ser confirmadas e ampliadas as notas (2 a 9) de enquadramento e descrição das potencialidades educadoras do município referenciada a 2018.

LAGOA | NÓTULA HISTÓRICA

A história do atual município de Lagoa é muito anterior à data da carta régia da criação do concelho, em 1773. O património pré-histórico encontrado que chegou aos nossos dias, menires, necrópoles, artefactos, testemunha a presença humana na zona desde aqueles tempos remotos. As populações fixaram-se porque encontraram condições favoráveis à vida, deixando alguns vestígios.

À semelhança do que acontece no Algarve, o concelho tem a sua especificidade na proximidade do mar, com os benefícios daí resultantes: da pesca, salinicultura, praias amenas, sem esquecer as potencialidades agrícolas, a que se junta, no presente, o turismo. Esta especificidade, acrescida das boas condições climáticas constitui a razão de ser da atração de populações, tanto na antiguidade, como nos nossos dias. Povos da Antiguidade deixaram marcas da sua passagem ou permanência que o tempo e a ação de outros homens não apagaram de todo.

A Idade Média é um período que desperta interesse, por apresentar formas de vida e comportamentos determinantes para os da atualidade, bem como por aí se encontrarem as raízes das divisões administrativas atuais. Em Lagoa, como em todo o sul da Península Ibérica, as influências islâmicas foram profundas, ainda que, a nível do património, seja na vizinha cidade de Silves que podemos encontrar os elementos mais significativos. A explicação é simples: era a capital de um reino de taifa, enquanto Lagoa era um lugar onde se produzia riqueza, cujos beneficiários principais eram os poderosos, quase sempre residentes na capital.

No século XVI surgiu uma conjuntura favorável ao desenvolvimento e prosperidade, de que chegaram até nós só alguns elementos dessa circunstância, porque o terramoto de 1755 causou destruições gravíssimas. As reedificações posteriores seguiram parâmetros arquitetónicos diferentes dos iniciais, ainda que tenham subsistido alguns raros elementos, por exemplo nas igrejas de Estômbar Lagoa e Porches. A zona costeira de todo o litoral algarvio foi, durante séculos, alvo apetecido de piratas e corsários de várias procedências. Os responsáveis pela administração e segurança das populações criaram dispositivos defensivos junto ao mar, como, no caso de Lagoa, as fortalezas de N. Senhora da Rocha, de Carvoeiro e de S. João de Ferragudo, para além de torres de vigias ou almenaras de que só resta a torre da Lapa ou da Marinha.

TERRITÓRIO

O Topónimo lagoa, tem origem em aspetos da geomorfologia do seu território. Até à Idade Média, pelo menos, existiam zonas lagunares, constituídas por uma ou mais lagoas, um pouco a leste da atual cidade, sendo ainda detetáveis alguns vestígios de terras que estiveram cobertas de água. A sua drenagem terá começado no período da dominação islâmica, séculos XII – XIII e sido intensificada no século XVI, com o propósito de adaptar os terrenos à produção de frutos e cereais.

POPULAÇÃO

A descoberta de numerosos menires, que, infelizmente, já não se encontram in situ, testemunha a presença de comunidades humanas de alguma dimensão, nos referidos tempos pré-históricos, ou junto ao mar, ou em locais um pouco afastados do oceano, como, por exemplo, em Bemparece,

¹⁹⁷ COUTINHO, Valdemar, (2006) Nótula histórica [Em linha]. Lagoa: sítio oficial do Município de Lagoa na web.[Consult.21 janeiro 2020]. Disponível em http://cms.cm-lagoa.pt/upload_files/client_id_2/website_id_1/PASTA%20FICHEIROS/Administrador/Notula%20Historica%20de%20Lagoa.pdf

Bemposta, Torrinha e Lobite. Temos notícia de que, no período islâmico, a população habitava, fundamentalmente em núcleos urbanos, com destaque para Silves, a capital, para Estômbar, nas proximidades do rio Arade e também para Porches-Velho, situado na atual sede de freguesia de Porches, mas junto a Nossa Senhora da Rocha. Nesse tempo, o lugar de Lagoa não tinha a importância demográfica que veio registar séculos mais tarde. Nos campos viviam os agricultores que trabalhavam a terra, alguns dos quais se dirigiam à noite para as suas casas, dentro da muralha urbana. No Livro do Almoxarifado de Silves – século XV, encontramos informações sobre proprietários, arrendatários ou foreiros de terras e casas em Silves e nas proximidades de Lagoa, o que manifesta a presença de comunidades relativamente numerosas naquelas paragens, sem que se possa ter uma ideia exata do número de pessoas.

Por outro lado, a formação de Vila Nova de Portimão, em finais do século XV, criou um outro núcleo urbano de certa importância, para além do de Silves, nas proximidades, o que não era favorável ao crescimento demográfico de Lagoa. Temos informações de que, devido ao recrudescimento de ataques de pirataria, nos séculos XVI e XVII, se verificou uma certa diminuição da população nas zonas junto ao litoral, fenómeno comum a todo o Algarve, por as pessoas se sentirem mais seguras nos povoados um pouco mais afastado do mar. Um facto ocorrido em 13 de julho de 1559, documenta essa tendência. Nessa altura, houve uma incursão mourisca junto a Nossa Senhora da Rocha e uma das estratégias seguidas pelo encarregado de repelir os atacantes, o capitão Pedro da Silva, sargento-mor de Silves, foi pôr a salvo as mulheres e as crianças, encaminhando-as para o interior. Circunstâncias como aquela terão levado os moradores a fixar-se, preferencialmente, em locais onde se sentissem mais seguros, do que nas zonas costeiras.

Quando, em 1773, foi criado o concelho de Lagoa, onde se incluía Estômbar, Porches, Mexilhoeira da Carregação e Ferragudo, a população de todo ele era de cerca de 4.500 habitantes. No princípio do século XX, os habitantes já eram mais do dobro. Na atualidade, a população residente do município é de 20.651 pessoas e [a população total em 2006] é de 23.655, devendo incluir-se, na diferença entre ambas, muitos estrangeiros, na maioria reformados, que escolheram Lagoa para viver, atraídos pelas condições climáticas favoráveis e por outros fatores, como a hospitalidade dos naturais e o custo de vida menos elevado do que noutras zonas da Europa.

Se, ao calcular a densidade populacional, tivermos em conta a superfície e o número de habitantes, como se deve, encontramos uma densidade muito elevada, o que não significa que se trate de uma região densamente povoada, porque muitos habitantes estão concentrados nos diferentes núcleos urbanos, ainda que estes não sejam muito grandes. Assim, ainda é possível encontrar zonas com uma densidade demográfica baixa, como acontece nas zonas marcadamente rurais.

Uma outra particularidade da distribuição da população é o facto da cidade, sede de concelho ter apenas 6063 habitantes, pouco ultrapassando um quarto do total. Esta circunstância pode explicar-se por não ter existido, em tempos idos, um núcleo urbano muito populoso e Lagoa ter sido, durante séculos, apenas um lugar de Silves, embora com uma individualidade própria e boas condições de vida, graças aos terrenos férteis e aos pequenos portos piscatórios existentes na sua costa.

DA PRÉ HISTÓRIA À IDADE MÉDIA

Até à autonomia administrativa, ocorrida em 1773, a evolução histórica de Lagoa só faz sentido se incluirmos esse pequeno território na globalidade do Algarve, onde a presença do mar é uma constante. Como já se referiu, o município de Lagoa é uma zona de atração, comprovada pela existência de vestígios da presença humana, desde tempos pré-históricos e pelo afluxo de turistas na atualidade. No Neolítico e no Calcolítico, a par da recolção, praticou-se uma produção agrícola muito incipiente, em solos arenosos de fácil cultivo. As necrópoles e os menires, encontrados em vários pontos do concelho de Lagoa, em pequenos povoados, como Caramujeira e Areias das Almas, são manifestações de atividades socioculturais daqueles tempos remotos, características de povos já sedentarizados.

No Algarve, como noutras regiões da Península Ibérica, a romanização deixou profundas marcas, como em Vale da Vila (Perto de Vila Moura), Quinta da Abicada (perto de Portimão) e em Estoi/Milreu. No território em estudo, também se encontram vestígios desse tempo, com destaque

para as salinas, de que resta já muito pouco e para vestígios de dispositivos ligados à preparação do *garum*, peixe moído com as vísceras e conservado com camadas de sal e ervas aromáticas. As lagaretas encontradas em Vale da Amargura, estavam relacionadas com essa forma de conservar e exportar o peixe. Os muitos achados no rio Arade, de tempos da presença romana e mesmo anteriores, ânforas, embarcações, materiais de navegação e moedas romanas, testemunham a importância deste rio na atividade económica naquele período, e, naturalmente, das populações fixadas nas suas margens.

Através daquela via fluvial, canalizavam-se produtos agrícolas e mineiros para os portos marítimos, como é o caso de Portimão. Na zona de Porches Velho, proximidades de N. Senhora da Rocha, terá existido um templo visigótico, alguns elementos do qual foram incorporados na ermida aí construída no século XVI, como se indicará. Tratava-se de um local de culto, mas não é de excluir a hipótese de aí ter existido também um núcleo urbano, à sombra do castelo de Porches, localizado nas imediações.

DA IDADE MÉDIA A MEADOS DO SÉCULO XVI

Silves, a 6 quilómetros a norte de Lagoa, o centro islâmico de maior notoriedade no ocidente do Algarve, conheceu um período de grande prosperidade no período almóada (século XII). Nesse período foi dotado de um forte dispositivo defensivo, com a alcáçova (atual castelo) e com a muralha da medina de que ainda se conservam alguns panos e torres. A sua prosperidade advinha-lhe dos produtos agrícolas cultivados nas proximidades, das madeiras obtidas na zona encostada à serra, da extração de metais e do comércio feito através do rio Arade. O atual concelho de Lagoa contribuía para essa prosperidade, com os produtos agrícolas, figos, amêndoas, alfarroba e com o sal obtido nas salinas.

Os 16 quilómetros de navegação entre o porto fluvial de Silves e a foz do rio eram fundamentais para aquele dinamismo económico. A cidade foi cobiçada por muitos, incluindo os povos do norte da Europa, devido às suas riquezas. Em 996, os Normandos atacaram Silves pelo rio Arade, chegaram às portas da cidade, mas foram repelidos com o apoio de uma esquadra que veio de Sevilha.

No século XII, os muçulmanos, prevendo ataques dos cristãos, reforçaram os dispositivos defensivos tanto na cidade como nas suas imediações. Com este objetivo, construíram, entre outros, o castelo de Estômbar, de taipa, num ponto alto, nas proximidades de um esteiro do rio, para vigilância, e para residência de pequena guarnição militar, que agiria numa primeira fase de resistência. Subsistem apenas restos de uma das torres e de alguns panos de muralha escondidos numa habitação e respetivo quintal entre o largo do Castelo e o largo Dr. José Lapa.

A orla marítima e as margens do rio, junto à foz, tinham necessidade de proteção, porque o peixe era um dos elementos essenciais da alimentação e do comércio externo. No atual território de Lagoa, no período islâmico foi construído também, como se disse, o castelo de Porches Velho, não muito longe de N. Senhora da Rocha. Os reforços para repelir os cristãos não foram eficazes, porque, Silves foi conquistada, primeiro em 1189, depois a seguir à conquista de Faro, ocorrida em 1249. O chanceler, Estêvão Eannes, que, nesta data, acompanhara o rei D. Afonso III na campanha militar no Algarve, recebeu, em recompensa, esse castelo, com todos os seus haveres, certamente, os produtos da terra e do mar. À superfície, nada resta dessa fortificação, que teria algo a ver com a atual zona dos Crastos, um pouco a norte de N. Senhora da Rocha.

Após a reconquista cristã, mantiveram-se as atividades económicas, com uma natural diminuição do comércio e contactos com portos do Mediterrâneo, controlados pelos islâmicos. No foral dado a Silves, de 1266, o rei reservava para si as salinas, algumas das quais em território de Lagoa, na margem esquerda do rio Arade. Muitos muçulmanos continuaram em território sob administração cristã, como se pode verificar pelos nomes dos que, segundo o Livro do Almoxarifado se Silves – século XV, possuíam terras ou as trabalhavam em Lobite, onde cultivavam figueiras e vinho, para além dos cereais.

DE MEADOS DO SÉCULO XVI À CRIAÇÃO DO CONCELHO (1773)

Na segunda metade do século XVI, intensificaram-se os ataques de piratas e corsários, ao longo de toda a costa do Algarve. Os que vinham do Magreb eram fomentados pelos marabutos, religiosos islâmicos de grande influência entre a população magrebina que incentivavam os

crentes a todas as formas de luta contra os cristãos, incluindo o corso e pirataria. A campanha de D. Sebastião a Marrocos, em 1578, deve ser entendida como forma de repor o domínio português naquelas paragens africanas e de estancar os ataques ao litoral algarvio. Também a presença dos reis espanhóis em Portugal, de 1580 a 1640, teve repercussões nos ataques provenientes do norte da Europa, porque os inimigos de Espanha faziam razias na costa portuguesa.

Depois da Restauração de 1640, um novo inimigo nos incomodava: os vizinhos Espanhóis. Nesta conjuntura, houve necessidade de reforçar os dispositivos marítimos defensivos. A poente de Armação de Pêra, talvez para proteger a almadrava (pescaria de atum ali existente) foi construída a Fortaleza de N. Senhora da Rocha, em finais do século XVI. É provável que a mesma tenha sido mandada edificar na sequência do relatório do ataque da moirama de 1564, enviado à rainha D. Catarina por Pedro da Silva, Sargento-mor de ordenanças de Silves. Nesse documento, o autor declara que, se ali existisse uma torre de vigia, o perigo não teria sido tão grande. A fortaleza então construída no esporão rochoso, local onde já teria funcionado qualquer dispositivo militar islâmico, ao lado de um edifício religioso, a provável ermida visigótica, dispunha de fosso, ponte levadiça e canhoneiras para aplicação de armas de fogo. Nada disso chegou até nós, para além de uns restos de muros em alvenaria, no coroamento do rochedo. Talvez do mesmo tempo e por razões semelhantes, foi erguida uma torre de vigia, um pouco a nordeste do moderno farol de Alfanzina, de que só há restos de alicerces.

A praia de Carvoeiro foi, até há pouco tempo, um porto de pesca de grande atividade, pelo que se tornou imperioso garantir a segurança da faina piscatória. No século XVII, mais concretamente em 1670-1675, foi construído o forte de N. Senhora da Encarnação, no morro nascente, sobranceiro à praia.

Pela informação escrita e pelas plantas que chegaram até nós, não pelos elementos arquitetónicos existentes, sabemos que era de planta poligonal irregular, com baterias voltadas ao mar, onde funcionavam três bocas de fogo e que a entrada por lado de terra se fazia a meio do muro de gola de que se conserva uma parte considerável do aparelho, encimado por uma lápide comemorativa da fundação e da intervenção de 1797. Parte do muro nordeste foi derrubado em 1937 para construir a estrada que liga Algar Seco à praia do Carvoeiro, junto à costa. No interior da fortificação havia o paiol da pólvora, aposentos para a guarnição, posteriormente utilizados como posto da Guarda Fiscal e a capela de N. Senhora da Encarnação, talvez anterior à fundação do dispositivo defensivo mantendo-se ao culto, com sucessivas intervenções. A associação, militar/religioso, em espaços contíguos, é frequente na zona costeira, desde tempos recuados.

A nascente de Ferragudo, no cimo da falésia, foi levantada, talvez no século XVII, uma torre de vigia, conhecida por torre da Lapa ou da Marinha, para alertar as populações e os responsáveis pela defesa da aproximação de piratas. Os encarregados da vigilância podiam cumprir a sua função fazendo fumo durante o dia e fogo durante a noite. É uma construção de alvenaria com reboco, de cinco metros de diâmetro na base, com acesso, à parte superior, por uma escada amovível. É um dos raros exemplares que subsiste das várias dezenas que foram levantadas ao longo da costa algarvia, mas, dado o seu estado de ruína, também corre o perigo de desaparecer, se não se lhe acudir com obras de consolidação.[As referidas obras na Torre da Lapa da responsabilidade da CML ficaram concluídas no início de 2018]

Na margem esquerda do rio Arade, a algumas dezenas de metros da sua foz e a cerca de meio quilómetro a sul de Ferragudo, ergue-se a fortaleza de S. João Baptista. É possível que, naquele espaço, tivesse funcionado, anteriormente, um dispositivo de controlo e de defesa da barra e das comunicações fluviais para Portimão e para Silves. Em Descrição do Reino do Algarve, Alexandre Massaii, encarregado de fazer um estudo da situação das fortificações marítimas de todo o Algarve, de inventariar as necessidades de intervenção nas mesmas e de propor a construção de algumas em pontos estratégicos, defendeu a existência de uma fortaleza na Praia da Rocha, a de Santa Catarina. Gerou-se uma grande polémica quanto à sua localização. As autoridades de Vila Nova de Portimão e o próprio Massaii defendiam que se devia situar do lado de Portimão, enquanto as autoridades de Silves pugnavam pela construção na margem esquerda do Arade, em Ferragudo, território pertencente ao seu termo, naquela época. Talvez mais por razões de ordem política do que de estratégia militar prevaleceu a primeira opinião, sendo levantada, em 1629, a fortaleza de Santa Catarina, cujos muros voltados a sudeste e a nordeste ainda apresenta as canhoneiras, onde se aplicavam as bocas de fogo. Volvidos poucos anos,

verificou-se que a fortaleza construída em Santa Catarina de Riba Mar se mostrou de pouca eficiência para a defesa da barra. Os navios podiam passar rentes à rocha sem serem molestados pela artilharia, disparada do alto. Decidiu-se, então, levantar uma nova fortificação, a de S. João de Ferragudo, equipada com duas ordens de canhoneiras, uma destinada a fogo rasante e outra a fogo alto.

Todas as preocupações defensivas na costa reforçam a ideia de que a vida era mais insegura no litoral do que no interior. Por essa razão, se verificou a referida diminuição demográfica na zona costeira e o crescimento dos núcleos urbanos a alguns quilómetros do mar, o que levou a um maior empenho no amanho da terra. Neste contexto, desenvolvem-se as potencialidades agrícolas em todo o Algarve e o território de Lagoa não foi exceção. Assim se compreende a intensificação da drenagem das lagoas para aproveitar as terras para o cultivo de frutos e de cereais.

Chegaram até nós sinais da prosperidade de núcleos urbanos nesse século, em detrimento dos situados junto ao mar. Porches Velho desaparece e desenvolve-se o povoado da atual freguesia de Porches. Em Lagoa, Estômbar e Porches constroem-se as respetivas igrejas matrizes e surgem numerosas habitações de famílias prósperas. Neste surto de construção religiosa e civil do século XVI, fazem-se sentir as influências da arte manuelina, visíveis em portas e janelas que chegaram até nós. Sem o desenvolvimento da agricultura e da economia em geral, não se teria verificado aquele dinamismo na construção.

DA CRIAÇÃO DO CONCELHO (1773) AOS NOSSOS DIAS

O terramoto de 1755, conhecido como terramoto de Lisboa, não foi menos devastador no Algarve do que na capital, tendo afetado quase todo o património arquitetónico. A reconstrução dos edifícios não foi imediata e, quando se fez, não respeitou o estilo de origem, mas o gosto da época, com influências barrocas e neoclássicas. Nalguns casos, aproveitaram-se elementos da edificação anterior, como se verifica no portal da igreja de Estômbar. O marquês de Pombal, grande obreiro da reconstrução de Lisboa e grande dinamizador da economia da época, também tomou medidas para desenvolver o Algarve, aproveitando as potencialidades da região, agricultura, pesca e salinicultura. Uma das medidas tomadas pelo ministro de D. José I foi o arranque de vinhas nalgumas zonas, para aumentar a área destinada aos cereais. No Algarve, é crónica a carência de cereais, porque a maior parte das terras estavam ocupadas por árvores de fruto (figueira, alfarrobeira, amendoeira, oliveira), enquanto os cereais eram relegados, na maioria dos casos, para o intervalo das árvores, como refere o pároco de Estômbar, em memória paroquial do século XVI. Ainda que as leis do marquês de Pombal que determinavam o arranque de vinha para se incrementar o cultivo de cereais não se aplicasse diretamente ao Algarve, tiveram aqui algum reflexo, porque temos notícia do arranque de vinhas e o conseqüente aumento de terras de pão. A necessidade de moer grãos para fabrico de pão levou à construção de mais moinhos de maré, na margem esquerda do rio Arade, encontrando-se a totalidade deles em ruínas. Foram restaurados o que esteve em funcionamento no Sítio das Fontes e o que se localiza perto da ponte da EN 125 foi transformado em habitação de veraneio.

As preocupações de desenvolvimento económico do sul do país, designado como Reino do Algarve, não poderiam tornar-se realidade sem medidas administrativas adequadas. Entre estas, devemos considerar a criação da Companhia Geral das Reais Pescas do Reino do Algarve, a fundação de Vila Real de Santo António e a elevação a vila dos lugares de Lagoa e de Monchique, desanexados do termo de Silves. Desta forma, impulsionavam-se as potencialidades dos respetivos territórios, libertando-os de certos entraves burocráticos.

O notável lugar de Lagoa, assim designado na carta de elevação a vila de 1773, dispunha de bons terrenos agrícolas que podiam ser melhor aproveitados e de portos de pesca que seriam mais rentabilizados. Além dos benefícios para os moradores, o rei aumentava os seus réditos com a recolha de impostos sobre as atividades em desenvolvimento. Em nosso entender, a criação do concelho de Lagoa em 1773 deve ser entendida na referida perspetiva de dinamizar a região do Algarve, tirando proveito das suas potencialidades tradicionais. Em Lagoa e Estômbar, prosperava uma média burguesia rural, graças aos rendimentos das culturas agrícolas, o que lhes permitia construir moradias de algum conforto, como se pode comprovar pelas ruínas de algumas, que ainda subsistem. Também o desempenho de cargos públicos, a nível da autarquia, aumentava

a importância social dos que os desempenhavam, quase sempre em acumulação com os rendimentos da terra.

Por seu lado, o rio e os pequenos portos de pesca eram meios de algum incremento da atividade económica. Ainda em princípios do século XX, o Arade era a grande via do transporte da cortiça, produzida na região serrana, alimentando uma indústria próspera em Silves. Pelo rio, com passagem pela Mexilhoeira da Carregação, circulavam as barcas carregadas daquele produto, destinado, em grande parte, à exportação, através do porto de Portimão.

Na primeira metade daquele século, [XX] desenvolveu-se a indústria conserveira. As fábricas ocupavam muita mão-de-obra, proporcionando salários não muito elevados, mas importantes para completar os rendimentos familiares, provenientes do amanho das terras, da pesca e da salinicultura. No Parchal, na entrada de Ferragudo e na Mexilhoeira da Carregação podemos encontrar ainda ruínas dessas fábricas que estiveram em atividade até há algumas décadas. A crise daquela indústria e a da agricultura, verificada a partir da segunda metade do século passado, provocou transformações na vida das populações. A extensa costa e a riqueza do seu património natural têm sido aproveitadas, recentemente, para o desenvolvimento turístico de uma forma inteligente que, na atualidade, constitui a grande riqueza do município de Lagoa. É conhecida a grande pressão urbanística no litoral, que se tem feito sentir em todo o Algarve, mas, em Lagoa têm-se evitado alguns excessos nesta matéria, a ponto da sua costa ainda ser dos pontos onde turismo e belezas naturais têm convivido num equilíbrio, nem sempre muito fácil. Teremos oportunidade de constatar isto se seguirmos o itinerário, entre N. Senhora da Rocha e Ferragudo ao longo da costa.¹⁹⁸

DA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA

Integrado no distrito de Faro, o município de Lagoa compreende uma **área total de 88 km², ou mais precisamente 88,25ha**. Organiza-se administrativamente em quatro Uniãos de freguesia: Porches; Lagoa e Carvoeiro; Estômbar e Parchal; Ferragudo. Para além da fronteira meridional com o Oceano Atlântico, confronta com os **concelhos de Portimão e de Silves**.

A sede de concelho e freguesias estão interligadas pela rede rodoviária que estrutura o território, sendo de destacar a **ER125** que **atravessa o concelho** longitudinalmente, passando por Porches, Lagoa e envolvente de Estômbar, numa distância de cerca de 15 km, e a **EN124-1** que estabelece a ligação entre a A22 e a sede de concelho pelo norte de Lagoa, numa distância de 8,4 km.

Situado a 58 km ou a **40 minutos do aeroporto de Faro**, beneficia de uma **posição central na sub-região do barlavento algarvio**, distando cerca de 11 km de Portimão, 8 km de Silves, 30 km de Lagos e 26 km de Albufeira. Desta forma, constitui um **espaço de charneira** entre importantes polos demográficos e turísticos, no centro do triângulo Portimão-Silves-Albufeira.

DOS NÚMEROS DA POPULAÇÃO

Segundo os *sensos* de 2011 residiam no concelho de Lagoa **22 975 habitantes**. A População a residir em solo urbano era de 20 504 habitantes. A População estimada para o ano de 2029 é de 25 456, segundo os dados publicados na Revisão do Plano Diretor Municipal (PDM) de Lagoa.¹⁹⁹ Sendo o **nono mais populoso** entre os 16 concelhos do Algarve, Lagoa registou na última década um **crescimento demográfico assinalável** (11,3%). Devido à sua modesta dimensão territorial, Lagoa apresenta assim uma densidade populacional que coloca o concelho na sexta (6.ª) posição, claramente superior à densidade do Algarve.

¹⁹⁸ (COUTINHO, Valdemar (2006) - Lagoa, nótula histórica. In *Lagoa Património Histórico e Natural*. Lagoa: Edição Câmara Municipal de Lagoa. [Em linha]. [Consult. 8 de agosto de 2019]. Disponível em <https://fdocumentos.com/document/lagoa-notula-historica-1cm-1cm-lagoauploadfilesclientid2websiteid1pasta.html>

¹⁹⁹ ([Em linha]. [Consult. 16 de janeiro de 2020]. Disponível em https://www.cm-lagoa.pt/pdfs/pdm/FichasDadosEstatisticos_PDM_jun2019.pdf)

As **áreas de maior concentração populacional** correspondem às **sedes de freguesia** e a alguns **núcleos próximos**, sendo que em termos de **distribuição da população do concelho por freguesia**, constata-se que:

1. a união de freguesia de Lagoa e Carvoeiro, concentra 43,5% da população do concelho (9.987 habitantes);
2. a união de freguesia de Estômbar e Parchal, concentra 39,2% da população do concelho (9.004 habitantes);
3. as freguesias de Porches (2.011 habitantes) e Ferragudo (1.973 habitantes) detêm respetivamente 8,8 e 8,6% da população do concelho.

No que diz respeito à população residente estrangeira, em 2011 Lagoa compreendia **2.427 indivíduos (10,6% da população do concelho)**. É do ponto de vista relativo apenas inferior em 0,1% comparativamente ao Algarve (10,7%), sendo ainda o 8º concelho do Algarve com maior percentagem de população residente estrangeira.

DO DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO

Historicamente, a região viveu da agricultura, da pesca e, até à década de 1960, da indústria conserveira. A partir de então, e de forma sempre crescente, tornaram-se preponderantes as **atividades do setor terciário** com especial destaque para o **turismo** e, associado a este, atividades complementares na área dos serviços e da construção civil. O **setor secundário**, onde se destaca a **fabricação de produtos metálicos**, exceto máquinas e equipamentos, tem hoje muito menor expressão na economia do município: (16%), com exceção da construção, e o setor primário praticamente deixou de ter expressão (responsável por apenas 1,7% do emprego).

Lagoa é, atualmente, um dos mais importantes concelhos turísticos do Algarve, ocupando a 4ª posição entre os 16 concelhos desta região, em termos de capacidade de alojamento, com cerca 42 estabelecimentos hoteleiros e 10 mil camas. Apresenta uma média anual, em termos de dormidas, na ordem de 1 milhão e duzentos mil.

O concelho de Lagoa possui a **6ª maior densidade de empresas** (31,7 empresas/km²) no Algarve, apenas superada pelos maiores centros urbanos da região (Albufeira, Faro, Portimão, VRS António e Olhão), o que revela um **dinamismo empresarial** relevante no contexto regional. Por outro lado, Lagoa apresenta o **5º maior volume de negócios por empresa** (110.200 €) da região, a seguir aos concelhos de Faro, Loulé, Albufeira e Portimão, o que indicia uma elevada solidez das empresas do concelho no contexto regional.

A conjugação entre a tradição e a modernidade, numa perspetiva qualificante e de fomento económico, são fatores essenciais de um desenvolvimento que Lagoa se empenha em criar e para o qual conta com todos aqueles que aí *residem* ou trabalham e com aqueles que nestas paragens pretendam instalar-se.

DOS EQUIPAMENTOS EDUCADORES

O Município de Lagoa dispõe de equipamentos culturais e desportivos de referência.

Várias equipas de profissionais trabalham diariamente para viabilizar e dinamizar a vida destes equipamentos, proporcionando aos seus utentes, um nível de fruição cultural e desportiva já reconhecido ao nível regional, nacional e até internacional.

Convento de S. José: ex-libris de Lagoa

Edifício com origem nos finais do séc. XVII, foi, ao longo dos tempos, utilizado com distintos fins: funcionou como recolhimento de freiras mendicantes; como colégio feminino dirigido por irmãs Dominicanas; foi espaço de repartições públicas e de serviços municipais; sede de junta de freguesia; escola primária.

Desde a remodelação de 1993, o Convento de S. José está ao serviço da cultura. Aqui têm lugar eventos e atividades distintas: mostras e exposições, conferências, reuniões e visitas guiadas, espetáculos e performances artísticas.

Arquivo Municipal: o lugar da memória

O Arquivo Municipal de Lagoa está instalado num edifício construído na segunda metade do séc. XIX para ser depósito de água, colmatando as necessidades de abastecimento da então vila de Lagoa e do seu mercado municipal, em construção.

Após longo período de inatividade, foi convertido em Biblioteca Municipal. Em 1999 foi adaptado para arquivo e inaugurado dois anos depois. Conserva um acervo documental datado de meados do séc. XVII a inícios do séc. XXI. Acolhe fundos estatais, autárquicos, privados, familiares e de coletividades, sobretudo relativos ao concelho de Lagoa.

Biblioteca Municipal: o sítio dos livros e das ideias

Fundada em 1983 a Biblioteca Municipal de Lagoa começou por ocupar o depósito de água, (atual Arquivo Municipal). Em 1997 instalou-se no edifício do antigo Teatro e em 2017 recebeu obras de modernização.

A Biblioteca é um espaço aberto, vivo e funcional. Promove o diálogo entre ideias, memórias e linguagens. Favorece a transmissão de conhecimento. Os livros, a multimédia, os eventos e as atividades diversificadas são ofertas continuadas à comunidade lagoense.

Escola de Artes Mestre Fernando Rodrigues: espaço de inclusão pelas artes

A Escola de Artes de Lagoa é um espaço que estimula a formação de artistas e a inclusão pela arte. Promove a relação entre a educação formal e não formal, a ocupação criativa, o usufruto das oficinas e das galerias de exposição.

Tudo começou com a Escola Municipal de Artesanato instalada, em 1983, no velho matadouro municipal, e com o mestre artesão Fernando Rodrigues. Atualmente promove e acolhe as mais diversas expressões artísticas: da pintura à escultura; da olaria à joalharia; do restauro à fotografia.

Auditório Carlos do Carmo: Centro de todos os encontros e propostas culturais

Aberto à cultura e aos principais atos públicos que acontecem em Lagoa, este equipamento municipal qualifica uma zona central de Lagoa. Conta com uma sala de espetáculos com 300 lugares que é referência na região do Algarve.

O edifício, de construção contemporânea, é funcional, versátil, cómodo e seguro. Dispõe de valências que permitem acolher os mais diversos espetáculos e eventos culturais: o palco abre-se sobre uma boca de cena bem dimensionada; o *backstage* tem camarins coletivos, individuais e cabines de tradução; inclui ainda uma sala polivalente, diversas áreas funcionais, sistemas versáteis de áudio, luz e vídeo.

Museu de Lagoa: O passado é herança; o presente é construção; o futuro é o rumo.

O Sul de Portugal, como nenhuma outra região do país, foi, desde o segundo quartel do séc. XIX, palco de profundos e contínuos movimentos sociais que contribuíram fortemente para a configuração da cidadania, da governança administrativa, política e económica que hoje temos.

O futuro Museu de Lagoa, propõe-se trabalhar esta temática em particular, e em geral as matérias que enfatizam a história e o património locais como pilares do desenvolvimento. Este Museu projeta posicionar-se como espaço vivo e de relação permanente com a comunidade, a partir do antigo edifício dos Paços do Concelho de Lagoa.

Pavilhão Desportivo Municipal Jacinto Correia

Inaugurado em 1989, este equipamento foi alvo de obras significativas em 2016. Estrutura-se numa nave de 45m de comprimento e 24m de largura; conta com piso sintético, iluminação, 6 balneários, arrecadações, bancadas e uma galeria superior na lateral.

Este é um espaço de acolhimento e promoção da prática de diferentes modalidades desportivas de que são exemplo o Andebol, Futsal, Voleibol, Ginástica, Artes Marciais, Capoeira. Agentes e estruturas associativas do concelho contam com esta estrutura para a concretização dos seus programas e atividades.

Piscinas Municipais de Lagoa

As Piscinas Municipais, inauguradas em 2001, têm merecido investimentos contínuos que visam proporcionar uma oferta cada vez mais qualificada nesta área da prática desportiva e da promoção da saúde pública correlacionada. Este complexo desportivo coberto conta com duas piscinas aquecidas, para além das condições para sauna e banho turco.

A piscina de maior dimensão (25m x 12.5m com 1.20m de profundidade) acolhe grupos e práticas mais alargadas, tais como o Pólo Aquático. Enquanto a piscina mais pequena (6m X 12.5m com profundidade de 0,80m até 1,20m) recebe aulas para bebés, primeiras aprendizagens, hidroterapia e hidroginástica.

Uma sala de imprensa, bancadas, vestiários, posto médico e sala de formação, pontuam entre as condições que reforçam este equipamento municipal.

Estádio Municipal da Bela Vista

Trata-se de uma moderna infraestrutura com capacidade para cerca de dois mil espetadores. Está particularmente preparada para receber várias modalidades de atletismo e futebol. Acolhe o programa nacional de marcha e corrida resultado de uma parceria entre o Município de Lagoa, a Federação Portuguesa de Atletismo e o Instituto Português do Desporto e Juventude.

Dispõe de excelentes condições de receção para atletas e visitantes. Inclui bancadas para pessoas com mobilidade condicionada, boas condições de estacionamento, entre muitas outras condições técnicas de referência.

Parque Desportivo Municipal de Estômbar

Este complexo desportivo com um campo de relva sintética para a prática de futebol federado com uma dimensão de 120m de comprimento por 68,5 de largura está apetrechado com bancadas, balneários e outras condições de apoio aos utilizadores. Em 2014 foi inaugurada uma estrutura complementar, integrando uma Parede de Escalada, fruto de uma proposta da primeira edição do Orçamento Participativo em Lagoa, tratando-se atualmente da melhor infraestrutura para a prática da modalidade indoor a sul do país.

DO PATRIMÓNIO MATERIAL

No que diz respeito aos bens patrimoniais destacam-se no concelho de Lagoa os bens de **natureza material** (edificado, artesanato, gastronomia, paisagem, entre outros) e **elementos imateriais** como sejam as práticas culturais, festividades, oralidades ou o conhecimento em domínios tão distintos quanto ricos (e.g., lendas, rituais, musicalidade, etc.).

Dos **121 bens culturais** do concelho de Lagoa, **três são classificados: Igreja Matriz de Estômbar, Castelo de São João de Arade, Forte e Capela de Nossa Senhora da Rocha.**

Os restantes **118 bens culturais** possuem **interesse patrimonial**, integrados em quatro categorias, sendo que a **arqueologia** constitui a categoria **mais representativa** em termos de elementos que integra, seguida da arquitetura civil, da arquitetura religiosa e por último da arquitetura de cariz militar.

DO PATRIMÓNIO IMATERIAL

Artes e performances

As **manifestações artísticas**, designadamente no domínio da música, têm uma **presença muito significativa no concelho de Lagoa**, incidindo na divulgação da identidade e memória coletivas e na valorização dos artistas locais, mas também na difusão de outras práticas culturais.

No contexto das artes e performances, destaca-se o papel da maior associação cultural do concelho na identificação, promoção, criação e divulgação de atividades culturais – **a Ideias do Levante**, que a nível musical tem **dois grupos corais polifónicos**: o Coral Ideias do Levante e o Coro de Lua (este, composto por oito elementos de várias nacionalidades e idades, com um repertório variado).

A música constitui uma aposta cultural do concelho, sendo vários os eventos musicais⁶ promovidos pela autarquia, ao longo do ano, alguns dos quais com recurso a parcerias com associações culturais.

Ainda ao nível musical, Lagoa conta com a existência do **Conservatório de Música de Lagoa**, e o **Rancho Folclórico do Calvário** (com uma escola de acordeão e uma escola de formação do rancho infantil) e escolas de dança.

Para a promoção e divulgação destas iniciativas a autarquia possui espaços culturais que se constituem como o palco da maior parte das mesmas: a **escola de artes**; o **auditório municipal** e o **Convento de S. José**.

Rituais e festas

No concelho de Lagoa, a maior densidade de festas ocorre durante o **solstício de verão** e são essencialmente de **cariz religioso**, assinalando as fortes tradições e devoção religiosas das suas gentes. É também no verão que decorre a **Mostra de Doce Conventual**, bem como a **FATACIL** (Feira de Artesanato, Turismo, Agricultura, Comércio, Indústria, de Lagoa)

Feiras de velharias, artes e colecionismo

No concelho existem três eventos desta tipologia, com uma periodicidade mensal, distribuídas por três freguesias do concelho.

Mercado Mensal

O «Mercado **LagoaBIO**» é um evento que pretende fomentar o comércio local e a dinamização da zona envolvente ao Mercado Municipal de Lagoa. Realiza-se no último sábado do mês, entre os meses de março a outubro de cada ano. É objetivo promover os produtos e produtores da região relacionados com artesanato, cultura, diversos produtos de origem orgânica e biológica, entre outros. A este mercado associam-se exposições, momentos de animação, demonstrações, palestras e outras atividades relacionadas com a **promoção da saúde e bem-estar**.

Técnicas tradicionais

No concelho de Lagoa, não obstante outras formas de artesanato, merecem particular destaque a **olaria**, técnica ancestral, muito utilizada sobretudo a partir do período romano, com a proliferação de diferentes utensílios para uso doméstico e funcional e que foi crescendo no que ao número de centros oleiros diz respeito. A importância desta atividade, muito associada ao turismo, está também patente na existência de um **curso de Olaria da Escola de Artes de Lagoa**.

Expressões orais

No concelho de Lagoa, as características particulares do dialeto algarvio são próximas dos concelhos limítrofes, especialmente Portimão e Silves, com particular destaque para a pronúncia que se diferencia claramente da dominante no sotavento.

DO PATRIMÓNIO NATURAL

O litoral do concelho de Lagoa (litoral sul) tem um valor natural imensurável, estendendo-se por uma extensão de aproximadamente 18 km. Apresenta uma diversidade geomorfológica notável, desde as **praias, arribas, promontórios, leixões, algares, vales suspensos** até aos **fundos marinhos**.

Praias

As praias integram as listas das **melhores praias do Algarve e até do país**. Caracterizam-se pelas suas areias claras, finas e águas calmas, límpidas e transparentes, algumas apenas são acessíveis por mar, encontrando-se classificadas em três categorias: praias balneares (9), naturais (9) e selvagens (9).

Arribas e outras geomorfias

Na faixa litoral do concelho de Lagoa dominam as **arribas** amarelas com altura média de 30m, que sofrem a ação de processos muito variados, da interação dos quais resultam uma diversidade de formas de uma beleza natural ímpar.

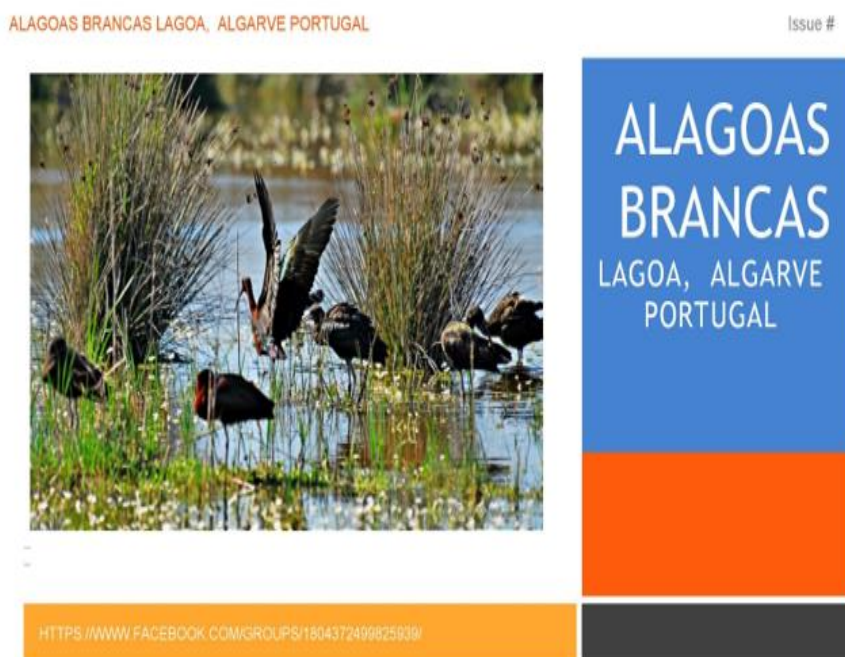
Ainda podem também ser observados ao longo da costa cerca de 75 **algarves** (cavidades naturais) e conjuntos de **galerias e cavernas** nas próprias arribas, que são habitat de algumas espécies da fauna local. Destas, destacam-se os morcegos cavernícolas, como o morcego-de-ferradura-mourisco (*Rhinolophus mehelyi*), com um estatuto de conservação global vulnerável. Salientam-se ainda os **arcos** que abundam neste troço costeiro, os **promontórios, cabos e leixões**.

Dos **promontórios** destacam-se o da **Nossa Senhora da Rocha** que alberga uma capela com o mesmo nome, aliando assim a beleza natural ao interesse arquitetónico, e o da **Ponta do Altar**, cuja posição estratégica permitiu a construção de um Farol com o mesmo nome, que permite amplas vistas. O extremo mais meridional do concelho é o **cabo Carvoeiro** com o Farol de Alanzina, que constitui um auxílio ativo à navegação marítima, permitindo igualmente vistas amplas sobre o oceano Atlântico.

Destaca-se ainda o leixão **da gaivota** com uma área de 0,16 ha, em que as suas vertentes escarpadas atingem 23m. Este leixão para além de local de descanso para gaivotas, corvos marinhos e pombas-das-rochas, alberga uma colónia nidificante de Garça branca *Egretta garzetta* e de Carraceiro *Bubulcus ibis*, sendo um dos locais do Algarve mais importantes a este nível.

ANEXO 16

O Movimento cívico “Salvar as Alagoas Brancas”, um agente educador informal em Lagoa, 2019 (Da esfera empírica em interação com as esferas académica e política)



O documento aqui reproduzido (na página seguinte) é da responsabilidade da direção deste movimento ativista que se apresenta como “comunidade para a conservação do ambiente e preservação da natureza”. O mesmo documento foi publicado em 24 de setembro de 2019 nos sítios da web onde este movimento desenvolve parte do seu ativismo.

Este grupo cívico constituiu-se para defender a zona húmida das Alagoas Brancas, situada no perímetro urbano de Lagoa e que está inserida num processo de loteamento industrial.

Tendo tido origem na esfera empírica de Lagoa, Algarve, este movimento cívico apoia-se e coopera com a investigação científica e académica para a defesa do seu objeto ou centro de interesse.

No âmbito do programa Conservação da Natureza e da Biodiversidade, financiado pelo Fundo Ambiental, a Associação Almargem é uma das promotoras de um estudo cientificamente validado sobre as Alagoas Brancas. A interação que se verifica neste caso entre a esfera cívica e académica visando a interação com a esfera política, propõe-se “conjugar o trabalho de vários especialistas que produzirão relatórios técnicos acerca dos valores existentes nesta área. Um dos principais objectivos deste projecto é a apresentação de propostas concretas com vista à preservação da natureza nesta área”.



[HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/GROUPS/1804372499825939/](https://www.facebook.com/groups/1804372499825939/)

ALAGOAS BRANCAS

LAGOA, ALGARVE
PORTUGAL

BREVE HISTÓRIA DAS ALAGOAS BRANCAS , LAGOA, ALGARVE, PORTUGAL

Em Fevereiro de 2017, vários cidadãos residentes do Concelho de Lagoa, James Watson, Colin e Mort Figue, Carl Hawker, Martin Owen, João Branco, Anabela Blofeld e o Dr Manfred Temme, alguns grandes entusiastas e observadores de aves e visitantes diários das Alagoas Brancas, outros simplesmente amigos da natureza e defensores do património local iniciaram uma campanha para pedir a paragem da destruição deste local e assim se formou o **Grupo de Defesa das Alagoas Brancas**.

(<https://www.facebook.com/groups/1804372499825939/>) que é hoje composto por mais de 1,400 cidadãos de origem Portuguesa e Estrangeira.

Mais recentemente o **Grupo defensor da "Última Janela para o Mar", João de Arens**, de Portimão juntou-se a nós para dar força a esta luta pela protecção do nosso património e do ambiente.

O sítio das Alagoas Brancas é uma pequena Zona Húmida de carácter sazonal, de água doce, e que se localiza

dentro da malha urbana da cidade de Lagoa, Algarve e é o que resta de uma antiga Zona Húmida muito maior que existiu e deu o nome à cidade. Exerce um efeito de esponja para o excesso de águas pluviais, pelo que o seu desaparecimento resultará numa elevada probabilidade de inundação em toda a área urbana.

Apesar disso as Alagoas Brancas estão ameaçadas de drenagem total para dar lugar a mais um empreendimento comercial/industrial aprovado entre 2008 e 2013, que compreende 11 lotes e a sua total destruição

Em Janeiro de 2017, o promotor (Edifícios Atlântico, SA) começou a fazer aterros sem licenças. Estes trabalhos foram suspensos pela Câmara de Lagoa por pressão da população e das Associações ambientais Almargem e SPEA.

A Câmara de Lagoa voltou a aprovar alterações ao loteamento em Abril deste ano, apesar da continua contestação da população local e quando já tinha em sua posse o estudo sobre as Zonas Húmidas do Algarve executado pela Associação Almargem e referido mais à frente.

Desde 2017 que contestamos a validade da aprovação deste loteamento e conseguimos exercer pressão a nível do governo.

Em Fevereiro de 2017, a pedido do PAN, o ministro do Meio Ambiente instruiu a agência nacional do meio ambiente (APA) a investigar. O Instituto para a Conservação da Natureza e Florestas (ICNF) ficou então responsável por produzir um relatório.

Entretanto o relatório produzido pelo ICNF ficou longe de ser rigoroso. Um ornitólogo de Lisboa visitou uma lagoa sazonal, por um dia, em Junho, num ano de extrema seca, para estudar aves.

A área onde se localizam as Alagoas é classificada pelo regulamento da UP3 de Lagoa como zona inundável. Esta classificação mais não é do que uma área onde a acumulação de água proveniente das chuvas se faz com maior incidência do que noutras áreas. Os anteriores e os actuais responsáveis políticos e técnicos da Câmara de Lagoa não podem invocar desconhecimento desta situação.

De notar ainda que as Zonas Húmidas são das áreas mais afectadas em todo o

Planeta, representam apenas 2% em relação à superfície da terra, e de que acordo com a brochura do ICNF sobre o assunto “as Zonas Húmidas são a chave para enfrentar as alterações climáticas” referindo que “reduz inundações e atenuam secas” e que “não devemos drenar as Zonas Húmidas” mas que as devemos conservar e restaurar.

O estudo recente e profundo efectuado pela Associação Almargem (Projecto Valorização das Zonas Húmidas do Algarve, Abril de 2019), acima referido, juntamente com a SPEA e universidade do Algarve, revela que nos meses de inverno, quando é inundada, o local é um espaço muito rico em vida selvagem, nomeadamente em espécies com estatutos de protecção elevados. A zona alberga cerca de 1% da população regional (Mediterrâneo, Mar Negro e África Ocidental) de íbis-preta, *Plegadis falcinellus* – o que potencialmente a classifica ao abrigo da convenção de RAMSAR – assim como um vasto leque de espécies de aves aquáticas ao longo do ano, sendo de destacar a nidificação do camão, *Porphyrio porphyrio*. O local alberga ainda oito espécies de artrópodes com valor de conservação, nomeadamente crustáceos, borboletas diurnas, libélulas e libelinhas.

Este estudo revela ainda uma zona cársica com depressão tectónica activa existindo assim uma real ameaça à estabilidade da zona podendo colapsar por excesso de carga na superfície e além de pode existir risco de contaminação dos aquíferos.

Desde 2008 que o Dr Manfred Temme, ornitólogo Alemão, tem vindo a estudar a cada estação das chuvas, e em 2017 apresentou uma lista de mais de 70 espécies. Entretanto no site eBird (https://ebird.org/portugal/hotspot/L4150610?yr=all&m&rank=mrec&fbclid=IwAR3pfhpTGG5_5RU1DZWeUamxTMQAYpxdznyCfksLWXwHedfz4IZM0U4POck) as espécies avistadas já ultrapassam as 120.

Acreditamos que este local tem desempenhado um papel importante na facilitação da expansão de colhereiros, *Platalea leucorodia* e íbis-preta, *Plegadis falcinellus* dos pântanos no sul da Espanha. O Dr. Temme também observou,

em várias ocasiões, colhereiros que foram anilhados na Holanda.

Importa referir que o promotor, em Abril deste ano, realizou limpeza da linha de água das Alagoas em plena época de nidificação. Estas limpezas não devem ser realizadas entre Março e Junho. Assim foi cometido mais um crime ambiental.

O executivo da Câmara de Lagoa actual e passado sugeriram e continuam a ter essa opção em aberto “mudar as Alagoas” !!! Uma ideia inconcebível e inaceitável.

Todos os vertebrados são protegidos no âmbito da Convenção de Berna. Retirar todos os animais da zona das Alagoas é tarefa impossível. Os répteis, nomeadamente, os quelónios, fogem para as profundezas da água quando avistam humanos. Uma tarefa impossível e o não retirar toda a fauna nativa que não pode sair por si mesma, pode também ser considerado mais um crime ambiental!

A Câmara Municipal de Lagoa e a Agência Portuguesa do Ambiente classificaram uma zona húmida inundável em zona urbana, baseada em levantamentos ambientais negativos realizados em 2008 e 2013. Estes levantamentos ambientais estão caducados e totalmente desactualizados.

Em seguimento da apresentação do estudo da Almargem, na CCDR de Faro, e depois de várias reuniões com o Executivo e os vários grupos interessados no assunto foi prometido pelo ICNF uma revisão do seu relatório de 2017 e uma apreciação do estudo feito pela Almargem.

No entanto a Câmara Municipal de Lagoa, em recentes declarações, continua a ignorar a defesa deste local pondo os direitos do promotor acima dos direitos e segurança dos cidadãos e da defesa do património local. Isto apesar de ter assinado o plano Intermunicipal para as Alterações Climáticas do Algarve que refere medidas de retenção de águas e protecção de lagos e lagoas e de ainda não ter recebido qualquer notificação do ICNF.

Estamos extremamente preocupados com a aparente falta de vontade para fazer

uma intervenção significativa tanto a nível local como nacional.

O local pode ser pequeno, mas acreditamos que é único e incontestavelmente de importância nacional. A nossa visão é vê-lo estabelecido como uma reserva natural oficial. Desta forma, a biodiversidade da nossa localidade poderia ser protegida e, ao mesmo tempo, criar uma atracção sustentável de ecoturismo para atender o mercado em expansão para actividades de observação de aves no Algarve.

Interessa saber por que áreas com interesse ecológico não são classificadas pelas autarquias como ÁREAS PROTEGIDAS DE INTERESSE MUNICIPAL

Por Anabela Blofeld

GRUPO DE DEFESA DAS ALAGOAS BRANCAS



Alagoas Brancas – Fev. 2018



Trabalhos de enchimento Janeiro 2017



Imagem do Google da lagoa no Inverno



Imagem do Google da lagoa no Verão



Empreendimento proposto e aprovado em 2013 para o local



Glossy Ibis a chegar – Fev. 2017



Glossy Ibis - Ibis preto (*Plegadis falcinellus*) 06.03.17



Cágado- mediterrâneo (*Mauremys leprosa*) 20.02.17



Colhereiros – Spoonbills (*Platalea leucorodia*) anilhados em 2013 na Holand - 20.04.17



Little ringed plover - Borrelho pequeno de coleira (*Charadrius dubius*) 25.05.17



Purple swampphen - Caimão (*Porphyrio porphyrio*) Alagoas Brancas ,Lagoa 20.02.2018



Glossy Ibis and Little Egret - Garça branca pequena (*Egretta garzetta*) 07.04.2017



Black winged Silt - Perna-longa (*Himantopus himantopus*) Alagoas Brancas 24.02.2017

NOTÍCIAS EM JORNAIS LOCAIS

<http://barlavento.pt/mais/ambiente/obra-na-zona-das-alagoas-brancas-embargada-pela-camara-de-lagoa>

<http://barlavento.pt/mais/ambiente/obra-na-zona-das-alagoas-brancas-embargada-pela-camara-de-lagoa>

<http://barlavento.pt/mais/ambiente/obra-na-zona-das-alagoas-brancas-embargada-pela-camara-de-lagoa>

<http://www.algarvemarafado.com/tag/alagoas-brancas/>

<http://www.algarvemarafado.com/2017/02/10/contestacao-a-construcao-de-superficie-comercial-nas-alagoas-brancas/>

<http://algarveprimeiro.com/d/lagoateresa-caeiro-questiona-ambiente-sobre-destruicao-do-habitat-natural-de-alagoas-brancas/15888-82>

<http://www.sulinformacao.pt/2017/02/lagoa-almargem-questiona-parecer-da-apa-e-pede-embargo-de-obras-nas-alagoas-brancas/?print=1>

<http://www.sulinformacao.pt/2017/02/protesto-contr-a-destruicao-do-bocadinho-que-ainda-sobrevive-das-alagoas-de-lagoa/?print=1>

<http://birdland.pt/pt-pt/em-lagoa-pelas-aves-e-alagoas/>

<http://algarvevivo.pt/quase-90-pessoas-em-protesto-contr-obras-na-zona-das-alagoas/>

<file:///C:/Users/Anabela/Downloads/alagoasbrancasparecer.pdf>

<https://www.facebook.com/alagoasbrancas/>

<https://www.algarvedailynews.com/features/environment/12429-alagoas-the-missing-link>

<http://www.theportugaldailynews.com/news/levelling-of-lagoa-wetlands-triggers-cries-of-destruction/40863>

<http://www.jornaldoalgarve.pt/lagoa-novo-hipermercado-avanca-em-area-inundavel/>

VIDEOS

https://www.youtube.com/watch?v=upGxwY8_u2A

<https://www.youtube.com/watch?v=rAsHP27I9RI>

<https://www.youtube.com/watch?v=TuCUKR4p8f8>

PETIÇÕES

https://secure.avaaz.org/en/petition/People_who_can_support_the_cause_Stop_the_destruction_of_Lagoa_wetlands/?pv=26

<http://www.peticaopublica.com/psign.aspx?pi=PT84449>

Página do Grupo de Cidadãos “Salvar as Alagoas Brancas”, nas redes sociais (Facebook). [Em linha] [Consult. 24 de setembro de 2019] <https://www.facebook.com/alagoasbrancas/>.

ANEXO 17

Comemoração do dia da Cidade Educadora, em Lagoa, 30 de novembro de 2017 (da esfera política em interação com a esfera académica)



Durante o mês de novembro de 2017 o Município de Lagoa, Algarve apresentou à comunidade local a sua intenção de aderir à Rede Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

O dia 30 de novembro, declarado pela AICE como dia Internacional das Cidades Educadoras, é desde 2016 assinalado em cerca de 500 cidades de todo o mundo. O Município de Lagoa do Algarve associou-se, em 2017, pela primeira vez a estas comemorações com um programa que decorreu durante o mês de novembro e incluiu cerca de duas dezenas de propostas dirigidas a professores/as, educadores/as, pais e mães, técnicos/as de serviço público, dirigentes e responsáveis associativos e políticos.

Ao final do dia 30 de novembro de 2017, teve lugar na Biblioteca de Lagoa o colóquio antecedido por um breve prelúdio de poesia e música. A poesia e o alaiúde do músico e compositor Eduardo Ramos percorreram - durante a meia hora que antecedeu o colóquio - mil anos de poesia do séc. XI ao séc. XXI, de Al-Mutâmide a Manuel Alegre.

Seguiu-se o encontro entre três académicos convidados e os presentes que aceitaram o convite do Município para vir à Biblioteca de Lagoa para pensar sobre Cidade Educadora. É o conteúdo deste encontro que aqui se transcreve.

O que esperar de Lagoa Cidade Educadora?

A pergunta "o que esperar de uma Cidade Educadora?" foi ponto de partida para uma conversa aberta à comunidade.

Entre as várias dezenas de pessoas que aceitaram o convite para este encontro, estiveram representantes do executivo municipal, o Presidente da Assembleia Municipal, José Águas da Cruz, o Presidente da Junta da União de Freguesias de Lagoa e Carvoeiro, a Presidente da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas do Rio Arade, Anabela Ribeiro, o Presidente da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira de Lagoa, Mário Guerreiro, vários outros representantes de associações locais, professores, educadores e outros agentes da comunidade educadora.

A seguir ao momento musical a cargo de Eduardo Ramos, foi projetado um pequeno vídeo com a opinião de algumas pessoas de diversas idades, habitantes do concelho de Lagoa, a quem se perguntou “O que é para si uma Cidade Educadora?”

Francisco Martins, Presidente do Município de Lagoa:

Muito boa tarde e obrigado por terem vindo. Proponho que tenhamos aqui uma conversa de amigos, não um colóquio ou debate, mas uma conversa de amigos.

Este é o ponto de partida. Lagoa, também é uma Cidade Educadora. Fala-se aqui em “Cidade”, mas permitam-me fazer notar que estamos a falar do concelho. Ainda ontem quando acedia ao “site” desta Rede de Cidades Educadoras, o primeiro depoimento que lá encontrei era da minha colega de Barcelona, que fica ali em Espanha, junto ao Sul de França, na Catalunha; e sim, Barcelona é uma cidade. Lagoa também é uma cidade, mas de outra dimensão; mesmo o concelho todo junto não chega à dimensão de Barcelona. Mas de facto isso não é o que aqui interessa; o que interessa é o empenho que nós temos! Os que estão aqui hoje são o ponto de partida, tenho a certeza que daqui a um ano, quando estivermos a fazer de novo a avaliação, vão estar o dobro ou o triplo das pessoas, e isso quer dizer que todos nos fomos envolvendo.

Vimos e ouvimos aqui estes depoimentos interessantíssimos, e o último dos meninos que participaram no vídeo dizia que Cidade educadora é “ensinar a ser pessoas”; e é esse o conceito que tenho. Quando a minha equipa me lançou o repto, eu disse, vamos embora... Também porque, para quem não está tão familiarizado com isto, durante o último mandato tivemos sempre, em cada ano, um tema: o vinho, o mar, a nossa gente e o nosso património. E já tínhamos decidido que neste mandato íamos escolher causas; 2018 é precisamente o ano da Educação. Portanto começámos por aí.

Falámos disto durante quatro anos e no que iríamos investir. Perguntaram-me, quando é que ia fazer um parque, um jardim, uma estrada? E eu fui respondendo: vamos apostar forte e vamos investir nas pessoas, na cultura e na educação! É aquela obra que não se vê, mas que as futuras gerações hão-de valorizar.

Um dia estava a almoçar com os meus colaboradores e dizia-lhes: a velocidade do dia de hoje é tremenda e nós temos de estar preparados para o futuro. Temos de estar com um olho no futuro, porque a esta velocidade, o que parece ser daqui a 10 ou 15 anos, é para o ano! Vimos agora no “Web Summit”, carros voadores em 2019! (em tom de brincadeira) Eu já vi muitos a voarem, mas aquilo depois acabava mal...

Mas eu também lhes disse que temos de estar com um olho lá trás no passado, porque nós estamos a andar tanto, e a velocidade é tão grande, que estamos a perder aquilo que é mais precioso: os valores! Estamos a perdê-los! Não estamos só a mudá-los e a atualizá-los, estamos também a perdê-los. Eu vi aqui crianças, e é delas que falamos quando projetamos o viver em sociedade!

Estão nesta sala muitas senhoras; e a minha Conselheira Local para a Igualdade sabe que eu sempre disse isto: a coisa mais triste é nós termos de legislar para as mulheres terem direitos a participar nas coisas, e andarmos a comemorar o “Dia da Igualdade”! Repeti isso quando recebemos o prémio “Viver em Igualdade”. Vamos ter essa igualdade quando deixarmos de ter esses prémios! A Maria Barroso dizia uma frase muito bonita: “Chegaremos à igualdade, quando as mulheres medíocres tiverem as mesmas oportunidades que os homens medíocres têm hoje, e aí estaremos iguais.”

Portanto meus amigos, quando eu vos falava de olhar para trás... permitam-me, uma nota pessoal: o meu pai ensinou-me algumas coisas, uma parte delas esqueci-me, mas algumas ficaram. Uma delas foi: “...conta com as tuas limitações e com a esperteza dos outros, isso é um grande trunfo para a vida”.

Meus amigos, agora vou passar a palavra a quem efetivamente sabe, e a quem desde já agradeço. E também a ti Elizabete, muito obrigado por moderares esta conversa.

Jornalista Elisabete Rodrigues – moderadora: Muito boa tarde a todas e todos. Em primeiro lugar quero agradecer o convite que me foi feito. Eu também sou lagoense; embora não tenha nascido aqui em Lagoa, vim para cá no dia em que fiz um ano; já cá estou há cinquenta e três e qualquer coisa anos, portanto já sou lagoense, não é?! E sou lagoense obviamente de coração.

Para já estou muito contente porque vejo aqui muita gente, e porque acho que é muito bom estarmos aqui a falar e a discutir coisas da nossa terra.

Começámos muito bem, porque começámos com uma viagem de cerca de 1000 anos de poesia, não propriamente portuguesa, mas feita neste território que é Portugal; e até tivemos direito a um fado com poesia do nosso João de Deus, apesar de tocado com alaude. Foi uma excelente maneira de começar esta sessão.

Eu sou muito curiosa, pelo que aquando deste convite, estive a falar com a Dra. Dores Correia sobre isto das Cidades Educadoras. Também já tenho feito notícias sobre outras cidades no Algarve, igualmente Cidades Educadoras, e fiquei muito contente, não só porque Lagoa também vai aderir a essa rede e vai efetivamente fazer trabalho sobre isso, não vai só inscrever o nome na rede e depois pouco ou nada fazer; ou só fazer no dia 30 de novembro porque é o dia que é dedicado às Cidades Educadoras, mas sobretudo por termos aqui este excelente painel.

E vou já passar a palavra a cada um dos intervenientes. A ideia é que cada um diga o que tem a dizer sobre o assunto e depois passamos para aí (público); eu também irei lançar uma ou outra pergunta, mas o que interessa é que vocês (público) não estão aqui para me ouvir, mas para os ouvi-los a eles (oradores), e depois que se gere aqui uma conversa.

Começando talvez pela tal ordem alfabética, passaria a palavra ao Professor Alberto de Melo.

Professor Alberto Melo

Muito boa tarde. As minhas saudações a todos os meus colegas da mesa, e a todas as pessoas aqui presentes. Felicitações à Câmara Municipal de Lagoa, que uma vez mais mostra o seu interesse, dedicação e empenho por esta causa, que é a educação.

Eu sou atualmente presidente de uma associação nacional que é a APCEP (Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente) e, aquilo que nós defendemos é uma educação para todos, educação em todos os momentos e espaços da vida, dentro e fora da escola. E, portanto, neste contexto, a Cidade Educadora é um conceito e uma prática que nos diz muito, a todos aqueles que defendem esta cultura e educação permanente.

Eu considero que ninguém educa ninguém. Pessoalmente considero o verbo educar, não como verbo transitivo, mas sim reflexo. As pessoas educam-se a si mesmas, no sentido que vão recolhendo, reproduzindo e processando conhecimento e informações que permitem um desenvolvimento pessoal e um desenvolvimento interpessoal, tanto físico como social.

Portanto neste processo, é óbvio que a autoaprendizagem não se faz sozinha; uma pessoa em solidão não fará essa aprendizagem. É fundamental esta interação entre pessoas, e é nesta interação que nós nos formamos como pessoas; como dizia ali aquela criança, que o auxiliar/educador tem obrigação de fazer-nos pessoa. E nós também temos esse direito e esse dever. Significa que ao longo da nossa vida temos continuamente e permanentemente de interagir com os outros, com o mundo social e com o mundo físico, porque de certa forma foi assim, nesta interação, que a humanidade foi evoluindo e se foi transformando ao longo dos milénios.

Foi nesta interação com as pessoas, mas também com o mundo físico; como com a pedra que, a pouco e pouco, surgiu a ideia de fazer a roda; a interação da água com a terra deu a lama; lama essa que aquecida deu origem ao barro e à cerâmica; foram, portanto, essas interações que deram origem a outras aprendizagens.

A meu ver, esta ideia de que as pessoas se educam a si mesmas, exige que existam situações ou contextos que sejam educativos ou educadores. São precisamente as diferentes sociedades em que nos enquadrámos, a começar pela família, pelo bairro ou pela aldeia, a cidade, a região, o país, o mundo, digamos assim, que, meu ver, são os contextos de educação que facilitam e promovem essa autoaprendizagem. Porque é esse o processo de irmos crescendo, no sentido de sermos mais completos, mais conscientes, mais conhecedores, mais solidários, mais integrados, neste universo de pessoas e coisas.

Este processo não é automático, nem é sempre linearmente positivo. O processo desta autoeducação pode ser alterado, parado e até retardado ou sujeito a regressão; esta sociedade não terá só processos educadores, mas também "deseducadores". Portanto esta sociedade onde

estamos pode deseducar. Eu creio que uma das responsabilidades do nível da gestão autárquica, do governo e destas sociedades onde nos integramos, pode ser a de as tornar mais propícias à autoaprendizagem, ao crescimento das pessoas e assim moldar estes contextos onde se vão encontrar os tais educadores.

Mais que uma “Cidade Educadora”, há uma rede internacional das Cidades Educadoras. Embora eu goste mais de pensar no termo “território educador” ou “município educador”. “Cidade Educadora” parece-me demasiado urbano no seu sentido; o que nos interessa a nível de um concelho é ligar todos os munícipes, quer estejam dentro da cidade ou fora dela.

A educação é tratada normalmente entre três setores: o formal, o não formal e o informal; é conseguida através desses três setores distintos, embora com passagens e pontos comuns. Porque como sabem a educação mais “formal” passa pelos estabelecimentos de ensino, da escola ao ensino superior com professores qualificados, diplomas, etc.

A educação que chamamos de “não formal”, é uma educação que não exige professores qualificados e também não passa diplomas, mas são processos educativos. Dou o exemplo de uma Universidade Sénior onde há aulas, há formadores e formandos, mas não há exames nem diplomas, no entanto há atividades de educação.

E há depois aquelas áreas” informais”, talvez as mais importantes, porque quando chegamos a uma certa idade, como a minha, e olhamos para trás, vimos que as maiores aprendizagens que tivemos são as aprendizagens “informais”. E isso são mensagens e ensinamentos que vamos aprendendo, digamos quase que por acaso e inconscientemente; não estão no âmbito de ambientes de educação, mas de facto aprendemos muito nas conversas, num filme ou programa; aprendemos ao ouvir o Eduardo Ramos a apresentar os seus poetas e as suas canções. São estas as aprendizagens que devem ser fomentadas pelas autoridades públicas, que ao meu ver têm um dever de criar e construir a tal “Cidade Educadora” ou “território educador” ou “município educador”.

Tenho algumas ideias sobre o que se podia fazer na construção de uma Cidade Educadora, mas acho que posso deixar isso para a hora do debate.

Obrigado!

Jornalista Elisabete Rodrigues: Ficaram algumas ideias para pensar, nomeadamente sobre o educar e educar-se; da questão da aprendizagem; da Cidade Educadora e deseducadora; e também a ideia de nos referirmos a um “território educador” e não a uma “Cidade Educadora”.

Continuando a ordem alfabética, passamos a palavra ao Prof. Doutor António Borralho.

Professor António Borralho

Muito obrigado. Antes de mais quero agradecer o convite que me foi feito. Realmente eu não sou lagoense, mas com muita pena. Vivo há mais anos na cidade de Évora do que em Lagoa, mas sinto-me de Lagoa; esta foi a cidade que me acolheu, quando ainda era vila e, portanto, é sempre com muita ternura que cá estou. E venho cá com muita frequência.

Eu fui ler a “Carta as Cidades Educadoras” e ouvi os argumentos apresentados para a questão do que é uma “Cidade Educadora”. E nos muitos depoimentos, reparei que essas pessoas queriam receber, houve poucos cidadãos a dizer que davam alguma coisa. Eu acho que é nesta dualidade do dar e receber que se constrói e que também se educa e aprende. Pelo que li na Carta das “Cidades Educadoras”, o objetivo central é que essas cidades existem para colaborar entre elas, com o intuito de melhorarem a qualidade de vida dos seus habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização, preservação e evolução dessa mesma cidade.

Implementar isto, é de certa forma, colocar a educação no cerne desta questão; portanto, o que este município pretende fazer, é trazer educação para o centro da sua atividade, em 2018. E eu espero que este, ou outro executivo, mantenha essa chama acesa; porque de facto, do meu ponto de vista, a educação deve estar no centro de qualquer governo municipal ou central.

Eu não tenho o conhecimento da educação “não formal”, como tem o professor Alberto, pelo que o meu foco é na educação “formal”; sendo eu sou uma pessoa da escola, é sobre a escola que vou falar, como elemento das Cidades Educadoras.

Entre os princípios da Carta das Cidades Educadoras há um que diz: “Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas.” É neste princípio que me vou focar (apesar de haver outros).

Aprender numa cidade, quer dizer que a cidade deve ter espaços e condições de formação formal; eu considero a formação como elemento de um chapéu maior do que a educação; e que a escola contribui para essa formação.

Portanto, como referi, há que ter espaços em condições para a formação formal, que permitam o aprender. Mas para aprender não basta os espaços, pode até não haver esses espaços formais e aprender-se na mesma; mas a investigação já tem mostrado que a aprendizagem é eminentemente social.

Para além da dimensão cognitiva da aprendizagem, esta dimensão social da aprendizagem é algo que é muito forte, e que vem de investigações do séc. XIX; e isso tornou-se muito evidente, sendo por isso que, na Carta das Cidades Educadoras, aparece um princípio que recomenda: “tornar a escola um espaço comunitário de aprendizagem”. E não é por acaso. Eu penso que se deve ver a escola desse ponto de vista; e essa aprendizagem será a aprendizagem de uma forte cidadania. Ouvimos aqui muitos depoimentos sobre o respeito, o respeito pela cidade e a capacidade de intervenção pela cidade, de um cidadão respeitador e interventivo; pois a escola tem um papel bastante preponderante nesta matéria.

“Aprender com a cidade” não é mais do que olhar respeitosamente a cidade, perceber o significado que ela teve, que tem e que poderá vir ter. Aqui o papel da escola também é preponderante! Devemos respeitar o que é e o que existe. De facto, é com muita mágoa que se vê - e não só no território de Lagoa- espaços públicos acabados de pintar ou com painéis recentes, todos grafitados/riscados. Isso é de facto um fenómeno comum, que observamos com muita frequência. Ainda há pouco tempo reparei num banco que fora recentemente forrado de azulejos pintados pelos meninos da escola, e passados três ou quatro dias já havia azulejos partidos; isso é perturbador! A educação não é só na escola, mas também na relação das pessoas, no sentido de se educarem.

Um outro princípio de referência é o princípio de aprender com as pessoas. E não é mais do que reafirmar que o processo de aprendizagem, além de ter esta dimensão cognitiva, tem uma dimensão social.

Sobre a escola, gostaria de dizer que é bom termos alguma consciência do percurso da escola nos últimos 40 anos. A maior parte de nós deve lembrar-se que após o 25 de Abril tivemos acesso à educação para todos, mas não havia espaços para todos; e, portanto, foram construídos espaços provisórios, que foram provisórios durante vinte/trinta anos; e a verdade é que também não havia professores suficientes.

Permitam-me que vos conte uma pequena história: eu lecionei aqui perto, numa escola de Portimão - a Manuel Teixeira Gomes - durante dois anos, e depois regressei à Universidade de Évora, onde fiz a licenciatura, mas vinha cá com frequência. Um dia encontrei alguns dos meus ex-alunos e há um aluno me trata por "tu". Eu não tenho qualquer tipo de problema com isso, mas achei estranho, porque nunca tinha acontecido em contexto de sala de aula tratarmos-nos por "tu". Eu sempre os tratei por “tu” e sempre os deixei à vontade para tal, mas eles nunca se quiseram relacionar comigo dessa maneira. No entanto, continuámos a conversa e eu percebi que ele tinha acabado o 12ºano e que agora era professor; portanto estava a falar com um colega. Naquela altura, quem terminasse o 12ºano tinha a oportunidade de ser professor. De facto, eu defendo que para ser professor há que ter formação para tal, mas o sistema educativo precisava dessas pessoas, porque não tinha resposta para a necessidade. Mas como ele havia muitos outros, que não tendo formação para a docência eram professores. Aliás, o Ensino Superior é única instituição em que não é preciso ter-se formação de docência para se ser professor; é interessante esta constatação! Mas trata-se de uma observação à parte!

Nos últimos quarenta anos houve alterações curriculares muito significativas. Por exemplo, a minha filha que fez agora vinte anos, já passou por cinco currículos durante o seu Ensino Secundário, entre eles o da matemática. Essas alterações curriculares, e de outra natureza, aconteceram em Portugal nos últimos 40 anos, mas também a nível europeu. Outros aspetos a considerar são a facilidade de mobilidade de pessoas e mercadoria, e o desenvolvimento exponencial da informação. Portanto a escola de hoje, jamais poderá ter currículos que sejam de mera memorização ou de mera aprendizagem de repetição. Tem de ser uma escola com outro tipo de perspetiva! Hoje temos de ter cidadãos que consigam viver numa sociedade que é cada vez mais imprevisível e multicultural. O território de Lagoa é muito fértil nisso! De facto, isso

não acontece em muitos territórios, mas Lagoa tem estas particularidades: O respeito pela diferença, o trabalhar em grupo, dominar a língua materna e uma outra língua; este é um território particularmente propenso a isso, mas não só.

Hoje em dia é inevitável dominar uma segunda língua e, portanto, nós estamos aqui perante sociedades muito mais instáveis, mais inseguras e muito mais imprevisíveis. Isto vem tendo consequências mais reformistas, ao nível da escola, e nós temos assistido a algumas reformas interessantes. Também há o alargamento da escolaridade obrigatória, com alterações introduzidas no sentido de mudar a escola. Enfim, esperávamos que fosse para preparar as pessoas para o futuro, mas parece que a escola vai apenas a reboque daquilo que vai acontecendo na sociedade. Portanto a tecnologia avança, mas no fundo, a escola até resiste um pouco a isso. Mas o que ouvimos aqui em alguns depoimentos de jovens, é que eles esperam que a escola prepare os jovens para o futuro.

Preparar para o futuro é ter uma visão sobre a educação que não pode ser meramente cognitiva. É ter uma visão muito mais abrangente daquilo que deve ser a vida em sociedade. E, portanto, a escola tem agora um desafio que excede a memorização e os procedimentos rotineiros. É claro que a instituição escola não fará isto sozinha. É necessária ligação e interação com outro tipo de instituições, por exemplo com as associações recreativas, pois todas elas são instituições que colaboram e que intervêm muito ativamente na formação dos seus cidadãos. Portanto, esta ligação entre a educação formal e a informal, é inevitável, se quisermos construir uma sociedade mais inovadora, na qual as pessoas consigam enfrentar os desafios que a sociedade lhes coloca a todo o momento e cada vez mais.

Jornalista Elisabete Rodrigues: Ficou apresentada, desta forma, uma perspetiva diferente e complementar da primeira. Sublinho uma nota, retirada do início da intervenção, sobre a questão do dar e do receber na educação, uma ideia à qual se poderá voltar mais tarde.

Apesar dos padrões da boa educação, segundo os quais as mulheres começavam primeiro, e porque estamos num Município onde se afirma a igualdade de género, deixou-se propositadamente a única senhora participante neste painel para último.

Professora Doutora Maria Teresa Santos

Boa tarde a todos. Saudações a quem me convidou, a todos os colegas da mesa e evidentemente a todas as pessoas aqui presentes.

É com gosto que falo destas questões, que já são tratados há algum tempo na Universidade de Évora. De facto, o meu colega António Borralho teve a oportunidade, há cerca de dez anos, de convidar um dos professores que trabalha esta questão em Espanha, e, portanto, de há muito tempo que a Universidade de Évora está associada a esta questão das Cidades Educadoras. Quando me solicitaram para conversar, impuseram seis minutos; e eu pensei: um minuto é para a apresentação, portanto só me restam cinco. O que se pode fazer em cinco minutos? Parto do princípio filosófico que pensar é pensar com... Vou lançar, então, apenas cinco perguntas, uma para cada minuto, cinco minutos para pensarmos em conjunto. Até porque uma das características da Cidade Educadora é exatamente o diálogo, o que até pode parecer o mais óbvio...

O que é uma Cidade Educadora?

Em jeito de definição, como os professores tanto gostam, uma Cidade Educadora é aquela que assume como prioridade a educação; e essa prioridade é tomada num sentido que poderíamos considerar duplo. Toda a leitura que faz da realidade da sua cidade é visto da perspetiva da educação; mas também aquilo que pensa projetar para a cidade é vista na perspetiva da educação. Isto pode parecer aqui um pouco estranho, esta ideia da intencionalidade. Como é que, a partir de um Município, porque uma Cidade Educadora tem neste um motor, como é que o Município que tem esta intencionalidade, a concretiza? É através de instituições, de serviços, de espaços públicos ou até de empresas! Mas como é que isto se faz? Eu vou deixar esta questão para o fim.

A questão agora é: como se possibilita a realização de uma Cidade Educadora?

E por isso eu iria corrigir uma ideia tradicional que é a ligação entre a Cidade Educadora e a escola. A Cidade Educadora é uma cidade que se importa com a educação: não só com a educação formal, mas também com a não formal e com a informal. Porquê? Porque a Cidade Educadora é aquela que revela capacidade de gerar dinâmicas formativas, ou seja, dinâmicas para integrar, dinâmicas integradas e até dinâmicas integrais; como a criança do vídeo dizia, aprender a ser

humano. Portanto a Cidade Educadora tem esta complexidade, e os municípios têm esta responsabilidade de compreender a cidade como um todo;

Mas donde é que decorre esta ideia de Cidade Educadora?

Nós à partida podemos dizer que é do grupo de Barcelona, que é um grupo dentro da Universidade, que juntou pessoas da sociologia e pessoas da filosofia. Mas a ideia, de onde é que efetivamente surge este assunto? Evidentemente que não me interessa fazer agora História... Mas a História por vezes ajuda-nos a ressignificar a realidade, porque por vezes a História dá lições que nos ajudam a compreender melhor o nosso tempo. E esta ideia parte da Grécia antiga, a partir do momento em que o viver em democracia, e refiro-me a Atenas, se torna uma urgência, para que a cidade seja mais justa e para que cada cidadão possa efetivamente participar.

Portanto, há que pensar como vamos viver na cidade. E a cidade é sempre pensada de duas maneiras: Primeiro tem de haver educação, mas ao mesmo tempo há que dar algum cunho ético à nossa ação, e portanto vamos dar a algo que se chama “aprender a viver em comum” e, é a partir deste momento que, na cidade grega, nasce a ideia de Cidade Educadora, que para além de viver juntos é também construir o bem comum uns com os outros. Esta ideia cobre uma outra, que já veio aqui a diálogo:

Como é que nós aprendemos a viver juntos?

Não é só na escola. Aprender a viver juntos na cidade é aprender a estar com outros e a relacionar-se com os outros; e o diálogo aqui é fundamental. O diálogo para questionar, duvidar, argumentar, o diálogo para contra-argumentar. É uma ideia um pouco diferente, porque o que nós aprendemos nas nossas cidades é essencialmente a sermos urbanos. Aprendemos a urbanidade e aí sim, podemos nem dizer nada para não ser inconvenientes; podemos não fazer muitas perguntas para não parecer estúpido, portanto uma pose de passar despercebido.

Ora a cidade que Platão propunha, e antes Sócrates, e que vai ser retomada por este grupo de Barcelona, é a ideia da cidade dialogante, em que cada um dialoga pelo registo que lhe é próprio e pela diferença e vivência que também é própria. Dialogar implica alguma formação, implica um processo de formação extremamente importante que é: aprender a escutar os outros. Pressupõe essa aprendizagem do saber dos outros, o que cada um transporta consigo. Mas o que é que nos fica desta aprendizagem grega? O que é que a história nos dá? Em primeiro lugar, que a cidade deve ser, como era a cidade grega, uma cidade aberta.

A cidade deve ser uma cidade de inclusão, ou seja, que todos caibam nela e que todos tenham lugar nela, uma cidade da diversidade, uma cidade do acolhimento, uma cidade, que permite que cada um se oriente pelos seus valores, mas ao mesmo tempo, que existam valores comuns, que são património de todos e que são património identitário do viver em comum.

Claro que para esta cidade orientada por valores, concorrem alguns princípios fundamentais, como dar a oportunidade a todos. É fundamental permitir que cada um dê sentido à sua vida; mas sobretudo para além de aprender a viver consigo, que aprenda a importância de estar com os outros e de estar para os outros.

E, finalmente, entra o verdadeiro desafio: a pergunta que devemos colocar ao Município, porque é o Município é que se associa ao movimento das Cidades Educadoras. E o que cada cidadão pode perguntar é:

“Muito bem, e agora que pertencemos ao grupo das Cidades Educadoras, o que é que nós fazemos?”

O Município também pode fazer batota, e responder: “Então digam-me lá como é que eu devo fazer?...” E obviamente ninguém vai dar a resposta; a não ser que se experimente a dar a resposta. E experimentar dar a resposta é experimentar num espaço que lhe é próprio usar, para essa tal participação. Porque se estamos à espera que o município dê respostas ... eu tenho a certeza que se perguntasse isto ao Sr. Presidente, ele não me saberia responder... Como é que podemos efetivamente proceder? Há muitas experiências; há experiências que apostam sobretudo nas associações; há experiências que apostam em modelos alternativos, e em dar espaço para, através de jovens, através de pessoas que têm ideias que já saem do comum, transformar a cidade, dar-lhe uma outra vida, criar uma outra dinâmica; muitas vezes face à falta de projetos é a escola que quase assume o projeto da Cidade Educadora.

Mas as empresas também têm algo a fazer! Se bem que, por exemplo, como é que uma padaria pode ensinar? Como pode contribuir para?... Mas para além das empresas, também as instituições

são fundamentais. Estou a pensar por exemplo no museu... E como? Se o museu em si já é educador?... Mas, se não tiver acessibilidades, então como é que vai estar aberto a todos?

Mas também podemos colocar a questão ao contrário: será que todas as instituições, empresas e associações permitem a acessibilidade, a inclusão? Todas elas valorizam os saberes das pessoas que nelas trabalham? As escolas também valorizam outras aprendizagens e valorizam a expressão das crianças, em vez de estarem constantemente a impor às crianças os saberes? Mas como? Poderiam perguntar, por exemplo, o que é que uma criança sabe? E a partir daí, tecer o saber com as crianças.

O que a Cidade Educadora propõe é desafiar cada um a participar; é sempre tentar com a vivência de cada um, com o saber de cada um, participar na construção da própria cidade. Porque uma Cidade Educadora, não é mais do que uma cidade que se constrói com o presente, mas com o horizonte no futuro.

E a ideia é esta: Aprender a viver com e para os outros!

Jornalista Elisabete Rodrigues: Agradeço aos três convidados que tiveram perspetivas muito interessantes, complementares, e nos deixaram muitas ideias para refletirmos.

Algumas das perguntas que trazia já foram feitas, embora não respondidas na totalidade. A primeira pergunta era: O que é isso de uma Cidade Educadora? Mas obviamente que não ficou tudo esclarecido.

Da pesquisa previa sobre outras Cidades Educadoras notei que se centravam todas muito na escola. Mas não basta ter boas escolas! Hoje em dia, em Lagoa, felizmente temos boas escolas, nesse aspeto estamos muito bem! Mas a curiosidade recai sobre a pergunta: O que é que, para lá da escola, as pessoas “normais” podem contribuir para uma Cidade Educadora?

E aqui passo a palavra para o público aqui presente ...

Do público: **Elisa de Mira, psicóloga**

Boa tarde. O meu nome é Elisa, e a minha profissão é ser pessoa!

Eu gostei muito do que o professor disse sobre a questão do “território”, gosto mais do que da “cidade”, mas compreendo; obrigada por essa visão que é muito engraçada, no sentido que a coisa é muito mais alargada.

Depois interrogo-me: quando todos nós sabemos que a educação formal nos proporciona uma formatação global que também é social, - obviamente a escola não tem só um papel de instrução, tem também um papel de construção social, aliás que é fortíssima a relação de pares, e a relação de entidade afetiva e social na escola.

Quando todos nós sabemos que se tivéssemos essa estrutura a que chamamos escola, trabalhada para ser estruturante, as cidades, as vilas e aldeias seriam perfeitas porque constituídas por pessoas fantásticas.

Quando há dezenas de anos que estamos a gritar por todos os lados, dos programas das escolas à formação, da resistência dos professores, ao avanço abismal tecnológico e de todas as práticas sociais, de todas as variáveis que eram de organização social e se alteraram.

Porque continuamos nós agarrados a modelos velhos da era industrial?

Jornalista Elisabete Rodrigues: Voltemos à mesa: Alberto de Melo

Professor Alberto Melo

Vou tentar responder à questão que colocou, partindo da ideia de que toda a gente, dentro de um concelho, pode ter muita coisa a dar e a contribuir para esta Cidade Educadora. Eu penso que Lagoa já é Cidade Educadora! Eu tive o prazer de ver a riqueza da participação que houve no “Saberes em Festa”, do tecido associativo, da parte escolar e não só. Foi possível, para mim, identificar dezenas de espaços e projetos com um potencial educativo muito forte, precisamente nestes três setores: no formal, no não formal e no informal. Lagoa, para mim, já a considero como Cidade Educadora, o vir a entrar, ou não, na rede, parece-me a mim que é mais uma formalidade. Por outro lado, também me parece que ser Cidade Educadora é parecido com ser pessoa. Quer dizer, é das tais profissões que não tem reforma, não tem fim e temos sempre tempo para aperfeiçoar, há bastante para aperfeiçoar e é possível fazê-lo.

O orçamento participativo parece-me ser um processo indicado para uma Cidade Educadora, que estabelece efetivamente um diálogo forte entre os eleitos, os políticos, os técnicos e os munícipes em geral e, não apenas uma coisa simbólica, de fazer umas reuniões e de fazer umas votações de projetos. Parece-me que é possível enquadrar um processo educador, ao longo do calendário, com

o orçamento participativo, recebendo as pessoas formação prévia sobre o que é o orçamento municipal.

Há certamente ainda outras maneiras de tornar a cidade mais educadora. Por exemplo, há dias ia a passear em Lisboa e encontrei biografias nas casas de fadistas. Era assim possível saber onde tinham nascido os fadistas, em que casas tinham vivido. Pensei “isto tem algo de educador”. E apesar de não serem célebres, também podia haver a indicação de que o senhor sapateiro morava além; que o artesão morava acolá; e até podia ser explicado os nomes das ruas. Mas creio também que seria importante a Cidade Educadora ter um foco, um centro, que a representasse, simbolizasse e dinamizasse.

Penso que devia haver uma porta ou gabinete, onde uma pessoa pudesse pedir alguma informação sobre a educação. Por exemplo, eu vou emigrar para a Suíça, para a parte germanófona; então onde posso aprender alemão? Por outro lado, esta porta aberta também podia servir para as pessoas virem oferecer coisas, serviços, etc. Este centro podia ter uma dinâmica forte, tanto a receber os pedidos como a receber as ofertas, no âmbito da cultura e formação. E, aliás quando vi o cartaz deste encontro, pensei logo que um centro de educação, ou um centro da Cidade Educadora, podia chamar-se “O Farol do Conhecimento” e ter um grande farol pintado na parede, chamando as pessoas para este processo e dando adesão à Cidade Educadora.

Ainda há pouco tempo soube de uma experiência bastante interessante, de uma pequena cidade da Suécia que ficava a uns 100 km de Estocolmo. Com o apoio do Município e de associações locais, criaram um centro comercial, mas diferente. É um centro comercial só de materiais reciclados. O que se vende lá são materiais reciclados. Portanto recebem tudo o que as pessoas queiram dar, desde roupa, eletrodomésticos, bicicletas, automóveis.... Têm equipas técnicas para a recuperação de todos esses materiais, que depois são lá postos à venda. Mas também têm uma escola profissional para reciclagem, para ensinar a reparar todos estes materiais, e têm uma série de iniciativas sobre o tema da reciclagem, da proteção do ambiente e tudo mais. Esta cidade e esta experiência modelar, tem sido um centro de atração em todo o país. Qualquer pequena cidade pode encontrar uma iniciativa original e dar-se a conhecer nesta dimensão; portanto é este o desafio que lanço aqui a Lagoa.

Jornalista Elisabete Rodrigues: Gostaria de pedir ao professor António Borralho para desenvolver a ideia inicial de dar e receber, de aprender e ensinar!

Professor António Borralho

Volto a contar uma curta história. Eu nunca tinha jogado à malha, não sei se conhecem? No Alentejo é muito comum e eu agora jogo à malha. Quando comecei a jogar à malha não achava piada nenhuma àquilo. Mas um dia, comecei a perceber a lógica daquilo, sobretudo com as conversas dos jogadores e, hoje, já jogo bem à malha. Primeiro aprendi a jogar à malha com jogadores de 60 a 70 anos e depois, tenho vindo a aprender muito com as histórias de vida que se relatam quando jogamos. Portanto, apesar de eu ser um defensor da educação formal, eu tenho aprendido muito sobre a cultura alentejana e sobre o ser alentejano a partir desse convívio.

Os jogos tradicionais muitas vezes perdem-se porque os jovens não se interessam e não há divulgação. A escola pode ser também um foco para o despertar destes jogos tradicionais. Eu lembro-me, por exemplo, que aqui em Carvoeiro havia o pau ensebado; enfim, não é pelo desafio, mas era pela conversa que depois surge e pelas aprendizagens que se fazem a partir daí. E é para dizer que as aprendizagens podem fazer-se, na linha do professor Alberto, até nestes contextos.

Professora Maria Teresa Santos

Eu vou continuar na mesma linha, para dizer que, de facto, esta ideia de ser malhador, malhador da malha, no fundo o que significa é que há uma rede de saberes que é partilhada. E uma Cidade Educadora é uma cidade que cria redes de partilha de saberes.

Claro que hoje quando falamos de rede, entendemos que os saberes que partilham já têm uma dimensão maior que a do nosso território local e são redes difusas. Aliás a própria cidade ultrapassou há muito as muralhas do seu limite. Hoje em dia uma cidade é um território multicêntrico, portanto tudo se reconfigurou. Hoje em dia, quando falamos em redes de saber e da partilha desses saberes, tudo isso tem de ser pensado.

Estão aqui duas meninas e quando falamos elas pensam. “Ei rede e saberes...” E associam a quê? À Internet! E isso mostra que o território já não tem muralhas, já não estamos tão limitados, temos

a abertura dos nossos tempos. Mas isso não implica que dentro de uma cidade, não haja um novo conceito.

Para os gregos havia a ideia de Pólis, não é? Mas esta ideia é muito rica, porque, de facto, a ideia de território ou de município, até para o grego de Atenas implica o compromisso de participação. Atenas era uma cidade muito pequena, com cerca de 1000 habitantes, o resto eram mulheres (que não interessavam), crianças e escravas. Mas a ideia é sempre a do compromisso de participação. Como é que nós também podemos participar na gestão da cidade? Como é que se pode participar num espaço de difícil acesso à gestão, como por exemplo no hospital? Todos nós temos queixas do tratamento no hospital. O que fazer então em instituições dessas? Ou quem lá trabalha, o que pode fazer nessas instituições? E isto é um compromisso, isto é, de facto, um desafio.

Lagoa (que conheço mal) é uma cidade que tem muitos estrangeiros. Portanto, acresce um outro desafio que é o de convidar esses cidadãos a fazerem parte desta Cidade Educadora, numa perspetiva educadora; e eu penso que este é um dos maiores desafios. Eu conheço uma cidade, na Dinamarca, que também é Cidade Educadora, e que tem muitas experiências com jovens. Quando se quis pedir para se construir uma Cidade Educadora, foram pedir a quem? Aos jovens! Porque os jovens contestam tudo! Então eles terão decerto algumas respostas para algumas coisas... O que eles gostariam de fazer, de ser?... E foi assim que começou, e é uma possibilidade.

Aqui em Lagoa eu colocava o desafio assim: Como é que aquelas pessoas que são estrangeiras, que têm outra cultura, se sentem aqui? E como podem participar com os seus saberes? Porque o saber é algo que se constrói, que se vai tricotando, e tem de ser em espaço aberto... Mas eu devolveria a pergunta perguntando à pessoa, perguntando exatamente como se poderia construir o território que queria? Basta uma sugestão.

Do público: **Elisa** de Mira

Hoje de manhã eu vim falar sobre os ciclos da pele, como me tornei no que sou e na importância das escolhas, e foi extraordinário. Houve dois testemunhos jovens que me disseram assim: "A escola não nos ensina a entender a vida, a perceber a vida. Porque é formal, porque carrega!"

A solução que eu tenho, por exemplo, seria o "Clube dos Tutores", que é uma ideia muito interessante e engraçada. Deveria ser implementada nas escolas, pois trabalha a cidadania e a corrente de intervenientes que é muito bonita e muito acolhedora. O aluno mais velho vai ser o recetor do aluno mais novo, e faz-se isso por escalões. E esse "Clube dos Tutores" tem um livro, que é o "Livro do Tutor e do Tutorado". Este é um livro de processo de integração na escola, da responsabilidade, de apoio. E depois há ainda a "Assembleia dos Tutores"; uma assembleia que vai avaliar todo o processo. Obviamente tem de ter um coordenador. Isto permitiria criar na escola uma dinâmica extraordinária de educação para a cidadania; para ajudar o mais pequeno a conhecer a escola. O Bullying se calhar já ficava aqui um pouco prevenido; ajudaria na partilha dos saberes. Estamos cada vez mais a criar pessoas com o complexo da falha, porque as notas tornaram-se numa coisa tão importante, que se esquece que as pessoas têm formas e ritmos diferentes. Então o "Clube dos Tutores" serviria também para nivelar a aprendizagem por diferentes bitolas, para criar a possibilidade da descoberta.

Do público: Professor **Bruno Sousa**, da direção do Agrupamento ESPAMOL

Essa figura de Tutor já existe e é aplicada neste Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira de Lagoa.

Esta experiência é muito engraçada, porque o compromisso que o aluno mais velho que acompanha o mais novo tem no final do ano é, que ele não tenha só um aproveitamento bom na questão dos conteúdos, mas também na questão do seu comportamento enquanto pessoa; todos educam todos.

Paulo Freire dizia: "Ninguém educa ninguém os Homens educam-se em comunhão! E isto é maravilhoso.

Jornalista Elisabete Rodrigues Eu acho que já levamos daqui muita matéria para pensar; e sobretudo há uma ideia que me parece que sai daqui bem expressa, que é a ideia da cidadania. Nós somos cidadãos da tal cidade e todos nós temos de dar o nosso contributo, as nossas ideias e o nosso trabalho em prol desta Cidade Educadora ou deste território educador. Uns terão mais trabalho que outros. Sem dúvida que o Sr. Presidente será das pessoas com mais trabalho, pois já há muito trabalho feito, mas há muito mais que pode ser feito daqui para a frente.

E para terminar perguntemos ao Sr. Presidente do Município o que leva consigo deste dia primeiro Internacional das Cidades Educadoras, comemorado em de Lagoa?

Francisco Martins, Presidente da CML

Aconteceu, como eu disse no início, uma conversa entre nós, uma partilha dos nossos saberes e do espírito com que viemos para aqui. Obviamente foi uma beleza. Vou daqui muito mais rico do que quando cheguei. A Rede das Cidades Educadoras não é mais uma rede para aderirmos, para publicarmos no Facebook, dizendo que já aderimos; eu sou contra esse posicionamento. Não gosto que estejamos envolvidos em projetos sem saber o que lá fazemos. Já abdicamos, aliás, de alguns simplesmente porque só estávamos lá.

Precisamos de sentir as causas em que nos envolvemos, com rede ou sem rede. Vamos ser tutores daqueles que não vieram cá, e vamos ser o Farol deste projeto!

ANEXO 18

Tertúlia sobre a Cidade Educadora em Lagoa, com Joaquim Pinto, setembro de 2018 (Da esfera política em interação com a académica e empírica)

BIBLIOTECA MUNICIPAL DE LAGOA

28 de SETEMBRO | 2018 – 18h00m
SEXTA-FEIRA
TERTÚLIA

A cidade como centro gravítico de valores pedagógicos fundamentais

Iniciativa integrada no programa “Construindo uma rede de cumplicidades”
Lagoa Cidade Educadora 2018

com
Joaquim Pinto
Professor doutorado em Filosofia, Investigador,
Formador e Comunicador

Apresentação pela Dr^a Maria Luísa Francisco
Actividade coordenada em parceria com Lions Clube de Lagoa e Núcleo Lagoa Portimão da Liga dos Combatentes
Sala Polivalente da Biblioteca Municipal de Lagoa

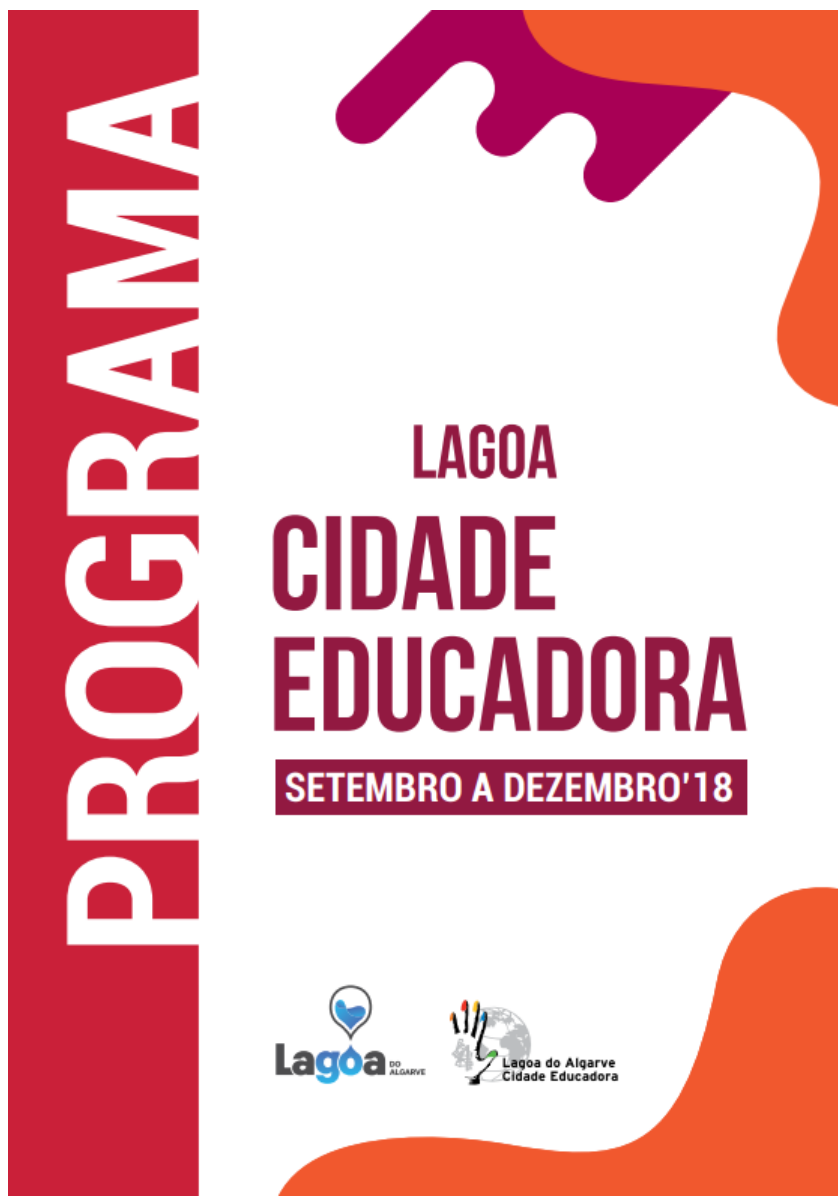
WWW.CM-LAGOA.PT
MUNICIPIO.LAGOA
BIBLIOTECA.MUNICIPAL.LAGOA

Informação: 282 380 436
biblioteca@cm-lagoa.pt
Largo dos Combatentes da Grande Guerra
8400 - 388 LAGOA, Algarve

A Cidade Educadora foi analisada pelo filósofo Joaquim Pinto em tertúlia aberta à participação pública. Tratou-se de uma coorganização da Biblioteca Municipal e “Lions Clube” de Lagoa. «É na dupla função ética e ontológica de fazer cidade para as pessoas e pessoas para a cidade que reside o eixo fundamental próprio da atual constituição gregária do ser humano, sem o qual o ser humano e o ser cidade não são simplesmente possíveis.» Esta expressão, da autoria do filósofo Joaquim Pinto, sintetiza o posicionamento exposto pelo autor ao pequeno grupo de pessoas participantes na iniciativa.

ANEXO 19

Programa do ano da Cidade Educadora, em Lagoa, Algarve, 2018 *(Da esfera política em interação com as esferas académica e empírica)*



O Programa completo foi publicado no sítio do Município de Lagoa na web. [Em linha]
[Consult. 24 de setembro de 2019] Disponível <https://cm-lagoa.pt/pdfs/educacao/CidadeEducadora/ProgramaCidadeEducadora2018.pdf>

ANEXO 20

Comemoração de 50 anos do «Direito à Cidade», de Henry Lefebvre, Lagoa, novembro de 2018 (Da esfera política em interação com as esferas académica e empírica)



Colóquio “O Direito à Cidade”,

2 de novembro 2018, Biblioteca Municipal de Lagoa

Realizou-se ao fim da tarde de sexta-feira 2 de novembro 2018 (18:00h-20:00h) um Colóquio, na Biblioteca de Lagoa, intitulado "O Direito à Cidade - há 50 anos na agenda", centrado sobre o livro de Henry Lefebvre - "O Direito à Cidade".

Depois de inúmeras edições em diferentes línguas, um pouco por todo o mundo, há apenas dozes anos, esta obra de referência conheceu a primeira edição em português e acrescentou-lhe um texto de apresentação por Carlos Fortuna, um dos académicos portugueses mais reconhecidos no estudo das cidades.

Este colóquio marcou uma oportunidade de cruzamento de perspectivas e leituras de especialistas de várias áreas, com quem habita a cidade-território de Lagoa do Algarve, no momento dos primeiros passos da preparação do 8º Congresso Nacional de Cidades Educadoras (Lagoa, maio 2019).

A mesa deste colóquio foi constituída pela vereadora da Câmara Municipal de Lagoa, responsável pelos pelouros da Educação e da Cultura, Ana Cristina Martins; pelo professor e investigador Carlos Fortuna (Universidade de Coimbra e CES), autor do texto de apresentação da edição portuguesa do "Direito à Cidade" (2012); por Marta Galvão Lucas, editora e revisora da tradução da mesma obra; por Susana Mourão, socióloga, doutoranda em Estudos Urbanos no ISCTE (Instituto Universitário de Lisboa e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) e técnica da Câmara Municipal de Évora onde desde 2005, trabalha em práticas documentadas em torno das questões do direito à cidade, ao lugar e ao corpo de quem habita. Aceitaram ainda participar neste colóquio cerca de outras 20 pessoas, oriundas da comunidade local e regional. Sentados à volta da mesa do colóquio (cadeiras dispostas em U), quase todos os participantes contribuíram com a sua perspectiva. (Foram informados no local que toda a sessão foi gravada em vídeo e áudio para posteriores tratamentos).

Para além dos elementos da mesa ficou registada a presença e participação neste colóquio das seguintes pessoas (por ordem da sua disposição na sala)

(Presidente da Assembleia Municipal, Dr. Águas da Cruz; vereador da oposição (PSD), Arquiteto Mário Vieira; 2 membros da Assembleia Municipal que acompanharam o presidente deste o órgão autárquico (com assinatura não legível); José Figueiredo, professor de Sociologia na Universidade do Algarve; Armindo Santos, membro da Assembleia Municipal de Portimão, na qualidade de cidadão da cidade território contíguo a Lagoa; Lucinda Caetano, Arquitecta, doutoranda em Urbanismo, bolseira da FCT, residente em Portimão; Arquiteto (nome ilegível) residente em Portimão (a desenvolver trabalhos de urbanismo na cidade de Rio Preto -Brasil); Vitor Lourenço, Arquiteto, Mestre em Património, residente neste território há cerca de seis décadas ; João Martins Ramos, funcionário do Município de Lagoa, responsável pela FATACIL; Tiago Freire, psicólogo, funcionário do serviço de educação do Município de Lagoa; Miguel Conduto, técnico do Município de Lagoa responsável pelo Planeamento urbano, doutorando em Urbanismo; Arquiteto técnico do gabinete de planeamento da CML (nome ilegível); Carlos Júlio, jornalista, residente em Portimão; Virginia Ferreira, prof. de Sociologia na universidade de Coimbra (ex assessora do Município de Lagoa para a área da Igualdade de género); outras 3 pessoas não identificadas.

O colóquio iniciou-se com uma intervenção de Carlos Fortuna sobre a sua leitura atualizada de Lefebvre. Seguiu-se a explicação de Marta Lucas sobre o seu interesse em editar a obra em português. Susana Mourão defendeu o "Direito à dimensão existencial da cidade", a partir da sua experiência de 20 anos como técnica da CM Évora, na área da reabilitação urbana.

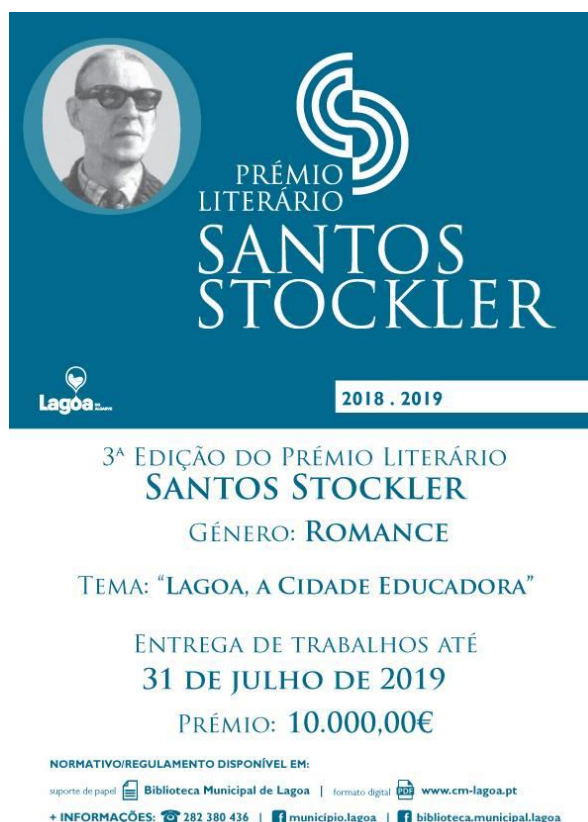
Entre as 19:20h e as 20:20h (aproximadamente) quase todos os presentes fizeram perguntas aos convidados na mesa, teceram comentários ao que tinham ouvido, deixaram opiniões a partir das suas experiências profissionais e de vida bastante diversificadas. O adiantado da hora (em relação ao terminus previsto) impôs o encerramento do encontro, formalizado pela vereadora Ana Martins.

Ficou manifesto que este encontro pretendeu assinalar em Lagoa (Algarve) os 50 anos da obra de referência de Lefebvre, (completos em 2018), tendo sido ofertado a todos os participantes de um exemplar desta obra.

A forma desta comemoração consistiu em abrir à comunidade local e regional uma reflexão conjunta sobre os temas da cidade, participada por técnicos de várias áreas de intervenção. Este ponto de encontro pretendeu ainda informar, e se possível sensibilizar para os temas do Congresso nacional de Cidades Educadoras de 2019 " Criar (na) Cidade", "Cidade e Periferias" e "Redes e Cidades".

ANEXO 21

3ª edição do Prémio Santos Stockler, 2018-2019 (*Da esfera política em interação com as esferas académica e empírica*)



O Município de Lagoa instituiu, em 2016, a atribuição de um prémio literário com os objetivos de promover, defender e valorizar a Língua Portuguesa e a identidade e diversidade sócio-culturais do concelho de Lagoa; de promover e incentivar a criação literária, o gosto pela escrita e pela leitura e, ainda, de homenagear o poeta, jornalista e romancista lagoense Santos Stockler. O normativo da responsabilidade do Município de Lagoa, Algarve, que define e institui o prémio literário Santos Stockler, estabelece no artigo 3º da sua edição de 2018/19 que a Cidade Educadora deverá ser o tema do romance a concurso, nos termos seguintes:

«Modalidades - A 3ª edição do Prémio Literário Santos Stockler destina-se a premiar trabalhos inéditos na modalidade de Romance, subordinados ao tema: “Lagoa, a Cidade Educadora.»

Todo o referido normativo encontra-se publicado no sítio oficial do Município de Lagoa na web. [Em linha]. [Consult. 24 de setembro de 2019] Disponível em <https://cm-lagoa.pt/pdfs/educacao/premiosantosstockler/PremioSantosStocklerNormativo2018.pdf>.



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

Contactos:

Universidade de Évora

Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581