

De longe muito longe desde o início
O homem soube de si pela palavra
E nomeou a pedra a flor a água
E tudo emergiu porque ele disse

Sophia, O nome das coisas, 1974

COMUNIDADES (DE) APRENDENTES

UM FUTURO OUTRO PARA AS CIDADES E PARA OS CIDADÃOS¹

Joaquim Azevedo²

Caros amigos,

A minha primeira palavra é de parabéns para a Quaternaire, que alcança os dez anos de vida, aquela idade em que os saberes básicos estão adquiridos, a primária está feita, e se inicia um percurso de aprofundamento dos saberes e de alargamento de horizontes. Não exagerarei muito se disser que também sou parte desta instituição, pelo que é com redobrado gosto que aqui me encontro, na comemoração deste seu décimo aniversário.

A minha comunicação foi formulada, conforme me solicitaram, num registo prospectivo: pensar o futuro das cidades e, ao mesmo tempo, o futuro da educação, o que quer dizer pensar a cidadania nos dias que se avizinham. A tarefa não é fácil, os riscos são grandes, mas foi este o desafio que aceitei.

¹ Esta comunicação foi apresentada na Conferência "Competências e novas dinâmicas urbanas", organizada no Porto, pela Quaternaire Portugal, na ocasião da celebração do décimo aniversário da sua criação.

² Membro da Comissão Executiva da Associação Empresarial de Portugal (AEP) e do Conselho Nacional de Educação.

Tenho de partir, em todo o caso, de uma realidade presente e de uma história que tudo adensa. A minha visão, porque é de **uma visão** e não de um programa que vou falar, procura cruzar vários contributos do pensamento humano, sendo certo que quem a enuncia é alguém que se tem ocupado principalmente a pensar o campo da educação e da formação. Início com uma rápida caracterização da crise que perpassa tanto as cidades como a educação e de que todos nós somos testemunhas. De seguida, enuncio algumas virtualidades da nova visão de uma cidade educadora e termino com uns traços largos acerca do que poderia ser, entre nós, um projecto de cidade educadora, na tentativa sempre inacabada e sempre carregada de equívocos de fazer deste tempo de transição mais uma oportunidade de civilização.

Tracemos, pois, em riscos breves e leves, o cais de onde partimos para esta pequena viagem. Vivemos tempos de grande transição cultural. Muitas das instituições com que convivemos e em que vivemos estão em crise. As escolas e as cidades são, em especial, palcos de crises profundas que afectam toda a população. De um lado, é bem evidente a crise do modelo moderno de educação escolar; do outro, toca-nos muito a degradação da qualidade de vida nas cidades.

Crise do modelo moderno de educação escolar

Como qualquer sistema social historicamente construído o modelo moderno de educação escolar também nasceu, desenvolveu-se, atinge aqui e ali o seu apogeu e há-de ser substituído por um outro, pois não é sustentável que estruturas sociais tão imbricadas com as grandes mutações sociais que estão a ocorrer se fixem na imobilidade, quais fósseis que a natureza guarda e conserva durante milhares de anos.

O modelo moderno de educação escolar constituiu-se em todo o mundo como parte integrante e tantas vezes central de um esforço social e cultural prolongado de consolidação dos Estados nacionais modernos, de modelização de cidadãos nacionalmente integrados e de sustentação do desenvolvimento económico, com particular destaque para a sua vertente industrial e produtiva.

A este modelo subjazia, na Europa, uma ideologia que combinava o fomento do individualismo liberal, a igualização das oportunidades sociais dos cidadãos nacionais e a afirmação da autoridade estatal, num tempo em que esta era um elemento central quer na promoção da coesão social quer no comando das regulações necessárias entre o desenvolvimento da economia capitalista e a expansão dos sistemas escolares nacionais.

Além disso, o modelo moderno de educação escolar desenvolveu-se no âmago de uma racionalidade histórica em que princípios de ordem colectiva e abstracta foram elementos centrais do seu ordenamento. Na verdade, os colectivos escolares - o sistema educativo, as escolas, as turmas, os alunos – foram e são tomados como os detentores dos direitos e os beneficiários directos dos enormes investimentos educacionais nacionais.

A escola concebeu-se como "uma agência de socialização numa sociedade que não separava a cidadania da educação" (Touraine, 1997:366). Quando se acentuou a definição do indivíduo como trabalhador e não já como cidadão de uma sociedade política, a educação escolar foi perdendo alguma da sua relevância social e educacional mais geral, subordinando-se cada vez mais à preparação dos indivíduos para a "vida activa", para a sociedade produtiva e para o desenvolvimento científico-técnico.

Somos hoje herdeiros da atribuição generalizada, aos sistemas educativos, com particular ênfase no Pós-II Guerra Mundial, na Europa, da missão de proporcionar as qualificações gerais e específicas necessárias à ocupação dos empregos disponíveis, criados por uma economia que estava em crescimento contínuo (os célebres "trinta gloriosos"). Aos sistemas educativos cabia e cabe, ainda hoje, a principal e "nobre missão" social de formar (ou preparar) os recursos humanos necessários ao desenvolvimento da economia nacional, considerada o motor do desenvolvimento global dos próprios países.

De facto, a expansão dos sistemas de ensino e de formação tem sido historicamente não tanto uma função da qualidade da educação que se quer promover, mas do mandato económico dominante e dos seus ordenamentos correlativos, tais como o

adiamento da entrada no mercado do primeiro emprego e o aumento das taxas de escolarização, em níveis sempre mais elevados (Carnoy, 1996).

Foi sobre esta razão histórica e sobre este princípio abstracto de cidadania e de igualdade que se fundou o modelo moderno de educação escolar e foi em torno deste mandato dominante que se desenvolveu e se viria a implantar em toda a parte como uma instituição mundial padronizada.

Os sistemas educativos nacionais cresceram muito, sobretudo no Pós-II Guerra Mundial, e este crescimento, como vimos, correspondeu quase sempre a um processo de expansão linear de um modelo. Os sistemas educativos cresceram mas não se desenvolveram, pois acabaram por proporcionar a um número muitíssimo maior de beneficiários o mesmo tipo de ensino e de formação que, na segunda metade do séc. XIX e no início do séc. XX, ofereciam a um pequeno número de cidadãos. São sistemas sociais com um grande passado, com um alcance social de enorme envergadura, tanto na democratização social como na cristalização de um modelo social meritocrático, o que, no entanto, não constitui nem razão nem sustentação suficiente para evitar uma profunda crise e para sermos obrigados a diagnosticar-lhe um grande futuro, na sua actual configuração institucional.

Os seus limites são bem evidentes: (a) a quantidade abafou a qualidade, pois um modelo elitista para poucos e mais homogéneos não se adaptou facilmente a um modelo para todos, num ambiente culturalmente muito mais heterogéneo; (b) o aumento da heterogeneidade enfrentou uma grande rigidez institucional e não se fez acompanhar de soluções de flexibilidade, desde o currículo, onde se incluem metodologias, modelos de avaliação, modos de certificação, relações escola-comunidade envolvente, até à organização escolar e à concepção e execução das políticas educativas; (c) continua a haver um volume significativo da população que, em cada país, não alcança uma escolaridade básica prolongada, abandonando o sistema de ensino e de formação sem diploma e sem qualificação profissional, excluída do acesso a um tão importante benefício social; (d) as instituições educativas transformaram-se em grandes fábricas de produção taylorista de diplomados, em que se requintou a especialização disciplinar e a divisão de tarefas e em que, como numa linha de montagem, se seleccionam e eliminam as peças com

defeito, terminando o processo "educativo" com a afixação administrativa das pautas escolares, em que cada aluno é como se fosse um número e um nome, um produto sem destino social, sem densidade humana; (e) apesar da transmissão e recepção de informação ser hoje multipolar, massiva e cada vez mais omnipresente, as instituições escolares dificilmente lidam com esta realidade, transmitindo do mesmo modo as mesmas quantidades de informação que outrora; f) as credenciais escolares, como tantas vezes se quis fazer crer, não são "criadoras" de empregos e os desajustamentos entre a oferta de diplomados e a procura do mercado de trabalho são vastos, profundos e duradouros; (g) os processos de inserção sócio-profissional e as trajetórias profissionais são múltiplos, incertos, cada vez mais ziguezagueantes e imprevisíveis, deixando os sistemas educativos nacionais e as políticas públicas a vogar entre reforço da especialização e o reforço do generalismo, sem direcção, prisioneiros que estão da sua utilidade económica; h) e, finalmente, a contradição profunda em que continuamos a envolver as instituições educativas, dizendo que elas estão ao serviço de uma dada missão e orientando-as e organizando-as quotidianamente para cumprir uma outra.

Perguntamos: haverá alguma relevância social muito significativa no investimento que continuamos a fazer em adornar as instituições educativas (e o "sistema educativo") com as mais brilhantes lantejoulas sobre finalidades educativas, quando, na prática, não cuidamos dos meios para o realizarmos, do imprescindível clima institucional, quando, na prática, nos limitamos a assinalar às instituições conjuntos perfeitos de normas de valores? A incredulidade e a desmotivação da maioria dos professores e de grande parte dos alunos e a crescente falta de confiança dos pais e de outros actores sociais face à educação e à formação, não serão sinais evidentes de uma profunda crise de sentido, escondida sob a reprodução de mitos e de representações, poderosas fontes de legitimação?

É que o quadro social que se nos apresenta, e no qual se situam as instituições educativas, nesta época de transição cultural, está pleno de paradoxos: de sinais de esgotamento e de manifestações pujantes de utilidade social; de manifestações de descrença e de reformas educativas mobilizadoras; o desnorte convive com os consensos sociais aparentemente mais sólidos e a incerteza ombreia com a irrupção das mais certas das certezas. E este é, de facto, um quadro de crise do projecto

moderno de educação escolar; o desencanto social está instalado, de modo duradouro e cremos que irreversível.

Ao mesmo tempo, nunca como hoje foi tão evidente a importância do conhecimento e da aprendizagem permanente para o desenvolvimento pessoal e para a inserção social de cada cidadão. Por todo o lado falamos de “novas competências” e de “sociedade educativa”, frisando a centralidade do conhecimento, tanto para os indivíduos como para as organizações.

As cidades e a in-comunicação

A cidade é também uma construção social historicamente enraizada e nunca foi como hoje tão desenvolvida. Cidade³ é encontro e cruzamento de seres humanos livres, é concentração de população, de serviços e de recursos, tantas vezes implantados isoladamente no mesmo território, é diversidade e diferença, é heterogeneidade de culturas, de grupos sociais, de modos de acesso aos benefícios sociais, de idades e de estatutos, é diálogo e conflito contínuo de interesses entre cidadãos, é movimento e afirmação de múltiplos modos de vida, é praças, jardins, mercados e ruas e avenidas, é um vulcão permanentemente activo, coberto pelo suave manto da cultura, construído pela humanidade dos seres humanos que se habituaram a ser sedentários. Cidade também é progresso, bem-estar, é concentração de actividade económica e geração de riqueza.

É na cidade que somos cidadãos e exercemos a cidadania. A cidade é berço de liberdade e de acção criativa, é rosto vivo do pluralismo que nela ferve. Cidade são centros e periferias. E cidade é também individualismo e solidão, encontro contínuo de isolamentos vários, é estar com e estar só, é o salve-se quem puder estando todos juntos, é espaço e tempo da inclusão e da exclusão de concidadãos.

O mundo urbano é cada vez mais o mundo em que vive a humanidade. Os grandes problemas sociais são, em geral, os grandes problemas das cidades: caos urbanístico, insegurança e violência, degradação ambiental, enormes dificuldades de

³ O termo cidade é aqui usado como metáfora de todos os agrupamentos humanos permanentes e de razoável dimensão.

comunicação, ineficiência dos serviços públicos de promoção do bem-estar, gritantes desigualdades sociais e focos crescentes de exclusão social.

Construímos e habitamos as cidades. Somos construídos e habitados por elas. Não há meio termo, somos uma pertença: os imensos fios de interacção permanente, as festas e os ritos de celebração em comum, as referências históricas e os projectos e aspirações colectivas. Nelas exercemos a cidadania e nelas é que vivem os cidadãos banidos do acesso à cidadania (aos bens da cidade).

A educação e a formação estão no coração das cidades. Desde a Grécia antiga, em que os pedagogos animavam a vida da *polis*, até aos nossos dias em que a escolarização formal tende a proporcionar a todos os cidadãos as aprendizagens necessárias à vida em sociedade e ao seu próprio desenvolvimento, muitas promessas de bem estar se centraram no acesso e usufruto dos bens educacionais. Os Estados oferecem educação e os cidadãos procuram a escola, cada vez em maior número e durante mais tempo, na mira da obtenção de uma recompensa, que se poderia designar por aprender, ser culto e construir um projecto de vida escolar e profissional, mas que se chama habitualmente obter diploma e o acesso a um emprego.

Cidade e educação estão hoje no centro do processo civilizacional. E estão-no de modo preocupante. De um lado, temos as cidades, as suas imensas promessas de realização e os modos insuportáveis de vida que elas transportam dentro de si, palcos dos mais vincados traços de desumanidade, de descontrolo do crescimento e de degradação ambiental. Do outro, estão as escolas e dentro delas um modo de ensinar que cheira a violência instalada, onde dificilmente se aprende a pensar, modos de aprender que cristalizam as diferenças sociais; escolas que são tanto ocasiões de um inebriante desenvolvimento humano, como fábricas insensíveis de produção de diplomados, que produzem aulas e afixam produtos, pautas de resultados (numéricos)⁴.

⁴ Como veremos mais adiante, não nos mobiliza qualquer perspectiva de menosprezo pelas belas manifestações de desenvolvimento humano que diariamente ocorrem nas nossas escolas. Falamos aqui de um modelo de escolarização e das acções sociais que ele fomenta de modo generalizado e institucional.

A crise cultural que vivemos tem a sua tenda instalada nas cidades e sobre cada uma e em cada um dos cidadãos. Sobre elas raramente voam os jovens enamorados e verdes, ou os galos e as flores azuis e vermelhas de Chagall. Aquele céu de Vitebsk já não existe (e no entanto persiste como promessa!). Não sabemos bem onde estamos e até onde nos conduzem estas intermináveis filas de espera de que somos parte.

A cidade de hoje, em sentido lato, é um navio cheio de gente doente, que ruma não se sabe para onde, fazendo-nos recordar o tempo das pestes da Idade Média. É evidente que há uns quantos lugares confortáveis e sãos na embarcação. Mas ela perdeu leme e velas. O seu objectivo, agora, é apenas navegar, receber combustível só para não parar, seguir sempre em frente, mesmo que seja para alcançar o lugar *nada-nemhum*, este que é o navio de todos os riscos, aquele que era e ainda é o de todas as oportunidades.

Um dia após o outro, destruímos o capital social das cidades, o seu bem mais precioso está a transformar-se numa selva de condomínios fechados, onde imperará o salve-se quem puder. Deixamos, como quem se distraiu, que a ditadura da ordem económica regulasse a cidade e as suas escolas, que o mercado central ou os mercados que nelas havia, fonte de convivência e de negócio (não ócio), acabassem num mercado simbólico global e totalizante, que descapitaliza o ser humano e despreza os vínculos da vida em comum. É que cidade é também comunidade (*gemeinshaft*) e não apenas sociedade (*gesellschaft*), comunidade cultural e histórica, comunidade de destino, como lembra Edgar Morin.

A educação/formação e as cidades estão no centro do furacão das mudanças sociais a que hoje assistimos e de que fazemos parte e, portanto, no centro da crise. Há, por isso, que parar para pensar. Enunciar um outro referente para a educação e para as cidades faz apelo, na ausência da faculdade de adivinhação e numa perspectiva melhorista do mundo e da vida, ao recurso às metáforas. É isso, então, o que vos trago, uma metáfora. António Machado dizia que “uma ideia não tem mais valor do que uma metáfora; em geral tem menos”. Uma metáfora é pouco, dirão muitos e com razão. Mas é bastante, creio pelo menos eu, porque, como dizem os poetas,

Antes de um lugar há o seu nome. E ainda
A viagem até ele, que é um outro lugar
Mais descontínuo e inominável.

Maria do Rosário Pedreira, A casa e o cheiro dos livros, 1996

e é “rente ao sonho” (Eugénio de Andrade) que vamos.

Uma metáfora é um transporte que nos leva daqui para ali, com a enorme vantagem de nos poder fazer viajar entre este tempo e um outro que não existe, mas que, exactamente por o podermos visitar antes dele existir, pode vir a ser: apenas um sonho, uma visão, uma motivação, uma inspiração, uma ilusão e, aqui e ali até, quem sabe, uma realidade.

A metáfora que vos trago não é muito recente, apesar de ser nova. Quem a enunciou foi a Unesco, o que não é de estranhar, pois as organizações internacionais também servem para isto (não serão sobretudo para isto?), para rasgar horizontes e abrir clareiras onde parece só haver nuvens negras. Desde 1972 que a UNESCO nos propõe, através do seu relatório sobre o futuro da educação, o célebre relatório Faure, “Aprender a ser”, a metáfora da “cidade educativa”.

Podemos então perguntar: mas se cada uma das crises, a das cidades e a da educação, já levantam tanta poeira e tão densa, como é que as duas juntas podem configurar alguma saída? Como é que a mistura de duas realidades sociais tão complexas e críticas pode desempenhar alguma função heurística de um futuro melhor?

Mas assim pode ser, desde que o paradigma em que elas se pensam seja outro. Na verdade, a semente lançada não caiu em terreno completamente árido. Desde 1990 (quase vinte anos depois), que um conjunto de cidadãos de cidades de todo o mundo se reúne para pensar o futuro das suas cidades como cidades educadoras (a evolução do conceito de *educativa* para *educadora* já dá conta do papel da cidade e dos seus recursos na educação e formação dos cidadãos). O primeiro congresso teve lugar em Barcelona, onde foi aprovada a Carta das Cidades Educadoras e o mais recente encontro, o do ano 2000, realizou-se, por acaso, em Lisboa. E o que

podemos ver, então, nesse outro tempo para o qual espero já vos ter começado a transportar?

A metáfora da cidade educadora⁵

Ao longo de toda a vida cada uma e cada um de nós é chamado a viver em comum e a revelar-se tal qual é, fazendo brotar a sua diferença no diálogo entre uns e outros. Não faz sentido a excepção, este é um apelo que faz parte da natureza viva de cada ser humano, é de cada um e é para todos. No palco da cidade somos todos actores, cada um com o seu movimento próprio e todos em comunicação (tanto na harmonia como no conflito). A participação cívica é um dever, um dever intrínseco ao viver juntos.

A educação é não só um direito mas também um dever de cidadania. Aprender é exercer a cidadania. Como diz Roberto Carneiro, que muito tem trabalhado esta metáfora, “sustentamos que a propriedade emergente fundamental das novas cidades em auto-organização, no século XXI, é a Educação, ou seja, que o princípio motor de inteligibilidade urbana será, de maneira crescente, a apropriação do atributo de aprendente. Pessoas que aprendem, comunidades que aprendem, empresas que aprendem, organizações públicas que aprendem, em continuidade e sem descanso, serão os átomos constitutivos das moléculas sociais que acrescentarão valor à cidade do futuro.”

Este é o novo referente para pensar a cidade, humanizando-a. Um referencial que começa por ser, antes de mais, um outro modo de pensar e agir em educação. Uma educação que já não se resume às escolas, que já não se acantona na infância e na juventude, uma educação que já não se confunde com o ensino. O que está em jogo é aprender, aprender a todo o tempo, em todo o lugar e ao longo de toda a vida. Mas não é só aprender, como um acto social descarnado ou neutro, que na realidade não existe. É aprender a viver juntos, como propõe de novo a Unesco (e não será por acaso) e de novo num relatório sobre o futuro da educação (agora de 1996, “A educação, um tesouro a descobrir”), como um dos quatro pilares da

⁵ Não nos mobiliza qualquer perspectiva de que a educação ou os “sistemas educativos” sejam a panaceia para as doenças sociais que nos atormentam. Adiante explicitaremos o tipo de relação que estabelecemos entre estas duas esferas sociais, a cidade e a educação.

educação do futuro. Vejamos então, por partes, dois elementos centrais desta visão: aprender sempre e aprender a viver juntos.

Aprender a viver juntos na cidade

O que está em jogo, no essencial, não é apenas ensinar, é aprender; não é só transmitir conhecimentos codificados, é proporcionar a comunicação e a emergência de aprendizagens significativas para cada cidadão; não é só fomentar a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de competências, a aquisição de novas atitudes, de novos comportamentos, novos modos de vida em comum. O objectivo central do ensino-aprendizagem não será a emissão de diplomas, mas a construção lenta e quotidiana, responsabilidade de todos, de formas superiores de vida em comum. E esta deve ser a bola de neve que gira à nossa frente, como o objectivo primeiro do desenvolvimento das cidades.

É missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda e assuma a condição humana, aprenda a viver, a tornar-se cidadão, membro de uma comunidade. Aí cada um é chamado a ser solidário e responsável. A cidade, a comunidade em construção, pode conferir outra pertinência e relevância educativa ao ensino e pode conferir novos significados ao acto de conhecer, contextualizando-o, dando-lhe outros sentidos e atribuindo-lhe um leque diverso de utilidades sociais e humanas.

Esta missão poderia desdobrar-se em duas perspectivas complementares de acção (como sugere a Unesco, 1996). A primeira consiste em ajudar as pessoas a tomar consciência não só da unidade complexa e da diversidade inerente à espécie humana, como também da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Segundo Edgar Morin, é prioritário ensinar a condição humana e a identidade da vida terrena, tendo em vista a formação de uma consciência humanística e ética de pertença à espécie humana. Por exemplo, a aprendizagem da pré-história e da história da era planetária, iniciada no século XVI, permitem, por um lado, conceber a emergência da humanidade a partir da animalidade e todos os processos civilizacionais que se seguiram e, por outro lado, evidenciar uma humanidade que partilha solidariamente um destino comum.

A segunda consiste em fomentar o trabalho em conjunto, o desenvolvimento de projectos de cooperação, a participação em actividades sociais na vida das comunidades locais, para ajudar cada cidadão a fazer a experiência e a disfrutar do gosto do esforço comum e das enormes vantagens da solidariedade, erva que cresce quase sempre por entre uma competição que é, em todos os dias e a todas as horas, ensinada e aprendida.

Subjaz a estas perspectivas uma ideia central para a educação que se subsume em ajudar cada uma e cada um a conhecer-se, a conhecer o outro e a “transformar a interdependência real entre os humanos em “solidariedade desejada” (1996), em capacidade real de viver juntos, partilhando a incerteza da evolução das sociedades, inscrita no nosso destino comum.

Aprender ao longo de toda a vida

Como recomenda a UNESCO, a aprendizagem ao longo da vida não é um ideal longínquo mas uma realidade que tende cada vez mais a inscrever-se nos factos quotidianos: “a educação ao longo de toda a vida deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização, para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo.(...) A educação ao longo de toda a vida trona-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício de uma cidadania activa. O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do Século XXI.”

Esta visão faz-nos desembocar de imediato na cidade educadora: um tecido repleto de redes e de encontros, uma manta multicultural inter-conectada, uma sociedade que pode oferecer a todos, sem excepção, múltiplas e flexíveis oportunidades de aprender, de saber-ser, de aprender a viver juntos. Ser cidadão é ser aprendente, aprender é exercer a cidadania, é partilhar limitações, é ousar ir mais além, ser mais, sempre em comum, porque ninguém é aprendente sozinho. A cidade educadora é uma longa mesa posta (sempre a ser posta), feita de instituições fortes, de acordos, associações de interesses e protocolos, projectos conjuntos, vínculos sociais fortes,

onde todos têm um lugar, independentemente da sua idade, do seu sexo, da sua origem social e do seu nível de escolarização.

As redes de informação e de conhecimento irrompem, actualmente, de todos os lados, agora com capacidades antes impensáveis não só de transmissão de dados, imagens e sons - numa faceta relacional ainda pouco rica, entre um servidor e os consumidores - mas também de inter-comunicação, de fomento de aprendizagens permanentes entre oficiais do mesmo ofício e entre qualquer cidadão, em praças mais ou menos virtuais, num ambiente de grande liberdade. Embora as redes não transportem qualquer virtualidade reformadora inerente à tecnologia, desenvolvem, como diz G. Delacôte, uma “cumplicidade cognitiva e social” que faz fermentar a nossa vontade de conhecer, de aprender, de partilhar o que sabemos, de inter-actividade entre instituições e entre cidadãos, afinal, de querer viver em comum. Somos todos aprendentes. O tempo de uma escola, um professor, uma disciplina, uma aula, uma hora (tenha ela os minutos que tiver), uma turma, um número e uma pauta é um tempo em estrondosa ruína.

O que era contíguo na cidade é agora muito próximo, está ao alcance de cada uma e de cada um⁶. Assim haja a capacidade de colocar todos em rede, de fazer com que as redes sejam acessíveis a cada cidadão, em qualquer lugar, tanto nos centros como nas periferias e nas “novas periferias” ainda mais periféricas.

As tendências deste movimento são cada vez mais claras, apesar da sua complexidade: do ensino para a aprendizagem; do ensino conferente de graus para a aprendizagem conferente de inclusão social e de realização pessoal; do ensino na infância e na juventude para a aprendizagem ao longo de toda a vida; do ensino transmitido nas escolas para a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer hora; do ensino unidireccionado para a aprendizagem em rede e para as comunidades de aprendentes, que ensinam e aprendem em comum; dos saberes que se transmitem de uma vez por todas para as arcas de competências que se enchem ao longo de toda a vida, seja com saberes ligados ao exercício profissional e à empregabilidade, seja com saberes ligados à fruição cultural, à ocupação dos tempos livres, aos

⁶ A proximidade é não só local e nacional mas mundial. Este fenómeno, de verdadeira “aldeia global”, vem aliás favorecer a emergência de novas dinâmicas de solidariedade internacional entre cidades.

interesses e motivações pessoais profundas e próprias, ao exercício de uma cidadania plena e responsável.

Outras pontes para o futuro

O novo horizonte da aprendizagem ao longo de toda a vida surge como o melhor convite à nova irrupção das cidades como espaços de aprendizagem, espaçosas praças de aprendentes, de cidadãos em comunicação, novos ambientes de reapropriação do capital social e de promoção de vida comunitária. As cidades reúnem muitos dos recursos necessários. Já não deve haver, como mundos isolados, o de dentro das escolas e dos centros de formação e o de fora das escolas e dos centros de formação. Há apenas o de dentro das cidades-comunidades ao serviço da aprendizagem de cada uma e de cada um, em qualquer lugar, a qualquer hora, qualquer que seja o ponto de partida. Museus, teatros, associações culturais e recreativas, fábricas, fundações, organismos públicos estatais, centros de saúde e de cultura, jornais, bibliotecas, bombeiros, serviços de fornecimento de água e energia, clubes desportivos, serviços de segurança pública, colectividades de bairro, câmaras e juntas de freguesia, todos são convocados para serem actores de educação e de formação ao longo da vida, porque assim serão actores de socialização, tecedeiras de capital social, factores de abertura e comunicação intercultural. Todos são promotores de competências, as mais diversas e ricas, assim se percebam e revejam como instituições sociais⁷. Para enfrentarmos os dramas das desigualdades, da corrosão das identidades pessoais e dos vínculos sociais e da violência, precisamos de fomentar e cimentar a comunicação cultural permanente e viva, pois ela, em si mesma, é promotora de educação e de aprendizagem para a participação social e para a criação de comunidade.

Sou dos que acreditam que a inteligência se aprende, se fomenta e se incrementa, sempre que houver um contexto favorável, um caldo estimulante e um esforço pessoal condizente. A aprendizagem requer esforço e trabalho (participação) do

⁷ É precisamente aqui que se percebem bem as limitações da mobilização social pela caça ao diploma escolar. O que, não menosprezando a sua actual relevância social, apela para a fecundidade social e humana de um referente mais aberto: fomentar a aquisição de competências em todos os lugares, por parte de qualquer cidadão, em qualquer momento. É aqui também que se começa a esboroar o paradigma tradicional de “sistema educativo nacional”, estatizante, regulado do centro para a periferia, burocrático,... Que maravilhoso e longo é o caminho de mudança e de melhoria que temos diante de nós!

aprendente, capacidade de iniciativa e liberdade criadora. As incertezas, as mudanças e o ritmo vertiginoso a que ocorrem, são geradoras de tensões permanentes, requerem capacidade de empreendimento e assunção de riscos, o que reclama, no seu conjunto, uma crescente capacidade de resiliência humana. Num contexto social estimulante, como o da cidade educadora, que vai muito para além das fronteiras das escolas e dos centros de formação, com políticas públicas e particulares objectivas, determinadas e mobilizadoras, todos e durante toda a vida podem aprender e desenvolver competências .

Os “sistemas educativos”, nesta óptica, deixarão de ser organizações fabris onde imperam actuações mecânicas e repetitivas, reguladas do(s) centro(s) para a periferia, mas **organismos vivos**, onde pulula uma multiplicidade de instituições educacionais diversas, articuladas horizontalmente numa textura social rica e interdependente, organismos estes que se servem da aprendizagem como ferramenta básica da sua sobrevivência e de uma vida digna e em comum.

Promovam-se, por isso, os debates necessários, criem-se as **plataformas cívicas** e as **redes inter-institucionais** adequadas, incuta-se ritmo às dinâmicas emergentes, com metas e prazos definidos, mas faça-se da cidade e com determinação um estaleiro de aprendizagem e de cidadania, uma casa de socialização, um espaço onde em cada dia haja o singelo gosto de viver e de aprender juntos.

Criem-se “**casas de aprender**” em cada freguesia ou bairro, bonitas e alegres, em espaços disponíveis ou em novas instalações, onde qualquer pessoa de qualquer idade seja convidada a entrar.

Criem-se **rotinas de aprendizagem** nas organizações mais diversas da cidade, a começar pelas empresas, multipliquem-se as iniciativas culturais em todos os espaços públicos, viabilize-se a maior pluralidade de manifestações culturais que habitam, mais ou menos dormentes, a cidade.

Criem-se **redes de conhecimento**, interligando empresas, escolas, universidades, agências de desenvolvimento, recorrendo às mais sofisticadas tecnologias de suporte à divulgação, de modo a facilitar o intercâmbio de competência institucional.

Criem-se também múltiplas **comunidades de aprendentes** (com recurso aos meios electrónicos) e animem-se todos estes processos com a comunicação de boas práticas.

Criem-se meios diversificados de apoio à gestão pessoal de percursos de vida, desde as escolas, onde se deve incentivar a emergência de projectos pessoais de vida, até às empresas e outras organizações sociais, onde, ao longo de toda a vida, se deve estimular a **gestão das trajectórias profissionais individuais**, capaz de validar os adquiridos, de avaliar as novas necessidades de aprendizagem e de facilitar o acesso permanente ao conhecimento.

Embora o desenho de linhas de força para a acção talvez não corra muito ao sabor das metáforas, poderíamos dizer que os projectistas de cidades educadoras (todos nós?) deveriam orientar-se por algumas estrelas: a da participação, um astro de brilho forte, que se declina com cidadania e está na raiz de todos estes projectos; a da integração ou da globalidade, uma estrela que congrega toda a população, que não cria exclusões, que atende a todas as parcelas do espaço e todos os contextos, aberta a todos os ares e ventos de criação e de inovação humana; a da comunicação e da cooperação entre pessoas e culturas, luz cintilante nas trevas, que lembra que nenhuma cultura é auto-suficiente e que todas se desenvolvem na comunicação intercultural, no conflito e na concertação de interesses; a da permeabilidade inter-institucional, um astro que incute a tessitura de redes e a elaboração dos mais variados desenhos de solidariedade e complementaridade entre instituições sociais, mormente entre serviços públicos e entre políticas sociais territoriais; a da autonomia, outra luz no firmamento, vizinha da vontade de emancipação e da participação, que mobiliza cada cidadão para a iniciativa, para a comunicação da diferença, para a manifestação concreta de vontades de realização pessoal e social; a da intolerância face às injustiças, a estrela da noite e do dia, que espalha a confiança e a paz entre os cidadãos.

Cidade é comunicação-comunicações, é encontro e vizinhança, é movimento e liberdade. Que esperar do governo da cidade? Obras? Sem dúvida. Teatros e Museus? Também. Projectos de desenvolvimento urbanístico? Certamente. Mas, nos tempos de grande transição cultural em que estamos mergulhados, temos de

exigir mais. Não só mais monumentos, mas outras pontes(sim, outras pontes) para o futuro, imateriais, intangíveis, como a reunião de forças mobilizadoras da coesão social ou a propagação da participação de cada uma e de cada um como acto voluntário, livre e diferente, ou ainda a manifestação do dever de aprendizagem ao longo da vida. Do governo da cidade deveria esperar-se sobretudo uma “arquitectura espiritual”, a capacidade de recriar cidadania, liberdade e esperança renovada, de elevar a qualidade de vida de todos os cidadãos, em torno de valores culturais e de uma nova visão da vida na cidade, tendo as pessoas e a vida em comunidade como centro. O resto, tudo o resto (todas as outras pontes), são pontes que se lançam a concurso e que se subcontratam sem problemas.

Uma visão é também um jogo de antecipação, que lança hipóteses e caminhos até um futuro outro. Uma visão é, assim, também uma ferramenta que nos permite tomar decisões (outras decisões) que tornem possível um outro futuro que ambicionamos. Estamos na aurora de algo que não sabemos até onde nem como é que vai. Receio ter dado a ideia de que vejo tudo muito claro. Não é verdade, como um olhar mais observador pode notar. Mas também sei que muitos de nós aqui reunidos sabemos que queremos e podemos ir por aqui.

Termino citando um filósofo: “a consciência que tomamos da nossa limitação coloca-nos acima da nossa limitação. Negamo-la no instante em que a sabemos limitação. E é porque sabemos o nosso saber e as ignorâncias com que ele é tecido, é porque sabemos o saber desta ignorância e o saber deste saber, e assim sem fim, é por isso que o movimento da vida espiritual aparece sem fim” (Jankélévitch). É por isso, acrescento eu, que temos de ser, a um tempo, humildes e corajosos.

Porto, 9 de Fevereiro de 2001

Referências bibliográficas

CARNEIRO, Roberto. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Porto, Fundação Manuel Leão, 2001.

CARNOY, Martin - *The changing role of secondary education in highly developed countries and in Latin America: from elite to mass to universal schooling*. São Paulo, 1996. Comunicação apresentada no Seminário Internacional de Políticas Públicas de Ensino Médio.

DELACÔTE, Guy. *Nouvelle science, nouveaux savoir. Une perspective pour le 21^{ème} siècle*. São Francisco, 2000 (policopiado).

MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral, 2000.

TOURAINÉ, Alain - *Podremos vivir juntos? Iguales e diferentes*. Madrid: PPC, 1997.

UNESCO. *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto, Edições Asa, 1996.