

# ***Viver Aprendendo, Aprender Vivendo***

## **1. O sentido do viver e do aprender**

*Minha avó negra sabia  
Ler as coisas do destino  
Na palma de cada olhar.  
Queira a vida ou que não queira  
Disse deus à feiticeira  
Que nasci para cantar.*

(Paulo Abreu Lima/Rui Veloso, in Mariza. *Transparente*. 2005)

A criação de sentido faz parte da aventura humana e dos propósitos últimos da aprendizagem.

Assim, viver e aprender estão implicitamente ordenados à conquista de sentido. Para o comum dos mortais, na ausência desse sentido e desmunido da sabedoria que a passagem do tempo permite decantar, morrer e esquecer pertencem a uma obscura e ininteligível contingência humana.

Ser humano – na sua essência mais íntima – é buscar compreender a vida, aceitar os seus ciclos, e encontrar um sentido final para as coisas. A nossa busca pela felicidade confunde-se, sem dúvida, com a procura de um sentido duradouro nos atos humanos do quotidiano.

Vivemos, hoje, numa conjuntura adversa à construção de sentido: a morte da distância e do tempo, a escravatura da urgência, a torrencialidade informacional, o ativismo inconsequente, a pulsão materialista que coloca no consumismo a mãe de todas as ambições, o declínio das instâncias básicas de socialização designadamente da família e da escola, a funcionalização do sistema formativo, a competição ilimitada, o culto da eterna juventude, a miragem publicitária, ...

Bruner (1986:14) define as linhas mestras da magna questão emergente<sup>1</sup>: “A narrativa deve construir duas paisagens em simultâneo. Uma, é a paisagem da ação, em que os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma ‘gramática da história’. A outra é a paisagem da consciência: aquilo que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem, ou não sabem, não pensam, ou não sentem. Estas duas paisagens são essenciais e distintas.”

---

<sup>1</sup> Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

A verdade é que a paisagem da consciência humana parece padecer de orfandade. A vertigem tecnológica apossou-se do quotidiano. A velocidade a que se processa a mudança é imparavelmente ascendente e dificulta a interiorização das crises. O futuro apresenta-se, cada vez menos, como a projeção do passado<sup>2</sup>.

Neste turbilhão, a educação – função social eminente – é “apanhada” na transição de milénio entre “dois fogos”, dois estilos de sociedade. Desde sempre situada na linha divisória entre permanência e mutação, entre conservação e inovação, a função educativa vê-se submetida a tensões sem precedentes. Ela é bem o espelho de todas as contradições que se abatem sobre as nossas sociedades; mas, dito isso, também é importante proclamar que sobre ela repousam todas as esperanças de melhoria da sociedade futura. Na idade do conhecimento e da informação a educação readquire uma posição de grande destaque nas visões estratégicas do porvir coletivo.

*Aprender vivendo e viver aprendendo* assumem-se, neste contexto turbulento, como uma relação binomial praticamente indiscernível. Neste simples par conjuga-se o verbo “saber” ou, dito de outro modo, joga-se a via privilegiada de conquista da sabedoria que, na sua densidade interpretativa, distingue o homem dos demais seres vivos. Sabedoria, acima de tudo, para edificar sentido e vencer a estultícia do existir sem horizonte de propósito nem de esperança.

A construção de sentido é uma atividade tipicamente impulsionada pela **cultura**. Sendo a cultura, e os seus artefactos, produtos da história peregrina e da socialidade compreendida no viver, não é de estranhar que por mediação dos seus sistemas simbólicos – aquilo a que Bruner (1986:21) chama a nossa verdadeira “caixa de ferramentas comunitária” – a educação para o sentido se integre na esfera pública, como veremos mais tarde. Idioma, mito, estética, valores, filosofia, nação, literatura, poesia, música ... são os constructos simbólicos do sentido partilhado por cada comunidade e fornecem os fundamentos para a sua superior coesão.

O aperfeiçoamento humano e o desenvolvimento da **cidadania** apresentam-se singelamente como dois vetores convergentes, os objetivos combinados de um mesmo empreendimento de vida e de aprendizagem em permanência.

Ao mesmo tempo que apresenta fortes argumentos a favor de uma *psicologia cultural*, Bruner (1986:20) postula que “a cultura e a busca de sentido no seu âmago

---

<sup>2</sup> Temário e texto inspirado em:

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

são as verdadeiras causas da ação humana. Assim, o avanço cultural constituiria uma condição primordial para a obtenção da desejada consistência educativa, firmando a cultura as fundações de uma consciência coletiva que confere espessura à paisagem da aprendizagem.

As próximas décadas – coincidentes com o período iniciático do III milénio – merecem uma história substancialmente diferente da do passado recente. Se a *paideia* predominar, isto é, se o social, o cultural e o humano adquirirem prioridade sobre o económico, veremos inaugurado um tempo inclusivo, onde todos podem habitar a cidade e nela adquirir uma felicidade “resiliente”, na dignidade e na concertação de interesses com os demais concidadãos.

Esta será uma narrativa em que todos são chamados a participar na edificação da *polis* educadora, verdadeiro cadinho de **aprendizagem vitalícia**. É também um tempo denso no qual a prossecução de sentido no plano pessoal e a busca de significação na vertente social convergem num único – e mesmo – desafio cultural.

As aprendizagens fundamentais do ser humano assentam invariavelmente sobre **viagens interiores**. *Viver aprendendo e aprender vivendo* reconduzem-se a uma peregrinação de alma em que a evolução do *self* se opera num encontro de mundos que se complementam: falar com o mundo exterior e deixar que esse mundo replique tocando o coração da interioridade pessoal. Visto por um outro ângulo, o adensamento do *ser* que essas viagens propiciam tem lugar no cruzamento de duas descobertas - a do tesouro interior pessoal e a do tesouro privativo do ‘outro’ - que estabelece a métrica de proximidade ou de vizinhança crítica para a socialidade, aquela que sustenta o encetar e o saborear das viagens comuns.

A magia dessas viagens raramente se esgota no destino, quantas vezes incerto ou contingente. A marca indelével das viagens aprendentes é-nos deixada principalmente pelos percursos e pelas vicissitudes que sobre eles se abatem, matéria sobejamente retratada nas literaturas de viagem. A *civitas* é, pois, o oceano do viajante, por excelência, o *locus* dos encontros inesperados e do espanto com o diferente, o trampolim do *viver aprendendo*.

As viagens de aprendizagem vestem a roupagem elegante de narrativas humanas. Essas narrativas – reais ou imaginárias – acrescentam sentido à nossa existência, envolvendo frequentemente histórias de mundos possíveis. Estas, por sua vez, são

poderosas fontes formadoras de sentido e alavancas potentes seja na conformação das aspirações humanas, seja na realização das conquistas pessoais<sup>3</sup>.

Se partirmos do princípio de que cada pessoa tem por missão construir o seu entendimento do mundo e do seu posicionamento perante ele, somos levados a concluir que os aprendentes capazes terão que se empenhar numa grande dose de autogestão das suas viagens de aprendizagem, ou seja, em exercícios metacognitivos complexos. Nesse sentido, a disciplina revela-se tão importante como a invenção, o método tão importante como a experimentação, o esforço tão crucial como a aptidão ao elaborar narrativas ou ao expandir a inteligência<sup>4</sup>.

Neste contexto global carecemos de um conceito que expresse o valor da unidade total, a sua interligação com o mundo em geral e a gesta dos humanos para assegurarem a sua identidade distintiva. A setecentista ideia *iluminista* enfatizou a separação e a autonomia das partes. Preocupou-se com a articulação dos pequenos reinos-ilhas que constituem o nosso mundo moderno, com o objetivo de “reconstruir o puzzle”. Minimizou a interligação com o mundo em geral e separou a mera *agência* dos *valores*. É a cidade-mosaico onde a existência humana é espartilhada entre urgências e destituída de propósito anímico.

Numa abordagem renovada sobressai a ideia de ***integridade*** na condição de avenida que corrige as deficiências da mera integração. Este conceito revisitado afirma a plenitude como aspiração ainda que traduzida na prossecução de propósitos diferenciados. Faremos melhor em empregá-la numa dupla faceta: de substantivo concreto e de qualidade abstrata. A integridade torna-se então uma entidade constituída, operando como um todo, assumindo um papel ativo e responsável na determinação do destino próprio assim como no do mundo à sua volta.

Ela aponta para um futuro que surpreende e compreende o âmbito da ação humana ou, dito de outro modo, promove a eleição do homem como *ser prático* cuja tarefa fundamental consiste na sua própria reinvenção constante mediante uma *aprendizagem com a vida* feita de compromisso sólido com valores centrados na reprodução dos próprios coletivos.

Ser humano pressupõe que *agência* é fonte de intencionalidade e de propósito continuado. Da mesma forma, ser humano implica que toda a aprendizagem seja

---

<sup>3</sup> Ferry fornece uma perspectiva interessante acerca de como a definição de uma “vida de conquistas pessoais” evoluiu ao longo da história desde os tempos da procura de uma “vida boa”, em Ferry, L. (2002). *Qu'est-ce qu'une vie réussie?* Paris : Bernard Grasset.

<sup>4</sup> Alguns argumentos poderosos sustentando um novo construtivismo podem ser encontrados em: Resnick, L.B. & Hall, M.W. (1998). “Learning Organizations for Sustainable Education Reform”. *Daedalus*, 127(4), 89-118.

impregnada de sentido e que o sentido alargado esteja na base das mais profundas transformações humanas e pessoais: é este o terreno ubérrimo e mágico das *aprendizagens transformacionais*<sup>5</sup>.

A ***integridade da aprendizagem*** aspira a um cânone abrangente de conhecimento que se sobreponha à tradicional fragmentação de disciplinas. O ***Logos*** e a ***Praxis*** são culturalmente indiscerníveis; ambos formam parte integrante do nosso compromisso pessoal e social com um mundo de ***integridade*** alargada.

O reencantamento da e pela educação é realizado ao tocar a alma humana nas suas mais profundas e perenes aspirações através da continuidade do diálogo *citadino*. Paulo Freire<sup>6</sup> acreditava que a “educação dialógica” pode ajudar os seres humanos a tornarem-se “seres comunicativos” e como tal equipados para agir na transformação da cidade.

Seguramente que a proposta de *diálogo* como fundamento da educação permanente e de adultos, criativamente formulada por Freire, elege a ideia poderosa de *cidade educadora*, como leito fecundo para a reprodutividade plena da sementeira educativa.

---

<sup>5</sup> Um livro onde se podem encontrar perspectivas inspiradoras das formas e meios capazes de transformar as vidas pessoais e profissionais é o seguinte:

Zander, R.S. and Zander, B. (2000). *The Art of Possibility*. New York: Penguin Books.

<sup>6</sup> Freire, P. (1970). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

## 2. A cidade educadora: cadinho de saberes

*Há cidades acesas na distância,  
Magnéticas e fundas como luas,  
Descampadas em flor e negras ruas  
Cheias de exaltação e ressonância.*

*Há cidades acesas cujo lume  
Destrói a insegurança dos meus passos,  
E o anjo do real abre os seus braços  
Em nardos que me matam de perfume.*

*E eu tenho de partir para saber  
Quem sou, para saber qual é o nome  
Do profundo existir que me consome  
Neste país de névoa e de não ser.*

(Sophia. *Obra Poética*. Vol. I, p. 6. Caminho)

A cidade esteve sempre no centro da história da civilização.

Assim, a história grega no período que decorre entre Homero e Alexandre é a *polis* considerada como a forma suprema da vida coletiva e da expressão do espírito. Mesmo a política considerada como a organização da convivência gira concentricamente em torno da cidade, sendo que a *polis* é a preocupação fundamental da filosofia platónica e o agente da *paideia*.

Atenas assume orgulhosamente a sua condição de **cidade educadora**. Nas suas ruas e praças os meninos e jovens são recolhidos por pedagogos que os conduzem a palestrantes, citaristas, gramatistas para que possam aprender. A educação constitui-se em fim último da sociedade, a todo o lugar e a todo o tempo.

Em Roma a tradição helenística é retomada sendo a *polis* substituída pela *civitas* e a *paideia* restaurada sob o lema da *humanitas*. A tal ponto esta é uma prioridade da conceção civilizacional greco-latina que Plutarco, em belo provérbio alexandrino, proclama a *urbes ludimus*, ou seja, a *cidade divertida*, como o melhor instrutor onde a educação se identifica com o *ócio* infantil<sup>7</sup>.

Esta visão não será muito distinta da cidade de Deus agostiniana (*Civitas Dei*) onde o sábado é perpétuo e a felicidade é eterna ou da *heliopolis* de Campanella onde a cidade do sol é uma nova cidade-escola.

---

<sup>7</sup> Segundo a sabedoria das humanidades clássicas, *ocio* é tempo livre para pensar e aprender, que se opõe ao *nec-ocio* (negócio), tempo ocupado com as tarefas menos nobres da atividade produtiva.

As grandes crises da cidade estão, pois, iniludivelmente associadas a turbulências de modelo educativo. O expoente mais significativo desta correlação surge com a *cidade negativa*, nociva para o projeto educativo de Emílio, a qual levou Rousseau a teorizar sobre a superioridade da comunidade campestre e das pequenas coletividades para a educação dos jovens.

Mesmo a *città* renascentista surge num misto de *u-topos* e de *topos*, na perseguição do *eu-topos*. Se a cidade perde urbanidade há que retomá-la num não-lugar ou num lugar onde urbe e escola não se contradigam, onde *viver e aprender* não se antagonizem.

Decorridos três milénios sobre sucessivas crises de cidade e concepções de educação a velha questão permanece. Hoje, matizada com contornos de dramaticidade e de premência que a elegem como uma das novas questões da contemporaneidade.

*Restituir urbanidade à cidade* é condição da sua sobrevivência e da civilização que nela se apoia. A resolução do problema urbano é hoje uma espécie de medida do desenvolvimento humano. Mas constitui também um desafio matricial para a reabilitação da cidade educadora capaz de renovar a sua aposta na revitalização de uma verdadeira *pedagogia urbana*.

A cidade educadora, prenhe de pulsão pedagógica, desdobra-se em três vertentes principais, verdadeiras dimensões estratégicas de uma nova vivência de urbanidade.

Desde logo, oferece-se como tema privilegiado de educação, genuína *matéria-prima* para *aprender vivendo*. Com efeito, é praticamente impossível que uma área do conhecimento ou, em alternativa, um qualquer projeto transdisciplinar de educação encontre dificuldade em se inspirar na inesgotável matéria de estudo que a cidade contém. A extrema variedade de temáticas disponíveis, aliada a uma trepidante dinâmica de evolução das situações humanas, sociais, culturais e económicas que se sucedem no seu âmago, permitem eleger a cidade como verdadeiro laboratório de experiências de aprendizagem viva e comunitária ou de vida aprendente e socializadora.

Em segundo lugar, a cidade pode ser referência duradoura e fecunda de *projeto educativo*. Dito de outro modo, deverá assumir-se como ambiente ou contexto natural de educação. Se o cadinho permanente de avanço cultural é a comunicação humana e esta desponta inapelavelmente de forma tanto mais polifacetada e rica quanto maior for a cinética de confronto entre modelos e concepções de vida, a cidade é *locus* de enorme diversidade cultural e, em consequência, fonte de *literacia cívica*. Assim como na família a educação brota de modo quase espontâneo, na

cidade educadora o processo de desenvolvimento e maturação humana tem lugar de forma natural: *viver aprendendo* é a sua chama imorredoura.

Mas a cidade é, por último, propulsora e *dinamizadora de educação*. As atividades criativas que alberga e que só nela podem florescer ao ritmo e com o sentido cosmopolita que a tipificam - nos domínios das artes ou das tecnologias às áreas da ciência ou da economia, passando pela arquitetura e pelo associativismo de base - constituem incentivos à consecução de uma educação permanente e não formal de todos os concidadãos reunidos em assembleia escolar, na aceção de *scholé*<sup>8</sup>. Nesta visão, a cidade é uma autêntica agência de formação permanente devolvida ao culto do progresso moral, espiritual e material de todos os seus membros.

Sendo tudo isto certo, poder-se-á porventura falar, com propriedade, de uma verdadeira *pedagogia urbana* (urban education) como elemento integrador conceitual da cidade educadora? Ao aceitá-la, esta filosofia pedagógica como que expande o espaço estritamente escolar - perímetro tradicional de ensino formal - para invadir toda a *topologia* urbana como espaço vivo de aprendizagem total. No drama social envolvente educa-se para a justiça e para a solidariedade. Na contextura política da cidade e nas suas contradições de poder aprofunda-se o apego à liberdade e à democracia como valores perenes. No confronto com a diversidade educa-se para a descoberta do diferente e para o respeito com o outro. Na pedagogia urbana a cidade é sujeito de educação e desdobra-se num caudal irreprimível de oportunidades formativas e de experimentalismo vital.

A teorização sobre a cidade educadora é indiscernível de um conceito de civilização.

Neste desafio de vasto alcance a cidade surge como salvando-se e, ao mesmo tempo, contribuindo para a regeneração de um projeto educativo de futuro. Uma e outro vão de par, são inseparáveis.

Esta Nova Renascença urbana não é um mero *u-topos* ou mais uma ideia irrealizável para figurar num qualquer compêndio de ciência social. Pelo contrário, ela configura um desafio fundamental, é possuída por um motivo inspirador, converge para um tema nuclear incontornável. Tudo se joga na capacidade de desencadear um novo comunitarismo e de entretecer formas solidárias de vida em comum na base dos grupos de vizinhança e de afinidade de interesses.

---

<sup>8</sup> *Scholé* é o equivalente de tempo de lazer na velha Grécia, aquele tempo que não é ocupado com “distrações” antes pode ser completamente votado a atividades virtuosas: estudar, rezar, refletir, cultivar, silenciar, contemplar, aprofundar ...



Vencer o individualismo que fere de morte a cidade industrial e construir a solidariedade ativa que pode cimentar a cidade dos homens por forma a poder afirmar-se como educadora, representa um desafio irrenunciável e propõe uma empolgante aventura às nossas sociedades.

Efetivamente, o tecido comunitário mantém-se estável na base de um *capital social* mínimo. Sem a garantia desse limiar de capital de coesão nenhum outro - capital físico, financeiro, económico, tecnológico - será capaz, por si só, de promover o desenvolvimento. Na ausência de um *corpus* mínimo de confiança a cidade corre o risco de desintegração e a educação é suscetível de relegação para categorias meramente utilitárias ou instrumentais nas garras da ganância dos mercados.

Na nossa cidade assistiu-se à derrocada sucessiva dos vários estaleiros que tradicionalmente promoviam a formação de capital social: família, escola, igrejas, comunidades de base, associações cívicas, sociedades recreativas, tertúlias locais. As forças do individualismo, sustentadas num sistema económico ultracompetitivo que faz constante apelo ao triunfo sobre os outros e ao domínio do mais forte, pulverizaram valores como a solidariedade, a bondade, a gratuidade, o serviço aos outros, o respeito pelos idosos, a iniciativa comunitária, o amor ao frágil, a beleza da dependência. As instituições socializadoras sobre as quais repousava a cíclica renovação de gerações foram sendo sucessivamente decapitadas ou expropriadas nas suas competências clássicas.

A diminuição de capital social enfraquece inexoravelmente a coesão limiar na cidade e contribui para o alastramento da *selva* urbana. Daí que a reconstrução de uma cidadania forte passe necessariamente pela reabilitação daqueles estaleiros primários de socialização e por uma estratégia educativa concertada que coloque os valores da convivência acima de valores estritos de sucesso económico.

*Viver aprendendo* é sinónimo de empreendedorismo social. *Mutatis mutandis*, *aprender vivendo* é antónimo de cidadania introvertida ou de rutura de comunhão (comunicação) entre os habitantes da *polis*.

O elenco impressionante das transformações supervenientes na vida quotidiana da nossa cidade constitui temário mais do que suficiente para sustentar a tese da indispensabilidade de edificação de uma *nova cidadania*.

Ao contrário de uma cidadania decorrente da imposição de um modelo cultural hegemónico e da perpetuação de um poder dominante enraizado num feroz individualismo, a nova cidadania tem por ideal um *neocomunitarismo* integrador capaz de vencer a exclusão de muitos em nome dos interesses de poucos.

Referiremos cinco dimensões fundamentais da nova cidadania que constituem outras tantas respostas aos desafios intensos da mudança de paradigma anteriormente citados.

### **2.1. Uma cidadania democrática**

Está naturalmente em causa uma cidadania estruturalmente alicerçada no património de direitos humanos e de liberdades fundamentais que sustentam o pensamento democrático. Uma cidadania onde se reconhece a centralidade do valor inalienável da pessoa humana e da sua dignidade.

Nesta cidadania democrática, maioria e minorias são por igual implicadas no governo da cidade com base numa educação cívica que fornece os instrumentos mínimos de conhecimento das instituições políticas e sociais e constrói o compromisso pessoal de participação na vida coletiva. A *cultura de paz* é parte integrante dessa mesma cultura cívica: ou seja, uma formação das consciências que rejeita liminarmente a violência como método ou como fim na regulação do funcionamento dos grupos humanos e que desenvolve competências sociais necessárias à negociação democrática de pontos de vista e de soluções comunitárias.

No âmago da cidadania democrática moderna está ainda uma adequada *educação para os media*. Pela importância incontornável que estes assumem na vida moderna os *media* exigem uma capacidade de leitura e de interpretação crítica sem a qual o cidadão se vê fragilizado, quando não vulnerabilizado. Com efeito, a assunção de responsabilidades cívicas vai de par com o domínio das novas linguagens da comunicação de massas assim como com aptidões de descodificação pessoal da multiplicidade de mensagens constantemente veiculadas pelos mesmos. Uma correta formação para os códigos publicitários e para manter a autonomia perante o seu permanente bombardeamento é um caso particular, embora não despiciendo, de uma cidadania que preza a liberdade pessoal de escolha e que não é escravizada ao sabor das mensagens massificantes.

Uma cidadania democrática é exigente. Ela pressupõe que o *aprender* e o *viver* se façam na busca de uma cidadania constantemente reforçada, e habilitada, em ordem à participação qualificada, ao longo de toda a vida, nas deliberações da *polis*.

### **2.2. Uma cidadania social.**

Não há cidadania plena sem uma forte integração dos direitos e deveres sociais na consciência do cidadão.

A cidadania moderna ou é social ou não o é verdadeiramente, tal é a relevância da dimensão social das questões contemporâneas. Como já sublinhámos, o combate sem quartel aos fenómenos conjugados da extrema pobreza, da exclusão e da marginalidade limite, constitui uma prioridade das prioridades na salvação da cidade do século XXI e na afirmação de um conceito de cidadania proativa perante as grandes questões da contemporaneidade.

A cidadania social parte de uma noção apurada de justiça - que toma por premissa fundamental a igualdade de oportunidades numa sociedade democrática - para desembocar num imperativo de justiça social que pressupõe um agir dirigido à defesa dos mais fracos e carenciados pela congregação de meios de discriminação positiva em seu favor.

O reforço do espírito de comunidade assenta num inequívoco dever de participação na livre iniciativa social e na responsabilidade de fazer progredir o associativismo em todas as frentes e direções onde ele pode genuinamente responder a necessidades das populações. Exercer a cidadania é, nessa medida, viver a solidariedade como caminho e alavanca de acumulação de capital social. Cultivar a cidadania confunde-se a final com o desenvolvimento das competências que propiciam a capacidade de *viver e aprender em conjunto*.

### **2.3. Uma cidadania paritária.**

A civilização contemporânea continua invadida de preconceitos discriminatórios de *género* que impedem a realização de uma verdadeira cidadania a dois. Na realidade, séculos, senão milénios, de superioridade sexista construíram nos subconscientes a representação subliminar de uma sociedade desigual a coberto de uma legítima diferenciação funcional de papéis.

A mulher continua a ocupar o hemisfério mais pobre da cidade dos homens e a ser discriminada negativamente pela aristocracia do poder fáctico, seja ele político, empresarial ou cultural.

O valor supremo da igualdade, ainda que proclamado com retórica fácil, é na prática refutado numa cidade onde tem ainda lugar o combate visceral pelo acesso de indivíduos do sexo feminino a carreiras consideradas “naturalmente” reservadas a homens. Se prova desta “imparidade” fosse ainda necessária, bastaria para tal compulsar a maioria de mulheres diplomadas pelo ensino superior com a minoria

feminina em cargos de chefia, quaisquer que sejam os segmentos da atividade organizada da cidade. Realce-se, também a sua notória sub-representação em posições de administração educativa de topo as quais se encontra tradicionalmente dominadas por homens em chocante contradição com a esmagadora sobrerrepresentação das mulheres na docência.

A paridade é uma difícil conquista da cidade; mas ela é rigorosamente indispensável para o progresso humano, social e democrático da urbe. A paridade efetiva não só resulta da aplicação dos princípios gerais que regulam a vida dos homens, como é hoje um requisito básico de eficiência económica, na medida em que assegure o máximo desenvolvimento e aproveitamento de todas as potencialidades pessoais em benefício da comunidade, sem qualquer limitação decorrente de *género* ou de condição social. A libertação de preconceito faz parte integrante da nova cidadania e de uma cidade que convoca para cada tarefa, para cada posto, o melhor de entre os seus cidadãos.

*Aprender vivendo* uma efetiva paridade, e *viver aprendendo* a respeitar uma rigorosa igualdade de género, não são mais do que duas faces da cunhagem de uma mesma moeda cidadã.

#### **2.4. Uma cidadania intercultural.**

A cidade é crescentemente plural e complexa. A cidadania monocultural pertence a um passado próximo em que toda a socialização se fazia no pressuposto da manutenção da "ordem cultural estabelecida" e onde implicitamente uns detentores de estatuto privilegiado eram preparados para exercer o poder sobre os restantes grupos culturalmente minoritários.

Ora, bem pelo contrário, o desafio maior da cidadania moderna consiste em cerzir um limiar necessário de coesão no respeito pelas diferentes culturas e pelos direitos coletivos - culturais - que legitimam a sua livre expressão. Isto significa valorizar uma memória coletiva que permanece continuamente aberta à descoberta do diferente e promover um património histórico que não é uma narrativa exclusiva de vitórias militares sobre outros povos ou um repositório de guerras. A cidadania intercultural é outro meio de afirmar uma *cultura de tolerância e de paz* onde a construção identitária não tem forçosamente de se fazer contra o outro diferente.

A cidadania intercultural aceita a *provocação* posta pelo outro, dissemelhante, para redescobrir dimensões identitárias novas de si próprio. Ela reconstrói-se numa "bricolage" consistente de abertura de janelas e portas de contemplação de novos horizontes humanos.

A cidadania intercultural elege o diálogo entre culturas como o ativo mais importante na gestão da diferença sem prejuízo a valorização da semelhança entre seres humanos. As relações de vizinhança são entretidas com base na atividade cooperativa que encara a multiculturalidade como uma riqueza da comunidade ao invés de fonte de conflitualidade insanável.

*Aprender a viver* a interculturalidade significa descobrir no outro a outra metade do *eu*. *Viver a aprender* a diversidade exige uma postura de “under-standing”, isto é, de não superioridade na forma como se dialoga, antes a humildade de se colocar em plano inferior para melhor escutar os ensinamentos do “forasteiro”.

### **2.5. Uma cidadania ambiental.**

A nova cidadania investe na qualidade total do ecossistema e na sua preservação. Esta é também uma condição *sine qua non* de *pacificação do homem consigo próprio e com a natureza* que lhe foi oferecida como dom.

A cidade ocupa um lugar central nas estratégias de desenvolvimento sustentável. Este desenvolvimento, para ter rosto verdadeiramente humano, deverá conduzir em permanência a um alargamento das escolhas que se abrem a cada indivíduo e, por isso, à efetivação das suas condições de exercício da liberdade responsável.

A cidade como encruzilhada de um modo de vida gregário está hoje mergulhada numa agressão sistemática contra os valores ecológicos e no triunfo do efémero que hipoteca seriamente a qualidade de vida das gerações futuras senão, inclusive, as suas condições de sobrevivência. Uma nova cidadania não é compatível com um tal egoísmo. Daí que se tenha de aprender a viver uma nova ética de relação com a natureza e com a finitude da sua riqueza originária que existe para benefício de sucessivas gerações humanas e não apenas para fruição exclusiva de umas poucas.

Não há cidadania ativa possível que esteja de costas voltadas para esta questão magna. O cidadão do futuro é necessariamente um militante da causa da preservação do seu ambiente e um guardião dos bens da natureza em nome dos cidadãos vindouros.

*Viver aprendendo* a proteger, também neste apartado, uma *cultura de paz* com o ecossistema e *aprender vivendo* a respeitar os equilíbrios fundamentais da criação e da natureza, formam parte integrante do pacote de uma robusta cidadania ambiental.

\*\*\*\*\*

A cidade continuará a reunir a mais extraordinária concentração de instrumentos educativos na sociedade cognitiva. Por isso, ela é convocada a responder criativamente a este candente desafio da educação ao longo de toda a vida estruturando em rede aberta e participativa a totalidade dos seus centros de saber: escolas, universidades, empresas, organizações públicas, museus, teatros, bibliotecas, instituições culturais, fundações, instituições de solidariedade social, meios de comunicação social, organizações desportivas, associações de bairro ou de moradores. A responsabilidade é coletiva e a todos toca por igual. Idealmente, os saberes deverão estar disponíveis para satisfazer a procura em qualquer ponto da cidade onde ela se faça sentir e por qualquer cidadão que se sinta seduzido pela aventura da aprendizagem constante e vitalícia.

Mas uma estratégia de educação ao longo de toda a vida, conscientemente ao serviço de uma nova cidadania, converte-se impreterivelmente em repto conjugado de *socialização ao longo de toda a vida*. Quer isto dizer que não basta aprender os rudimentos da socialização na primeira fase da existência humana. As exigências sempre crescentes da vida da cidade, a mudança dos modos de governo, a dinâmica das instituições urbanas, toda a complexa envolvente irão presumir uma capacidade de renovação permanente das condições de exercício da cidadania que só uma apurada formação pessoal e social pode assegurar. A educação como desafio de socialização é uma ideia profundamente humanista e constitui um requisito-chave para a boa governação da cidade.

Essa educação cívica incessante é uma responsabilidade primeira da comunidade que nela investe numa sementeira decisiva à sua sobrevivência. Num conceito alargado de *educação cívica ou de educação para a cidadania* compreende-se o acesso a informação e a conhecimentos básicos sobre o funcionamento da sociedade. Mas, muito especialmente, estarão em jogo atitudes, comportamentos, competências e valores, cuja correta aquisição se reputa essencial ao surgimento de padrões mais elevados de convivialidade.

O esforço de socialização permanente é ainda um compromisso de não exclusão. Dito de outro modo, representa uma espécie de pacto local ou contrato de cidade para combater a propagação da pobreza e recentrar a marginalidade, trazendo os excluídos da periferia para o centro da cidade educativa.

Numa cidade devotada a uma educação socializadora ao longo de toda a vida ninguém se encontrará jamais irremediavelmente excluído ou definitivamente condenado a um estatuto de inexistência ou de irrelevância na *polis*.

Não há cidadania plena sem cidade educadora. Nem civilização sustentável sem comunidades coesas.

Fazer de cada cidade uma cidade educadora é responsabilidade urgente, partilhada por todos e por cada um.

### 3. *Aprender na Cidade do Conhecimento e da Informação*

Se o *conhecimento* é, consensualmente, o motor atual das economias o seu combustível é a *aprendizagem*.  
(Carneiro, R. eLearning Papers. 2006)<sup>9</sup>

A intensidade relacional e o convívio com a diversidade são dois poderosos elementos da aprendizagem humana.

Já vimos como a grande metrópole oferece vantagens consideráveis às unidades económicas que se prevalecem de um ambiente inovador e que sabem aproveitar a constante circulação de conhecimento.

Conhecimento, Cultura e Confiança – C<sup>3</sup> – formam uma trilogia indispensável numa cidade centrada nos saberes e determinada a construir propósito e sentido para os seus habitantes. Assim, uma *cidade do conhecimento e da informação* é aquela que desenvolve nas suas comunidades constituintes uma verdadeira cultura aprendente, sustentada na curiosidade, no estudo, na pesquisa pessoal, no reconhecimento do mérito nas aquisições pessoais, no sentido do risco e no gosto pela apropriação do novo.

O capital intangível da cidade aprendente é a soma de três parcelas: capital humano (stock e fluxo de conhecimentos), capital cultural (estrutura, organização e património) e capital comunitário (valores de coesão, confiança e fidelização). Esse capital intangível acumular-se-á tanto mais rapidamente quanto mais intensa for a dimensão social da aprendizagem no seu seio, isto é, na direta proporção do *aprender experiencial* que tem lugar por mecanismos interpessoais e intersubjetivos de interação e partilha.

Os ritmos da cidade são trepidantes. A existência *fast* que nela transcorre é um breviário de *experimentalismos*, disponíveis em permanência para uma leitura de significação. No velho aforismo socrático, a vida só vale a pena se sobre ela refletirmos e dela soubermos retirar ensinamentos. Este é o alicerce inexpugnável da dúlice proposta que vimos fazendo: *Viver Aprendendo, Aprender Vivendo*.

Uma cidade é como um imenso *portal*, para utilizar uma designação cara ao mundo da Internet. Ela é um vasto mostruário de conteúdos para quem a queira perscrutar com olhos de interpretação e uma mente interpelante. Aprender por experiência é também *aprender com emoções*, mobilizando a plenitude do ser – corpo e alma, intelecto e coração, mente e sentidos – para a função superior de ganhar

---

<sup>9</sup> <http://www.elearningeuropa.info/pt/article/Novo-conhecimento.-nova-aprendizagem-e-cria%C3%A7%C3%A3o-de-valor%28O-fio-de-Ariana%29> (acedido em 12.01.15).



inteligibilidade sobre a informação, transformando-a em cognição mediante a sua inserção em padrões consistentes. É, sobretudo, pela acumulação de experiência e de mundividência que se aprende continuamente com e ao longo da vida.

A cidade torna-se, por excelência, no *locus* de todas as sensações. A *aprendizagem sensorial* é outro componente nuclear da aprendizagem por experiência – só se retém aquilo que, de alguma forma, nos impressiona ou que influencia os rumos da nossa viagem na busca de sentido.

Por isso, a cidade educadora e aprendente é aquela que compreende a *importância dos afetos* e que, nas suas opções fundamentais, tem em consideração uma delicada gestão da afetividade das suas gentes. Aprendizagem e afeto caminharão juntas, lado a lado, de forma cada vez mais íntima e conjugada.

Na cidade da exclusão e do isolamento, a multidão dos sub e mal-amados é impressionante. Sem ligação profunda entre os seus membros – persistindo num modelo urbanístico que atomiza o indivíduo – a aprendizagem contínua torna-se difícil. Na verdade, como vimos, ninguém aprende sozinho; muito menos o pode fazer no desprezo pelo filão de descoberta que cada um dos seus concidadãos constitui posto que a relação dialogal sem fronteiras tenha lugar.

Os saberes subjetivos estão dependentes de uma efetiva redescoberta e consequente libertação dos mecanismos da afetividade. Haverá livro mais eloquente do que o da condição humana ou o do sofrimento pessoal para o adensamento das viagens interiores de cada qual?

*Aprender ao longo da vida* constitui-se, por conseguinte, numa centralidade superlativa das preocupações marcantes nesta viragem de século.

A Comissão Delors<sup>10</sup> tomou esse mote como tema nuclear das suas propostas para a Educação no Século XXI conferindo-lhe, contudo, uma perspetiva algo diferente; esse singular ângulo de abordagem tem vindo a passar ao lado da maioria dos analistas que se têm debruçado sobre o relatório. Vejamos em que consiste, no essencial, essa demarcação que se situa bem para além de um mero jogo de palavras<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Delors, J. et al (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA/UNESCO.

<sup>11</sup> Na realidade, a Comissão adotou a fórmula, em inglês, de *Learning Throughout Life* ao invés da expressão muito mais generalizada e comumente usada de *Lifelong Learning*.

Uma *nuance* - que não é naturalmente “inocente” – consistiu em privilegiar a vertente do *Aprender* relativamente à do *Ensinar*<sup>12</sup>. Mas a mais significativa inovação tem a ver com o ênfase posto numa *aprendizagem que tem lugar pela vida fora*, dito de outro modo, *com a vida* e fazendo do *viver* uma experiência com sentido e perpassada de plenitude cultural.

Esta visão opõe-se a um conceito predominantemente *utilitário* da vida humana. Ela supera uma noção muito mais restrita de educação permanente que é sinónimo de *aprender no período temporal de uma vida inteira*; ou seja, para melhor entender a distinção, não está agora em causa um mero conceito temporalmente expandido do ato de aprender, abrangendo períodos vários da existência do ser humano e não apenas um restrito período inicial.

A vida deixa de ser apenas o chão sobre o qual se constrói o edifício educativo. Pelo contrário, *a vida é o universo experiencial*, singular e plurifacetado, sobre o qual a *reflexão pessoal acrescenta valor e confere sabedoria à existência*. A vida é já o fundamento educativo na educação inicial (escola) bem como em todo o esforço de aprendizagem pós-institucional. Dewey (1897: 78) afirmava: “Eu creio que a educação é, por conseguinte, um processo de vida e não uma preparação para um futuro viver”<sup>13</sup>.

*Aprende-se vivendo e vive-se aprendendo* do mesmo modo e tão instintivamente como se respira vivendo e vive-se respirando. Só se vive – e sobrevive – enquanto se aprende sendo que a aprendizagem passa a ser o indicador essencial de uma vida *generativa*, isto é, que se autorrecria e se refaz em permanência, por via da *reflexividade*, atributo marcante dos entes superiores e apuradamente conscientes de si.

No desenvolvimento desta perspetiva estratégica, aprender ao longo da vida assume-se como resposta necessária ao cortejo de mudanças profundas em curso no nosso complexo mundo atual: novas tecnologias da informação e da comunicação, globalização acelerada, explosão da multi e interculturalidade, emergência de novos padrões de civilização e de cidade, reformulação das condições clássicas de riqueza e de pobreza no planeta, acentuação do valor do conhecimento nas esferas do desenvolvimento sustentável, elevação da informação e do conhecimento à categoria de motores centrais da criação de valor económico e social.

---

<sup>12</sup> Em inglês, *Learning* ao invés de *Education*.

<sup>13</sup> Dewey, J. (1897). “My Pedagogic Creed”. *School Journal*, 54, 77-80.  
<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, acessado em 13 fevereiro 2012.

Nesta linha de entendimento, a Comissão Delors buscou oferecer uma fórmula simples, mas sólida e operativa, para a resposta educativa no novo século; ela vem consubstanciada em quatro pilares cardinais do novo aprender: *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos*.

Na realidade, a Comissão Internacional para a Educação no Século XXI<sup>14</sup> que, sob a égide da UNESCO e sob a presidência de J. Delors, reuniu durante mais de 3 anos, apresentou a sua proposta original de **aprendizagens verticais** reunida em torno desses quatro pilares fundamentais.

*Aprender a Ser* surge como uma prioridade intemporal, já presente no Relatório Faure de 1971, que elege a viagem interior de cada um como o processo de adensamento espiritual e vivencial que confere significação final à vida e à construção de felicidade.

*Aprender a Conhecer* constitui uma aprendizagem plenamente inserida na área do progresso científico e tecnológico. O princípio apela à necessidade urgente de responder à pluralidade de fontes de informação, à diversidade nos conteúdos e sua disponibilização em contexto aberto, a novos meios de conhecer em comunidades de prática, a formas inovadoras de saber numa sociedade em rede.

*Aprender a Fazer* cria o terreno favorável ao nexos entre conhecimentos e aptidões, aprendizagens e competências, saberes inertes e ativos, conhecimento codificado e tácito, aprendizagens generativas e adaptativas. *Aprender a viver fazendo e viver a aprender fazendo*<sup>15</sup> encerra uma chave de solução para enfrentar a crescente incerteza do mundo, a natureza mutante do trabalho, e as transformações vertiginosas de competências exigíveis para uma empregabilidade ao longo da vida.

*Aprender a Conviver (Viver Juntos)* enuncia o desafio extraordinário de redescobrir a relação significativa, de elevar os limiares da coesão social, de viabilizar o desenvolvimento comunitário sobre alicerces sustentáveis. Nele se vertem os valores nucleares da vida cívica e da construção identitária em contexto de múltipla participação. Neste pilar se joga o valor da diversidade como constructo pessoal e social e o cultivo da interculturalidade como superação do simplismo binário eu-outro, branco-preto, autóctone-forasteiro. *Aprender (con)vivendo* com o diferente e *Viver (re)aprendendo* com a alteridade sustentam-se em processos continuados de hibridação que demandam a conscientização dos limites que impendem sobre

---

<sup>14</sup> Delors, J. et al., *ibidem*.

<sup>15</sup> Landes fornece uma descrição colorida destas duas estratégias de aprendizagem implementadas com sucesso pelos navegadores portugueses nas suas viagens para as Índias nos séculos XV e XVI: Landes, D. (1999). *The Wealth and Poverty of Nations*. New York: W. W. Norton & Company.

casulos pessoais e, em contrapartida, a certeza dos ganhos que decorrem de uma livre e equitativo intercâmbio de memórias culturais entre diferentes<sup>16</sup>.

Por outro lado, entende-se que é também importante atender a um elenco de **aprendizagens teleológicas ou finalísticas** distribuídas em torno de seis eixos transversais que se complementam sinergicamente.

1. *Aprender a condição humana*, na sua infinita dignidade e riqueza, mas também na sua misteriosa contingência e vulnerabilidade.
2. *Aprender a viver a cidadania*, celebrando a diversidade e apreciando a democracia, como membros ativos de comunidades, titulares de direitos e deveres inalienáveis.
3. *Aprender a cultura matricial*, na plenitude dos seus matizes integradores: memória, língua, civilização, história, filosofia, identidade, diálogo com o mundo.
4. *Aprender a processar informação e a organizar conhecimento*, isto é a lidar com a sociedade de informação e a abundância de oráculos, num contexto de formação ao longo de toda a vida.
5. *Aprender a gerir uma identidade vocacional*, nas diversas frentes que cobrem a intervenção pessoal no sistema produtivo, desde a aquisição continuada de competências à empregabilidade sustentável.
6. *Aprender a construir sabedoria*, mediante a síntese equilibrada de conhecimentos e experiência (*metis*), tendo em vista uma evolução consciente e a interiorização do sentido final contido no dom da vida e na dimensão cósmica da existência.

A reunião dos quatro pilares verticais do edifício educacional e das seis aprendizagens finalísticas numa matriz única gera um sistema de *leituras integradas* extraordinariamente fecundo, traduzido em vinte e quatro células de interseção recíproca e de desafios nobres da empresa educativa.

Sem pretender exaurir a riqueza das interpretações, uma leitura na vertical do Quadro 1 faz sobressair como o Aprender a Ser compreende o aprofundamento do *self* até à descoberta da *sabedoria* ínsita no ser humano total. Do mesmo modo, o Aprender a Conviver parte da compreensão do outro (a condição humana da alteridade) para crescer até à conquista da *solidariedade* como princípio motor da convivência. Nos dois pilares intermédios o Aprender a Conhecer desemboca na qualidade das *sínteses* ao passo que o Aprender a Fazer conduz à arte de *construir felicidade*, passando por outros dois constructos essenciais como são a comunidade e o empreendimento.

---

<sup>16</sup> Carneiro 2001, *op. cit.*

Já a leitura na horizontal faz emergir processos interessantes de consecução de grandes finalidades educacionais, genericamente expressas, segundo formulações variadas, nas taxonomias de objetivos a atingir nos sucessivos ciclos educativos. Assim, a aprendizagem da condição humana viaja, num vaivém constante, entre a autonomia do *self* e a dependência do *outro*. *Mutatis mutandis*, a formação para a cidadania parte de um *ser participante*, e conhecedor da sua esfera de direitos e deveres, para desembocar na responsabilidade por *fazer comunidade* e no apreço pela *diversidade*. Enquanto a cultura matricial balança entre aprendizagens de *pertença e de diálogo*, são o *processamento e a partilha de informação/conhecimento* que abrem caminho às aprendizagens ligadas à sociedade de informação e dos saberes. A construção de identidades vocacionais fortes fundamenta-se em personalidades *aprendentes e plenamente conscientes* do valor da convivência para a realização de objetivos de *produção e empreendimento*. Por último, ainda na exploração horizontal das interseções, as aprendizagens da *sabedoria* contemplam a edificação do *ser humano integral*, capaz de realizar sínteses e fazedor permanente de felicidade, o qual vê na relação com o outro a razão de ser da *solidariedade*.

**QUADRO 1 - APRENDER O SENTIDO DA VIDA**

	<i>SER</i>	<i>CONHECER</i>	<i>FAZER</i>	<i>CONVIVER</i>
Condição humana	Self			Outro
Cidadania	Participação	Direitos e deveres	Comunidade	Diversidade
Cultura matricial	Pertença			Diálogo
Informação e conhecimento		Processar		Partilhar
Identidade vocacional	Aprendente	Produção	Empreendimento	Consciência
Construir sabedoria	Humano	Síntese	Felicidade	Solidariedade

A combinatória dos vértices da matriz representada no Quadro 1, concretizada nos objetivos conjugados ‘Ser Humano’ e ‘Viver Juntos em Solidariedade’, faz sobressair as duas direções essenciais das aprendizagens produtoras de sentido: sentido

pessoal e sentido comunitário. Pelo “meio” emergem cumulativamente os saberes de síntese e de conquista de felicidade.

A verdade é que o novo léxico adotado em políticas públicas e nas linguagens correntes dos *media* vem acentuando a prioridade do *aprender*. Se a tónica sobre o *aprender* releva de uma das mais significativas alterações de paradigma que a literatura contemporânea consagra em homenagem a uma cidade *biológica* e *quaternária*, por oposição ao paradigma do *ensinar* que dominou o ideal *mecanicista* de uma sociedade industrial, importa evitar um apressado exorcismo da *educação*, função social por excelência e que merece ser totalmente reabilitada.

Efetivamente, a preferência pelo aprender – ao invés do ensinar – decorre de um raciocínio típico de mercado que coloca o ênfase sobre a procura individual, em detrimento da ditadura da oferta que imperou durante séculos no arquétipo escolar. Ora, é precisamente do desenvolvimento desse raciocínio que decorre uma das mais fecundas transformações em curso nos modos de estruturar a educação no mundo; todavia, dela pode também resultar a sua maior fraqueza.

*Aprender*, numa aceção mercantilizada, pode facilmente confundir-se com o exercício linear de preferências individuais, solitárias, sem inserção em dimensões sociais alargadas do processo de aprendizagem.

*Educar* pode reassumir, por seu turno, a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional. No limite, educar representa a mais vigorosa denúncia de uma aprendizagem centrada na exacerbação de um individualismo pletórico e destituído de responsabilidade social ou cívica.

Assim sendo, não há contradição entre as duas cidades: a da aprendizagem e a da educação. Pelo contrário, visitar a função das famílias educadoras, dos educadores profissionais e das escolas como comunidades vivas, é sinónimo de lúcida opção pela restauração de agentes intermédios e de aposta no papel das comunidades de interface que merecem ser salvas perante a erosão continuada provinda dos extremos: o global e o individual.

*Aprender ou Educar?* Não existe verdadeiramente oposição. Em tese final, o que importa é que o aprender tenha lugar em contexto educativo estimulante. As aprendizagens fundamentais, anteriormente referenciadas, dificilmente podem ser objeto de descoberta individual ou no isolamento dos outros e do mundo. Quer isto significar que *viver aprendendo e aprender vivendo* pressupõem um *habitat* propício

de vida comunitária e de relação aprendente: este *habitat* por excelência é a cidade educadora!

A partir dos quatro pilares ergue-se o edifício educativo do futuro cujo conceito central é o da educação ao longo de toda a vida.

"Para a organizar há que deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagens como independentes umas das outras e, dalguma maneira, sobrepondo-se umas às outras, ou concorrendo entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna (...) Mas a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. 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. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício de uma cidadania ativa".<sup>17</sup>

Na história dos sistemas educativos o educar para a plena cidadania é indissociável da formação da personalidade equilibrada no *viver* e madura no *aprender* o sentido da vida e da missão.

Na inexorável ação de construção de sentido na cidade, aprender a ser e aprender a viver juntos vão de par já que *é vivendo que se é e é aprendendo que se descobre o outro*.

Se a aprendizagem flui das viagens interiores, a educação como conquista comunitária é feita de viagens exteriores que, por sua vez, são nada mais do que sobreposições sistemáticas e encontros intersubjetivos de viagens interiores.

A criação de sentido localiza-se na interseção destes dois tipos de viagens. Mas, como já argumentámos, a conquista de sentido não se resume a uma viagem solitária, a um viver ensimesmado ou a um aprender egoísta. Bem pelo contrário, a busca de sentido é, sobretudo, empreendimento solidário e propósito comum que cabe por inteiro no âmbito do que se qualifica *lato sensu* como *interesse público*.

A **esfera pública** foi um tema apaixonadamente teorizado por insígnis pensadores como J. Habermas e H. Arendt. A educação representa, por excelência e desígnio,

---

<sup>17</sup> Delors, J. et al, *op. cit.*, p. 90.

essa ordem de interesses semiprivados e semipúblicos, que se entrecruzam numa gnose comunitária, grávida de sentido cívico acrescido e de realização de propósitos de plena cidadania.

Por isso, o *lugar geométrico da esfera pública educativa* terá de encontrar-se algures a meio caminho entre os direitos individuais – familiares – de escolha e opção, por um lado, e as responsabilidades do Estado pela regulação da sua prestação e garantia da sua equilibrada repartição, por outro. A comunidade local emerge naturalmente como o *locus* propício à sua concretização.

O indivíduo – ou a família – propenderá a realizar em plenitude o seu projeto de vida, traduzido em opções educativas legítimas e livres. Todo e qualquer objetivo pessoal, desde o âmbito profissional à esfera da simples elevação social, pressupõe uma ambição formativa que se pensa relevante para a consecução daquele projeto.

O mercado, pelas suas regras incontornáveis, tenderá a maximizar sucesso, lucros, expansão e a acumulação de capital. Para o alcançar, em ambiente salutarmente competitivo, terá de conquistar a preferência do cliente, oferecendo-lhe qualidade, eficiência (máximo proveito a mínimo custo), *value for money*, eficácia, valor acrescentado, serviço diferenciado.

Ao Estado exige-se, na prossecução das suas indeclináveis responsabilidades, que vise maximizar a equidade no acesso à educação, promover o bem-estar social, apoiar os mais desfavorecidos e estimular a criação de capital social (coesão, confiança, solidariedade).

Chega-se, assim, por exclusão de partes, mas igualmente por via de valores fundamentais – liberdade, diversidade, solidariedade, subsidiariedade, equidade, ao núcleo essencial de uma *Sociedade Educativa* feita de *Comunidades Aprendentes*.

Esta tese aposta num *mercado social* de educação, convenientemente orientado, regulado, fiscalizado, financiado até, pelo Estado, mas onde a responsabilidade de governo e de gestão das unidades prestadoras de serviços é radicalmente devolvida às comunidades de pertença. O mote fundamental é libertar e responsabilizar a iniciativa social e representativa – que, nalguns casos, pode assumir a forma privada pura, enquanto que noutras não – para cooperativamente, e funcionando em rede, se responsabilizar pela criação, governo e gestão das instituições educativas e de aprendizagem ao longo da vida.

O desenho de uma **Sociedade Educativa “Civil”** corporiza um enorme apelo à consciência pessoal e coletiva para pensar muito para além de um cognitivismo



simplista e tributário da tecnologia como panaceia para expandir a oferta de formação e assim satisfazer um novo consumismo educativo sedento de novas “lojas de conveniência”, virtuais ou reais.

Este cenário prospetivo apela: (i) a um acréscimo notório de **inteligência política**, (ii) a uma lúcida estratégia de construção do futuro (e de desconstrução dos vícios do passado), (iii) a uma mobilização dos atores sociais para a dinamização de comunidades educadoras, (iv) à emergência de novas lideranças e agentes de mudança locais, (v) a uma prática de realização de compromissos sociais, e (vi) a rigorosas medidas de avaliação das iniciativas e do seu progresso tendo por pano de fundo viagens de criação de sentido mais abrangentes.

Dito de outro modo, espera-se que o próprio Estado *viva aprendendo e aprenda vivendo*, deixando que a vida flua com espontaneidade, que não apenas observe passivamente mas atue ponderadamente através de incentivos para a formação de redes cooperativas entre agentes educativos, intervindo onde haja falhas notórias de mercado ou assimetrias assinaláveis no acesso e fruição ao bem público Educação. Reaprender a viver juntos na nossa conturbada cidade estará na razão direta da nossa determinação em refazer uma verdadeira *escola de cidadania*.

A cidade dos saberes pode constituir-se, pois, na grande visão mobilizadora, no *topos* do nosso sonho coletivo, para o dealbar do novo século. A cidade educadora torna-se, assim, símbolo poderoso do *viver* e do *aprender* que a humanidade tanto aspira a alcançar de maneira sustentável.

Os modos de entender o nosso mundo estritamente baseados numa separação sujeito-objeto, numa superior capacidade humana de dominar e controlar a realidade “exterior”, numa supremacia da razão tecnológica e dos seus imperativos pragmáticos, deixaram de fazer sentido. Pelo contrário, a superioridade da relação sujeito-sujeito, a conseqüente emergência de uma **comunidade de sujeitos**, o tropismo para algoritmos não fragmentários de aprofundamento de saberes, a emergência de categorias “holárquicas” e “íntegras” de leitura da complexidade, são novos paradigmas que prometem recrutar uma ordem *interior* de significação capaz de falar mais alto do que o mero contexto exterior, e material, das coisas.

O desafio é então perguntar como é que vamos repensar e recriar o mundo nas nossas vidas, de tal forma que em vez de o encarar como uma coleção de objetos o encaremos como uma **comunhão de sujeitos**.

A divisão sujeito-objeto é a marca das Luzes, a separação entre o homem e um mundo que lhe é permitido dominar e manipular sem limite ético. A ciência fundou-se na convicção de que para conhecermos o mundo é necessário afastarmo-nos da nossa experiência humana subjetiva e basearmo-nos apenas nos dados objetivos,

reprodutíveis, impessoais. Este é um modelo de domínio e peritagem: o perito como sujeito, o mundo como objeto. Ele pressupõe uma educação rica em conhecimento mas que pode frequentemente traduzir-se numa aprendizagem isenta de sentido.

*A Sociedade da Aprendizagem*, em cuja antecâmara nos encontramos, transporta a grande promessa de um Novo Humanismo, incorporador de uma evolução qualitativa compatível com o sentido nas nossas instituições sociais.

O processo educativo propende a identificar-se com a procura de um **humanismo cósmico** que não sossega enquanto não confere sentido ao todo. Pela busca incessante do *logos*, a "verdade mutilada" é liminarmente afastada por intolerável. Abre-se caminho à descoberta da compreensão, da interpretação e, no limite, da formação do **perfeito juízo** que caracteriza a personalidade amadurecida e capaz de discernir entre opções fundamentais.

Em todo o caso, essa promessa só se concretizará se ela for um lugar de conquista de padrões acrescidos de autoconhecimento e de interioridade na nossa relação com o mundo dos saberes.

Para aí chegar teremos todos de compreender que estamos mergulhados num processo cuja compreensão importa muito mais do que os objetos do conhecimento. Será o tempo de afirmar que os modos – e metodologias – de *conhecer*, de *estar* e de *ser* na cidade dos saberes são infinitamente mais prioritários para uma efetiva libertação da *aspiração humana* do que os inventários de conhecimentos racionalizados, organizados e tecnologicamente alinhados.

#### **4. Cidade e Educação: O desafio conjugado de futuro**

*Para avaliar a esperança  
há-se de medir o futuro.*

(P. António Vieira. *História do Futuro*. 1755)<sup>18</sup>

Na estonteante corrida do dealbar de um novo milénio da era cristã, a cidade é especialmente solicitada a se refundar.

Ela ocupa estrategicamente o lugar geométrico de todas as convulsões. Motor de desenvolvimento, a cidade protagoniza a mudança de paradigma de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação e do conhecimento. Integrando vastas redes de comunicação, ela participa nos fenómenos intensos de globalização que varrem o planeta.

Palco de uma diversidade em alta, é na concentração urbana que tem lugar a convergência da crescente mobilidade humana, ou seja é nela que se opera a transição da cultura para a multiculturalidade. Laboratório de experiência humana, por excelência, a cidade produz e rejeita valores, estabelece os seus códigos privativos de interpretação do mundo, constrói ou recusa sentido aos dramas pessoais. A nova demografia urbana, a reavaliação do diálogo centro-periferia, a intensificação do novo pauperismo, a reinterpretção do enlace com a natureza, constituem outros tantos eixos de candente reflexão sobre a vida da cidade.

Por isso, a cidade, fulcro de turbulentos cenários quotidianos, é também tábua de salvação, mãe de todas as esperanças. Na representação social moderna, viver, sofrer e morrer ao ritmo palpitante da cidade é sinónimo de valor acrescentado aos pachorrentos ciclos rurais, ainda que estes permaneçam, como é facilmente reconhecível, bastante mais dependentes dos enigmas do universo do que da sofreguidão dos homens.

A catarse da personalidade urbana é a psicanálise de todo um modelo de civilização datado de, pelo menos, há 5000 anos. A opção histórica pela vida em comum na cidade marcou a “modernidade sedentária” e o ascenso da racionalidade como fundamento de progresso. Assim, sem cidade não haveria Estado, ciência, escola, memória registada, indústria, acumulação, mercado, segurança social, tecnologia, internet, redes sociais ou moda cultural.

---

<sup>18</sup> <http://books.google.pt/ebooks/reader?id=oboGAAAAQAAJ&hl=pt-PT&printsec=frontcover&output=reader> (acedido em 12.01.15).

Sem embargo disso tudo, a cidade é ainda um *viveiro de culturas* e, portanto, nascente perene de esperança.

O início de novo milênio não significa o fim da cidade. O problema é exatamente o inverso: trata-se de averiguar se ele é o tempo propício a uma revisitação urgente do tema da cidade, reconhecendo-se que à humanidade se coloca o formidável desafio de encontrar uma saída para o crescente **mal-estar urbano**.

O destino último da humanidade tornou-se indissociável do destino da cidade: estancar o declínio da grande urbe, acrescentar valor e dimensão humana à sua arquitetura espiritual, recriar confiança no governo estratégico e cotidiano da cidade, assegurar um salto de qualidade na sua textura íntima, promover a condição humana no seu seio, reunir comunidades coesas em torno de valores de civilização, reinventar a democracia urbana, restituir segurança e confiança à vida cidadina, vencer a solidão e reforçar a partilha, são algumas das problemáticas que ocupam o lugar cimeiro das preocupações partilhadas no planeta.

**À cidade pós-industrial e aprendente**, intensamente quaternária, apresentam-se quatro desafios fundamentais. O primeiro, consiste em promover **inteligência urbana**, isto é, em fortalecer a cidade como instância de conhecimento e de criatividade na arte de viver juntos. O segundo, reside na construção de **pedagogia urbana**, ou seja, em fazer ressurgir cidades educadoras que são, a um tempo, sujeito, ambiente e motor de cultura, assim como de formação permanente das suas gentes. O terceiro, centra-se na edificação da **casa comum urbana**, ou, dito de outro modo, na construção da cidade que acolhe e que, por essa via, vence o paradigma da exclusão que grassa como autêntica epidemia da era moderna. O quarto, é a reinvenção da **democracia urbana** na perspectiva de um novo desenho de governo coletivo que alie progresso e participação, crescimento e qualidade, liberdade e responsabilidade, governabilidade e mediatização na vida pública.

**Cidade - fonte de civilização e cidadania**, é um tema educador e educativo necessariamente urgente. Ele propõe-nos a assunção de uma exigência ética perante um diagnóstico maligno, uma reflexão prospetiva sobre as alternativas e possibilidades de regeneração do tecido urbano, a convocação de uma dimensão eminentemente profética do nosso viver em comum.

Aceitar esse desafio é, assim, assumir a suprema responsabilidade de recriar esperança, de afirmar uma reiterada insatisfação perante um estado de coisas que hipoteca seriamente o quadro de existência das gerações vindouras.

A cidade é civilização na medida em que se configura como um lugar de memória coletiva. Ela é cidadania posto que se apresenta como estaleiro de construção do futuro, isto é, centro de ação **política** no mais nobre sentido da palavra. Ela é o canteiro da **cives**, corpo social que na república romana se encontra unida na subordinação à lei.

Memória de memórias, ela representa o supremo caldeamento de culturas fragmentárias e parcelares que convivem no grande **lumpen urbano**. Cultura de culturas, que representam outras tantas estratégias de sobrevivência no oceano da diversidade de pessoas e dramas que se albergam sob o manto protetor da cidade. Após algumas décadas de desurbanização, a cidade volta hoje a ser o principal centro de procura de bem-estar, de um novo viver, de um futuro diferente, numa palavra, de **sonho**. Na cidade confluem as ambições, as visões, as aventuras de uma civilização que não conhece outra sabedoria comum senão a força da vivência gregária.

Refletir sobre a cidade envolve, pois, a utilização de dois espelhos, cada qual evidenciador da mesma realidade à sua maneira. O espelho convexo da “primeira” cidade, feita de empresas concorrenciais, jovens “yuppies”, políticos codiciosos, bancos imaginativos, voláteis mercados de capitais, trabalhadores infatigáveis; do outro lado, o espelho côncavo da “segunda” cidade, sinfonia de sofrimento e desesperança, refletindo histórias de sobrevivência milagrosa, escritas nas margens do tempo e da felicidade, narrativas de confrangedora destituição quantas vezes desconhecidas para os habitantes apressados da primeira cidade.

E, contudo, os excluídos da primeira realidade não estão noutra planeta - vivem bem perto, mesmo ao nosso lado. Não pertencem a outro calendário - o seu relógio marca um tempo teoricamente idêntico ao nosso. Não são desprovidos de alma nem de corpo; são sujeitos de uma dignidade pessoal em tudo igual à nossa. Não terão menor sêde de aprender a difícil arte da sobrevivência e nem se encontram imunes à apropriação de um sentido maior para enfrentar os frustrantes labirintos da vida quotidiana.

Uma cidadania plural apela a uma maior solidariedade entre a cidadela da abastança e as vastas manchas de miserável destituição que a abraçam. Ela pressupõe uma presença cidadã prioritariamente **solidária com os destinos da segunda Nação** e com o imperativo de lhe dar voz. E ainda parte de um conceito de cidadania que não é feito de atos ritualescos nem se pretende ver esgotado no ato cívico de votar, de tempos a tempos.

Antes, propugna-se uma cidadania de participação que não se cansa de perguntar o porquê das coisas, que não se alheia da busca inteligente de novas soluções, que preza o seu sistema de autonomias, que desabrocha nos pequenos atos de oxigenação do tecido comunitário, que faz seu cavalo de batalha o combate às injustiças, sobretudo quando estas se abatem sobre quem menos meios de defesa tem, vencendo a indiferença do pensamento individualista.

Uma cidadania plena joga-se na **confluência crítica entre o livre arbítrio e a responsabilidade**.

**Nesta nova cidadania é igual o que é diferente.** Em tão simples formulação se sintetiza uma das mais dramáticas mutações de uma cidade que, anteriormente, construía a sua identidade sobre um conceito de igualdade assimilacionista.

Na sociedade pós-moderna, os fluxos disjuntivos não se centram mais na economia para produzir classes sociais. A metrópole é mais forte do que a economia na alimentação de uma pulsão fragmentária, pelo que o grande risco da cidade é o de cair na tentação hegemónica.

Ao conceito de cidadania monocultural sucede a valorização da diversidade como ativo fundamental da convivência humana. Propõe-se como alternativa à dimensão unitária da cultura o patrocínio da multiculturalidade como expressão da natureza diferenciada do humano. A uma visão autoritária da relação do centro com a periferia contrapõe-se o valor específico da margem bem como a superioridade de uma conceção miscigenante da relação intercultural. À apologia do coletivo em detrimento do individual, ou, vice-versa, ao exacerbamento do indivíduo em prejuízo da comunidade, oferece-se um novo modelo urbano assente nos direitos e deveres, individuais e coletivos, que proclamam a viabilidade do convívio de diferentes.

Está em modelação uma cidade que faz do encontro de culturas o seu sortilégio fundamental. Dito ainda por outras palavras, toma forma um processo comunitário que elege o diálogo entre diferentes como método fundamental, que aprecia a **distância diferencial** entre todas as culturas<sup>19</sup>, singulares ou unívocas, como base da aproximação humana e da produção de **culturas híbridas**.

A autêntica interculturalidade é sempre **generativa**, isto é, liberta energia vital, oxigena o tecido social, é fonte de **criatividade**. Por isso mesmo, é na diversidade

---

<sup>19</sup> Utilizamos aqui um notável conceito de C. Lévi-Strauss que foi estruturante na elaboração da Carta constitutiva da UNESCO, desenvolvido em: C. Lévi-Strauss (1961). *Race et Histoire*. Paris: Gauthier-UNESCO.

cultural que encontramos inspiração para uma importante parcela do Viver Aprendendo e do Aprender Vivendo.

A idealização de novos paradigmas sustenta-se, *grosso modo*, em modos não verbais de conceptualização e de comunicação. São as linguagens da alma que não estão submetidas à economia redutora das palavras: o mito, o imaginário, o simbólico, o metafísico, o poético, o fantástico, ..., enfim, o indizível.

**Por via de regra, a verdadeira criação pressupõe desejo de alteridade:** outra forma, outro conteúdo, para comunicar o autêntico que transportamos no interior ao outro que nos transcende. Aí radica a plenitude criativa da *alteridade pessoana* que tantos matizes desconcertantes acrescentou ao património linguístico luso.

É assim que a descoberta criativa do *self* exige a desconstrução de tipos, protótipos, arquétipos e estereótipos que são o produto inevitável de pré-conceitos resistentes à voragem do tempo. O preconceito é, pois, a pior servidão que se pode impor a um espírito que deseja voar alto, que busca *a criação como modo de vida e de aprender*. *Libertar de preconceito* continua a ser o desafio educativo fundamental tal como foi veementemente proclamado na antiga Grécia.

Nesta medida, a relação intercultural convoca competências apuradas de gestão de paisagens de conflitualidade. Reside precisamente aqui a inspiração do método Paulo Freire de educação permanente: ele assenta em novas dinâmicas de poder e da sua negociação pessoal. O confronto de diferentes, ao invés de catalisador de violência, encerra o maior potencial de mudança positiva nas atitudes.

A mera exposição a um ambiente inabitual é fatora de estremecimentos interiores perante os quais capitula a norma, o hábito, o padrão, a rotina.

*A interculturalidade desencadeia sinapses criativas em cadeia.*

## 5. A casa comum urbana e a aprendizagem ao longo da vida

*What life have you if you have not life together?  
There is no life that is not in community.*

(T. S. Eliot. *The Rock*. 1934)

Recriar um futuro diferente é também pensar um **novo contrato social de educação na cidade**.

Está em jogo a negociação de regras que permitam conciliar liberdade com solidariedade, iniciativa com regulação, democracia com nação, multicultura com coesão. Para que esse contrato seja viável importa que ele venha a inspirar-se em **critérios de convergência real na cidade**, compatibilizando periferias e centro num pacto de desenvolvimento sustentável que a todos aproveite, sem exclusão. Do mesmo modo, a regeneração da cidade invoca a imperiosidade de uma harmonia ecológica urbana que se traduza em todos os planos, materiais e imateriais, da sua textura vital.

**A refundação da cidade postula uma nova vizinhança local.** A mundialização do planeta e as comunicações instantâneas virtuais não esgotam a sede humana de viver em comunidade tangível. A solidão na cidade tem de encontrar solução. Não há projeto denso de cidade que possa ter lugar fora de um novo fôlego comunitário. A comunidade de vizinhos é o alicerce do governo local e o fruto de uma relação provada de confiança. Criar capital social, construir coesão, realizar comunidade, reaprender a viver juntos, promover o voluntariado, aí estão alguns dos mais singelos, mas irrecusáveis, desafios de restauração da *polis* e de revigoreamento da *civitas*.

Na casa comum urbana a vivência coletiva é fonte de aprendizagem permanente. Assim, numa cidade educadora a principal ação pedagógica reside na formação de espírito de comunidade<sup>20</sup>, na educação para o outro. Vencer o atomismo autista, elevar a qualidade da relação para vencer a mediocridade do egoísmo mercantil, constituem reptos inadiáveis da grande cidade moderna.

Importa ter consciência de que na cidade a construção de comunidade se opera de maneira substancialmente diversa da do campo. Enquanto que em meio rural prevalece a lógica do *Gemeinschaft* - ou seja, a da socialização progressiva por círculos concêntricos: família, localidade, município, nação, mundo, universo -, na

---

<sup>20</sup> É o desafio pós-moderno da construção de **nexo comunitário** na expressiva tese de A. Etzioni que chega a designar a **comunidade como voz moral**: Etzioni A. (1993). *The Spirit of Community*. New York: Touchstone.



cidade prepondera a gestão da multipertença, ou seja, a identidade plurireferencial que apela a modelos de Gesellschaft - isto é, a fórmulas de contratualização, realizadas na interseção de grupos diversos, equivalentes em hierarquia e sobreponíveis, tanto no tempo como no espaço.

Alexis de Tocqueville<sup>21</sup>, no seu emblemático ensaio sobre a democracia americana, fala na importância dos **hábitos do coração**. Nessa obra de referência o autor descreve a relevância ímpar das associações voluntárias na conformação desses hábitos cidadãos. No fundo, Tocqueville sustentava a força de uma democracia civil com base nas energias vitais da sociedade solidária.

Ressalta claro que na nova cidade no urbanismo se privilegia a noção de **espaço público**, por oposição à excessiva privatização da cidade em retalhos individuais ou à sua conformação em ordem à satisfação de necessidades privadas.

No contrato social de comunidade a cidade retorna ao conceito de **unidades integradas de vizinhança**. Cada unidade constitutiva da cidade contempla uma autonomia funcional de vizinhos e o seu acesso a uma diversidade mínima de edifícios (residenciais, escritórios, comerciais, ou serviços públicos como escola, centro de aprendizagem ao longo da vida, igreja, biblioteca, centro de saúde) e de espaços (jardins, parque infantil, bancos, passeios, abrigos públicos). Nunca será demais realçar a importância dos espaços de comunidade onde os vizinhos se encontram e são levados a confraternizar em ambiente convidativo e tranquilo ou, dito de outro modo, vivem e aprendem informalmente uns com os outros.

Nesta justa medida, Frank Lloyd Wright foi um visionário da relação democrática da urbe com o exercício da cidadania. Na sua infatigável pesquisa de novos modelos arquitetónicos ele sempre buscou a integração da cidade e do campo, que os modelos da primeira não fossem alienígenos aos valores fundamentais da ruralidade, que no grande aglomerado urbano pudesse sempre emergir um **“perfume de familiaridade”** e que natureza e edificação pudessem coalescer numa visão única<sup>22</sup>.

Importará ainda realçar como Wright enfatizava o lugar e o papel da educação na moderna cidade. No seu ideário, as instituições educativas têm de ser verdadeiras **casas de cultura** que tanto ajudam a dominar as novas descobertas da tecnologia como a alcançar uma **compreensão da sabedoria do passado**.

---

<sup>21</sup> Tocqueville, A. (1969). *Democracy in America*. N.Y.: Anchor Books.

<sup>22</sup> Os interessados poderão encontrar uma síntese muito completa do pensamento e da inspiração de Frank Lloyd Wright expressos em 91 anos de vida ativa no site da Internet: <http://www.pbs.org/flw/> (acedido em 12.01.14).

Na abordagem da complexidade avulta a preocupação com a auto-organização dos sistemas a partir de um certo número de **propriedades emergentes**, que são como que marcadores desses mecanismos endógenos de criação de estruturas com significado espaço-temporal.

Ora, sustentamos nós 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, famílias 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.

Está aqui pressuposto um grande salto de qualidade conceptual. Consiste ele em considerar que as pessoas e as organizações não se comportam por via essencialmente mecânica, isto é, descritível por modelos econométricos ou matemáticos mais ou menos redutores. Pelo contrário, a convicção reside em que o comportamento humano e grupal releva mais propriamente do foro das **organizações biológicas** cujo comportamento final incorpora a aprendizagem como seu elemento fundamental e constitutivo<sup>23</sup>.

As cidades educadoras são essencialmente aprendentes – recusam o funcionamento linear das forças de segregação ou a ditadura da mera eficiência económica - e é nessa interação biológica entre viver e aprender que se modela uma ideia de futuro transposta para as estruturas do presente.

Para sobreviver, a cidade educadora mune-se de permanentes interações que suprem a sede de aprender e orienta a sua atividade estratégica para a prestação de serviços educativos de proximidade, em constância, oferecidos 24 sobre 24 horas. Dito de outro modo, nesta metrópole do futuro, **a educação permanece um direito fundamental mas a aprendizagem surge como um dever cívico irrenunciável**.

Estabelece-se, então, uma natural correlação de cumplicidade entre os quatro pilares do desenvolvimento sustentável<sup>24</sup> e os quatro pilares da educação do futuro<sup>25</sup>, num contexto urbano portador de traços pós-industriais de competitividade sem perda de escala e de qualidade humana.

---

<sup>23</sup> Damos aqui por reproduzido o que expomos no artigo que publicámos em 1997:

Carneiro R. (1997). “Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras”, in *Brotéria*, 144, 391-413.

<sup>24</sup> Conceito desenvolvido no âmbito da UNESCO por Carneiro (1998, *21<sup>st</sup> Century Dialogues*).

<sup>25</sup> Proposta básica contida no livro da Comissão Internacional da UNESCO para a Educação no Século XXI, 1986, *op. cit.*

Por isso, esta cidade “virada” para os desafios prospetivos sustentará o seu progresso material e espiritual numa adequada abordagem da **relevância do conhecimento** na sociedade moderna. Com efeito, o fator principal de criação de riqueza social e económica já não reside em fatores tangíveis, como na passada sociedade industrial toda ela assente em capital físico, financeiro ou trabalho (no conceito de quantidade de trabalho puramente homogéneo). Bem ao invés, prevalece hoje a noção de que o desenvolvimento se opera essencialmente com base em fatores imateriais de que o principal consiste nos mecanismos humanos de produção, difusão e aplicação de novo conhecimento<sup>26</sup>.

Daí a importância inegável dos processos de acumulação de conhecimento – codificado ou tácito - que dependem nuclearmente da existência de pessoas qualificadas, de instituições de conhecimento (escolas, universidades, centros de investigação, centros de aprendizagem vitalícia), de redes de conhecimento (interligando unidades económicas e unidades de formação ou de investigação, numa estratégia schumpeteriana de inovação) e de infraestruturas de informação (permitindo a mais ampla e instantânea disseminação desse conhecimento através das novas tecnologias da comunicação).

Assim, na perspetiva da cidade educadora do século XXI a **inovação organizacional da aprendizagem** será crucial. Dessa capacidade criativa resultará a possibilidade – ou não – de ultrapassar velhos modos de produção educativa da cidade industrial. Os **modos flexíveis de prestação e de acesso à educação** poderão revolucionar paradigmas ainda dominantes do passado e vencer inércias pesadas na efetiva generalização da educação ao longo da vida, como necessidade vital para se manter à tona da água e evitar o naufrágio numa sociedade em desconcertante transformação e imparável mutação.

A evolução para uma noção de **educação inclusiva** será um atributo decisivo da cidade educadora. Nesta educação que passará a incluir toda a população, independentemente das suas condições especiais de partida ou de origem, em vez de excluir largos contingentes de concidadãos, sobressaem quatro tipologias de transição:

1. A passagem de um modelo determinado pela preocupação de ensinar (o quê? como?) para um modelo orientado pelo aprender (onde? quando?).

---

<sup>26</sup> Para um tratamento teórico e empírico das teorias do novo crescimento baseadas na acumulação de conhecimento pode consultar-se: Carneiro, R. & Conceição, P. (1998). “Learning-by-Doing and Formalized Learning: A Case Study of Contrasting Industrial Development Patterns in the Portuguese Industry”. *Occasional Paper*. London: London School of Economics.

2. Uma concepção radicalmente distinta do entendimento tradicional de uma educação inicial suficiente para toda uma vida o qual se vê inelutavelmente substituído pelo de uma aprendizagem flexível ao longo da vida.
3. A substituição de um paradigma de conhecimento que confere estatuto social pela aquisição de saberes e de competências como utensilagem eminentemente inclusiva.
4. A evolução do conceito celular de educação para o de redes integradas de entidades formativas unidas de forma “seamless” em torno da concretização do desígnio de uma aprendizagem vitalícia, tendencialmente abraçada pela generalidade dos cidadãos.

Um conceito humanista da nova cidade não é indiferente às motivações para o desenvolvimento de uma política educativa, designadamente em tudo quanto concerne as possibilidades de instalar uma propensão aprendente na sociedade. O motor psicológico e motivacional deve ser concebido numa perspetiva ampla, humanista e renascentista, não meramente economicista como prevalecia na anterior sociedade industrial.

Nesta conformidade, são três as categorias de necessidades para o progresso humano que devem ser consideradas nas estratégias da cidade educadora e nas abordagens da aprendizagem ao longo da vida, no limiar do nosso novo milénio.

1. Aquelas que decorrem dos imperativos de desenvolvimento pessoal e social, naturalmente em concomitância com as opções livres de itinerário individual.
2. As que se intersejam com necessidades de desenvolvimento social e comunitário, compreendidas aqui as que se prendem com o exercício continuado de uma cidadania ativa.
3. As que constituem o núcleo duro do desenvolvimento profissional e da manutenção de uma empregabilidade sustentável ao longo da vida.

Complexos desafios e, em consequência, indeclináveis responsabilidades com que se defronta a cidade educadora. Uma cidade que poderá ocupar um lugar nevrálgico nas novas estratégias de educação-formação ao longo da vida, adequadas ao apetrechamento dos cidadãos para a sociedade de informação e do conhecimento que nos convoca a ritmo galopante.

Nestas estratégias importa relevar seis dimensões interrelacionadas, embora autónomas, da *educação vitalícia no século XXI*:

1. Generalização de sistemas de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens informais e não formais.

2. Estruturação de um sistema de créditos de recursos (tempo, dinheiro, mobilidade, apoios de conciliação com a vida familiar, e outros) para o acesso a formação pós-obrigatória em qualquer etapa da vida pessoal.
3. Mobilização das escolas, dos centros de formação, das universidades e dos professores como agentes fulcrais para a implementação das novas oportunidades de aprendizagem.
4. Consolidação de redes de conhecimento, abertas e articuladas, de *loci* de aprendizagem a todo o tempo e em todo o lugar.
5. Reforço das competências de autorregulação da aprendizagem, condição *sine qua non* da emergência de uma nova geração de cidadãos competentes na gestão dos seus percursos pessoais de formação.
6. Superação do défice de confiança entre empresa e escola, mediante a generalização de modelos cooperativos na dupla vertente de ambientes formais ou informais de aprendizagem.

A cidade educadora é uma espécie de *casulo* onde pode ter lugar a metamorfose redentora de uma cidadania global: fraterna no sentimento, consanguínea na fusão criativa de *corpus* de culturas de diferentes proveniências, prenunciadora do *omega* que determina a inelutabilidade da caminhada do particular para o universal.

Estamos no limiar de uma nova geopolítica: **a era das cidades educadoras**. Trata-se de uma tarefa gigantesca: fazer de um planeta ligado em rede um espaço de convivência criativa; restituir à cidade à categoria de **lugar de civilização**; alavancar o acesso de todos a uma educação-formação portadora de sentido com e ao longo da vida; fomentar a emergência de um **ecossistema favorável à plena afirmação do Homo Sapiens Sapiens**.

As políticas públicas – globais, nacionais e locais – visando a *cidade de amanhã*, diversa, multicultural e aprendente, defrontam-se com um muito delicado equilíbrio de prioridades. Numa paisagem valorizadora da diversidade não resta dúvida de que é na dimensão das políticas locais que a esfera pública de intervenção pode assegurar, ela própria, o *quantum* de diversidade que a complexidade social reclama. De resto, só a perspectiva do poder local, legitimado pelo sufrágio direto para prover às necessidades próprias da comunidade de vizinhos, tem capacidade de interpretar em plenitude as *culturas de proximidade*. Isto é, a resoluta aptidão para reconhecer o valor de formas de vida diversas que brotam no terreno da relação de vizinhança e para lhes dar voz e expressão no projeto humano e social de cidade.

A partir das ideias expostas é possível, então, apresentar algumas orientações relevantes na dimensão das políticas públicas. Elas podem adotar o formato de um *decálogo*:

- I) As políticas públicas deverão combinar flexibilidade com um renovado sentimento de segurança na cidade por forma a criar *ba*<sup>27</sup> diversificados para o livre e confiante intercâmbio de conhecimento.
- II) A disseminação de uma cultura de direitos humanos e de respeito pela dignidade da pessoa é indissociável do processo de formação de capital humano, social e cultural.
- III) Mais do que redistribuir riqueza material o importante é que as medidas de política permitam redistribuir competências na cidade, favoreçam o contínuo desenvolvimento humano e garantam uma regulação da oferta de serviços educativos por forma a assegurar o acesso a uma formação de qualidade ao longo da vida para todos.
- IV) A erradicação dos níveis extremos ou absolutos de pobreza é condição *sine qua non* para a construção de uma cidade do saber e da solidariedade.
- V) Importa pensar nos espaços públicos tendo em vista o contacto frequente, o convívio natural e o diálogo permanente de culturas e de gentes, no caldo de nações que povoa a moderna *polis*; a multi e intercultural ver-se-ão, assim, promovidas a importante ativo de aprendizagem permanente e sustentáculo de *pedagogias aditivas*.
- VI) Há que reformar as instituições sociais mais rígidas como as redes de segurança social – desincentivadores da assunção do risco – bem como os sistemas educativos uniformes e acantonados em privilégios monopolistas. A cidade do saber deve desencadear dinâmicas de aprendizagem/formação ao longo da vida que permitam uma participação dinâmica em sistemas globais de conhecimento, não descurando para tal as modernas TIC designadamente nas suas vertentes social (web 2.0) e semântica (web 3.0).
- VII) A escola deverá ser eleita como um núcleo principal de requalificação urbana, devendo o espaço aprendente ao seu redor sofrer um reordenamento compatível com o projeto educativo da cidade.
- VIII) A participação democrática no quadro de uma administração aberta, é condição para a edificação de uma cidade digital. O acesso a banda larga para todos e a recursos educativos digitais deverá constituir uma alta prioridade das políticas públicas que se orientam para a sustentação de uma Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem.
- IX) Uma cidade viva e inovadora é aquela que fomenta o experimentalismo e a criatividade em todas as suas frentes de atividade. A livre circulação de ideias e de talento constitui hoje o principal critério para a localização de empresas de alto valor acrescentado.

---

<sup>27</sup> Nonaka, I., Toyama, R. & Scharmer, O. (2001). *Building Ba to Enhance Knowledge, Creation and Innovation at Large Firms*. Boston, Massachusetts: MIT.  
[http://www.dialogonleadership.org/Nonaka\\_et\\_al.html](http://www.dialogonleadership.org/Nonaka_et_al.html) (acedido em 12.01.15).

X) Uma cidade genuinamente educadora é portadora de fortes incentivos à aprendizagem vitalícia, facilitando informação e condições logísticas, reconhecendo o esforço pessoal de contínuo avanço nos conhecimentos e nas competências, melhorando a transparência entre a procura e a oferta de oportunidades educacionais, e capitalizando sobre mecanismos de corresponsabilização na assunção de responsabilidades financeiras de formação.

**A cidade é, por definição e vocação, um espaço público.** Tudo o que nela se opera, ainda que aparentemente ocorra na ordem privativa, tem implicações sobre a vida social e sobre os destinos coletivos. Por isso, ela abre-se a uma identificação clara de propósito comum, de congregação comunitária, de visão sobre o futuro.

Fazer da cidade, de cada cidade, uma cidade educadora e aprendente, onde o conhecimento – velho e novo – é constantemente apropriado, representa o mais formidável desígnio de cidadania e civilização que poderíamos formular.

Mas a verdade, é que as ambiciosas metas de educação para todos em contexto de vitalidade e ao longo da vida exige recursos proporcionalmente dimensionados.

No que respeita ao tema do **financiamento** – público, privado (individual ou empresarial), terceiro setor, comunitário, ... – não é possível encontrar paradigmas ou modelos padronizados aplicáveis à imensa diversidade de realidades e de situações.

No estrito plano dos princípios distinguiremos várias abordagens cuja preferência final se relacionará com a cultura democrática, os graus de descentralização e os modelos de gestão da *res publica*, caso a caso.

A explosão das atividades educacionais num cenário de forte impulso à aprendizagem vitalícia é incontornável. Basta levar em consideração o aumento exponencial de procura da Iniciativa Novas Oportunidades num curto período de três a quatro anos para o corroborar.

Para responder ao momento – próximo – da implosão da aprendizagem ao longo da vida, aos custos que lhe estão associados, os países desenvolvidos vêm procurando formas mistas – públicas, privadas, terceiro setor – de fazer frente às necessidades de financiamento do sistema.

Será expectável que, à medida que as pessoas vão ascendendo a níveis superiores de rendimento e de conforto material, maior será a sua propensão para investir uma parte desse rendimento em bens ou serviços de educação-formação. Identicamente, as empresas estão crescentemente conscientes da necessidade económica e do imperativo ético-social de contribuírem para o crescimento do stock

de conhecimentos e de saberes que fazem a riqueza das economias em que participam, devolvendo à sociedade uma parte dos seus lucros.

No diagrama seguinte procura-se fazer uma representação esquemática das evoluções verificadas ou previsíveis no decurso dos próximos anos. É uma reforma difícil – muitas vezes controvertida e acompanhada de intensa instabilidade social – mas inelutável. Aqui também – como aliás numa variedade de setores sociais – a rigidez da fórmula Estado-providência não oferece solução sustentável, nem compatível, com a rápida mutação da *polis* e a não menos acelerada evolução das preferências pessoais.

Os dois eixos considerados cruzam as hipóteses mais conhecidas, e correntemente aplicadas, de modos de financiamento com as alternativas de modelo prestativo do serviço educativo.

A análise da conjugação destes dois vetores é um precioso auxiliar para aferir da verosimilhança e viabilidade dos cenários passíveis de serem equacionados, pelo menos numa primeira aproximação à problemática dos recursos financeiros envolvidos numa política agressiva de *Going Lifelong Learning*.

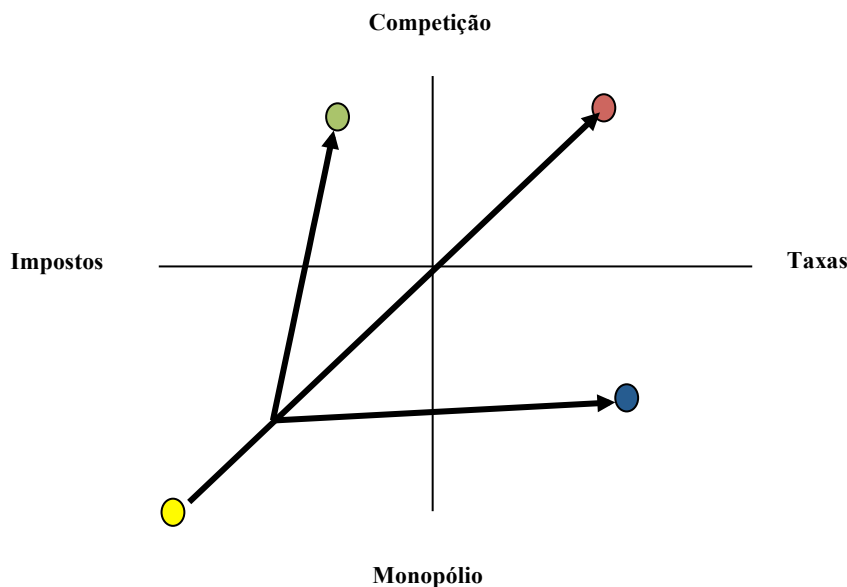


Figura 1 - Representação diagramática das grandes opções de política pública em matéria de financiamento e de gestão do sistema de educação-formação

Assim, são consideradas na Figura 1 duas possibilidades fundamentais de financiamento: (i) através da coleta de impostos, que constitui o modo genérico de financiamento dos orçamentos públicos, no qual prevalece o princípio da universalidade; ou, em alternativa, (ii) através de taxas, ou seja, mediante o



pagamento do bem ou serviço por parte do beneficiário desse mesmo bem ou serviço. Neste último caso, a prestação é apenas devida por parte de quem beneficia ou usufrui dos bens ou serviços em causa.

Do mesmo passo equacionam-se no eixo vertical os dois modos prestativos extremos de educação-formação: em regime de monopólio público ou num sistema aberto e concorrencial entre uma multiplicidade de operadores no “mercado” da educação-formação.

O ponto de partida na generalidade dos países europeus, tradição em que Portugal se integra, é constituído por uma associação entre regimes monopolistas de prestação e sistemas de financiamento estatais suportados por impostos (quadrante inferior esquerdo). Esta foi, ao longo das centúrias, a regra dominante de funcionamento dos sistemas nacionais de ensino, regra essa induzida pela lógica de implantação dos Estados liberais e providenciais.

Com todas as limitações decorrentes de uma hipersimplificação de conceitos, o cenário mais extremado é o que faz apelo a uma transição para o quadrante diagonalmente oposto ao de partida (quadrante superior direito). Isto é, a fórmula preferencial presente neste cenário é a de uma evolução, mais ou menos rápida, para um financiamento por parte dos beneficiários diretos da formação, acompanhado da introdução de regras de mercado na relação oferta-procura de educação/formação, crescentemente orientada por lógicas concorrenciais.

Contrariamente, os dois restantes cenários pressupõem a manutenção de uma forte presença do Estado. Numa das opções de política pública observa-se, no essencial, a conservação do papel financiador do Estado, ainda que a opção seja temperada por formas concorrenciais de prestação do serviço; isto é, mantendo o essencial do financiamento por via estatal encara-se a possibilidade de confiar a gestão de atividades públicas a entidades privadas, eventualmente selecionadas por concurso aberto (quadrante superior esquerdo). Alternativamente, a conservação do monopólio ou quase-monopólio de prestação nas mãos dos poderes públicos, sem prejuízo de apelar a contribuições cada vez mais significativas dos utentes, ou beneficiários, as quais crescem ao “bolo” decorrente da coleta de impostos como é crescentemente, no contexto português, a fórmula de financiamento e de funcionamento das Universidades públicas, será a quarta opção disponível (quadrante inferior direito).

Um cenário de referência orientado prospectivamente – Sociedade Educativa – não é compatível com a adoção de um modelo rígido. Ele compagina, numa lógica altamente devolutiva e comunitária, uma grande diversidade de soluções. Sendo certo que a prestação caberia, em larga medida, a uma iniciativa social

desmonopolizada, a verdade é que a viabilidade do cenário apontado depende da combinação de formas de financiamento público (central, regional ou local) e de financiamento privado (individual ou institucional), matizada pelas características próprias de cada comunidade e pela assunção plena de responsabilidades indeclináveis por parte de uma entidade reguladora pública: garantia de condições de igualdade de oportunidade para todos, supervisão do funcionamento do sistema por forma a assegurar uma concorrência leal (*level-playing field*), e controlo de qualidade da oferta de mercado mediante a aplicação de regras claras e transparentes de auditoria.

Importa, finalmente, relevar que a opção final por um ou outro modelo de financiamento da educação vitalícia tem por pressuposto uma filosofia política. Assim, numa *filosofia de economia neo-clássica*, ditada por uma racionalidade absoluta de comportamento dos agentes, deverá haver uma forte contribuição financeira dos particulares correlacionada com o acréscimo de ganhos que a educação lhes proporcionará ao longo de toda uma vida ativa. Já numa *perspetiva de pendor mais acentuadamente público* a propensão irá no sentido de privilegiar as elevadas externalidades sociais geradas pela ascensão educacional das populações beneficiadas apelando, por consequência, a um papel financiador marcante do setor público. A política pública, nesta como em todas as decisões fundamentais, é lastrada por uma filosofia, e determinada por um entendimento, dominante *na interpretação da relação equilibrada Estado-cidadão*.

Todavia, seja qual for a orientação de filosofia política, nesta dobra fundamental da história coletiva que nos é dado viver e protagonizar, haverá que eleger uma prioridade inequívoca, uma preferência fundamentada para orientar a mobilização nacional. Ela deverá consistir, resulta claro dos argumentos expendidos, numa concentração das energias e recursos da nação em torno da democratização dos saberes e competências fundamentais, particularmente em benefício dos que, por razões alheias à sua vontade, se viram destituídos do acesso a um *corpus* básico de educação na sua juventude.

Esse grande desiderato não resulta apenas de razões económicas de produtividade e de competitividade da economia portuguesa, inequivocamente imersa num mundo hiperconcorrencial onde ganham as nações que vendem e não as que compram.

Ele é também um grave imperativo ético de justiça social perante gerações de concidadãos que se encontram “desarmados” para fazer face a uma cidade crescentemente complexa e produtora de exclusões com base nas diferenças de qualificações e de habilitações, por razões absolutamente alheias às suas vontades.

Se conseguirmos catapultar a cidade educadora para uma grande visibilidade, como incubadora de uma aprendizagem sustentável ao longo da vida, estaremos próximos da efetivação do sonho enunciado no início: **Viver aprendendo e aprender vivendo!**

Nesta relação binomial e sinérgica, teremos atingido aquela arquitetura estratégica ideal na formulação simples, mas atrativa, de Fuentes (1997) quando discorre sobre o quadrilátero estratégico: setor público - setor privado - sociedade civil - educação.

Vale a pena, a título conclusivo e em síntese criativa, recordar as palavras extraordinariamente criteriosas com que Fuentes nos brinda<sup>28</sup>:

*Debemos crear un nuevo consenso participativo que le dé su justo valor y sus funciones insustituibles al sector público y al sector privado.*

*El puente entre ambos se llama la sociedad civil.*

*Y el surtidor de la sociedad civil es la educación.*

**Roberto Carneiro, 15 de janeiro de 2012.**

---

<sup>28</sup> Fuentes, C. (1997). *Por un Progreso Incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.