

# A cidade e a educação

ALBERTO DE JESUS ALMEIDA

Agrupamento Vertical de Escolas 2/3 de Lamego, Portugal

---

Identificar a história da humanidade com a história da cidade seria obviamente um exagero, visto que foram muito mais os milénios da existência do homem na terra sem a cidade do que aqueles que podemos contar de vida urbana. (TAVARES, 1993, p. 13).

Os governos locais, como administração mais próxima do cidadão, têm como responsabilidade prioritária o desenvolvimento desses programas no qual se comprometem todas as áreas do município (Saúde, Serviços Públicos, Promoção Social, Informação Pública, Cultura, Obras Públicas, Economia e Produção etc.) já que a racionalização e o equilíbrio da oferta educativa, privilegiando os sectores da população mais desfavorecidos, interessam fundamentalmente a todas as áreas do governo local. (CABEZUDO, 2004, p. 14).

O município e a cidade têm sido referenciados de alguns anos a esta parte como instâncias de parceria e participação nas políticas educativas nacionais bem como de enquadramento e promoção de políticas educativas locais.

La ciudad moderna constituye un marco primario de vida social y de interrelación; y, por tanto, de solidaridad. (BATLLORI, 1990, p. 46).

Até há bem pouco tempo situava-se na Mesopotâmia a origem das primeiras cidades (espaço compreendido entre os rios Tigre e Eufrates – actual Iraque), construídas pelos Caldeus, sendo as duas mais importantes Ur e Urack.

A la luz de las investigaciones recientes, las ciudades más antiguas aparecieron en Mesopotamia, hacia mediados del cuarto milenio a. de C. Surgen en las proximidades de los ríos Tigris y Eufrates, situándose en la parte baja del valle, próximas al golfo Pérsico, en cerros y promontorios elevados. (RICA, 1988, p. 22)

Os centros que se reclamam de mais antigos são: Jericó, na Palestina e Çatal Huyuk, na Anatólia. Por serem abertamente designados por “cidades”, julgamos haver interesse em os escolhermos para a nossa análise» (TAVARES, 1993, p. 14).

Segundo Tavares, podemos distinguir aspectos que definem e caracterizam a cidade no Oriente Antigo.

## QUADRO 1

### Características das cidades do Oriente Antigo

- |   |
|---|
| 1 – A água esteve na origem da sedentarização e formação de grandes povoados. |
| 2 – As primeiras cidades são centros religiosos.                              |

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 46/4 – 10 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



3 – A unidade topográfica é mais relevante que a unidade administrativa.
4 – Enormes povoados.
5 – Havia divisão de trabalho, diversificação de profissões e diferenciação social.
6 – Havia plano urbanístico.
7 – A defesa era assegurada por muralhas, em cujas portas se exercia a justiça.

FONTE: Tavares, 1993, pp. 24-26.

Recentemente, uma descoberta arqueológica na Turquia (Tell Hamoukar), poderá ter posto em causa tudo o que se afirmava sobre a origem das cidades no Oriente.

Ouvimos por vezes falar de cidades pré-históricas, no Próximo Oriente, conhecemos o surto de urbanização no IV milénio a. C. no sul da Mesopotâmia e recordamos com o orgulho de ocidentais da polis grega e da civitas romana. Deveríamos perguntarmo-nos se em todos estes casos se pode usar da palavra cidade em sentido unívoco, isto é, se poderemos assentar num conceito de cidade que se aplique a todos esses centros populacionais. (TAVARES, 1993, p. 13).

As causas que deram origem ao nascimento das cidades ontem e hoje não surgiram ao acaso, mas sim comandadas por uma função bem definida. Poderemos encontrá-las nas condições naturais da terra, nas boas bases para o comércio, nos locais de defesa, à volta dos mosteiros, e na existência de Universidades.

A presença de condições naturais favoráveis (clima propício, água abundante, solos prósperos) potenciadores de recursos alimentícios para toda a comunidade e a possibilidade de alguns dos seus membros se dedicarem a outras actividades em função da comunidade, terão estado na origem das inúmeras cidades existentes na antiguidade. Assegurada a subsistência de todos os seus membros, estas organizações tinham condições para fazerem face às inconstâncias do meio ambiente e para se lançarem na procura de formas que melhorassem e aperfeiçoassem as técnicas de produção. Assim, a um clima favorável, juntar-se-ia uma organização social base para velarem pelos interesses de toda a comunidade.

Uma segunda origem poder-se-ia buscar à actividade comercial. Lugares de excelência para a troca de produtos, feiras, proximidade do mar, vias de comunicação importantes são causas potenciadoras para as famílias se irem juntando, crescendo e organizando.

A função de defesa das pessoas é uma das preocupações mais antigas dos povos, uma vez que os homens cedo sentiram necessidade de se defender dos seus inimigos para promoverem a sobrevivência do grupo (protecção de bens e pessoas). Desta forma, teremos o florescimento de aglomerados populacionais – cidades – junto de castelos fronteiriços, locais de importância estratégica e como necessidade intrínseca dos povos.

Em determinados lugares do globo, as cidades terão nascido à volta do factor religioso. S. Agostinho chamou a uma das suas obras "*a cidade de Deus*".

Ela evocava, para este homem culto do fim do império, o mundo estruturado, cósmico, racional, submetido a uma ordem consciente e programada, a uma hierarquia humana e a uma organização global das forças e energias positivas, por oposição, decerto, à natureza bruta, incontrolável, não totalmente ordenada nem ordenável, lugar de forças contraditórias e tão sedutoras quanto perigosas. (MATOSO, 1992, p. 9).

A cidade de hoje é, ou tende a ser, uma cidade muito diferente da cidade dos anos 70 ou dos anos 80. O poder local democrático instalado em Portugal após o 25 de abril de 1974, dotado de mais competências e mais meios financeiros irá proporcionar que as autarquias locais – e em especial os concelhos ou municípios – readquirissem um estatuto de maioria cívica: os seus órgãos dirigentes passaram a ser livremente eleitos pelas respectivas populações, como era tradicional no nosso país, e a tutela administrativa do Estado foi aliviada.

As autarquias passaram a poder administrar bens próprios, desenvolver a área de abastecimento público, salubridade pública e saneamento básico, rede de comunicações, saúde, educação, cultura, recreio, protecção à criança e à terceira idade, desporto, defesa do meio ambiente e qualidade de vida, protecção civil, etc., podendo perseguir outros fins e atribuições não previstas na lei, mas que de forma directa ou indirecta tenham a ver com o desenvolvimento das populações e a satisfação das suas necessidades.

Verifica-se que à medida que o tempo passa, o poder local ganha cada vez mais força, e mais vitalidade, porque ao Estado cabe a cada dia a decisão de deixar de ter para si o controlo absoluto e supremo sobre o poder autónomo das comunidades locais. Esta perspectiva vem reforçada na Carta Europeia das Regiões que de uma forma clara vem autonomizar o poder local na política dos países europeus.

O cidadão, enquanto centro irradiador dos interesses da comunidade local, assume papel preponderante e motivador para o fortalecimento e desenvolvimento das autarquias e da sua função, enquanto contra poder no seio do estado.

Pensamos que idêntico fenómeno se terá passado em Espanha.

El raquitismo municipal heredado del franquismo, y la gran fuerza de demanda de los ciudadanos orientaron los primeros años de democracia local hacia la construcción de organizaciones capaces de aumentar y mejorar los servicios que ofrecían a sus ciudadanos sin preguntarse en demasía lo que tenía que hacerse. (HUMET, 2002, p. 28).

Se as cidades são hoje consideradas baluartes da liberdade, da participação cidadã, da aceitação das diferenças, de lugares de prazer e de descompressão, transformaram-se também em símbolos de insegurança, do desconhecimento, da desconfiança e do anonimato.

Que é que define e caracteriza a cidade? O historiador, o sociólogo, o político, o geógrafo darão certamente definições diferentes.

O historiador, que encontra a palavra em fontes medievais quando se organiza a vida urbana e se definem os direitos dos seus habitantes, olhará a cidade à maneira da polis e da civitas, orientando uma definição para os direitos, a administração e a política.

O sociólogo pensará no número mínimo de habitantes, atenderá à qualidade dos edifícios, às profissões diversificadas.

O geógrafo atenderá à implantação do povoamento, aos recursos do solo e do subsolo, à função de centro em relação a localidades próximas e ao campo, etc. (TAVARES, 1993, p. 13).

As cidades vivem hoje momentos particulares e de uma importância acrescida, uma vez que terão que definir o seu modelo de desenvolvimento e crescimento com vista ao seu futuro e ao seu posicionamento perante cada uma das outras, tentando desenhar e construir o seu próprio caminho, o seu destino

futuro, confrontados, por um lado, com os novas matizes que as caracterizam (a idade, a imigração, as etnias...) e, por outro lado, com os sinais da modernidade, apelativos e mais atractivos (incentivos culturais, comerciais e de bem-estar).

No meio de tudo isto, uma coisa é garantida: já não se espera muito do poder central para resolver estes novos problemas com que se defrontam as cidades. A ideia geral é a de que as soluções não se encontram ao virar da esquina, estão, isso sim, nas instituições, nas organizações locais, uma vez que exigem soluções concretas baseadas em relações de proximidade. Estes novos problemas, não têm ou não podem ter respostas gerais e universais, mas sim soluções encontradas, pontualmente, no terreno, por aqueles ou aquelas que os sentem, que os vêem e acima de tudo que os vivem. A grande responsabilidade passou a estar sobre os ombros dos governos locais – os municípios –, porque os problemas estão localizados e as soluções passam pela articulação das relações sociais de uma forma integrada e solidária. E, à medida que a globalização vai tomando mais consistência, mais força e mais amplitude, embora parecendo paradoxal, temos de tomar consciência de que o local produz um novo posicionamento da identidade pessoal e comunitária na procura das soluções capazes de enfrentar a realidade.

Se os governos locais vão chamando a si competências e atribuições que há duas ou três décadas eram inquestionavelmente do poder central, será necessário que este mesmo poder central o reconheça e que se redefina politicamente, para todos percebermos quem faz o quê e com que recursos.

Assim, definir por um lado, redistribuir recursos por outro, são os grandes desafios que se colocam nos dias de hoje no relacionamento entre o global e o local, entre o poder central e as periferias, com claro benefício objectivamente das comunidades e do desenvolvimento local.

Contra la degradación de la calidad de vida necesitamos generar convivencia. Frente a la irresponsabilidad y el egocentrismo que puede ir generando una sociedad que sólo privilegia la libertad y la diferencia, sería preciso buscar nuevos referentes morales, nuevos valores cívicos. (HUMET, 2002, p. 30)

Esta recente visão do papel das cidades está intimamente conectada com a capacidade das pessoas participarem em projectos colectivos, derivando esta implicação de uma identificação com uma realidade natural e própria.

Las relaciones que se van generando en esos niveles, las redes que se crean, generan solidez, generan reglas de confianza y vínculos basados en reciprocidades que acaban construyendo sentimiento de pertenencia y voluntad de participación en la búsqueda de soluciones a los problemas y colectivos. (IBIDEM, p. 30).

A relação entre cidade e educação pode ser perspectivada a partir de diferentes concepções. Jaime Trilla (1993) aborda esta relação a partir das concepções de cidade como envolvente, agente e conteúdo da educação. Estas dimensões da relação entre cidade e educação reportam para uma perspectiva de análise pedagógica, com incidência no político e no didáctico.

Este ponto de vista conduz-nos a questionarmo-nos sobre o modo de organização da educação na cidade, as relações que conformam o ideal de cidade a construir, as potencialidades e os riscos de perspectivas centradas mais na escola ou mais na cidade, as políticas de coordenação local e o modelo de cidade que as orientam.

Uma pedagogia urbana à volta de um ideal de cidade a construir, leva-nos a colocar de lado uma perspectiva do fenómeno educativo reduzida aos espaços, tempos, processos e actores escolares. A

imagem desta cidade a construir será «*uma imagem forjada com materiais prospectivos e projectivos*» passível de servir de contraste à cidade real e orientar assim a participação para a edificação de uma cidade melhor (Trilha, 1993, p. 191). Trata-se de saber qual é a ideia de cidade que a própria cidade humana, socialmente construída, ao mesmo tempo con-figura e des-figura. Para esta breve análise, importa-nos mais a ideia de cidade pensada na sua relação com a educação e usada como paradigma teórico para orientar e esboçar intervenções práticas no domínio da organização da educação na cidade, do que a ideia da cidade em si.

De acordo com Joaquim Machado, Jaume Trilla realça três concepções pedagógicas que tomam a cidade como referência e são expressas através de outros tantos usos metafóricos do conceito de cidade: a escola-cidade, a cidade-escola e a cidade educativa. (Machado, 2004, p. 161).

Na escola-cidade, a escola assume-se como comunidade educativa total e faz da cidade o seu modelo organizativo e funcional. Trata-se de uma sociedade (de reduzidas dimensões) educativa que pretende simular a complexidade de uma cidade real. É uma instituição onde, como nas cidades, se estuda, se trabalha, se dispõe de tempo de lazer, se comercia, onde há serviços, mecanismos de controlo e de segurança, mecanismos de representação, divisão de funções, órgãos e cargos. Nesta pequena sociedade põe-se em acção uma pedagogia mais participativa, reconhecendo as crianças e os jovens, não tão somente como alunos, mas como "*cidadãos*", com direitos e deveres e, a real possibilidade de participar na gestão da sua «cidade» a partir dos órgãos e cargos estabelecidos para tal. Embora entre as diferentes experiências variem muito os graus de participação e autogoverno, há sempre na escola-cidade uma certa delegação do poder institucional do educador adulto no colectivo ou no indivíduo, reservando-se àquele o papel de garante da participação das crianças e jovens "*cidadãos*" e convertendo-se a pressão do próprio grupo e a educação mútua em instâncias educativas fundamentais.

A percepção da escola, segundo o modelo da cidade, faz da vivência escolar estratégia de formação do cidadão adulto. Ao adoptar o modelo organizativo de cidade, a escola proporcionará à criança e ao jovem a vivência de diferentes papéis sociais, em toda a sua dimensão educativa e funcional. Neste caso, a escola estrutura-se em unidades de base, destinadas a suprir algumas das funções específicas da família e configurar-se-á por sucessivas instâncias de dimensões diferentes. (Machado, 2004, p. 162).

Como cidade-escola, esta transforma-se para produzir formação e ensino segundo o modo escolar.

O conceito de escola-cidade não é mais do que a pretensão de construir um meio educativo total, através do controlo eficaz de todas as influências e variáveis educativas. Esta pretensão é mais fácil de concretizar em pequenas sociedades, a que corresponde um espaço reduzido. Isso não invalida que a ambição pedagógica se deixe tolher e desista de converter a própria cidade em escola. (Machado, 2004, p. 162).

Actualmente a escola converteu-se numa instituição educativa central e no centro da preocupação pedagógica, a ponto de qualquer outra intervenção ou instituição educativa tender a configurara-se à sua imagem e semelhança. Assim, a escola, não só tende a monopolizar o educativo, mas também a estender as suas formas e os seus rituais a outros âmbitos de intervenção.

A expressão cidade educativa tornou-se conhecida a partir do Relatório de Edgar Faure elaborado pela UNESCO a que tem por título Aprender a Ser.

Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro. (Faure, 1972, p. 34).

Apesar de, no referido relatório, pouco se falar directamente da cidade e se entender esta mais como sociedade, o conceito de cidade, como denotação e nas suas conotações, engloba os aspectos educacionais e dá conta da complexidade da educação e do seu carácter permanente, do transbordamento da formação e da aprendizagem para além da educação formal, da possibilidade de utilização com fins educativos de outros recursos e meios existentes na cidade, da unidade do processo educativo e da multiplicidade e complementaridade desejável dos estímulos de aprendizagem, do carácter bastante aleatório da educação e da necessidade de alguma ordem e harmonia. (Trilha, 1990, p. 16).

A perspectiva da relação entre escola e cidade, segundo o paradigma da cidade educativa, reconhece a potencialidade educativa da cidade e a escola como um dos seus elementos de educação formal, ao lado de uma pluralidade de instituições, actividades e esforços de carácter formativo intencional ou ocasional. (Machado, 2004, p. 163).

Hoje mais do que nunca, a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra, contêm em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao carácter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos. (CABEZUDO, 2004, p. 11).

A universalização de uma escolaridade de base, cada vez mais longa e o reconhecimento da necessidade de uma formação ao longo da vida fez da educação permanente a ideologia inspiradora da acção educativa dos aparelhos de Estado, nacionais e internacionais, que a institucionalizam sobretudo no último quartel do século XX. (Machado, 2004, p. 163).

As acções educativas que têm lugar no quadro de uma cidade educadora deverão integrar o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções. (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Na verdade, enquanto conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida, a educação permanente implica um sistema completo, coerente e integrado. Mas não pressupõe a escolarização de toda a vida, a adopção da estrutura e das práticas escolares por todas as instituições em que se reconhecem dimensões educativas, como sugere a metáfora da cidade-escola, nem se esgota na escola que se organiza pelo modelo da cidade. Tão pouco pode restringir-se à possibilidade de desenvolvimento do adulto nos seus tempos de lazer ou em momentos específicos da vida laboral com vista a uma eventual progressão na carreira profissional ou à reconversão de funções no âmbito de eventuais reestruturações da empresa ou outra organização. (Machado, 2004, p. 164).

Essa nova dimensão do conceito de cidade implica considerar que a educação das crianças, jovens e cidadãos em geral não é somente responsabilidade das instituições tradicionais (estado, família, escola, mas também deve ser assumida pelo município, por associações, instituições culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade. Por isso é necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre todos e todas. (IBIDEM, p. 13).

A cidade educativa é, assim, uma ideia força que sugere a necessidade de intervenção com vista à optimização da dimensão educativa da cidade, consciencializa os cidadãos quanto a esta dimensão e

quanto à responsabilidade que lhes é imputada e interpreta os responsáveis da cidade para a necessidade de dela fazer uma cidade e positivamente educadora. (Trilla, 1993, pp. 198-200).

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território do qual faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes. (CABEZUDO, 2004, p. 12).

Ao pressupor uma política global para a cidade e uma organização desta na perspectiva de uma democracia cultural, onde o lazer se afirma como um valor, a cidade educativa assenta numa concepção valorizadora da participação dos cidadãos como seres informados e conscientes (Lima, 1988, p. 18) e não como seres menores porque infantilizados. É esta concepção de cidade educativa popularizada a partir do relatório Faure que nos conduz à metáfora da cidade educadora, enquanto ideia-projecto que realça a intencionalidade educadora da cidade em torno de um projecto educativo comum à escola e ao território e atribui aos municípios a importante tarefa de coordenação local da acção social, cultural e educativa que se desenvolve na cidade (Machado, 2004, p. 164).

De acordo com Roberto Carneiro, as cidades do futuro são necessariamente, e por vocação, cidades educadoras:

#### QUADRO 2 Cidades do futuro

CIDADE EDUCADORA	Oferece-se como tema privilegiado de educação.
	Assume-se como ambiente ou contexto natural de educação.
	Terá de ser propulsora e dinamizadora de educação.

FONTE: Carneiro, 1998, pp. 23-24.

A partir dos anos 70, as pessoas começaram a conscientizar-se de que a sobrevivência da sociedade assentava na necessidade de uma população culta e de que todos os investimentos deveriam ser feitos, neste nível, nas crianças e nos jovens. Para conseguir tal objectivo é necessário que essa formação possa extravasar os muros das escolas e que nesta medida a comunidade tenha uma palavra a dizer. A escola terá de se abrir à comunidade e a comunidade terá de interagir com a escola, mas consciencializando-se de que esta disponibilidade não pode ser comandada a partir da escola.

A cidade vai emergindo como pólo dinamizador desta tendência, mas com uma alteração significativa: a cidade deve estar disponível para todos e não só para aqueles que frequentam as instituições escolares, e deve inventar o seu caminho na forma e no modo de se relacionar com os jovens, procurando canais de comunicação próprios e diversos.

À medida que estas novas perspectivas vão atravessando fronteiras, parte-se para uma segunda etapa que é a da abertura, de facto, da escola à comunidade. Abertura que se traduzirá em actividades fora das horas lectivas, a partilha da escola com outros utentes e instituições e a programação de actividades culturais, desportivas por diversas instituições em sintonia permanente com a instituição escolar.

Desta forma, rapidamente chegaremos a esta relação escola-comunidade, ao aparecimento de um projecto educativo que congregue vontades, intencionalidades e objectivos entre os diversos agentes educativos. Nesta fase, já não se questiona a escola como única instituição educativa, mas a escola passa a ser uma das muitas instituições educativas da cidade. Nesta fase, assistimos a uma outra novação no posicionamento das crianças e jovens neste processo evolutivo. Estes não são meros actores dos projectos dos adultos, senão também participantes activos na definição dos projectos que a cidade quer desenhar.

Esta participação activa das crianças e jovens irá potenciar a breve prazo a construção da cidade para todos e não da cidade dos adultos que hoje temos.

Hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad, creados por nosotros; significa en cambio aprender a tomar en cuenta sus ideas y sus propuestas. (TONUCI, 2004. p. 53).

Uma cidade (re)desenhada com a colaboração de todos, será uma cidade onde as crianças possam sair sozinhas à rua, uma cidade onde se possa passear, jogar e inventar, isto é, uma cidade conquistada pelos meninos e meninas de todos os países e de todos os lugares. Em suma, uma cidade para ser vivida e que não seja lugar de passagem da escola para a casa.

Que na planificação urbanística se tenham em conta as necessidades de relação e convivência de todos os cidadãos: a definição da rua como prolongamento da habitação; a intensificação das políticas e actuais programas de pedestrialização de arruamentos; e a necessidade de realizar pequenas actuações nos bairros e ruas, como mecanismo de consciencialização social (Carta Local, 1993, p. 31), foram algumas das propostas realizadas no Seminário Europeu sobre Espaços e Qualidade de Vida para a Infância com objectivo de conseguir cidades mais humanas. (MILAR, 2001, p. 26).

A educação só tem sentido como vida. Ela é vida. A escola perde o seu sentido de humanização quando a educação vira mercadoria, quando deixa de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado.

É preciso mostrar que o neoliberalismo, com sua política de mercantilização da educação tornou essa profissão descartável. É preciso mostrar também o projecto político neoliberal capitalista inviabiliza uma educação de qualidade para todos. (GADOTTI Y PADILLA, 2004, p. 134).

Na última década do século XX, numerosas cidades tomaram consciência do imprescindível papel que desempenham na educação dos seus cidadãos. Esta constatação deu origem ao aparecimento de um movimento em duas direcções:

- a) Por um lado, os cidadãos começaram a associar-se para fazer frente a problemas sociais pendentes, criando redes de organizações não governamentais, com uma crescente implicação e participação de inúmeros voluntários.
- b) Por outro lado, os municípios com uma maior sensibilidade educativa integraram esses movimentos de cidadãos, apoiando-os e ampliando-os, com uma clara consciência da sua importante função educadora.

A maioria das vezes a ideia de cidade educadora foi reduzida à sua consideração como recurso educativo: itinerários, visitas a museus ou equipamentos de distinta índole, actividades diversas, etc. É necessário passar, em definitivo, de uma concepção baseada na pedagogia da cidade para uma outra

baseada na cidade como pedagogia, em que cada agente, empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações assumam a sua responsabilidade educativa na construção de um projecto conjunto.

Um projecto educativo de cidade consiste num plano estratégico, capaz de definir linhas estratégicas e actuações concretas para o futuro a curto e a médio prazo, e de consegui-lo de maneira participativa e consensual, mediante certas condições: todo o projecto educativo deve partir de um bom diagnóstico da realidade socioeducativa da cidade ou do território no qual se definem os riscos e as possíveis oportunidades e deve partir da administração local. No entanto, sem corresponsabilização cidadã, sem a implicação da comunidade, dos diversos agentes educativos, sociais, culturais, que actuam no território, sem a participação de entidades, associações, sindicatos, empresários, universidades, etc., é impossível dar corpo a um projecto e muito menos levá-lo à prática; um projecto educativo de cidade não pode ser unicamente um processo participativo e reflexivo, há que ter um componente essencial de compromisso com a acção, significando desta forma que as propostas de actuação devem ser consensualizadas, seleccionadas e priorizadas temporalmente e economicamente avaliadas.

A cidade educadora configura-se na medida em que todos os espaços e actividades da cidade adquiram uma significação educativa; portanto, uma cidade educadora tem de pressupor uma nova cidade, novos espaços, uma cultura e novos educadores.

Como já o afirmámos, a partir do Relatório Faure – 1973 – tem-se sucedido uma série de acontecimentos que nos permitem afirmar que existe uma progressiva maturação deste conceito de cidades educativas. Desta forma, celebrou-se em 1990, em Barcelona, o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras.

### QUADRO 3 Congressos das Cidades Educadoras

CONGRESSOS REALIZADOS	
I – 1990 Barcelona (Espanha)	A cidade educadora para crianças e adolescentes.
II – 1992 Gotenorg (Suécia)	A educação permanente.
III – 1994 Bolonha (Itália)	O multiculturalismo: reconhecer-se para uma nova geografia das identidades.
IV – 1996 Chicago (EUA)	As artes e as humanidades como agentes de mudança social.
V – 1999 Jerusalém (Israel)	Aproximar o legado e a história ao futuro.
VI – 2000 Lisboa (Portugal)	A cidade, espaço educativo no novo milénio.
VII – 2002 Tampere (Finlândia)	O futuro da educação. O papel da cidade no mundo globalizado.
VIII – 2004 Génova (Itália)	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como projecto colectivo.
IX – 2006 Lyon (França)	O lugar do ser humano na cidade.
A REALIZAR	
X – 2008 São Paulo (Brasil)	Construção da Cidadania em Cidades Multiculturais.

FONTE: [www.edcities.bcn.es](http://www.edcities.bcn.es)

Neste 1.º Congresso foi redigida a Declaração de Barcelona, Carta das Cidades Educadoras, que foi logo subscrita por 139 cidades dos vários continentes, encontrando-se neste momento em funcionamento o

Banco Internacional de Experiências da Cidade Educadora que tem vindo a recolher diferentes actuações no nível local que perfilham esta matriz.

São inúmeras as cidades dos quatro continentes que fazem parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras. Em Portugal, são já várias as cidades que aderiram à Carta de Barcelona:

#### QUADRO 4 Cidades Educadoras em Portugal (AICE)

PORTUGAL	Almada, Amadora, Barreiro, Braga, Cascais, Chaves, Esposende, Évora, Grândola, Leiria, Lisboa, Loures, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Palmela, Paredes, Portimão, Porto, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, São João da Madeira, Sever do Vouga, Sintra, Torres Novas, Vila Real
----------	---

FONTE: [www.edcities.bcn.es](http://www.edcities.bcn.es)

A cidade deve deixar de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se num verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência. (VILLAR, 2001, p. 23).

Espero que num destes dias a minha cidade *Lamego* adira à Carta das Cidades Educadoras, mas, acima de tudo, espero que seja considerada por todos os seus habitantes como cidade potencialmente educativa e que todas a sua monumentalidade tenha uma significação educativa.

## Bibliografía

- BATLLORI, Isidro Molas (1990): "La ciudad y la ciudadanía democrática. Una perspectiva política", in: *La Ciudad Educadora – La Ville Éducatrice*, pp. 39-48. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidora d'Edicions i Publicacions.
- CABEZUDO, Alicia (2004): "Cidade educadora: uma proposta para os governos locais", in: *Cidade educadora, princípios e experiências*, pp. 11-14. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora.
- CARNEIRO, Roberto (1998): *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. Macau: Edição do Leal Senado de Macau.
- FAURE, Edgar (1972): *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- GADOTTI, Moacir; PADILLA, Paulo Roberto, e CABEZUDO, Alicia, (Orgs.) (2004): *Cidade educadora, princípios e experiências*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora.
- GADOTTI, Moacir, e PADILLA, Paulo Roberto (2004): "Escola cidadã. Cidade educadora: projecto político-pedagógico e práticas em processo", in: *Cidade educadora, princípios e experiências*, pp. 121-140. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora.
- HUMET, Joan Subirats i (Coord.) (2002): *Gobierno local y educación – La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- LIMA, Licínio, et al. (1988): *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação.
- MACHADO, Joaquim (2004): "Escola, município e cidade educadora. A coordenação local da educação", in: *Políticas e Gestão Local da Educação – Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*, pp. 161-172. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MATOSO, José (1992): *Cidades e História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RICA, Agustín Hernando (1988): *Hacia un mundo de Ciudades. El proceso de urbanización*. Madrid: Editorial Cincel.
- TANUCCI, Francesco (2004): *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TAVARES, António Augusto (1993): "Nas origens da cidade", in: *A cidade, Jornadas Inter e Pluridisciplinares*, pp. 11-26. Lisboa: Universidade Aberta.

- TRILLA BERNET, Jaume (1990): "Introducción", in: *La Ciudad Educadora – La Ville Éducatrice*, pp. 13-21, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Regidora d'Edicions i Publicacions.
- (1993): "La Educación y La Ciudad", in: *Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y Ciudad Educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- VILLAR, Maria Belén Caballo (2001): *A Cidade educadora – Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.