



MONOGRÁFICO

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS
2020

CIDADE,
CULTURA E
EDUCAÇÃO



CIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO



Índice

4 Prólogo

Joan Subirats

6 Editorial

Comissão de Cultura da Cidades e Governos Locais Unidos e Associação Internacional de Cidades Educadoras

8 Carta aos municípios sobre Cidade, Cultura e Educação

Carlos Giménez Romero

16 Artes e cultura na educação. À procura de uma nova terra de cooperação

Michael Wimmer

24 As instituições culturais como plataformas de aprendizagem ao longo da vida, criatividade e diálogo intercultural

Jenny Siung

32 Vincular a educação com a cultura para construir cidades sustentáveis

Jordi Baltà Portolés

Catarina
Vaz Pinto



38

Leonardo
Garzón



46

Michel
Vallée



54

Ernst
Wagner



62

71 Gunsan: Uma cidade de património cultural moderno e de aprendizagem ao longo da vida

Yang Keonseung e Yungjae Jang, Câmara de Gunsan

75 Biblioteca Municipal de Helsínquia, uma cornucópia de cultura e de aprendizagem urbanas

Tuula Haavisto, Câmara Municipal de Helsínquia

80 EN RESIDENCIA: Criadores nas escolas de Barcelona. "Aqui encontramos um espaço para pensar"

Carles Giner i Camprubí, Instituto de Cultura de Barcelona

85 A música como motor e facilitador do desenvolvimento sustentável

Szastak Dagmara, Cidade dos Jardins de Katowice

89 Escola Livre de Artes Arena da Cultura. Acesso, protagonismo e formação

Bárbara Bof, Prefeitura de Belo Horizonte

Prólogo

A presente Monografia pretende demonstrar que as cidades são, em si mesmas, agentes educadores, e que o seu ambiente educativo e culturalmente diverso tem implicações no desenvolvimento pessoal e coletivo da cidadania. O acesso à vida cultural, bem como a participação ativa na mesma, também fazem parte do processo de aprendizagem de todas as pessoas e conta, nas cidades e nos territórios locais, com um cenário privilegiado.

Nas nossas cidades convivem numerosos agentes ativos nas áreas da educação e da cultura que desenvolvem experiências significativas nos seus respetivos âmbitos. Partilham valores e objetivos, mas muitas vezes como se pertencessem a mundos segmentados, com poucas interseções e ligações na prática. Porém, as perspetivas e as experiências incluídas nesta Monografia servem para dar conta da existência de numerosos projetos e reflexões realizados em colaboração ou que incidem simultaneamente em ambas as dimensões.

As problemáticas que as cidades têm de enfrentar nos nossos dias são complexas, e muitas vezes decorrem de desigualdades entre pessoas, grupos ou bairros. Algumas destas desigualdades estão relacionadas com as oportunidades de formação, mas também com a prática cultural e artística e o acesso à vida cultural da cidade. Neste contexto, os ambientes familiares e territoriais são determinantes para garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à cultura ao longo da vida. Por outro lado, quando falamos de cultura não nos referimos exclusivamente ao acesso à mesma enquanto espetadores passivos, mas ao facto de todas as pessoas terem a oportunidade de desenvolverem o seu potencial e de contribuírem para a vida cultural da cidade. Sentir-se participantes no desenvolvimento cultural da cidade fomenta, igualmente, a coesão social e a boa convivência.

Não existe um modelo único de intervenção relativamente à conceção e à implementação destes programas, uma vez que as características e as necessidades ambientais ou das comunidades com as quais se trabalha são diversas. Contudo, tanto a Presidência da Associação Internacional

de Cidades Educadoras, como a Comissão para a Cultura da CGLU, entendem que estas desigualdades poderiam ser abordadas de modo mais eficaz se as instituições educativas e culturais partilhassem estratégias e linguagens desde uma perspetiva global e, ao mesmo tempo, se se fomentassem as práticas comunitárias.

Nesta Monografia encontram-se reunidos diversos artigos de fundo, entrevistas e uma seleção de experiências diversas que valorizam a importância da ação cultural e educativa. Tem como objetivo introduzir uma mudança de olhar e fomentar a colaboração entre os agentes educativos e culturais, para que as instituições educativas se convertam em centros de criação, participação e produção cultural, isto é, sejam integradas no sistema cultural da cidade, tal como os centros e programas culturais (de museus, centros de arte, centros comunitários, espaços de criação, teatros, cinemas, auditórios, festivais, etc.). Esta mudança de olhar também implica que os centros culturais desempenhem o seu papel enquanto espaços educativos e sejam reconhecidos como tal, desenvolvendo uma função pedagógica não só dirigida às crianças e aos jovens em idade escolar, mas à população em geral, independentemente da idade e ao longo de toda a vida. Em vez da promoção de ações pontuais, o que aqui se propõe é desencadear processos de colaboração sustentáveis, baseados em contributos recíprocos entre instituições culturais e educativas. Esta colaboração permitirá enfrentar com maior eficácia o desafio de chegar aos coletivos que tradicionalmente têm sido excluídos deste tipo de oportunidades.

Desejo que esta publicação vá ao encontro dos seus interesses e que provoque uma reflexão interna nas suas cidades sobre a praxis e as metodologias de trabalho, gerando novas ideias para promover alianças entre os agentes educativos e culturais.

Joan Subirats

Vice-Presidente da Câmara Municipal de Barcelona responsável pelo Pelouro da Cultura, Educação e Ciência e Comunidade

Editorial

A educação e a cultura são duas áreas de interesse público que partilham muitos objetivos e valores, mas cuja implementação é canalizada, geralmente, através de instituições e mecanismos diversos. As ligações existentes ficaram patentes em documentos internacionais como a Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, cujo objetivo 4.7 pretende promover uma educação que valorize a diversidade cultural e reconheça o contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável. A importância de abordar esta relação num contexto local é igualmente evidente no Roteiro para a Educação Artística adotado pela UNESCO em 2006, que destaca a necessidade de adequar a educação às características do meio envolvente e de promover estratégias educativas que potenciem as iniciativas locais e trabalhem em rede com as organizações culturais.

Desde os seus respetivos terrenos de incidência, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e a Comissão de Cultura das Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU) promovem, igualmente, uma visão integrada da educação e da cultura. É oportuno recordar que a Carta das Cidades Educadoras (1990, atualizada em 2004) determina que a cidade educadora promoverá a educação na diversidade, combatendo qualquer forma de discriminação, e acolherá tanto as iniciativas vanguardistas como as de cultura popular, independentemente da sua origem, contribuindo, também, para corrigir as desigualdades na promoção cultural. Por sua vez, a necessidade de criar as condições necessárias para a coordenação entre políticas culturais e educativas, estimulando a criatividade e a sensibilidade, está bem patente na Agenda 21 da Cultura (2004), documento pelo qual se rege a CGLU em matéria cultural, e também nas Ações da Agenda 21 da Cultura (2015), que complementa a primeira e dedica um capítulo específico à relação entre a cultura e a educação, lembrando o papel da educação, da aprendizagem e da formação contínua no exercício dos direitos culturais.

O aprofundamento da relação entre a cultura e a educação nas cidades passa por, entre outros: favorecer espaços de diálogo e de trabalho mais flexíveis e normativas que favoreçam colaborações; diversificar os programas de educação cultural, contemplando diversos meios, faixas etárias, estéticas e linguagens; assegurar a compreensão, por parte dos agentes culturais, do seu papel educativo e da sua capacidade real de o desempenhar, oferecendo cursos de formação e acompanhamento em caso de necessidade; abordar a questão dos obstáculos ao acesso quer à educação, quer à cultura, entre os quais os que afetam setores desfavorecidos e grupos minoritários;

e desenvolver políticas e estratégias que combinem linguagem, objetivos e mecanismos de intervenção. Numa ótica dos direitos humanos, a plena dignidade das pessoas requer a garantia da capacidade de exercer o direito à educação e à participação na vida cultural, explorando a sua interdependência. Isto implica trabalhar tanto na educação formal, como na não formal, em ambientes propícios às artes e à cultura, e integrar a compreensão da importância da criatividade, da diversidade, da memória e do património enquanto elementos-chave da aprendizagem e da construção da pessoa.

Assim, a aposta na promoção desta Monografia dedicada à relação entre a cidade, a cultura e a educação nasce da convicção da AICE e da CGLU de que a vida nas cidades será melhor se as políticas e os programas culturais e educativos derem as mãos. De facto, já existem numerosas iniciativas que o demonstram e muito conhecimento acumulado a partir da reflexão, da investigação e da prática que oferece orientações a seguir, estimulando esta integração. Por conseguinte, e com a mesma estrutura que os anteriores números desta coleção, a presente Monografia reúne artigos de fundo, entrevistas e experiências, combinando contributos académicos, institucionais e de organizações culturais e educativas de vários países e regiões.

O conjunto de artigos que abre a publicação pretende contextualizar algumas das questões de fundo sobre a relação entre cidade, cultura e educação, aprofundando as suas distintas vertentes e os aspetos mais sensíveis. O professor catedrático Carlos Giménez Romero, da Universidade Autónoma de Madrid, fá-lo através de uma “carta aos munícipes” que procura favorecer o diálogo e centra a sua atenção em questões como a importância do processo comunitário e participativo, o fomento da convivência, a mediação e a cultura da paz em ambientes marcados pela diversidade e os vínculos entre a ação local e as agendas internacionais. A seguir, Michael Wimmer, presidente do centro austríaco EDUCULT, analisa diversas abordagens à inclusão das artes e da cultura nas estratégias educativas e lembra várias iniciativas internacionais e projetos locais e nacionais nesta área, refletindo sobre os desafios do presente, como o auge do populismo e a transição climática, e sublinhando a importância da ação pública neste contexto. O papel educativo de instituições como museus, galerias ou bibliotecas é o argumento central do artigo de Jenny Siung, responsável pelo departamento de educação da Chester Beatty Library de Dublin. Apoiando-se em numerosos estudos e projetos para realçar o potencial existente na

educação ao longo da vida, no fomento da criatividade e no diálogo intercultural, reflete, também, sobre os desafios atuais e dá pistas sobre o caminho a seguir para melhorar o estado das coisas. Esta secção termina com um contributo de Jordi Baltà Portolés, especialista da Comissão de Cultura da CGLU, que analisa as dificuldades para uma melhor integração da educação e da cultura nas cidades. Apresenta uma breve tipologia de modelos e sugere alguns elementos transversais para favorecer a qualidade, como a diversidade de conteúdos e expressões, a pluralidade de agentes ou a atenção à acessibilidade e à inclusão.

Na secção dedicada às entrevistas, Catarina Vaz Pinto, vereadora da Cultura de Lisboa e copresidente da Comissão de Cultura da CGLU, salienta a importância de fortalecer a atenção concedida à cultura na construção de cidades sustentáveis, e expõe o progressivo desenvolvimento, em Lisboa, de um “ecossistema” de relações formais e informais entre os agentes educativos e culturais. A experiência desenvolvida neste âmbito em Bogotá reflete-se na entrevista de Leonardo Garzón Ortiz, coordenador, entre 2015 e 2019, do programa CREA do Instituto Distrital das Artes (IDARTES), uma vasta iniciativa para crianças, jovens e adultos que cria oportunidades para desenvolver a sensibilidade, a expressão simbólica e artística e o pensamento criativo e que conta com o envolvimento de artistas profissionais nas tarefas educativas. Outro caso exemplar é o do município quebequense de Vaudreuil-Dorion, reconhecido em 2016 com o Prémio Internacional SGLU - Cidade do México - Cultura 21 pelo seu excelente trabalho em matéria de educação, cultura e coesão social, num meio caracterizado pela diversidade das origens e das idades; o responsável do departamento de Cultura Michel Vallée expõe, na sua entrevista, os objetivos, a metodologia e os resultados de um processo consolidado ao longo dos anos. Por sua vez, Ernst Wagner, responsável pela Cátedra UNESCO sobre as artes e a cultura na educação da Universidade Erlangen-Nuremberg (Alemanha), analisa, a partir de vários estudos internacionais, diversas abordagens e estratégias relativas à relação entre a educação e a cultura, destacando o potencial da incidência nas formas de vida, na abordagem da diversidade e nos vínculos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre outros aspetos.

As experiências incluídas na última secção da Monografia também correspondem a diversas abordagens e realidades. A regeneração do antigo bairro Gunsan (Coreia do Sul), uma iniciativa recompensada com o Prémio Cidades Educadoras 2018, ilustra bem a importância das políticas de educação

permanente e o papel da conservação do património cultural como elemento de continuidade e de coesão social no âmbito dos processos de transformação urbana e do modelo económico. Uma das iniciativas mais inovadoras dos últimos tempos é a nova Biblioteca Central Oodi de Helsínquia, um centro que renova a tradicional integração da educação e da cultura nas bibliotecas, reforçando os seus vínculos com a promoção da cidadania ativa, a coesão social e a alfabetização digital, servindo, por sua vez, de núcleo central de uma rede de bibliotecas muito mais vasta. Outro projeto reconhecido e exemplar é “EN RESIDENCIA”, uma iniciativa de Barcelona que leva artistas profissionais a escolas do ensino secundário para acompanhar processos criativos duradouros que favoreçam a aprendizagem, a experimentação, a colaboração entre jovens e os centros educativos e as organizações culturais, bem como a difusão pública de um leque diversificado de estilos e estéticas. A cidade de Katowice apostou, há anos, na música como fator de identidade e de desenvolvimento, passando a integrar a Rede de Cidades Criativas da UNESCO em 2015; as políticas existentes neste âmbito também incorporam uma vertente educativa que se reflete, entre outros, em iniciativas de acesso à educação musical, ao fomento da formação e do desenvolvimento profissional das bandas musicais e à exploração das intersecções com outras dimensões do desenvolvimento local. Por último, a Escola Livre de Artes - Arena de Cultura é um bem sucedido programa de Belo Horizonte, também reconhecido, em 2014, com o Prémio Internacional CGLU - Cidade do México - Cultura 21 por ter desenvolvido uma vasta oferta de educação artística ao alcance da população em geral baseada nos princípios e nos objetivos dos direitos humanos, da inclusão social, da diversidade cultural, da educação ao longo da vida e da transformação da cidade.

Através desta publicação e da vasta coleção de perspetivas e de experiências reunidas, a AICE e a Comissão de Cultura da CGLU acreditam que estão a contribuir para uma melhor compreensão das múltiplas intersecções entre a educação e a cultura e das fórmulas concretas para que estas se possam refletir na prática. Embora nem sempre seja fácil promover a colaboração entre âmbitos institucionais e setores profissionais, esta Monografia demonstra que faz sentido promovê-la, oferecendo exemplos de casos ilustrativos com o intuito de inspirar muitas iniciativas novas.



Carta aos munícipes sobre Cidade, Cultura e Educação

Carlos Giménez Romero

Professor catedrático de Antropologia social e aplicada. Universidade Autónoma de Madrid (UAM). Diretor do Instituto dos direitos humanos, democracia e cultura da paz e da não violência (DEMOSPAZ)

Este texto, apresentado como uma carta aberta e pública, é uma reflexão sobre os desafios municipais e locais relativos aos crescentes processos de diversificação sociocultural e a sua relação com as ações educativas. Uma vez formuladas as questões principais, seguem-se cinco passos: abordagem conceitual, política e ética; aprofundamento do triângulo cidade/cultura/educação; exploração das ligações entre elas; algumas respostas às questões colocadas e, finalmente, sugestões e propostas.

Introdução

Quando me convidaram, amavelmente, para participar nesta Monografia, disseram-me que “seria especialmente relevante se pudesse contribuir com uma reflexão sobre o papel dos governos locais enquanto agentes de intervenção, de inclusão e de educação na promoção de todos os seus habitantes”. Como, por outro lado, não queria escrever um texto teórico e carregado de notas, decidi fazê-lo em forma de carta, de missiva dirigida aos governos locais e, mais concretamente, aos municípios, tanto aos dirigentes e representantes públicos, como às/ aos profissionais, funcionárias/os ou pessoal contratado em regime de funções públicas que desenvolve o seu trabalho nas câmaras municipais. Este formato de artigo não “clássico” ajudou-me a dar-lhe uma configuração mais próxima e dialogada. Embora tenha esse formato, talvez possa interessar, também, a todos aqueles que, desde a sociedade civil local, promovem projetos comunitários.

Caras/os municipais:

Foram chamados a enfrentar, desde as competências e recursos locais, os muito diversos desafios do município e da vida local. Estamos conscientes do lugar estratégico ocupado pelo que é local na criação, promoção e ampliação da convivência e da coesão social. Conhecem bem, e em primeira mão, a vossa localidade e as suas particularidades, bem como a rede complexa da administração local. Certamente, muito melhor do que este que vos escreve. Porém, atrevo-me a escrever aproveitando o convite para participar nesta nova Monografia da Associação Internacional das Cidades Educadoras, coordenado pela Comissão de Cultura de Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU). E faço-o por dois motivos: por um lado, pela relevância da matéria tratada neste volume e, por outro, por me sentir comprometido e motivado para partilhar estudos e experiências após anos a trabalhar nesta matéria ao lado dos agentes locais.

Gostaria de contextualizar, em primeiro lugar, a minha reflexão. Devemos centrar-nos no **que fazer** e, também, em como **sistematizar, avaliar e melhorar** o que estamos a fazer. Dadas as limitações de espaço de que dispomos, sugiro abordar três questões: como enfrentar, de modo adequado, a diversidade nas cidades e nos municípios? De que maneira

isto contribui para a educação? E, finalmente, qual é o papel específico dos governos locais? Antes de responder a todas estas questões, proponho dar, primeiro, três passos:

1. Começamos, a modo de primeiro passo, por explicitar de **que olhar, de que abordagem** partimos em relação às realidades urbanas, culturais e educativas tratadas nesta Monografia. Proponho que o façamos desde três categorias relacionadas entre si: Convivência, Cidadania e Interculturalidade.

Convenhamos que a Convivência é, desde muitos pontos de vista, absolutamente central para a nossa temática. Assim, permitir-me-ão que vos fale da absoluta necessidade de que as/os dirigentes, as/os funcionárias/os e o pessoal em funções públicas dos municípios disponham de uma noção *tão exigente quanto operativa* de convivência. Há anos, e após vários projetos desenvolvidos, especialmente desde o Projeto de Intervenção Comunitária Intercultural¹, que temos vindo a propor e a desenvolver um modelo teórico e prático de três modalidades de sociabilidade: convivência, coexistência e hostilidade.

Se ainda não o conhecem, sugiro que consultem os textos disponíveis sobre o mesmo². Aqui só posso indicar que esse modelo pode servir de orientação em duas coisas importantes: é prioritário *superar as hostilidades* de todo o tipo que sem dúvida há na urbe (marginalização, guetos, violência direta, estrutural e ideológica...) e, em segundo lugar, não basta a mera coexistência na vossa cidade (cada qual vive no seu próprio mundo, mesmo que a hostilidade seja praticamente inexistente, simplificando a questão) pois, mesmo nos casos em que a coexistência é positiva (pelo menos, é melhor que a hostilidade), não é, de todo, suficiente. Como já disse noutras ocasiões, a coexistência é pão para hoje e fome para amanhã. Ou, também: se a coexistência é uma pradaria seca e, por conseguinte, fácil de incendiar por piromaníacos políticos ou mediáticos, a convivência, pelo contrário, é uma horta fértil e húmida onde isso é muito mais difícil.

1. Promovido desde 2010 pela Obra Social la Caixa e no qual participam mais de trinta municípios e entidades.

2. AA.VV. (2015) *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural*. Obra Social La Caixa, Universidade Autónoma de Madrid.



Buntkicktgut: Liga intercultural de futebol, Munique

O termo, a categoria ideal de Cidadania, é fundamental para a sociedade democrática no seu conjunto; reveste-se, por outro lado, de características próprias quando o relacionamos com a cidade e o que é urbano. Como esta carta tem de ser breve, irei diretamente para a sua aplicação ao que é urbano³. A Cidadania remete para quatro aspetos interrelacionados da cidade e do município. Primeiro, e como sabem perfeitamente, remete para uma série de direitos e obrigações. São corolários práticos, para a ação institucional, potenciar a *abordagem dos direitos* e pensar as políticas e os programas municipais desde a *ética da corresponsabilidade* de todos os agentes da cidade. Quanto ao primeiro, pode ser levado a cabo submetendo toda a ação municipal à perspetiva e ao compromisso dos Direitos Humanos⁴, bem como dando a máxima relevância à *vizinhança* como cidadania social, cívica ou de residência.

A Cidadania - e a aposta *cidadã* - implica, também, pertença, ser-se membro da comunidade sociopolítica onde se exercem esses direitos e se cumprem essas obrigações. Isto leva-nos a enfatizar a identificação e a pertença em relação ao que é local, comum; e, também, a tratar de modo acolhedor as pessoas imigrantes assentes na localidade como moradoras/es apoiando-as/os para que

não se apresentem somente como forasteiras/os, mas como novas/os vizinhas/os.

Porém, garantir os direitos e exigir pública e democraticamente responsabilidades requer, e este é o terceiro vetor da questão da cidadania, *instituições públicas, legítimas e legitimadas*. E aqui, nas instituições democráticas, o papel da corporação municipal e das/os funcionárias/os e servidores públicos é absolutamente crucial. Desde logo, junto das outras administrações, mas, como dizíamos no início, dada a sua proximidade e a sua localização estratégica em relação à quotidianidade e à coesão social, a instituição municipal desempenha um papel decisivo - para o bem e/ou para o mal - na sua proximidade, honestidade, transparência e eficácia.

Finalmente, o quarto elemento: a ideia e a praxis da Cidadania democrática implicam, como *conditio sine qua non*, a **participação**. Cingindo-nos ao tema que aqui nos ocupa, isto implica, por um lado, a participação real na vida municipal e local de todas as expressões etno-culturais locais, isto é, das minorias autóctones (povo cigano...) ou alóctones (pessoas e grupos de origem estrangeiro), das comunidades etnorreligiosas e das subculturas de género, idade, diversidade funcional, etc. E implica, por outro lado, levar até às escolas do município experiências educativas em metodologias de participação, e não só dentro da escola, mas também no seu meio envolvente.

A convivência requer, por conseguinte, *cidadania* mas também uma boa abordagem intercultural. Não basta, de todo, fazer declarações enaltecendo a riqueza da diversidade, organizar festas interculturais, o respeito passivo por aqueles que são vistos como diferentes, etc.

3. Pode consultar-se BUADES, J. e Giménez, C. (dir.) (2013) *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios*, València, CEIMIGRA/IMEDES/ Generalitat Valenciana.

4. Foi o que se fez no município e na cidade de Madrid durante o mandato da presidente da Câmara Manuela Carmena (Plano Estratégico, Oficina Municipal e Fórum participativo dos Direitos Humanos...).



Hotel Pasteur, Rennes

Tudo isto é bem-vindo, mas é preciso ir ao encontro de uma abordagem intercultural profunda, sociopolítica e ética, relacionando-a, a nível municipal, com a democracia local e participativa e com os valores comuns de dignidade e não discriminação. Uma abordagem intercultural que não apenas respeite, mas valorize e aproveite a diversidade local para potenciar e melhorar os planos, programas e projetos municipais, coletivos, para todas e todos. E tudo isto enfatizando o que é comum: o desenvolvimento humano, a qualidade de vida, os direitos, a democracia...

2. Partindo desse quadro conceitual, político e ético, entremos agora no cerne deste volume monográfico e procedamos, a modo de segundo passo, à **definição das categorias**, pelo menos de modo sucinto. *Cidades/Cultura/Educação*, um triângulo cujos vértices são altamente significativos tanto vistos individualmente, como relacionados entre si. As "cidades" são lugares habitados há muito tempo que concentram uma infinidade de atividades, espaços, processos, funções e serviços, e que distinguimos das aldeias, dentro da lógica do binómio urbano/rural, tão importante como indefinido. Quando as qualificamos como lugares estamos a assumir - contrapondo-as aos "não-lugares" (Marc Augé) - que são âmbitos com história, identidade e relações.

Quanto à "cultura", há que distinguir duas grandes aceções: uma que podemos chamar institucional e outra antropológica. A primeira remete para o Ministério, as secretarias e as entidades culturais, ou seja, para as políticas e instituições culturais e, por conseguinte, para todo esse âmbito tão crucial para os municípios e a vida local que é o património histórico e cultural, as artes

e autores locais, os museus, etc. Desde a antropologia social, distinguiremos a Cultura das culturas, ou seja, esse dispositivo adaptativo e cambiante - presente em todas as sociedades de todas as épocas e lugares, havendo no género humano milhares de formas de exprimir pensamentos, sentimentos e ações: é enorme a diversidade sociocultural da espécie humana. Lévi-Strauss sintetizou esta ideia com a expressão "carácter dual da espécie humana": apenas uma, mas com múltiplas expressões, em suma, unidade e diversidade.

Se as cidades são territórios, espaços e lugares multifuncionais, e as culturas são bagagens diferenciadas de formas de pensar, sentir e agir, a "educação" é, entre muitas outras coisas, um âmbito e uma instituição da vida social, bem como uma via, talvez a mais relevante, de enculturação e socialização das pessoas e para a vida regida pelo respeito comum. Isto desde a educação formal e da informal, e, a propósito, desde modalidades de pedagogia muito diferentes.

3. Pois bem, agora, como terceiro passo prévio à introdução da questão principal relativa ao que fazer e como melhorar, convido-vos a pensar ou repensar, embora sucintamente, sobre as **relações entre essas três realidades**, tentando identificar alguns desafios e possíveis praxis.

No que diz respeito à cidade e à cultura, podemos centrar-nos nas questões que se seguem. Pela sua natureza, como espaço que se desenvolveu com uma determinada história, todas as cidades são a consequência de migrações sucessivas. E isto implica já, necessariamente, uma diversidade sociocultural e distinções entre os nascidos nas cidades e os estrangeiros, entre os que vivem nelas

“desde sempre” e os recém-instalados, entre a geração imigrada e os seus filhos já nascidos e criados no ambiente do município e do lugar, entre os migrantes “internos” e os internacionais, etc. Surge aqui, como dissemos, a relevância de se trabalhar na pertença comum à cidade.

Porém, antes de prosseguir sugiro que pensem em que esse não é o único fator de diversificação sociocultural da vossa cidade. Há outro fator de diversificação tão complexo e variado como o anterior: refiro-me à geração, no próprio processo de vida e trajetória dinâmica da urbe, de estilos de vida e subculturas de classes, de bairros, de género, de idade, etc. Daqui infere-se outro corolário prático importante: enquanto munícipes, sugiro-vos que abordem - no caso de não o terem feito já - **toda a diversidade**. Isto é, não reduzam a diversidade a uma questão relativa às/aos imigrantes internacionais, incluam, também, a decorrente das migrações nacionais ou “domésticas”. Mas isso também é insuficiente! Contemplem, também, na ação do governo e nas políticas locais, a diversidade endógena, a *etnogénesis* decorrente da própria criatividade e da trajetória da vossa cidade, desde a história partilhada - incluídas as suas lendas e mitos - até às culturas e identidades de bairro e as subculturas de classe, género, idade ou diversidade funcional.

Até agora, contemplámos a relação cidade/cultura desde a diversidade cultural, mas tal deve ser completado com a “cultura pública comum”. A relação entre cidade e cultura não remete apenas para a diversidade, mas também para a unidade, para semelhanças e convergências, para o que se partilha: a história, as tradições, os símbolos, os festivais, os costumes comuns, etc. Com efeito, os habitantes identificam-se com a cidade, em maior ou menor grau e de uma maneira ou outra; sentem-se parte da cidade, do distrito ou do bairro. Já não estamos a falar de cultura no sentido étnico ou das subculturas anteriormente mencionadas: referimo-nos ao que é partilhado, tanto no seu todo social - sentimento de pertença e afeto pela cidade em que se nasce e/ou se vive -, como em parte - o bairro próximo onde se circula, amanhece e dorme, onde se compra e trabalha, do qual se é utente, onde se levam as/os filha/os à escola, etc. É lá que se partilha uma cultura comum, neste caso de bairro, refletida numa história, num ambiente, em certas festividades e rituais...

A relação cidade/cultura conduziu-nos a *toda a diversidade* e à cultura pública partilhada. Passando agora à relação entre cidade e educação, serei ainda mais breve, uma vez que a Rede de Cidades Educadoras

Parque de la Amistad, Montevideo



há décadas que a aborda e de forma admirável. Por isso, não me referirei ao ponto central trabalhado pela Associação Internacional no sentido em que cada uma das nossas cidades, nas suas políticas e atividades, pode e deve desempenhar uma função educativa. Isto é crucial e magnífico, mas nesta carta que vos dirijo gostava de falar de dois pontos complementares relativos a como abordar os desafios presentes.

O primeiro prende-se com a **educação cívica**, distinguindo, pelo menos, dois grandes aspetos. Por um lado, o *civismo*, ou seja, a educação cívica como algo de que se dispõe ou não. Por outras palavras, como o grau e a maneira como as pessoas se comportam na sua cidade ou bairro de forma tolerante em relação aos outros, como respeitam os espaços, as normas urbanas e as instituições públicas. Isto não as exige, pelo contrário, de terem uma atitude exigente, crítica e, se for o caso, de reivindicação e protesto pacífico ou não violento.

Por outro lado, a educação cívica é mais uma via e modalidade de educação, que complementa outras linhas pedagógicas que se têm vindo a desenvolver, como a educação para a paz, para o desenvolvimento ou para a justiça social. Trata-se, neste segundo caso, da educação da/o cidadã ou cidadão, da/o vizinha/o como tais, isto é, como sujeitos ativos, conscientes dos seus direitos e obrigações enquanto membros dessa “comunidade de comunidades” que é, devia ou podia ser a sua cidade. E decerto concordaremos em que essa educação para a cidadania requer a partilha de determinados valores éticos - pluralismo, respeito, hospitalidade, coragem cívica -, que remetem de novo para a relação de cada cidade com o estado de direito e a democracia.

Além da educação cívica, gostaria de mencionar outro ponto essencial na relação entre a cidade e a educação: refiro-me à **educação escolar**. A escola pode e deve ser tanto um espaço de convivência, como um agente fundamental para a convivência no meio urbano e territorial. É certo que os municípios nem sempre dispõem de competências em educação formal. No entanto, desde as competências municipais, e sempre desde um trabalho cooperativo com outras administrações e entidades sociais, fiquem sabendo que é possível fazer bastante relativamente às duas linhas que sugeri.

“Para dentro”, potenciando cada escola como espaço de convivência - e não de mera coexistência -, criando espaços de relação e diálogo entre pais e mães de origens diferentes, fomentando a mediação escolar entre pares ou iguais... E “para fora”, desempenhando um papel ativo na coesão do meio envolvente, incorporando-se nos processos comunitários e participativos do bairro ou meio, estabelecendo ambientes colaborativos entre todos os centros escolares, levando a cabo “comunidades de aprendizagem e serviço” que vinculem as/os estudantes com outras instituições do território, etc.



El Obrador, oficina de empreendimentos culturais produtivos, Rosario (fotografia superior)

Ciudadanos como Vos, Medellín (fotografia inferior)

4. E, agora, uma vez explicada a abordagem, definidos os termos e estabelecidas as ligações entre eles, chegou o momento de dar o quarto passo, que consiste em regressar às três questões que propus no início.

Em primeiro lugar, perguntávamo-nos como abordar adequadamente a diversidade nas cidades e nos municípios. Todos nós, e as nossas cidades e os seus respetivos residentes, enfrentamos este desafio tanto quando as demais cidades e povos do mundo. Esse “adequadamente” pode ser concretizado se convertermos em necessidade e em objetivo uma gestão democrática, participativa, pacífica e eficaz. Isto requer, por um lado, a promoção de políticas locais de igualdade e de justiça social para lidar com a polarização socioeconómica, pois, nela, a coesão não existe; e, por outro lado, implica valorizar a diversidade existente, mas sem exagerar as diferenças, criando projetos coletivos e centrando-se nos papéis comuns desempenhados pelas/os residentes, moradoras e moradores, cidadãs e cidadãos, mães e pais, pacientes, etc.

Outra questão que colocámos no início prendia-se com a maneira como a educação pode contribuir para a concretização dessa agenda. O que aqui foi exposto anteriormente não parece possível de levar a cabo sem uma aposta totalmente decidida, “fraturante”, na educação: isto exige, como bem sabem, concordância e cooperação com outros níveis de governo, bem como programas e recursos. Tanto a educação formal como a informal, a de adultos e a de estudantes em idade escolar, podem dotar a população local de conhecimentos, competências, atitudes e valores implicados na convivência intercultural entre os cidadãos.

Conhecimento partilhado e público da história da cidade, do seu património de paz, dos direitos das cidadãs e dos cidadãos, as responsabilidades de cada um de nós. “Endoformação” para aprofundar e praticar competências cívicas e competências interculturais relacionadas com a capacidade de ouvir, de dialogar, de negociar, de tomar decisões, de formular propostas devidamente fundamentadas. E, sobretudo, espaços educativos para a superação de receios, medos e preconceitos, promovendo atitudes e valores de inclusão, respeito, interesse pelo outro e hospitalidade.

Finalmente, a nossa terceira questão, que diz respeito ao papel específico dos governos locais. Sugiro que deem a volta a dois componentes essenciais ao papel próprio da governabilidade local. Por um lado, deve-se **situar a convivência no coração da agenda local**, não apenas como uma parte da política social, e menos ainda reduzindo-a a “um assunto para os serviços sociais” (por muito importantes que estes sejam), como como derradeiro fim e objetivo da vida económica, social, institucional e democrática da cidade. Nem mais, nem menos. E, em segundo lugar, deve-se assumir **o papel central do processo comunitário participativo**, mediante o qual os agentes locais (responsáveis públicos, entidades sociais, profissionais e técnicas/os, empresárias/os e comerciantes, meios de comunicação) se corresponsabilizam pelo seu local e por que, neste território, social e ecologicamente responsável, impere o bem *comum* e, se me permitem, os bens comuns.

5. Com estes “ingredientes” - convivência no centro da agenda municipal; cidadania e interculturalismo como “cimento”; assunção tanto de toda a diversidade existente na cidade, como da cultura pública comum; relação entre civismo, educação para a cidadania e escola aberta.... sugiro, a seguir, algumas propostas sobre o **que fazer**. Oxalá vos pareçam úteis para a reflexão e o debate, para inspirar linhas de ação e para sistematizar ou avaliar o que já estão a fazer.

- Partindo, uma vez mais, do geral para o particular, a minha primeira sugestão para a reflexão e a ação seria enquadrar e potenciar as políticas municipais culturais e educativas **num, e desde um, quadro de um governo**



Buntkicktgut: Liga intercultural de futebol de rua, Munique. © Samir Sakka

aberto com uma administração partilhada. Não há espaço, nesta carta, para desenvolver minimamente estas tendências do novo municipalismo democrático e operativo. Apenas direi que é necessário socializar as políticas públicas locais que, sendo competências municipais, só terão bons resultados graças à participação dos seus protagonistas e destinatários. E como fazê-lo? Incorporando no *ciclo das referidas políticas* a sociedade civil, a cidadania organizada e geral; isto é, tanto na sua identificação e localização na agenda municipal, como na sua conceção, execução, acompanhamento e avaliação. Se isto é um princípio de validade geral, sem dúvida é um verdadeiro imperativo quando se trabalha e coopera num contexto urbano e nas áreas da cultura e da educação.

- Para dotar de sentido e significado todas as ações municipais nesta matéria, bem como trabalho e o esforço dos responsáveis e profissionais municipais, devíamos **relacionar o que se faz a nível municipal e local com a agenda internacional**. Além dos trabalhos que estão a



ser desenvolvidos pelas Nações Unidas em prol do *direito à cidade* de todas e todos, são especialmente relevantes, neste sentido, a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Todos eles são inspiradores e ajudam a dar sentido às políticas e ações locais. Porém, destaco o ODS 11 (cidades inclusivas, seguras, etc.), o 16 (sociedades pacíficas, acesso à justiça e instituições eficazes, etc.) e o 17 (necessidade de novas alianças). Mas sei que já os conhecem bem: limito-me a destacar a sua utilidade para **dotar de sentido e esperança**, e ainda para mais internacional, ao que se faz todos os dias.

- Uma vez que os esforços por relacionar adequadamente a cidade, as culturas e as ações educativas não estão isentos de dificuldades, obstáculos, tensões e conflitos, convém conceder a máxima relevância à **mediação e à cultura de paz** nas declarações, políticas, protocolos e recursos do município, fomentando, entre outras, três modalidades de ação e de metodologia mediadora:

a *mediação comunitária* (desde uma abordagem intercultural ou de género, quando necessário); a *mediação escolar* (ou entre pares) e a *mediação institucional ou organizacional* (para abordar tensões internas na administração, como entre corporações e entidades).

Espero que esta carta tenha ido ao encontro dos vossos interesses. Em todo o caso, muitíssimo obrigado pela vossa atenção e por a terem lido, e peço que me perdoem se, devido às limitações de espaço, não aprofundi algum aspeto e não me referi a mais experiências concretas. Garanto que foi a partir delas, e da copiosa bibliografia existente sobre a matéria, que vos escrevi. Deixo aos editores o meu endereço, no caso de me quererem fazer chegar comentários ou dar seguimento a esta carta. E, sobretudo, quero desejar-vos muita sorte e sucesso no importante trabalho de responsabilidade e gestão municipal. ●

Artes e cultura na educação. À procura de uma nova terra de cooperação

Michael Wimmer

Diretor da EDUCULT, Instituto de Política Cultural e Gestão Cultural, Viena, Áustria



Olhando para a história, podemos constatar a evidência de que as artes sempre influenciaram intensamente a vida social. O Românico, o Gótico, o Renascimento ou o Romantismo... todos os períodos históricos estão mais ligados aos desenvolvimentos no terreno das artes, que a outras realizações sociais. Ainda nos nossos dias, conceitos como os de “modernidade” e as suas rejeições “pós-modernas” estão conotados com as formas de expressão artísticas mais recentes. Nesta perspetiva, não é despropositado concluir que o mundo só pode ser entendido através dos artefactos, mesmo que não tenhamos consciência deles no nosso quotidiano.

Os diretores das boas escolas sabem disso. Tudo o que pensamos acerca do que possa ser uma boa escola passa pela criação das condições necessárias para o encontro com as artes, seja a música, as artes plásticas, a escultura, a literatura, o teatro ou a dança. Não existe desenvolvimento pessoal integral dos jovens que não tenha em conta as artes - e também a atividade física ou o desporto, evidentemente. Uma boa política educativa deve pautar-se por um princípio básico: uma vez que as artes possuem um estatuto social tão forte, estas devem estar representadas no núcleo do currículo escolar.

Contrariando esta verdade implícita, existem muitas escolas nas quais as artes não desempenham um papel minimamente significativo. Diria mais: em toda a Europa há ainda um grande número de cidadãos que ignora o significado das artes e que assume não ser capaz de as compreender, não revelando o mínimo interesse em mudar tal atitude. Dentro deste estereótipo, lidar com as artes seria uma espécie de fantasia com que as pessoas privilegiadas se entretêm nos seus momentos de lazer, algo que nada tem a ver com os constrangimentos das pessoas comuns e com os seus esforços para tentar viver o melhor possível as suas vidas em tempos cada vez mais incertos.

Ao mesmo tempo que os códigos estéticos foram chegando até aos lugares mais recônditos das nossas vidas, o que se observa é uma evidente e considerável discrepância entre a influência efetiva das artes em todas as camadas sociais e a ignorância dessa mesma realidade em boa parte da Europa. Essa divergência pode ser vista como o resultado tardio de um sistema industrial dependente de competências e capacidades muito específicas. Com a sua implementação extensiva, o sistema de ensino teve de reduzir a sua capacidade de intervenção a um corpus de saberes objetivos, enquanto as artes, como formas de expressão das emoções subjetivas, foram relegadas - e, por vezes, nem sequer isso - ao espaço doméstico privado dos alunos, fora das escolas. Essa conceção rígida do que é e do que deve ser a educação parece ter permanecido praticamente inabalável desde o século XIX. Apesar de os movimentos pedagógicos ligados

à “educação progressista” terem tentado, durante mais de cem anos, expandir o currículo escolar para fazer das artes um elemento central, os pilares dos sistemas nacionais de ensino encontraram sempre estratégias institucionais para esquivar esse desafio.

Muito já foi dito acerca dos intensos processos de transformação a que assistimos atualmente nas sociedades europeias. O que podemos afirmar de forma categórica é que a era industrial está a acabar. Uma das consequências deste facto é o surgimento de um novo e crescente setor cultural e artístico, nomeadamente nas cidades que gerem a singularidade do seu perfil e, em última análise, a sua capacidade de atração. Dados fiáveis mostram-nos, também, que cerca de 4% da mão-de-obra europeia encontra as suas formas de realização profissional neste setor. Isso significa que está à frente, por exemplo, das indústrias automobilística ou química. A outra consequência é menos satisfatória: os sistemas educativos nacionais ainda não encontraram uma resposta adequada para estes desafios. Esta incapacidade de adaptação às novas circunstâncias diminui a capacidade dos jovens para aproveitarem o seu potencial e, desse modo, encontrarem o seu lugar nas sociedades europeias produtivas e mais desenvolvidas.

Trata-se de uma decisão que depende dos representantes políticos. O ex-presidente da Alemanha, Richard von Weizsäcker, resumiu a situação ao defender que “a arte e a cultura não são um luxo que se possa pagar ou deixar de pagar, mas o terreno espiritual que assegura a nossa verdadeira capacidade de sobrevivência interior”. Nesse sentido, o presente texto abordará as possibilidades e limitações da cooperação entre os setores da educação e da cultura nesta nova era para a qual ainda não dispomos de um termo associado às artes.

Para tal, não precisamos de partir do zero. Em todas as cidades europeias contamos já com uma longa tradição de integração das artes e da cultura na gestão educativa para melhorar o acesso à cultura dos jovens - e de coletivos excluídos - ou para fomentar a sua criatividade. Porém, na maioria dos casos esta questão continua a ser tratada

como se fosse secundária, surgindo apenas quando as “coisas realmente importantes” estão arrumadas.

Aqueles que pressionam para que as artes sejam incluídas como elemento imprescindível de qualquer modalidade de ensino podem basear-se em diversos documentos internacionais, incluindo a Convenção sobre os Direitos da Criança¹, de 1989, onde se afirma claramente o direito de todas as crianças a terem acesso a um leque alargado de formas de expressão artística e, por conseguinte, o dever de as escolas promoverem o desenvolvimento das “artes e de outros assuntos culturais”. Além disso, o Roteiro da UNESCO para a Educação Artística 2006², juntamente com a Agenda de Seul da UNESCO 2010³, podem ser considerados um claro convite para fazer uso das artes como “componente fundamental e sustentável para uma reforma de excelência da educação”. Afinal, até a União Europeia, com a sua tendência fortemente economicista, acabou por incluir a “consciência e expressão culturais” como uma das competências-chave na sua Recomendação do Conselho para a Aprendizagem ao Longo da Vida 2006⁴.

Experiências nacionais

Embora esses documentos resultantes de acordos internacionais não tenham encontrado, em muitas ocasiões, formas adequadas para a sua implementação a nível nacional, regional ou local, já existiam infraestruturas desenvolvidas especificamente para a educação artística e cultural quer nos sistemas educativos, quer em contextos de ensino não formal. Prova disso são as redes informais de colaboração, como a ACE (Adult & Community Education Network)⁵. Nesta comunidade, os responsáveis das administrações nacionais da educação, bem como os do setor cultural, trocam experiências com frequência, permitindo que os representantes “de ambas as partes” entrem em contato pela primeira vez. A rede ENO (European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education)⁶ é outra plataforma na qual os investigadores em educação artística tentam apurar as evidências empíricas relativas a todo o tipo de educação artística e cultural que possam ser relevantes para os processos de tomada de decisões.

Artes e educação cultural na escola

Se olharmos um pouco mais de perto para o tipo e o alcance das disposições relativas ao ensino artístico nos

sistemas escolares nacionais da Europa, podemos constatar que já existem algumas, principalmente no que diz respeito à música e às artes visuais; no entanto, a maioria das artes ficou-se nas margens dos currículos⁷. Em comparação com as chamadas “disciplinas difíceis”, o seu estatuto é baixo e, quando se trata de certificação, dá a sensação de que são dispensáveis.

Verifica-se, por outro lado, um forte impacto social. Os alunos das famílias abastadas inscritos nas escolas de artes articuladas ou independentes dispõem de mais oportunidades de contato com as artes que os alunos de meios socialmente desfavorecidos, que frequentam escolas onde as artes não desempenham qualquer papel. As suas consequências negativas podem ser observadas quando comparamos as modestas carreiras profissionais destes últimos. Mas não só. Também se reflete na utilização das instituições dedicadas às artes: o público que a elas assiste, e apesar de todos os esforços em política cultural dos últimos 50 anos (“Cultura para todos”), é um claro reflexo da desigualdade social generalizada.

Se observarmos os discursos atuais sobre ensino artístico, deparamo-nos, pelo menos, com duas estratégias para melhorar o estatuto das artes nas escolas. A mais tradicional aceita a divisão académica em diferentes disciplinas, mas pugna pelo aumento do número de disciplinas relacionadas com as artes. O resultado é uma competição crescente entre diferentes disciplinas: mais aulas de música, mais aulas de artes plásticas, ainda mais aulas de teatro, independentemente da situação das outras disciplinas. Como a política educativa na maioria dos países europeus não tem capacidade para fazer as vezes de árbitro neste jogo entre diferentes interesses, a “autonomização” tem sido a resposta oficial mais fácil: deve ficar ao critério das escolas quais as disciplinas que deverão ser consideradas prioritárias e quais podem ser reduzidas ou, pura e simplesmente, ignoradas. Não é necessário ter muita imaginação para adivinhar que as disciplinas ligadas às artes acabam por ser as grandes perdedoras deste jogo.

Na outra estratégia, um pouco mais justa, os seus representantes contestam a existência de um currículo tradicional com separação rígida entre as áreas, sugerindo abordagens alternativas mais interdisciplinares. Desse modo, as artes poderiam livrar-se do seu estatuto de mero e desagradável apêndice escolar feito de materiais preciosos e procurar o seu lugar na cooperação com parceiros de outras áreas disciplinares. Os defensores desta estratégia podem aprender com os esforços da educação

1. <http://artsineducation.ie/wp-content/uploads/Childrens-Right-to-Culture.pdf>.

2. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.

3. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf.

4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7).

5. <http://www.aceneteurope.net/>.

6. <http://www.eno-net.eu/>.

7. Há uma série de publicações da UE no âmbito do programa Eurydice “Arts and Cultural Education at School in Europe,” cuja última edição, datada de 2012, pode ser consultada em: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cc49f74-205e-4785-89e4-6490fb589d62/language-en/format-PDF>.

progressista que, há mais de cem anos, têm vindo a pôr em causa que essa estrita divisão do mundo em dez ou doze disciplinas seja uma solução apropriada para se adaptar à complexidade do mundo tal como ele é hoje. Nesse sentido, o sistema educativo finlandês é pioneiro: eliminou recentemente o esquema de disciplinas isoladas e substituiu-o por tópicos ou temas interdisciplinares⁸.

Com estas ideias em mente, pelo menos nalgumas regiões da Alemanha foram postas em prática as chamadas *Kulturschulen*⁹ (escolas com perfil cultural), onde, como resposta à reivindicação de uma “boa escola”, as artes deixam de ser periféricas, exclusivas de uma ou outra disciplina, e permeiam, com abordagens temáticas complexas, todo o processo de ensino e de aprendizagem. O quotidiano escolar é organizado a partir de projetos em vez de aulas, sobrepondo-se à divisão em tempos letivos estritos, uma compartimentação que parece cada vez menos adequada.

As artes vão tornar-se uma das principais forças do atual desenvolvimento escolar. Neste novo tipo de escola, o ensino das artes põe de manifesto diferenças essenciais relativamente à abordagem das outras disciplinas, marcando o caminho para uma questão crucial da educação contemporânea no que diz respeito à cooperação, tanto dentro das escolas, ao tornar o professor mais um membro da equipa, como relativamente à cooperação externa. À medida que se abrem como centros de aprendizagem, as escolas mobilizam não apenas recursos internos, como também se servem das instituições e das iniciativas existentes no meio em que estão inseridas. Existem já muitos exemplos de sucesso dessa cooperação entre professores e artistas ou entre escolas e instituições artísticas que permitem aos alunos encontrar novas áreas de experiência.

Muitos exemplos mostram que essas novas abordagens do ensino e da aprendizagem podem encontrar resistência não apenas por parte dos professores – que foram cuidadosamente treinados para se tornarem solistas nas suas áreas de especialização –, como também dos alunos e dos pais. “Quando é que podemos voltar a aprender?” Foi uma das perguntas que um aluno colocou depois de ter participado num projeto artístico em que cooperaram uma escola e um teatro. Trata-se apenas de um indício de que a escolaridade baseada nas artes pode implicar o abandono de algumas ideias muito apreciadas relativamente à “aprendizagem”, cujas experiências duradouras estão ligadas a restrições, exames e, com demasiada frequência, ao tédio. Estes exemplos destinados a crianças mostram



Aktionstag Sonnenviertel: projeto de arte comunitária em ambiente urbano que reuniu jovens cidadãos e artistas com o objetivo de juntar idosos e jovens da comunidade.

que os alunos envolvidos em ambientes de aprendizagem esteticamente ricos encontram novas oportunidades para descobrir potenciais que teriam ficado ocultos nas escolas tradicionais. E, de repente, surge um novo tipo de aluno que não só está preparado para incorporar conhecimentos outrora desvalorizados, como também para aprender voluntariamente e fazer uso das capacidades adquiridas no seu dia a dia: a confiança e a curiosidade como base para a ação e o pensamento criativos.

Educação artística e cultural em contextos não formais e informais

Para além da oferta tradicional – e ameaçada – da educação artística no sistema escolar formal, existe também uma infraestrutura de atividades não formais

8. <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>.

9. https://kultur.bildung.hessen.de/kulturelle_praxis/kulturschule_hessen/.

relacionadas com as artes: escolas de música públicas e privadas, coros e grupos amadores, escolas de arte, bibliotecas, iniciativas de teatro ou dança. Na maioria dos países europeus, todas essas instituições e iniciativas desempenham um papel muito importante na manutenção da vida cultural e no acesso às artes e à cultura. O que é frequentemente subestimado é o facto de muitos deles terem surgido por oposição ao sistema escolar formal. Contra a rigidez deste – com todas as suas restrições, que alegadamente impedem a criatividade –, os representantes do ensino não formal tentaram criar uma modalidade positiva de aproximação voluntária às artes, sem necessidade de realizar exames permanentemente.

Há que sublinhar, também, que muitas dessas instituições não formais tentaram abordar a desigualdade social, concentrando de maneira particular os seus esforços nos jovens socialmente desfavorecidos, com formações e contextos culturais ignorados pelo sistema escolar regular, como acontece com o número crescente de migrantes que veio para a Europa nos últimos anos e que desenvolveu a sua própria infraestrutura cultural não formal, sem que haja disso reflexo na educação ou mesmo na política cultural.

No debate atual sobre políticas educativas, o ensino não formal está a ser confrontado com dois grandes desafios.

O primeiro desafio prende-se com a expansão crescente do ensino formal. A começar pela educação infantil obrigatória. A “escola a tempo inteiro” como resposta generalizada à crescente diversificação social e étnica das sociedades europeias está a limitar o tempo livre disponível para aqueles que procuram aceder ao ensino não formal. A resposta mais louvável seria, também neste caso, a cooperação entre as instituições do ensino formal e não formal. Este é ainda um tesouro por descobrir, pois muitas escolas ainda não perceberam que o sector não formal também dispõe de um dilatado know-how na área capaz de desencadear situações de ensino e aprendizagem mais aliciantes.

Por sua vez, as escolas podem garantir o acesso aos setores não formais do ensino por parte dos jovens que, caso contrário, não participariam nesses programas. Apesar das barreiras institucionais, a prática efetiva dessa cooperação revela a necessidade de superar vários obstáculos. Como é óbvio, os condicionalismos institucionais que determinam as diversas regulamentações linguísticas, os objetivos, as qualificações, os procedimentos, as normas de qualidade ou os critérios de avaliação tornam necessário preparar cuidadosamente qualquer tipo de cooperação. Na Áustria, por exemplo, as chamadas “Escolas Campus” estão a melhorar as oportunidades de cooperação eficiente a partir de um enquadramento organizativo que aproxima as diferentes instituições e permite que os alunos passem de um

ambiente de aprendizagem para outro sem se aperceberem do diferente caráter institucional de cada uma delas.

O outro desafio reside na incrível expansão dos setores do ensino informal no passado mais recente. O setor cultural de cariz comercial, juntamente com a omnipresença dos meios de comunicação social, levou a uma transformação profunda, quer em termos de acesso às artes e à cultura quer, num futuro cada vez mais próximo, relativamente à coesão social das comunidades de aprendizagem. Um número cada vez maior de jovens recusa as ofertas do setor de ensino não formal sempre que é possível participar em eventos culturais desde casa com a ajuda de um computador. De acordo com esta tendência, a única oportunidade para o sector não formal tradicional reside na sua capacidade para reunir as pessoas fisicamente e proporcionar uma experiência significativa em práticas artísticas partilhadas.

Educação artística e cultural em instituições culturais

Na maioria dos países europeus, algumas das maiores instituições culturais foram criadas com o objetivo de funcionarem como espinha dorsal da identidade cultural nacional. Como tal, não tiveram qualquer problema em atrair e consolidar o seu público. Enquanto foram – sobretudo – as camadas com maior poder aquisitivo e melhor formação académica as que as procuravam e desfrutavam delas, não foi necessário conceber e implementar elaboradas estratégias para atrair mais público. Esta posição privilegiada foi, no mínimo, relativizada nos últimos anos. Mesmo estando garantido o fluxo de turistas que visitam essas instituições, os programas oferecidos – inclusivamente os que contavam com a participação de instituições culturais de renome internacional – tornaram-se irrelevantes para uma boa parte da população local. A reação dominante foi virar-se para as escolas para preparar melhor os alunos, “o público de amanhã”, mas sem ter em conta que a maioria das escolas estava focada noutras prioridades, como a criatividade ou as formas de expressão. Consequentemente, a maioria das instituições culturais, até mesmo em iniciativas de pouco relevo, estabeleceu os seus próprios programas educativos e de mediação para melhorar a comunicação com os visitantes não regulares. Esta situação verifica-se com maior intensidade quando os decisores das políticas culturais – frequentemente espicaçados pela retórica política populista – são confrontados com dados que confirmam a diminuição do número de pessoas que recebe algum tipo de benefício de instituições culturais dotadas com recursos públicos. Assim, todo o sector cultural financiado pelas administrações públicas viu-se obrigado a redefinir a sua relevância social e, consequentemente, a sua relação com as comunidades locais.



Textilmobil: iniciativa de artistas da Universidade de Artes Aplicadas de Viena para cooperar com escolas de design criativo. © Eva Lausegger

Todas essas experiências põem de manifesto que esta nova empreitada leva a um processo de transformação institucional profundo. Não se trata apenas de um simples acerto no marketing, mas de mudanças radicais em todas as áreas institucionais: gestão, programação, qualificação, comunicação e cooperação. Os desafios são ainda maiores se se tiver em conta que o público potencial é cada vez menos homogêneo e mais diversificado do ponto de vista étnico, religioso, social ou geracional, o que leva a uma reformulação completa do que as instituições culturais proporcionam, não só desde a perspectiva do defensor das artes, mas também da/do (potencial) utilizador.

Embora exista, atualmente, uma nova geração de educadores e mediadores qualificados, continua a ser necessária a cooperação a nível interno e externo. Durante muito tempo, as instituições culturais tenderam a seguir uma abordagem acumulativa, acreditando que a simples existência de um departamento responsável pela educação seria suficiente e que o resto poderia continuar a funcionar da maneira tradicional nas questões relacionadas com as artes. Entretanto,

tornou-se cada vez mais evidente que a cooperação intra-institucional entre educadores, mediadores e os outros departamentos internos seria suficiente para a atualização das instituições culturais. A verdade é que apenas seguindo uma abordagem intersectorial que junte e maximize os esforços será possível gerir a organização de novos cenários, como os “programas de extensão”. O mesmo se aplica à cooperação externa, uma vez que as escolas e as diversas iniciativas promovidas pela sociedade civil aparecem, num terreno em crescente disputa, como parceiros cada vez mais determinantes no sucesso ou fracasso de um projeto. Na maioria dos países europeus, foram implementados muitos programas públicos destinados a promover a cooperação entre as escolas e as instituições culturais. Esses programas vão desde residências de artistas a instituições culturais que administram sua própria escola¹⁰.

10. <https://www.kammerphilharmonie.com/zukunft-gestalten/zukunftslabor/>.

A importância da educação artística e cultural nas cidades

O sucesso dos esforços desenvolvidos nas escolas, nas instituições de ensino não formal ou nas instituições culturais depende das dinâmicas de transformação urbana. O simples fato de as cidades europeias de hoje terem um aspecto bem diferente do que tinham há apenas trinta anos demonstra que os processos de transformação global do nosso tempo também vão abalar os setores da educação, da cultura e das artes. Enquanto o mundo das artes se vê a si próprio, tradicionalmente, como uma força de vanguarda que tenta combater a inércia, a educação e a cultura tendem a permanecer ao lado dos defensores da manutenção do estado das coisas.

Embora o termo “criatividade” tenha merecido uma grande atenção no discurso da política cultural dos últimos anos, gostaria de acrescentar um pequeno aviso para não empolarmos as esperanças depositadas nessa perspectiva. É verdade que a aquisição de competências tradicionais já não é uma garantia para encontrar um posto de trabalho num setor produtivo em contração. Daí que seja perfeitamente compreensível que a “criatividade” - essa nova palavra mágica da era pós-industrial que traz a promessa de uma maior prosperidade económica e social - goze de uma popularidade considerável, e não só entre os decisores políticos¹¹. Com toda essa euforia, esquece-se com demasiada frequência que a “criatividade” também representa um aumento da concorrência. À sombra desse novo campo de batalha é possível encontrar um número crescente de indivíduos cada vez mais criativos que vivem em condições precárias¹², para não falar daqueles que têm características pessoais menos criativas, embora contem com outros talentos valiosos, como a moderação, a resistência ou a empatia. Em tempos de redução insidiosa do estado do bem-estar, esses indivíduos - mesmo munidos dos mais altos níveis de educação - vão perder a suas perspectivas futuras.

Esta observação pretende apenas esclarecer que, particularmente em estruturas urbanas altamente complexas, as estratégias políticas unidimensionais para a promoção da “criatividade” na educação ou na cultura não vão trazer os resultados de que precisamos. Este meu contributo pretende, precisamente, chamar a atenção para a necessidade imperiosa de cooperação a nível interno e externo, e pessoal e institucional. E esta exigência é igualmente válida no terreno da política. Sem



Aktionstag Sonnwendviertel: projeto de arte comunitária em ambiente urbano que reuniu jovens cidadãos e artistas com o objetivo de juntar idosos e jovens da comunidade.

ignorar o ordenamento institucional excessivamente fragmentado do que é atualmente qualquer cidade europeia média, será impossível controlar as atuais convulsões. Não se pode exigir, de modo algum, que sejam os sectores comparativamente mais frágeis da cultura, ou mesmo da educação, a compensar os fracassos dos outros setores.

Antes de mais nada, o que parece necessário é superar as barreiras existentes - sejam elas psicológicas ou físicas - e fazer uso da “curiosidade” na procura de novos espaços por preencher. Esta seria a aplicação da “criatividade” a todos os âmbitos de competência de uma cidade. Como tal, destacaria, por exemplo, que a atual política ambiental só será bem-sucedida quando se tiverem em conta as suas implicações estéticas¹³.

O papel das autoridades

Ao chegarmos ao fim deste artigo acerca do meio em mutação no qual as autoridades públicas intervêm para tentar orientar o acesso às artes e à cultura, a participação cultural ou a educação artística e cultural dos seus cidadãos, devemos ter em consideração que a maioria desses representantes se formaram sob as diretrizes do industrialismo. Portanto, é mais do que compreensível que este quadro teórico e de intervenção sobre questões como os acordos comerciais, as exigências do mercado de trabalho e a aquisição das competências que este impõe ainda esteja profundamente enraizado nas mentes dos responsáveis como única prioridade política possível. O ponto de vista industrial, que é o dominante, continua a ser, por conseguinte, a única vara de medir que conta.

11. Veja-se o fascínio de Richard Florida em relação à nova classe criativa.
12. Quando, por exemplo, o rendimento médio anual de um artista austríaco ronda os 5.000 euros, torna-se claro que os artistas não são um modelo de produção de riqueza cativante. O sector cultural é mais um espelho das desigualdades sociais: face a um número crescente de artistas que lutam pela sobrevivência, o que encontramos é um reduzido número de celebridades ricas.

13. Existe já uma série de conceitos promissores, como o de “cidadania artística”. Cf. Elliott. D. J., Silverman, M., et. al. (2016): *Artistic Citizenship - Artistry, Social Responsibility and Ethical Praxis*. Oxford University Press.



Living Sounds: projeto de arte comunitária com o artista Peter Spindler, que faz uso de máscaras no espaço público para chamar a atenção para questões de diversidade. © Petra Rautenstrauch

Comparativamente, e se transferirmos esses mesmos critérios, as artes, a cultura e a educação artística como campos que se estendem para além dos princípios dominantes da utilidade imediata tendem a tornar-se bastante irrelevantes.

Neste contexto, o que surpreende ainda mais é que uma nova geração de populistas de direita tenha colocado a “cultura” na agenda política e, conseqüentemente, estejam a aproveitar os reservatórios emocionais dos cidadãos revoltados para dividir as populações urbanas – étnica e socialmente falando – entre, por um lado, as elites liberais e cosmopolitas ligadas às artes e, por outro, as pessoas comuns que anseiam por uma pátria culturalmente homogênea. E daí devemos depreender que, com o avanço desta nova onda de forças liberais e autoritárias, a “cultura” acaba por não ser algo bom em si mesmo, mas dependente do respetivo enquadramento político. Como noutras questões, sejam elas relacionadas com a tecnologia ou a comunicação, os eventuais efeitos colaterais vão-se revelando a par da utilização individual e social que fazemos deles.

O grau crescente de desequilíbrio social mostra-se mais perigoso à medida que se vai revelando a falsidade da promessa política do pós-guerra de que a educação conduziria a uma melhor posição social. Em comparação com o otimismo dos primeiros tempos, até ao conceito original de educação como o mais eficaz trampolim para o sucesso se tornou ambivalente. Atualmente, são muitas as pessoas que deixaram de acreditar na promessa de que a educação – com ou sem as artes – lhes proporcionará uma vida melhor. Para elas, outros fatores como a etnia

ou a origem familiar têm vindo a revelar-se cada vez mais importantes.

Esse tipo de desconfiança produz cada vez mais frustração nas populações urbanas e leva-me ao pressuposto final de que apenas através de abordagens transversais que liguem competências nos campos da cultura ou da educação com outras questões como a habitação, os transportes, a tecnologia, o ambiente, a ecologia ou a segurança social permitirão manter e desenvolver uma maior coesão social e uma maior prosperidade. Quando, por exemplo, em Viena, mais de 25% da população local está excluída da participação política, nenhuma medida para melhorar o acesso às artes e à cultura terá qualquer hipótese de melhorar significativamente as condições de trabalho e de vida daqueles que estão estruturalmente excluídos.

Uma revisão da história mostra a extraordinária importância das artes como pilar das sociedades abertas, empáticas e, conseqüentemente, cooperativas. Nesta perspetiva, somos convidados, uma e outra vez, a colocar esta experiência em cenários contemporâneos de participação cultural e educação. No entanto, se olharmos para trás, também mostra que, até agora, o potencial das artes, quer na educação quer noutros sectores sociais, não tem sido aplicado adequadamente e – observando os verdadeiros portentos políticos nos muros da Europa – o inacreditável torna-se uma opção e o declínio coletivo é possível. Cabe-nos a nós, que assumimos a responsabilidade da competência no desenvolvimento urbano, escolher o caminho a seguir. Deveríamos ser corajosos ao entrarmos nesta nova terra. ●

MUSEOMIX

1^{ER} ÉTAGE

MIXROOM

REZ-DE-CHAUSSÉE

FABLAB

ATELIER

As instituições culturais como
plataformas de aprendizagem ao
longo da vida, criatividade e diálogo
intercultural

Jenny Siung

Chefe dos Serviços Educativos da Biblioteca-Museu Chester Beatty de Dublin, Irlanda



MMSR tetaneutral.net



As cidades precisam de adotar posicionamentos diversificados e, assumindo diferentes pontos de vista, fazer um balanço das suas concretizações e dos desafios que se lhes apresentam. O mesmo sucede quando se trata de conciliar a diversidade dos cidadãos. Existem vários indicadores para caracterizar as cidades, quer em termos culturais e educativos, quer quanto ao modo como contribuem para a qualidade de vida e a inclusão da população. Muitas cidades enfrentam, no entanto, o desafio de ligar os diferentes coletivos às instituições culturais e, em simultâneo, promover uma cidadania ativa. Os museus, as bibliotecas e as instituições culturais oferecem oportunidades inestimáveis para incentivar a aprendizagem e a participação dos cidadãos através da aprendizagem ao longo da vida, as práticas criativas e o diálogo intercultural.

Introdução

O que faz de uma cidade uma cidade educadora? Quais são os fatores que contribuem para que tal aconteça? Os espaços públicos como os museus desempenham um papel importante na vida e no serviço à população. No entanto, são confrontados com uma forte concorrência. Para continuarem a ser importantes para o público – o que efetivamente existe agora e o que está por vir –, não podem trabalhar isoladamente. Na Europa, ao longo dos séculos XVIII e XIX, foram surgindo os museus como repositórios de curiosidades, tendo evoluído até se tornarem centros de aprendizagem. A promoção da aprendizagem traz consigo um efeito *spillover* sobre outras instituições e organizações, incluindo bibliotecas e demais instituições culturais. Em 2012, a Comissão Europeia reconheceu a importância dos efeitos *spillover* das artes, da cultura e das indústrias criativas¹. “Entende-se por *spillover* um processo através do qual a atividade de um setor tem um impacto subsequente nos lugares, na sociedade ou na economia, através da transferência de conceitos, ideias, competências, conhecimentos e diferentes tipos de capital”².

O efeito *spillover* nos museus, bibliotecas e instituições culturais das cidades

Acreditamos que os museus, as bibliotecas e as instituições culturais desempenham um papel importante no efeito *spillover* nas cidades. Em primeiro lugar, a maior parte destas organizações está localizada no centro da cidade e não em locais isolados e remotos. A palavra ‘museu’ deriva de *museion*, um termo grego para designar o espaço sagrado onde as artes e as ciências são protegidas³. Os

templos gregos da antiguidade desempenharam um papel fulcral nas atividades de culto, na veneração de objetos sagrados e nas ofertas votivas; serviam de vínculo para as pessoas socializarem e se juntarem nos espaços públicos à volta, discutindo sobre ideias, política e comércio e celebrando e participando da vida grega. Seguindo este modelo de centro irradiador, os museus, bibliotecas e demais instituições culturais podem propiciar toda uma série de *spillovers*: conhecimento, negócios e relações⁴. No que diz respeito ao conhecimento, estes espaços são como polos de incubação que permitem aos artistas e às empresas desenvolver ideias, inovar e gerar processos criativos. Ao falar de negócios, está-se a falar de um meio dinâmico que oferece oportunidades para as indústrias criativas, o comércio, as organizações ligadas às artes e aos artistas e os eventos que fomentam as sinergias entre eles. Quanto às relações, este modelo repercute num espaço concentrado, como um bairro cultural⁵.

Bairros culturais

Estes espaços onde o efeito de *spillover* é muito evidente têm vindo a surgir em vários países sob a forma de projetos de pequena, média e grande escala. Os municípios de Dublin e de Waterford têm projetos de desenvolvimento deste tipo de polos culturais. Ambos os municípios referem a participação dos cidadãos como sendo um fator que contribui para a integração intercultural ou de migrantes; do mesmo modo, consideram a aprendizagem ao longo da vida e as práticas criativas como uma via de apoio à vida económica, cívica e cultural de ambas as cidades⁶.

A cultura desempenha uma função na resposta às diversas crises, sejam elas as crises de identidade, de desigualdade entre os cidadãos, de sustentabilidade ou de objetivos. Acreditamos que a cultura é e tem sido, desde a

1. Fleming, Tom, *Cultural and Creative Spillovers in Europe: Report on a preliminary evidence review*, Outubro de 2015, Arts Council UK, Arts Council Ireland, Creative England UK, European Centre for Creative Economy Germany, European Cultural Foundation Netherlands, European Creative Business Network, p. 4 e pp. 14-15.

2. *Ibid.* p.8.

3. Rambukwella, Chulani, ‘Museums and National Identity: Representation of Nation in National Museums’; *Building Identity, The Making of National Museums and Identity Politics*, National Museum of History, Taiwan, 2011, p. 35.

4. Fleming, *Op. cit.*, p. 8.

5. *Ibid.* p. 8.

6. Ver *A Cultural Quarter for Waterford, Outline Rationale, Priorities and Building Blocks*, Setembro de 2017, Câmara Municipal de Waterford. Ver parnellsquare.ie para o Parnell Square Cultural Quarter Dublin.

Era Industrial até aos dias de hoje, um remédio para essas crises. Estas instituições não só preservam, protegem e expõem o património cultural, como desempenham um papel principal e ajudam a criar vínculos entre os cidadãos e a cidade⁷. O Conselho da Europa descreve o papel do património cultural e a sua missão na criação de uma sociedade democrática e pacífica, no desenvolvimento sustentável e na promoção da diversidade cultural⁸. Ao convidar as comunidades a envolverem-se e a participarem nestes espaços, os cidadãos provam que podem organizar a sua cultura de forma inovadora⁹.

O papel dos museus, das bibliotecas e das instituições culturais na promoção da aprendizagem ao longo da vida, das práticas criativas e do diálogo intercultural

Esta abordagem inovadora chegou a instituições mais tradicionais, como os museus. Desde finais do século XX até à data, os museus alargaram a sua esfera de atuação para além das suas quatro paredes e fomentaram parcerias com disciplinas e setores não-museológicos. Passaram, assim, a desempenhar um papel significativo na vida das suas comunidades. Para alguns, os museus têm tendência para promover uma forma unilateral de envolvimento com as comunidades; para outros, os museus oferecem ativamente os seus espaços e convidam as comunidades a cocriar, cointerpretar e organizar exposições, o que constitui uma mudança radical do modelo de museu mausoléu para um modelo de museu aberto. Em 2017, a American Alliance of Museums olhou para o futuro e esboçou a forma como os museus irão funcionar em 2040, prevendo que alguns deixarão de ser organizações estáticas, baseadas em coleções, para se tornarem modelos mais fluidos, dinâmicos e centrados na comunidade¹⁰.

Isto traz-nos de volta a questão dos valores que projetarão os museus do futuro. Num cenário ideal, a localização de museus, bibliotecas e organizações culturais poderá beneficiar e contribuir em grande medida para o efeito *spillover* no planeamento urbano dos bairros culturais. O *Open Method of Coordination* (Método Aberto de Coordenação) é uma plataforma da UE para os ministérios da cultura e as instituições culturais nacionais se encontrarem, trocarem boas práticas e produzirem manuais e ferramentas para serem partilhados por toda a



Projeção de instalação Mapping, Chester Beatty by Maker-in-Residence, 2016 ©Jenny Siung

Europa. Sabe-se que as instituições culturais são agentes importantes na promoção da compreensão cultural, do diálogo intercultural, da diversidade cultural e na transmissão intergeracional da cultura¹¹. Como se colocam estas questões na oferta atual de aprendizagens ao longo da vida, práticas criativas e diálogo intercultural? Neste artigo, incluímos um conjunto de áreas nucleares a serem discutidas.

Aprendizagem ao longo da vida

No livro *Lifelong Learning in Museums: a European Handbook*, a aprendizagem num museu é descrita como podendo ser informal, espontânea ou, por vezes, acidental¹². A oferta de aprendizagens nas instituições culturais tende a ser diferente da que é proporcionada pelo sector formal. Os programas podem variar muito: desde visitas guiadas, *workshops* práticos, apresentações musicais, palestras e atividades para famílias, até exposições. A oferta é determinada pelos recursos disponíveis, assim como pelo mandato destas organizações. Para algumas,

7. O património cultural inclui o ambiente construído e natural e artefactos.

8. Council of Europe *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, Council of Europe Treaty Series - No. 199, Faro, 27.X.2005, p. 2.

9. Visser, Jasper, 'The Role of Culture and Community in the Development of Smarter Cities,' *Museums of the Future*, blog post 9 Janeiro de 2019.

10. Rozan, Adam, 'Hello and Welcome to the Future,' *Museum 2040*, November-December issue, volume 96, nº. 6, 2017, American Alliance of Museums, p. 17.

11. *Report on the Role of the Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Open Method of Coordination (OMC) working group of EU Member experts, work plan 2011-2014, Janeiro de 2014, União Europeia, Bruxelas, p. 5.

12. Gibbs, Kirsten, Sani, Margherita, Thompson, Jane (eds.), *Lifelong Learning in Museums: A European Handbook*, EDISAI srl - Ferrara, 2007, p. 13.



a aprendizagem é o fulcro da organização; para outras, trata-se apenas de um complemento da programação anual. Os museus, as bibliotecas e as instituições culturais funcionam como um “terceiro espaço” para além da sala de aula formal, oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem. Os visitantes têm antecedentes, interesses e conhecimentos diversos e são movidos pelo desejo de viver novas experiências nestes espaços. A recente recessão económica mundial teve impacto nas populações jovens e adultas que abandonaram a aprendizagem formal ou que, devido à perda do emprego, foram obrigadas a seguir programas de reciclagem. As tecnologias digitais ultrapassam frequentemente os guardiões tradicionais do conhecimento, como são as instituições culturais, na medida em que franqueiam o livre acesso ao conhecimento, dispensando a consulta dos tradicionais guardiões da informação. Estas instituições culturais foram forçadas a dar um passo atrás e a refletir sobre a melhor forma de enfrentar os novos desafios e de criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, a partir dos quais as equipas e os visitantes possam aceder coletivamente à informação, bem como explorar e abordar as coleções de formas novas e criativas¹³.

As observações anteriores trazem-nos de volta as conclusões apontadas na conferência e na revista da *American Alliance of Museums (AAM) 2040*. O então presidente da AAM, psiquiatra de profissão, assinalou o “bem-estar mental” como uma área de desenvolvimento para os museus. Nessa linha, as interações proporcionadas pelos museus –e que envolvem objetos, histórias e diálogos – são apontadas, quando devidamente veiculadas, como um contributo para a redução do estresse e da ansiedade, além de serem fatores de inclusão, em vez de isolamento, daqueles que participam nos seus programas¹⁴. Para manter a sua relevância, as instituições culturais terão de repensar continuamente o seu papel nas comunidades. De facto, podem ser muitos os impactos positivos das instituições culturais, especialmente porque os cidadãos têm vidas mais longas e dispõem de mais tempo. Nessas organizações, surgiram vários programas de saúde e bem-estar, incluindo visitas “amigas da demência”.

Como desenvolver visitas amigas da demência

Como é que estas organizações concebem e executam tais programas? As redes desempenham um papel essencial no processo, contribuem para alargar o âmbito das organizações culturais, potenciam melhores formas de colaboração e incentivam diálogos essenciais à mútua compreensão. A Chester Beatty Library, a nossa organização, oferece visitas guiadas amigas da demência. Um membro da equipa de Educação foi convidado a participar numa sessão de formação com a rede Azure¹⁵. Trata-se de uma colaboração entre uma agência de apoio aos idosos e parceiros do sector artístico e cultural irlandês. Ofereceu-se formação e apoio na conceção e operacionalização de visitas a galerias dirigidas a pessoas com demência e aos seus cuidadores. Começou a ser lançado, em 2017, um programa que utiliza estratégias de pensamento visual¹⁶. À chegada ao museu, antes do início da visita, os participantes recebem uma sessão de atualização informativa. O facilitador do museu vai interagindo com cada visitante e com os seus prestadores de cuidados antes de entrarem no espaço expositivo, mas sem pressionar ninguém a responder às questões que vão sendo colocadas. Os momentos de contemplação, a experimentação de outros ambientes e o contacto com outras pessoas constituem valiosas experiências para as pessoas com demência e os seus cuidadores. Estes programas levam tempo a serem postos em funcionamento e requerem uma avaliação contínua ao longo do processo. Perante contextos em mudança, este é um exemplo de como as instituições culturais podem adaptar a sua oferta aos cidadãos e às cidades.

13. Ver www.creative-museum.net/c/creative-museum/ como exemplo de modelos de aprendizagem criativos e dinâmicos para museus.

14. *Report on the Role of the Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, Op. cit., p. 5.

15. Ver www.ageandopportunity.ie/what-we-do/education-training/azure

16. Ver www.vtshome.org



Grupo Museu criativo no Museomix de Toulouse 2016 ©Jenny Siung

Práticas criativas em cidades criativas

Como referido, os museus, as bibliotecas e as instituições culturais têm vindo a desenvolver abordagens novas e inovadoras de aprendizagem para os seus públicos em resposta a contextos em mudança. Muitas destas organizações sofreram cortes orçamentais e reduções de pessoal como consequência da crise económica global de 2008. Já assinalámos o papel da cultura nas crises. A situação gerada depois de 2008 obrigou, efetivamente, a uma profunda reflexão sobre os públicos, a sua adesão às iniciativas e o desenvolvimento profissional como forma de, a longo prazo, fazer face ao impacto da recessão económica. Um bom exemplo disto é uma iniciativa financiada pela UE, *The Creative Museum* (2014-2017), a que se seguiu o projeto *Making Museum* (2017-2019), que teve uma duração de dois anos. A razão de ser destes projetos prende-se com a própria sobrevivência dos museus após os cortes acima referidos. Desencadeou-se uma onda de conhecimento, indústria, rede de contactos e criatividade que propiciou o desenvolvimento de parcerias inéditas entre instituições científicas, empresários criativos, *makers* – um *maker* é alguém que faz as coisas com as mãos e utiliza a abordagem “faça você mesmo” – e museus. Criatividade e prática criativa é a capacidade de transcender a forma tradicional de fazer as coisas nos museus, de gerar novas ideias, relações, criatividade e imaginação¹⁷. Aos parceiros do projeto não só foi oferecida a oportunidade de explorar, responder e refletir sobre estas abordagens, como também a oportunidade de requalificação e de treino de novas formas de interpretação das coleções dos museus. O documento *Analysis of Best Practices from Across Europe*, do *The Creative Museum*, reflete sobre as relações entre as organizações culturais e concebe os museus como ambientes dinâmicos de aprendizagem¹⁸.

O impacto dos contextos em mudança no modo como os museus funcionam e colaboram leva a pensar os museus e o mundo exterior como potenciais espaços de criatividade. Assim, em ambos os projetos surgiram a experimentação, a criação de protótipos e a incorporação de novas práticas¹⁹. A criatividade não é de modo algum fixa, está sempre a evoluir, a mudar e a responder ao meio que a circunda. Ambos os projetos deram aos profissionais dos museus o impulso para adotar abordagens do tipo “eu sou capaz de fazer” e de experimentar novas ideias, tanto nos programas de formação, como nas respetivas organizações.

Misturar o museu

Estas ideias criativas, com as suas respetivas abordagens e concretizações, foram exploradas numa série de ações de formação decisivas para dois projetos: *Museomix* e *Maker-in-Residence*. *Museomix* é um coletivo sediado em França e formado por profissionais criativos –tais como designers, *gamers*, codificadores, artistas, escritores, cientistas e profissionais de museus – que se reúnem e dialogam num ambiente museológico. Passam três dias em equipa e vão respondendo a ideias inspiradas na coleção do museu anfitrião. Por sua vez, estes grupos inventam, concebem e desenvolvem protótipos de instalações museológicas com recurso a novas tecnologias e, no último dia da formação, incentivam o público em geral a testar as suas ideias. Os parceiros do projeto participaram no *Museomix* para refletir sobre o modo como essas competências poderiam ser adaptadas nas suas próprias organizações e também com o objetivo de as partilhar com as suas redes locais²⁰. A beleza deste esforço colaborativo reside na sua abertura e disponibilidade para a troca de ideias, para assumir os riscos do desenvolvimento de protótipos, bem como no seu potencial para a resolução de problemas e de partilha. Estas abordagens são identificadas como cocriativas – quando uma pessoa colabora criativamente com outros – e de código aberto – a partilha aberta de ideias, sem patente, como acontece, por exemplo, com o código de um jogo. Este modelo é normalmente utilizado pelo sector das startups no desenvolvimento de ideias para as empresas.

Porquê trabalhar com makers?

Os *makers* são inovadores que se encontram frequentemente em espaços citadinos e fazem coisas ou apresentam estas ideias em feiras anuais de *makers*. As instituições culturais podem explorar a sua criatividade e trocar com eles ideias para o desenvolvimento de programas destinados a captar públicos. O *Maker-in-Residence* oferece aos *makers* uma residência de doze

17. O que queremos dizer com criatividade? Ver www.creative-museum.net

18. Sunderland-Bowe, Jo Anne (autor), Siung, Jenny (ed.), *Analysis of Best Practices from Across Europe*, The Creative Museum, Cap Sciences, 2016, p. 7.

19. Siung, Jenny (introdução), Toolkit, ‘Strategies for Success’, The Creative Museum, Cap Sciences, 2017, p. 6.

20. Ver www.museomix.org

dias nos países parceiros dos projetos do Creative e do *Making Museum*. Um programa tradicional de residências artísticas tende a criar um espaço para os artistas responderem a uma coleção e/ou desenvolverem o seu próprio trabalho durante o tempo em que são apoiados por uma organização. O *Maker-in-Residence*, contudo, ofereceu aos *makers* a possibilidade de colaborar e cocriar com as coleções dos museus. Porquê os *makers*? Trata-se do reconhecimento dos conhecimentos e competências destes criadores que exploram a criatividade sem receio de falhar, que são especialistas em experimentar novas ideias de forma rentável. Este tipo de experimentação conduz frequentemente ao fracasso, mas, em caso de insucesso, tenta-se novamente. A liberdade de experimentar é uma forma viva e revigorante de testar novas respostas às coleções dos museus. Para além de incentivar a partilha de conhecimentos e o acesso às coleções, esta abordagem cocriativa do museu e do *maker* desafiou muitos profissionais criativos externos, assim como os públicos, os já existentes e os novos, a repensar a imagem tradicional de um “museu fechado”.

Como criar um programa *Maker-in-Residence*

Em parceria com um *maker*, assumimos a curadoria da primeira instalação de *mapping* alguma vez realizada num museu irlandês. A proposta, inspirada na projecção de animais em perigo de extinção realizada pelo Vaticano na Basílica de São Pedro, consistiu em convidar um *maker* digital para interpretar a nossa coleção de livros e manuscritos raros (islâmicos, da Ásia Oriental e europeus)²¹. Inicialmente, a ideia do *mapping* não foi bem recebida pelo pessoal do museu, mas, uma vez partilhado o exemplo do Vaticano, conseguiu-se uma melhor compreensão do projeto. Por seu lado, o *maker*, que trabalhou com um computador desenhado por ele próprio – conhecido como Raspberry Pi e cujo custo foi inferior a 40 euros – teve acesso à coleção digital do museu e concebeu um *mapping* de imagens rotativas que foi depois projetado na parede exterior do museu. Partilhou, também, as suas competências com o público local, incluindo adultos, adolescentes e *makers* locais. A residência também ajudou o museu a desenvolver novas capacidades para atingir públicos difíceis de seduzir²². O elemento mais caro do projeto foi o projetor que, na Irlanda, tem um custo de 100 000 euros, enquanto em Berlim, por exemplo, pode ser alugado por 1000 euros. No entanto, o museu mobilizou os seus contactos e conseguiu que, na véspera da instalação, uma organização vizinha cedesse um projetor por um custo muito inferior. Importa compreender os contextos



Introdução ao protótipo de jogo de dados com o diretor do museu de St Raimond, 2016 ©Jenny Siung

em que os *makers* e os museus trabalham. É natural que surjam divergências de expectativas e que as experiências nem sempre coincidam. Contudo, o diálogo aberto, a confiança mútua e a compreensão, bem como a vontade de aprender, tentar e testar as coisas, são ingredientes essenciais para este tipo de colaboração. Como resultado desta experiência, a mesma organização tem continuado a acolher uma série de outras residências de *makers* e a incorporar cultura artesanal no seu público e no seu programa de aprendizagem²³.

Diálogo intercultural nas cidades inclusivas

O envolvimento do público é fundamental para os museus, as bibliotecas e as instituições culturais. Este nosso trabalho torna evidente a necessidade de um envolvimento alargado. Tal como identificado no artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, todas as pessoas têm o direito de participar na vida cultural da comunidade²⁴. O aumento da migração e da mobilidade na UE conduziu a uma série de crises, como a provocada pela mais recente passagem de refugiados e migrantes do Médio Oriente através do Mar Mediterrâneo para a Europa, desde 2013 até aos nossos dias. Mais uma vez, acreditamos que a cultura não só aborda a aprendizagem ao longo da vida e a

21. Ver www.news.nationalgeographic.com/2015/12/151208-vatican-photo-ark-wildlife-photos-cop21

22. Ver www.creative-museum.net/c/makers-in-residence

23. Para mais informações sobre como tornar-se um museu criativo, consulte *Toolkits: 'Strategies for Success', 'Spaces for Yes' e 'Connecting to Communities'* em www.creative-museum.net

24. Ver www.unesco.org



“Deusa”- carnaval de fusão Declan Hayden © Departamento de Integração Município de Dublin

prática criativa, como também constitui um espaço seguro de aprofundamento do conhecimento e da compreensão das diferentes culturas em ambientes partilhados e abertos, como museus, bibliotecas e instituições culturais²⁵. Tal como com os outros exemplos abordados neste artigo, estas organizações culturais tiveram de rever, adaptar e responder a contextos em mudança, a fim de sobreviverem e permanecerem relevantes para os seus públicos, os já existentes e os futuros.

Como é que as cidades e as suas instituições culturais se veem a si próprias face aos desafios emergentes? O programa Cidades Interculturais do Conselho da Europa, que inclui um “Índice Intercultural”, é um bom exemplo de como as cidades se podem classificar a si próprias. O programa oferece uma estratégia de cidade intercultural, um conjunto de princípios e uma forma de pensar. Mais importante ainda, analisa numerosos sectores que ajudam a avaliar a forma como uma cidade se esforça por ser inclusiva relativamente aos seus cidadãos. Estes indicadores analisam a forma como um município demonstra o seu empenho em desenvolver-se como cidade intercultural através do sistema educativo, das condições

habitacionais, dos serviços públicos, dos negócios e do mercado de trabalho, da cultura e dos espaços públicos, da mediação e resolução de conflitos, da língua, do relacionamento com os meios de comunicação locais, de uma perspetiva aberta e internacional, da inteligência e competência interculturais, do acolhimento dos recém-chegados e da governança, liderança e cidadania. Dublin recebeu o estatuto de Cidade Intercultural em 2012 e o Gabinete de Integração do Município de Dublin criou um comité consultivo de cidadãos de diversas origens culturais²⁶. Esta abordagem inclusiva dos cidadãos confere poder às comunidades migrantes – às novas e às já estabelecidas – e constitui um fator de coesão social na vida das cidades²⁷. A atual Estratégia da Cidade de Dublin para 2016-2020 reconhece a migração e a diversidade cultural e descreve Dublin como uma cidade compacta, constituída por uma série de bairros sustentáveis que promovem a inclusão social e a integração de todas as comunidades étnicas²⁸. Como é que isto se reflete na vida cultural da cidade? Como exemplo de polos culturais, as cidades de Dublin e de Waterford estão em vias de criar bairros culturais e integram um centro intercultural como espaço seguro e acolhedor para a expressão cultural.²⁹

Como construir um programa intercultural para museus, bibliotecas e instituições culturais

Existe já um razoável conjunto de instrumentos e orientações para apoiar as organizações que apostam no diálogo intercultural. *Museums as places for intercultural dialogue (Map for ID)* e *The Role of Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* são apenas dois bons exemplos³⁰.

Como é o diálogo intercultural e como é que um museu, uma biblioteca ou uma instituição cultural desenvolvem as competências interculturais?³¹ Para além do programa Cidades Interculturais referido anteriormente, existem também, nas cidades, organizações e indivíduos que representam comunidades culturais diversificadas. A formação de equipas de trabalho e uma programação

26. A autora participou no comité consultivo 2012-2014 como representante das instituições culturais nacionais irlandesas, em reconhecimento pelo seu trabalho no diálogo intercultural e na aprendizagem em museus.

27. Ver <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/dublin>

28. Dublin City Council, *Integration Strategy 2016-2020*, Community and Social Development Section, Dublin City Council, p. 10.

29. *Op. cit.*, nota de rodapé 6.

30. Ver https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/service/Handbook_MAPforID_EN.pdf e *Op. cit.*, nota de rodapé 11.

31. O diálogo intercultural é um processo que compreende um intercâmbio ou uma interação aberta e respeitadora entre indivíduos, grupos e organizações com diferentes origens culturais ou visões do mundo. Entre os seus objetivos contam-se: desenvolver uma compreensão mais profunda das diversas perspetivas e práticas; aumentar a participação e a liberdade e capacidade de fazer escolhas, promover a igualdade e reforçar os processos criativos.

25. Ver www.creative-museum.net/c/creative-museum/ *Op. cit.*, p. 5.



Verão em Dublin Declan Haiden © Departamento de integração Município de Dublin

adequada, a vontade de chegar a novos públicos e a criação de espaços de partilha são ingredientes fundamentais na promoção do diálogo intercultural.

O nosso museu iniciou recentemente, com uma organização local chamada Mother Tongues, a sua primeira sessão de contos bilingues para famílias plurilingues³². Muitas bibliotecas municipais oferecem programas de aprendizagem e de intercâmbio de línguas, bem como acreditação certificada para estes cursos. O Museu Britânico oferece visitas guiadas em inglês para falantes de outras línguas (ESOL), utilizando como ponto de partida as suas coleções³³. Os indicadores de sucesso para estes exemplos são a disponibilização de espaços seguros para os aprendentes, bem como a promoção da interação e mútua compreensão.

Conclusão e recomendações

Existe o perigo de que projetos como os descritos neste artigo se possam tornar simbólicos ou irrelevantes para museus, bibliotecas e instituições culturais. É importante que as cidades deem voz aos seus cidadãos e lhes ofereçam oportunidades para participar na vida da cidade. Isto pode alcançar-se através de um planeamento ponderado, cuidadoso e coeso e através de uma boa comunicação com todo o sector. Ao convidar as comunidades a envolverem-se e a participarem nestes espaços, os cidadãos provam que podem organizar a sua cultura de forma inovadora³⁴.

Assim, seguem-se aqui algumas recomendações:

- É importante rever continuamente os programas e as iniciativas.
 - O que poderia ter funcionado há dez anos pode ter-se tornado obsoleto.
 - O respeito e a compreensão mútuos são essenciais.
 - A cocriação e a colaboração abrem espaços para públicos difíceis de captar.
 - A maioria das cidades tem um espaço de *makers* e uma comunidade de profissionais criativos.
- Muitos museus, bibliotecas e instituições culturais serviram historicamente uma nação e refletiram a identidade única de um país, do seu povo e da sua religião:
- É importante reconhecer a diversidade interna dos países e as complexidades que daí advêm.
 - A identidade cultural e nacional não é fixa, está em constante mudança.
 - A diversidade cultural é uma mais-valia e não uma ameaça para as cidades.
 - É importante aprofundar o conhecimento e a compreensão das diferentes culturas.
 - Museus, bibliotecas e instituições culturais podem proporcionar espaços seguros para encontros culturais, bem como oferecer oportunidades de expressão criativa.
- Museus, bibliotecas e instituições culturais já não são guardiões do conhecimento:
- As cidades são hospedeiras de aprendentes e cidadãos autodidatas e autoconfiantes com acesso direto ao conhecimento através da tecnologia digital.
 - Estas organizações podem aprender e incentivar o diálogo aberto com o seu público.
 - O público tem diferentes necessidades, estilos e expectativas de aprendizagem. ●

32. Ver www.movertongues.ie

33. Ver www.britishmuseum.org/learning/adults_and_students/esol_programmes.aspx

34. Visser, *Op. cit.*, nota de rodapé 9.

Vincular a educação com a cultura para construir cidades sustentáveis

Jordi Baltà Portolés
Especialista da Comissão de Cultura da Cidades e Governos Locais Unidos



Existe um vínculo fundamental entre a educação e o desenvolvimento das capacidades culturais e o exercício dos direitos culturais. Na Comissão de Cultura da Cidades e Governos Locais Unidos concebemos a cultura como um bem comum que amplia a capacidade de cada pessoa para criar o seu próprio futuro e como um processo que permite compreender, interpretar e transformar a realidade, insistindo no facto de que os direitos culturais fazem parte dos direitos humanos. Neste sentido, na medida em que a educação é um processo de desenvolvimento de capacidades que ocorre ao longo de toda a vida e em numeroso contextos, é necessário perceber e explorar os múltiplos cenários nos quais os ecossistemas da educação e da cultura se entrecruzam: educação formal e não formal, instituições e organizações culturais, espaço público, ambientes virtuais, etc.

Introdução

A Comissão de Cultura da Cidade e Governos Locais Unidos (CGLU), em colaboração com governos locais de todo o mundo, tem como objetivo a promoção de uma aproximação a um desenvolvimento sustentável no qual a cultura represente um papel determinante. A ideia de cultura enquanto “quarto pilar” do desenvolvimento sustentável, juntamente com os seus componentes económico, social e ambiental (Hawkes, 2001, CGLU, 2010), implica compreender, por um lado, que a cultura é um fim em si mesmo nas sociedades que desejam garantir plenamente os direitos e as liberdades de todas as pessoas, uma vez que ter oportunidades para a expressão criativa, para aceder, conservar e dar vida ao património, e manter e conhecer diversas identidades e expressões culturais faz parte de uma vida digna. Por outro lado, implica reconhecer que, especialmente num contexto local, se produzem inúmeras interseções entre os aspetos culturais, sociais, económicos, políticos, ambientais e educativos: participar na vida cultural pode contribuir para a coesão social, ter acesso à diversidade linguística e cultural e às artes pode contribuir para a criação de emprego e de riqueza, etc. O desafio é fomentar políticas que deem resposta às aspirações da cidadania nestes âmbitos e que, por sua vez, abordem a complexidade decorrente das referidas interseções.

A relação entre a educação e a cultura é, por conseguinte, um elemento central do trabalho da Comissão de Cultura, como se pode apreciar nos documentos fundacionais Agenda 21 da Cultura (CGLU, 2004) e Cultura 21: Ações (CGLU, 2015). A ideia central é que existe um vínculo fundamental entre a educação e o desenvolvimento de capacidades culturais e o exercício dos direitos culturais. Concebemos a cultura como um bem comum que amplia a capacidade de cada pessoa para criar o seu próprio futuro e como um processo que permite compreender, interpretar

e transformar a realidade, insistindo no facto de que os direitos culturais fazem parte dos direitos humanos. Neste sentido, na medida em que a educação é um processo de desenvolvimento de capacidades que ocorre ao longo de toda a vida e em numeroso contextos, é necessário perceber e explorar os múltiplos cenários nos quais os ecossistemas da educação e da cultura se entrecruzam: educação formal e não formal, instituições e organizações culturais, espaço público, ambientes virtuais, etc. Da mesma forma que falamos de uma cidade educadora, também podemos falar de uma cidade que reconhece e promove as suas múltiplas realidades culturais, que explora os modos como as experiências educativas podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades culturais e para o exercício dos direitos culturais, e que promove o papel dos agentes culturais na criação de processos de aprendizagem.

Isto implica trabalhar em experiências concretas e, também, levar a cabo ações de sensibilização e campanhas para promover uma maior compreensão do papel da cultura no desenvolvimento sustentável que se traduzam em estratégias internacionais, regionais, nacionais e locais neste âmbito. Uma das principais referências para esta questão nos últimos anos tem sido, entre outras, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), com os seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A Agenda 2030 é menos explícita em relação à dimensão cultural do desenvolvimento sustentável do que seria desejável. No entanto, a CGLU considera que os objetivos marcados pela comunidade internacional em matéria de desenvolvimento sustentável não serão alcançados se não se reconhecerem os aspetos culturais que, implícita ou explicitamente, estão vinculados a muitos dos objetivos estabelecidos nos ODS. Tal implica abordar, entre outros, o objetivo 4.7, que estabelece a vontade de assegurar uma educação que fomente a aquisição

dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para promover o desenvolvimento sustentável através da valorização da diversidade cultural e o contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável, por exemplo. Por outro lado, é necessário insistir nos vínculos entre a cultura e os ODS, bem como na importância de explorar a nível local, sendo igualmente importante dar conta das diversas maneiras como, na prática, as cidades e os governos locais têm trabalhado nesta direção (CGLU, 2018).

Este artigo procura abordar a questão desde estes dois planos, o do acompanhamento de práticas concretas e o da incidência na melhoria das estratégias políticas, expondo desafios, reflexões úteis e algumas orientações para o futuro sobre a relação entre cultura e educação desde a ótica das cidades sustentáveis.

Desafios e eixos de ação

Os programas de aprendizagem entre iguais da Comissão de Cultura da CGLU compreendem exercícios de autoavaliação que permitem detetar dificuldades no reforço da dimensão cultural na aproximação ao desenvolvimento sustentável. Concretamente, no que diz respeito à relação entre a educação e a cultura, os principais desafios que identificámos em diversas cidades nos últimos anos são os seguintes:

- **A centralização das competências em matéria educativa** em muitos países, que pode impedir a adaptação dos programas da educação formal às realidades culturais locais e, muitas vezes, também dificulta a colaboração com organizações e agentes culturais do meio envolvente mais próximo.
- **A pouca atenção concedida às artes e à cultura nos programas da educação formal**, embora com variações entre os diversos países e momentos. Se entendermos o acesso à educação artística e cultural como um direito cultural e como a base para o pleno acesso à cultura ao longo da vida, a ausência de oportunidades adequadas tanto na infância como noutros contextos educativos e formativos representa um grave obstáculo.
- **A desatenção concedida aos programas educativos por parte de algumas instituições culturais**, embora aqui também se observe uma grande diversidade e, em geral, se esteja a produzir um progressivo reconhecimento da necessidade tanto de incluir a educação e a formação entre as atividades centrais de muitas organizações culturais, como de inovar nas metodologias. Seja como for, muitas instituições e entidades culturais (teatros, museus, associações de defesa do património, etc.) ainda prestam uma atenção limitada a este tipo de questões, nalguns casos por falta de recursos económicos ou humanos para as enfrentar em condições.
- **A falta de diálogo entre os responsáveis pelas políticas educativas e culturais**: apesar da crescente consciência dos vínculos existentes entre ambos os

setores, as parcerias institucionais costumam manifestar pouca abertura relativamente à colaboração transversal para além de projetos pontuais. A frequente rigidez dos programas educativos, especialmente na educação formal, e a falta de tempo, recursos e conhecimento mútuo entre os responsáveis e o pessoal técnico de ambos os setores também não ajuda.

Apesar destas dificuldades, a observação também providencia a existência de numerosas experiências que, na prática, demonstram o potencial da vinculação entre a educação e a cultura na aposta em cidades mais sustentáveis. Em particular, podem ser identificados os seguintes eixos relevantes:

- a) **Acesso e participação na vida cultural desde a educação formal e não formal.** O desenvolvimento de capacidades culturais encontra nos espaços educativos um meio privilegiado. Da mesma forma que a aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo desenvolvido ao longo da vida tanto em centros de educação formal, como noutros espaços, também são múltiplas as metodologias educativas pertinentes e devem ser diversificadas as expressões culturais que se vejam refletidas na educação. O direito a participar na vida cultural traduz-se, na sua vertente educativa, na existência de oportunidades inclusivas para o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva e no fomento de valores relacionados com a diversidade e a curiosidade, entre outros. Mais concretamente, algumas cidades já assumiram estes princípios, como se pode apreciar nos exemplos seguintes:
 - **Programas de fomento de aptidões artísticas em crianças, jovens e idosos**, como o programa Crea, de Bogotá (antes conhecido como Clan¹), o programa “EN RESIDENCIA”, de Barcelona, ou a Escola Livre de Artes - Arena da Cultura, de Belo Horizonte, projetos que também são apresentados na presente Monografia, ou os serviços educativos do Centro Cultural Municipal de Jbeil-Biblos, que oferecem um espaço de encontro e diálogo com diversas atividades educativas e artísticas dirigidas a públicos diferentes.
 - **Iniciativas de introdução ao património e aos conhecimentos tradicionais**, como a ação “Bem-vindos ao campo”, de Gabrovo, que favorece a aproximação de jovens e idosos detentores de saberes relacionados com o campo e o seu envolvimento em atividades do património local, ou o Festival da Troca de Sementes de Seferihisar que, partindo da vontade de preservar e de dar a conhecer as distintas variedades de sementes nativas e as práticas agrícolas tradicionais, leva a cabo ações nos centros educativos. Em ambos os casos,

1. As diferentes boas práticas referidas neste artigo podem ser consultadas em <http://obs.agenda21culture.net/es/home-grid>



Lyon © École Nationale Supérieure des Beaux Arts de Lyon

conhecimentos relacionados com a natureza e objetivos educativos e culturais aliam-se para contribuir para um desenvolvimento mais sustentável que aproveita a herança do passado para a revestir de novos significados no presente e no futuro.

b) Ação educativa, formativa e de mediação por parte dos agentes culturais. De modo crescente, os profissionais e as organizações da cultura (associações, coletivos artísticos, museus, companhias de teatro, bibliotecas, orquestras, auditórios, etc.) assumem as suas funções educativas, que podem ter múltiplas traduções: desde a divulgação do património e a criatividade ou o fomento de ações de apreço da diversidade, a organização de workshops e de outras atividades participativas, ao estabelecimento de alianças com agentes educativos e sociais para a realização de atividades com uma componente educativa, que tanto podem ser levadas a cabo nos equipamentos culturais tradicionais, como no espaço público e noutros lugares acessíveis. Entre as medidas que podemos observar neste sentido, encontram-se as seguintes:

- **Programas de fomento da criatividade em grupo, com incidência na apropriação do espaço público,** como o programa “JE SUIS...”, de Vaudreuil-Dorion (também exposto nesta Monografia), ou a Escola dos Comuns de Dakar, que promove atividades artísticas e culturais orientadas para o debate entre os cidadãos e a preservação dos bens comuns no bairro. Estas ações servem para repensar o espaço público, muitas vezes

enriquecendo-o com novas expressões artísticas, para favorecer a interação e fortalecer o sentimento de pertença e estreitar os vínculos com o meio envolvente humano e físico.

- **Ações de introdução ao conhecimento por parte de instituições culturais,** como a biblioteca de nova geração Arhus, em Roeselare, definida como um centro aberto de conhecimento; as atividades de escrita criativa para refugiados e requerentes de asilo do Centro Dylan Thomas de Swansea; os programas educativos do Museu de Congonhas ou as ações educativas do museu e outros agentes do património cultural em Conche. No seu conjunto, este tipo de iniciativas serve para sublinhar o papel do conhecimento e da participação cultural como vetor de inclusão e de coesão.
- **Iniciativas formativas para o desenvolvimento de competências na cultura e para a ampliação das oportunidades profissionais,** como as do Centro de Músicas do Mundo de Arhus ou os programas de educação digital do centro Shadok de Estrasburgo. Nestes casos, tratava-se de ver nas atividades próprias das artes e da cultura uma área de possível desenvolvimento profissional, juntamente com os seus valores intrínsecos de expressão e conhecimento e os seus efeitos de coesão social.

c) Inovação na governança da educação e da cultura.

Compreender que a educação e a cultura devem explorar as suas intersecções para contribuir para o exercício dos direitos humanos e para o desenvolvimento sustentável



Polo Cultural Totatoga, Busan. © Câmara de Busan



Projeto Fabricar, Inventar, Partilhar, Estrasburgo. © Câmara de Estrasburgo

nas cidades deveria levar a uma revisão das formas de conceber, implementar e avaliar políticas. A inovação na governança deste âmbito passa, em primeiro lugar, por fomentar estratégias integradas entre políticas educativas e culturais, acompanhadas por mecanismos de colaboração e coordenação e por ações de formação interna, para que os profissionais de cada área compreendam melhor as particularidades do outro. Em segundo lugar, e com uma lógica semelhante, é importante criar espaços de diálogo e de colaboração com os agentes da sociedade civil relevantes: associações representativas de profissionais da educação e da cultura, famílias, ONG que incidam na educação e na cultura, etc. Finalmente, é desejável procurar fórmulas de colaboração entre os distintos níveis da administração que possam permitir uma adequação das políticas educativas que, em muitos casos, dependem da administração central, às realidades culturais locais, e outras formas de coordenação entre os níveis competentes em cada setor. Neste âmbito, podemos destacar experiências como as seguintes:

- **Estratégias e programas culturais que integram a educação e a inclusão social como elementos transversais**, como o exemplo de sustentabilidade cultural de Galway ou o Polo cultural Totatoga de Busan. Estas iniciativas refletem uma visão alargada das políticas culturais vinculadas com outras dimensões da visão da cidade desde uma perspetiva de desenvolvimento sustentável, com especial incidência nas vertentes educativa e social.
- **Criação de redes e de parcerias entre agentes da educação e da cultura**, como as iniciativas de cooperação concebidas ao abrigo da Carta de Cooperação Cultural de Lyon, que põe em contacto uma vasta rede de agentes culturais, educativos e sociais para fomentar ações descentralizadas, participativas e inclusivas e para procurar atingir a igualdade de todos os cidadãos no acesso à cultura. Outro exemplo é a rede kùltùrlab de agentes de educação e cultura promovida por Izmir no

âmbito da sua participação no programa Cidades Piloto, fomentado pela Comissão de Cultura da CGLU. É de referir, igualmente, a Culture Action Europe, que serviu para desenvolver novas iniciativas de educação e cultura após a constatação da existência de carências nesta área.

Elementos transversais e critérios de qualidade

Conceber o desenvolvimento sustentável como uma aposta estrutural e contínua que exige uma observação e uma reflexão permanentes implica, também, prestar atenção aos aspetos críticos sobre os quais deverá assentar um modelo mais sólido a longo prazo. Existem vários elementos que cruzam de modo transversal os eixos de ação referidos e que deveriam ser integrados em todas as ações para garantir a qualidade dos processos e o seu impacto estrutural. Em particular, podem ser mencionados os seguintes aspetos:

- **A diversidade de conteúdos, expressões e conhecimentos** incluídos nos programas e nas ações de educação cultural: diversidade de disciplinas artísticas, diversidade de patrimónios e memórias nas suas dimensões material e imaterial, equilíbrio entre tradição e contemporaneidade, competências tecnológicas, etc.
- **A pluralidade de agentes e a criação de parcerias adequadas**, com a participação de governos locais e de outras administrações públicas, organizações da sociedade civil, artistas, cidadania, etc., de preferência em parcerias permanentes e eficazes de diálogo e colaboração.
- **A preocupação com a acessibilidade e a inclusão social**, encarando com uma sensibilidade especial a importância de criar oportunidades para as pessoas em risco de exclusão e promovendo a sua participação ativa em ações educativas e culturais, facilitando o acesso a canais adequados de informação relativamente às oportunidades existentes. Não é de somenos importância a criação de mecanismos de análise e de avaliação da participação, bem como dos seus resultados (com dados desagregados



Museu de Congonhas. © Câmara de Congonhas



Escola dos Comuns de Dakar. © Kër Thiossane e Câmara de Dakar

por género, idade, diversidade funcional, etc., em função da sua relevância).

Os eixos de ação e os critérios de qualidade expostos neste artigo constituem linhas sobre as quais a Comissão de Cultura da CGLU prevê continuar a trabalhar nos próximos anos. Neste trabalho, destacar-se-á, especialmente, a necessidade de apostar nos vínculos entre a educação e a cultura para o alcance de agendas como os ODS e as suas respetivas transposições a âmbitos nacionais e locais. Trata-se de um processo que requer a colaboração de múltiplos agentes e a Comissão está aberta à exploração de novas alianças tanto com governos locais, como com qualquer outra organização interessada. Em particular, desejamos aprofundar a colaboração com as cidades educadoras para conhecer melhor as suas abordagens ao vínculo entre a educação e a cultura e poder trabalhar em conjunto para favorecer o exercício dos direitos de todas as pessoas e co-construir cidades sustentáveis. ●

Bibliografia

- CGLU 2004, *Agenda 21 de la cultura. Un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales para el desarrollo cultural*, Barcelona, CGLU. Disponível online em: http://agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/multi/ag21_es_ok.pdf
- CGLU 2010, *La cultura es el cuarto pilar del desarrollo sostenible. Documento de orientación política de CGLU*, Barcelona, CGLU.
- CGLU 2015, *Cultura 21: Acciones. Compromisos sobre el papel de la cultura en las ciudades sostenibles*, Barcelona: CGLU. Disponível online em: http://agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/multi/c21_2015web_spa.pdf
- CGLU 2018, *La cultura en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Guía práctica para la acción local*, Barcelona, CGLU.
- HAWKES, J. 2001, *The Fourth Pillar of Sustainability: Culture's essential role in public planning*, Melbourne, Cultural Development Network (Vic) / Common Ground Publishing.
- IFACCA, CGLU, FICDC & EUROPE, C. A. 2013, *Un Objetivo "Cultura" en la Agenda de Desarrollo Post-2015*.
- ONU 2015, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Nova Iorque, Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponível online em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S



Catarina Vaz Pinto

Vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Lisboa, Portugal

ENTREVISTA

Catarina Vaz Pinto é Licenciada em Direito pela Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa. Pós-graduada em Estudos Europeus, Colégio da Europa, Bruges. Vereadora da Cultura/Câmara Municipal de Lisboa (desde novembro 2009). Gestora cultural. Consultora independente na área das políticas e do desenvolvimento cultural, formação cultural e artística. Coordenadora Executiva do Programa Gulbenkian Criatividade e Criação Artística/Fundação Calouste Gulbenkian (2003-2007). Consultora da Quaternaire Portugal, SA, na área de projetos e políticas culturais (2001-2005). Diretora-executiva e docente da Pós-graduação em “Gestão Cultural nas Cidades” do Instituto para o Desenvolvimento da Gestão Empresarial - INDEG/ISCTE (2001-2004). Secretária de Estado da Cultura (1997-2000). Adjunta do Ministro da Cultura (1995-1997). Co-fundadora da Associação Cultural Fórum Dança, da qual foi Diretora-executiva (1991-1995).

Uma das questões que nos interessa abordar nesta publicação é a complementaridade e coerência entre políticas educacionais e políticas culturais a nível municipal. Em geral, sobre que aspetos acha que uma agenda comum entre educação e cultura pode ser definida num sentido amplo?

Definir uma agenda comum entre educação e cultura é fundamental para a criação de cidadãos capazes de enfrentar uma vida em constante e rápida mudança, preparados para as necessidades de adaptação que a sociedade contemporânea exige.

Em Portugal, o fraco investimento na educação durante mais de 40 anos de ditadura condicionou o avanço do ensino em todo o país. Nos últimos anos o Conservatório Nacional estendeu o ensino artístico integrado a outras escolas do país, porém o ensino artístico universal no sistema público escolar é, até hoje, inexistente.

Ao nível municipal as competências na área da educação estão limitadas ao primeiro ciclo e não incluem a construção de currículo, determinado a nível nacional. No entanto, através dos equipamentos culturais municipais conseguimos chegar a um grande número de público escolar com iniciativas adaptadas aos vários níveis de ensino e alinhadas com as competências chave do perfil do aluno para o século XXI.

Por outro lado, os sistemas educativos têm vindo a mudar os paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de novas competências - mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes. Esta evolução a par com o novo “Perfil do Aluno” conferem força e oportunidade de trabalho conjunto com a Cultura convocando também, os mediadores culturais a comprometerem-se com este referencial educativo para que o perfil do aluno se transforme em prática.

Uma agenda comum deve incidir sobre a criação de competências, nomeadamente nas áreas identificadas como essenciais: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; autonomia e desenvolvimento pessoal, bem-estar e saúde, sensibilidade estética e artística, saber técnico e tecnologias, consciência e domínio do corpo.

Como co-presidente da Comissão de Cultura da UCLG, expressou o seu compromisso com a dimensão cultural dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Nesse sentido, como acha que a partir das cidades, passando pela ação cultural, se pode contribuir para o alcance dos ODS, incluindo o Objetivo 4, relativo à educação inclusiva, equitativa e de qualidade?

Estou convicta de que uma cidade nunca será sustentável sem que a sua dimensão cultural seja explícita e operacional. É urgente tornar a cultura uma dimensão chave das políticas urbanas, protegendo o património, apoiando a criatividade, promovendo a diversidade e garantindo que o conhecimento é acessível a todos.

Em Lisboa existem muitos projetos educativos de continuidade assentes em parcerias entre equipamentos culturais (Museus, Monumentos, Teatros, Bibliotecas, Galerias, Arquivos, etc.) e Escolas que promovem a informação, o debate e a ação tendo como objetivos a educação inclusiva, de qualidade e equitativa e a promoção de cidades abertas, multiculturais e sustentáveis. Constituem uma aposta no poder transformador da cultura e no seu papel estratégico e transversal aos ODS. Na base destes projetos de

continuidade temos associado escolas com populações sensíveis (famílias desestruturadas, com reduzidos rendimentos, com baixa escolaridade, com grandes misturas étnicas) a equipamentos culturais, envolvido os elementos chave desses equipamentos, mediadores e professores, em projetos orientados por um artista convidado, tendo como base de trabalho temas polémicos e urgentes sobre os quais é preciso refletir, debater e fazer ganhar consciência.

Temas como o Racismo, os Direitos Humanos, a Democracia, a Identidade, a Fronteira, são pontos de partida para o desenvolvimento desses projetos que depois têm visibilidade junto da comunidade mais alargada, da família e da própria escola através da apresentação pública de trabalhos feitos pelos próprios alunos. Tendencialmente estes projetos são de base territorial, beneficiando de condições de proximidade geográfica que permitem facilitar a mobilidade entre a escola, o espaço público, o equipamento cultural parceiro e outros pontos de interesse identificados na zona. São projetos com potencial de expansão podendo atrair mais parceiros das mesmas e de outras áreas. Também esta forma de trabalhar corresponde a uma dinâmica de conjugação de esforços de uma multiplicidade de atores que os ODS subscrevem e recomendam.

Poderia ilustrar isso com alguns exemplos específicos em Lisboa?

Na cidade de Lisboa, a programação educativa dos arquivos, bibliotecas, museus, teatros, monumentos, entre outros equipamentos e projetos culturais, tem efetivamente uma expressão relevante e significativa na oferta educativa não formal e informal existente na cidade. Também neste domínio, a investigação em educação tem permitido constatar o potencial que a oferta educativa da cidade pode trazer para os processos de escolarização, permitindo enriquecer o trabalho pedagógico e curricular, bem como a ampliar as oportunidades de fruição e relação com a cidade.

O Programa DESCOLA, Atividades Criativas para Alunos e Professores, criado recentemente, é um programa de atividades criativas nos principais espaços culturais municipais, sustentado na estreita colaboração entre mediadores, artistas e professores. Integra mais de 20 agentes culturais municipais - museus, teatros, arquivos e bibliotecas.

Foi concebido como um plano de ação conjunto do município de Lisboa através dos sectores educativos da Direção Municipal de Cultura e da EGEAC em parceria com o UIED - Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa. Resulta de um trabalho de prospeção local dos vários equipamentos culturais, da sua ponderação num contexto mais vasto de constrangimentos e oportunidades



Programa DESCOLA © José Frade

à escala global, e tem como âmbito a oferta educativa dos equipamentos culturais da Câmara Municipal de Lisboa.

Desta forma, fora da escola, os setores educativos dos equipamentos culturais da CML constituem-se como uma mais-valia para envolver alunos e professores em processos pedagógicos criativos articulados com as matérias inscritas no currículo escolar, fazendo emergir formas de pensar, de sentir e de agir no âmbito das competências recomendadas para o perfil do aluno do século XXI.

Já para os públicos não escolares, o trabalho é feito maioritariamente através da ação das Bibliotecas municipais com inúmeras ações de formação nas mais diversas áreas (Saúde e bem-estar, informática; artesanato; literatura etc.) ou em projetos mais complexos como o "Vidas e Memórias de Bairro", que recolhe e regista junto da população mais idosa as memórias e documentos de outros tempos. Existem ainda exemplos como a "Arqueologia de Bairro" que coloca a população em contacto direto com os vestígios arqueológicos descobertos na sua área de habitação e revela informação sobre os mesmos; ou ainda a Lata 65, um projeto de arte urbana para maiores de 65 anos.

É a perspetiva de um ecossistema de aprendizagem, que pressupõe a transversalidade de espaços, de tempos e de conteúdos, inerentes à aprendizagem ao longo da vida, no sentido de fazer face aos desafios do mundo contemporâneo e à construção da sociedade do futuro.

Pode explicar o que significa a Agenda 21 para a Cultura, para Lisboa?

Lisboa subscreveu os compromissos da Agenda 21 para a Cultura desde o início. A emergência em encarar a Cultura como uma dimensão fundamental do desenvolvimento sustentável e a de uma visão transversal encontra resposta prática nos princípios e programas promovidos pelo Comité de Cultura da CGLU.

DESCOLA

O DESCOLA é uma provocação para todos os que concebem a educação como um ato de liberdade. Resultado do trabalho conjunto e da aposta continuada da Câmara Municipal de Lisboa na dimensão educativa do património cultural e artístico da cidade, este programa de atividades reflete a vontade de o fazer chegar a todos, e ao longo da vida, como fonte de inspiração e sentido de pertença. Dirigido especificamente ao público escolar, o DESCOLA representa um desafio assumido pelas equipas educativas municipais, da EGEAC e Direção Municipal da Cultura, no sentido de desenvolver um programa de atividades criativas sustentado em colaboração estreita com mediadores, artistas e professores.

As atividades propostas pelo DESCOLA - alinhadas, repensadas e criadas de raiz -, tiveram sempre o Perfil do Aluno do séc. XXI como referência, e o património cultural e artístico de Lisboa como campo de pesquisa, de questionamento e de criatividade.

No DESCOLA estão mais de vinte agentes culturais municipais - museus, teatros, arquivos e bibliotecas - que acreditam na força educativa das artes e da cultura e querem participar, com professores e alunos, na construção de escolas que se afirmem como comunidades de aprendizagem, abertas e interventivas.

Mimos e livros à mão de semear

Mimos e livros à mão de semear é um projeto que sensibiliza as famílias para a importância das histórias, lengalengas, rimas e canções de embalar no desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças até aos 36 meses.

Sabemos que mães, pais e cuidadores sabem bem quanto especiais e únicas são as suas crianças. Neste projeto podemos apoiá-los a entender melhor essas especificidades e o desenvolvimento de cada criança, nas diferentes fases de crescimento e aprendizagem.

Mais do que contar histórias, este projeto fornece ferramentas para a leitura partilhada. E nunca é demasiado cedo para partilhar uma história. Inicialmente os bebés apenas ouvem atentamente a voz de quem conta, concentrando-se na cara, e alguns meses depois já os conseguimos encorajar a identificar imagens e a balbuciar palavras.

O nosso projeto em 4 frentes:

1. Ações de sensibilização à leitura
São 10 sessões dirigidas a bebés dos 9 aos 36 meses, acompanhadas por um adulto especial. Acontece aos sábados de quinze em quinze dias.
2. Clube à Roda dos Livros
Tem como objetivo sensibilizar para outras práticas artísticas e culturais, como a música, a dança, o teatro, etc.
3. Ler em Família
O programa Ler em Família disponibiliza sacos temáticos com livros de diversos géneros e suportes. Cada saco contém 4 livros e uma receita médico literária.
4. Pontes de Leitura
Um site que agrega vídeos com histórias, sugestões de leituras e ideias de ateliês para fazer em casa.

Lata 65

Lata 65 é um projeto que tem como objetivo aproximar os mais velhos a uma forma de expressão artística que é associada aos mais jovens: a arte urbana. Um dos objetivos principais do Lata 65 é também contrariar o estigma e preconceitos para com a terceira idade, quer estes partam de "nós" ou "deles".

O projeto nasceu em 2012 pelas mãos de Laura Seixo Rodrigues que, depois de trabalhar dez anos em arquitetura, decidiu mudar de ramo e dedicou-se à arte urbana, com o festival WOOL. Aqui, foi quando se apercebeu que os mais idosos eram quem mostrava mais curiosidade em relação aos graffitis e ao trabalho dos artistas. Isto, aliado às notícias de solidão e tristeza da população idosa, foi a chama que acendeu o Lata 65.

Os "workshops de arte urbana para idosos" desenvolvem-se em duas lições: a primeira é teórica, e gira em torno da história da arte urbana, enquadramento histórico do grafiti e das suas técnicas, como tag e stencil; a segunda é prática e volta-se para a construção de stencils que serão depois pintados pelos participantes, juntamente com os tags e graffitis vários, numa parede reservada.

Os grafiteiros são incentivados a pintar e desenhar o que quiserem - flores, nomes, caras - sendo que a missão é familiarizá-los com a arte urbana, e mostrar-lhes que são capazes de sair da sua zona de conforto e fazer coisas novas e inusuais para a sua faixa etária.

Os workshops organizados pelo Lata 65 foram tão bem recebidos que o projeto, além de várias edições em Portugal e Ilhas, teve já edições internacionais, indo a São Paulo ou ao Texas.

Um dos mais recentes projetos do coletivo Lata 65 foi com a National Geographic, que se associaram para criar uma "Genius: Picasso's Street" sob o mote #GénioNãoTemidade, uma iniciativa que convidou cerca de 25 idosos de várias instituições com o objetivo de mostrar a todos que nunca é tarde para continuar a criar, numa clara inspiração daquele que foi considerado um dos maiores artistas do século XX, e que até aos 91 anos de idade criou obras de arte reconhecidas em todo o mundo.

Museu Bordalo Pinheiro

As atividades do Museu abrangem todo o tipo de públicos, proporcionando visitas informais, temáticas, oficinas, cursos, tertúlias, apresentações, espetáculos. Convidamos à interpretação do significado histórico e artístico da obra bordaliana e à compreensão dos valores que lhe estão subjacentes: a cidadania consciente e o pensamento crítico - sempre com o humor em pano de fundo.

Estes valores, fundamentais na obra de Bordalo, constituem um dos mais sérios desafios propostos pela educação contemporânea. Assim, para as escolas, e em articulação com os objetivos curriculares vigentes, existe um subconjunto de atividades que aposta na interdisciplinaridade com as artes visuais, a literatura, a música, o ambiente, a filosofia, a ética, o humor, a etnografia.

As visitas, oficinas e ações de formação para o público escolar visam, finalmente, criar pontes e estreitar relações com o Museu, estimulando a aquisição de competências pessoais que valorizem a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e a liberdade de expressão. Afinal, tudo faz parte desse lugar pleno de originalidade e talento que é o universo de Bordalo.

O Museu tem uma atividade regular de Oficinas, cursos, visitas e conversas que a partir da obra de Bordalo Pinheiro promovem a criatividade e convidam à participação de crianças, jovens, adultos e famílias como por exemplo a oficina de Botânica e Zoologia (ilustração científica), de pintura de azulejo ou de desenho e diário gráfico.

Assim, a Agenda 21 para a Cultura foi integrada nas políticas culturais da cidade, estando neste momento a terminar o programa Cidade-Piloto - Cultura em Cidades Sustentáveis¹. A definição das “Estratégias para a cultura na cidade de Lisboa 2017” teve explicitamente como enquadramento base a Agenda 21 para a Cultura.

Incorporar este documento na ação do pelouro da Cultura em Lisboa foi natural pois constatámos que já estávamos a desenvolver projetos que concretizam os compromissos constantes da Agenda 21 para a Cultura. A reunião desses projetos sob um discurso estruturado realça a sua importância e resultados de um conjunto estratégico. Constatamos ainda que a Agenda 21 para a Cultura é um importante instrumento de consenso entre as várias cidades a nível global, estabelecendo padrões mínimos, e atenuando a descontinuidade característica dos ciclos políticos ao nível local.

Em 2017, Lisboa adotou uma nova Estratégia para a Cultura, seguindo um processo participativo. Qual o papel da dimensão educacional nessa nova Estratégia?

Dentro do quadro de responsabilidades e competências do Pelouro da Cultura, e das orgânicas operacionais

1. Este programa, lançado pela Comissão de Cultura de CGLU, permite às cidades participantes converterem-se em “Cidades Piloto” da Agenda 21 da cultura e participar num processo de aprendizagem, de construção de capacidades e de fortalecimento da sua conectividade a partir dos princípios e ações incluídas em Cultura 21 Ações.

e recursos, Direção Municipal de Cultura e a empresa municipal para a gestão de equipamento culturais (EGEAC), a estratégia para esta área é resumidamente a de explorar as potencialidades educadoras da programação cultural da cidade, através dos equipamentos e serviços culturais já existentes (Museus, Teatros, Arquivos, Bibliotecas etc.). Ou seja, os seus serviços educativos em relação com cada um dos seus públicos e os públicos escolares em particular.

Como tem sido abordada a governança da educação e da cultura, na perspetiva do diálogo e da coordenação entre diferentes áreas do governo local?

O reconhecimento da importância da oferta educativa dos equipamentos culturais na promoção da história da cidade de Lisboa, na afirmação do sentimento de pertença a uma comunidade de diferentes culturas, na compreensão e valorização da presença da cidade no mundo e na expressão afetiva por Lisboa, evidenciou a necessidade de um trabalho continuado, de reflexão e de requalificação desta área de desempenho profissional.

Este trabalho pioneiro, iniciado em abril de 2014, e que deu origem ao projeto DESCOLA, no seio da Direção Municipal de Cultura, teve como resultado o desenvolvimento de novos e reinventados programas educativos, e a constituição de uma comunidade informal de reflexão composta pelos profissionais que concebem e põem em prática a referida programação municipal, bem como equipas educativas de instituições culturais de referência da cidade de Lisboa.

Projeto Lata 65 © H. Cardoso



Dia de portas abertas, Museu do Aljube © José Frade



Esta comunidade informal tem trabalhado na criação de novos públicos, novas práticas de trabalho integrado, relacional e em rede, o que tem permitido uma aprendizagem e atualização regular dos seus profissionais, com largos benefícios para os públicos com os quais interagem e para quem a oportunidade de participação é reforçada.

O público escolar constitui uma preocupação de muitos dos equipamentos, procurando os serviços educativos despertar o prazer de pensar crítica e criativamente e estimular a capacidade de fruição das diferentes realidades culturais de forma informada, em articulação com os programas curriculares do ensino formal.

Quais são os desafios ou dificuldades que se observam a este respeito?

No geral a maior dificuldade é conseguir o reconhecimento do valor e contributo da cultura pelas restantes áreas de intervenção municipal. É esse o nosso papel, o de sensibilizar com resultados que espelhem objetiva e subjetivamente os benefícios de uma ação em que a dimensão cultural é tida em linha de conta. Isto é tanto mais relevante numa área em que a os objetivos são tão coincidentes e complementares como é o caso da Cultura e da Educação.

Como promover uma agenda comum e procedimentos de trabalho que vinculem o conjunto de atores culturais e educativos envolvidos?

Não é fácil mas é possível e está a ser feito um grande

investimento nessa matéria. São obstáculos para o desenvolvimento de uma agenda comum:

- O foco excessivo nos territórios de responsabilidade e intervenção dos agentes educativos de cada área; o professor excessivamente focado na informação implícita no currículo; o mediador excessivamente focado na sua narrativa institucional. Por isso estamos a fomentar os espaços de diálogo e de colaboração entre os professores e os mediadores culturais para apostar em conteúdos de interesse comum e a promover encontros e ações de formação que estimulem novos posicionamentos, valores e atitudes nas práticas pedagógicas em contextos formais e não formais.
- A falta de tempo, de recursos humanos e financeiros para deslocar os jovens da escola aos equipamentos culturais; daí que se esteja a investir na disponibilização de autocarros - Passaporte Escolar - para a deslocação das crianças e jovens até aos 9/10 anos e a implementar o passe estudante gratuito para estimular a realização de atividades fora da escola através de transportes públicos.
- A falta de informação organizada de forma clara e eficaz para que o professor possa escolher o que lhe interessa e o possa fazer a partir de uma base alargada e interessante de escolhas possíveis. Por isso se está a investir numa melhor sistematização e acessibilidade da informação, designadamente em suportes digitais. Quanto aos públicos não escolares, a maior dificuldade é a de chegar junto daqueles que, por razões económico-sociais diversas não têm hábitos de consumo ou de

Sensibilização à leitura



Dia de portas abertas, Museu do Aljube © José Frade





Dia de portas abertas



frequência de espaços físicos de cultura. Esta condição constitui uma barreira no sentido em que o potencial público-alvo não está disponível para receber informação, viver novas experiências, descobrir novos equipamentos. Em Lisboa temos uma perspetiva de trabalho ativo neste campo, ou seja, de irmos ao encontro do público. No entanto, na prática esta é uma tarefa que se revela difícil. Como consequência, os frequentadores de atividades culturais, nomeadamente da oferta educativa, têm tendência a manter-se.

Por outro lado, há que apontar que a nível dos agentes responsáveis pelas políticas culturais e educativas já se está a fazer um esforço importante para a articulação intersectorial no intuito de evitar sobreposições e redundâncias e integrar projetos soltos e isolados em estratégias comuns com ganhos de coerência e consistência.

Que aspetos pensa que serão fundamentais para a dimensão educativa e cultural de Lisboa nos próximos anos?

Promover uma maior relação entre os equipamentos culturais e potenciar o triângulo “cultura-educação-aprendizagem” através de projetos com efeitos transformadores e que produzam impactos a longo prazo nos indivíduos, comunidades e na sociedade como um todo.

Conceber programas pedagógicos eficazes que potenciem o conhecimento e a ligação afetiva à cidade

como são exemplos “Lisboa Islâmica” e “Lisboa Romana” e, na perspetiva da promoção de uma cidadania consciente e informada face às problemáticas ambientais atuais, trabalhar a partir da cultura as questões do ponto de vista ambiental “Lisboa, Capital-Verde 2020”, entre outros.

Estimular a fruição das experiências culturais na vida das pessoas, não apenas ao nível da educação formal, mas igualmente em termos de desenvolvimento de competências variadas numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Existe algum conselho ou “lição aprendida” com a sua experiência que acha conveniente partilhar com outras cidades que pretendam trabalhar numa linha semelhante?

Uma das principais dificuldades a ultrapassar é a tendência para se considerar as atividades culturais propostas pelas entidades/instituições/municípios apenas como atividades recreativas e de lazer. Este equívoco é, muitas vezes, reforçado pelo caráter casuístico e parcelar de algumas das propostas culturais, não integradas em planos estratégicos consistentes. O ultrapassar desta situação passa por aprofundar o entendimento do impacto do envolvimento cultural dos indivíduos, através de investigação sólida, e pela consequente adoção de uma abordagem estratégica, orientada por objetivos e centrada nas competências específicas a desenvolver pelos participantes do ponto de vista da investigação e reflexão educativas. O desenvolvimento deste tipo de



Programa DESCOLA © José Frade

abordagens enquadra-se no reconhecimento de que a inter-relação entre contextos educativos formais, não-formais e informais constitui um desafio fundamental na contemporaneidade.

Uma outra dificuldade a ultrapassar é a diminuta participação de públicos de determinadas faixas etárias e provenientes de meios socioculturais mais distantes da cultura dita erudita. A ausência dos públicos mais diversos só se reverte verdadeiramente transformando as instituições culturais em locais nos quais se inventa uma “experiência do comum” (de conceção e criação) em

vez da sua função tradicional de “locais de transmissão”. Relativamente a esta segunda dificuldade, e no que se refere sobretudo aos mais jovens, a tecnologia pode potenciar novas formas de interagir com a cultura, de modos mais ativos e intervenientes.

No que diz respeito à oferta cultural para o público escolar, a oportunidade de reforçar a relação entre o trabalho de educação feito nos serviços educativos municipais e no âmbito das escolas dos ensinos básico e secundário implica o envolvimento de processos formativos dos professores e dos mediadores culturais. ●



Leonardo Garzón Ortiz

Assessor da Orquestra Filarmónica de Bogotá e Coordenador do Programa
CREA do Instituto Distrital das Artes de Bogotá entre 2015 e 2019, Colômbia

ENTREVISTA

Licenciado em Pedagogia Musical e Mestre em Docência Universitária pela Universidade Pedagógica Nacional. A sua atividade musical desenvolveu-se, fundamentalmente, na área da música andina colombiana, destacando-se como intérprete de bandola andina, maestro e arranjador.

Foi coordenador do programa de Música da Faculdade de Artes da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, coordenador da componente de formação do Plano Nacional de Música para a Convivência do Ministério da Cultura, diretor artístico do Música de Bogotá entre 2008 e 2012 e assessor para a Educação Artística da Secretaria da Educação Distrital de Bogotá e do Ministério da Cultura.

Coordenador do Programa CREA do Instituto Distrital das Artes de Bogotá entre 2015 e 2019.

Atualmente, desempenha o cargo de assessor da Orquestra Filarmónica de Bogotá e é responsável pelo programa escolar de formação musical nas escolas distritais.

Há anos que Bogotá promove, e de forma muito significativa, uma oferta variada e bastante extensa de acesso e participação ativa na cultura desde a educação formal e não formal. Pode explicar-nos que aspetos do contexto da cidade levaram à promoção deste tipo de políticas?

É verdade que desde os anos 50 a Câmara de Bogotá tem desenvolvido programas de formação em artes. Entre 1950 e 1960, a Secretaria da Educação do Distrito criou várias escolas de educação informal dedicadas a dar formação na área da música tradicional colombiana, em teatro, artes plásticas e dança, que foram assumidas pelos Instituto Distrital da Cultura e do Turismo (IDCT), criado em 1978. Estas escolas converteram os seus programas em programas de educação superior que, entre 1992 e 2005, funcionaram como uma parceria entre o IDCT e a Universidade Distrital.

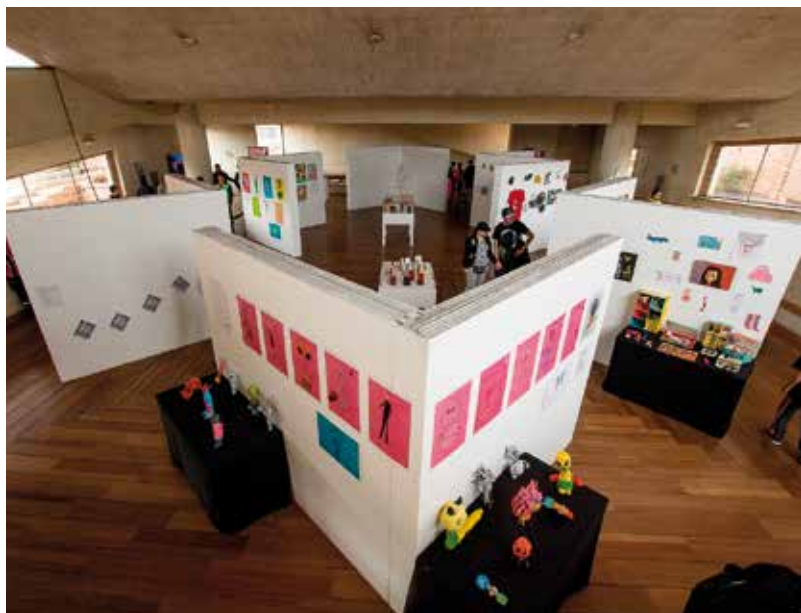
Outro antecedente significativo foi o programa Jóvenes Tejedores de Sociedad [Jovens Tecedores de Sociedade], que decorreu entre 1998 e 2001 e convocava os jovens para desenvolverem projetos de qualificação técnica nas diferentes linguagens da arte. Este programa nasceu na esteira de algumas políticas de democratização das práticas culturais que já tinham demonstrado avanços significativos, como o Festivales al Parque [Festivais no Parque], que teve início em 1995. A ideia era que os jovens da cidade, especialmente os menos privilegiados, pudessem aceder a uma formação técnica nalgumas disciplinas artísticas e que, a partir daí, identificassem possíveis projetos profissionais.

A partir de 2001, com a mudança de administração e em articulação com as políticas nacionais, as entidades do setor da cultura afastaram-se das ações de formação artística por entenderem que estas deveriam ser da

responsabilidade do setor da educação. Por conseguinte, o programa Jóvenes Tejedores deixou de existir. Por outro lado, em 2005 o IDCT eliminou a Subdireção Académica, na qual se geriam os programas de educação superior em música, artes plásticas, teatro e dança, e estes foram entregues à Universidade Distrital, que criou a Faculdade das Artes. Nos anos seguintes, não foram levados a cabo programas de formação em artes.

Em 2012, teve início o terceiro governo de esquerda de Bogotá, encabeçado pelo presidente da Câmara Gustavo Petro, desmobilizado desde 1990 do grupo guerrilheiro

Exposição do programa Crea, dezembro de 2018, Biblioteca Virgilio Barco



M19. Propôs o início de uma transformação de fundo das políticas para a educação pública da cidade, partindo de duas estratégias: (1) a ampliação da jornada escolar para oito horas diárias e, conseqüentemente, o início da passagem para um modelo de jornada única, e (2) a inclusão de três conteúdos obrigatórios nos novos tempos: arte, desporto e formação em cidadania. Parte desta responsabilidade foi atribuída às entidades do setor da cultura: a arte, ao Idartes¹ e à Orquestra Filarmónica; o desporto, ao Instituto Distrital de Recreação e Desporto; e a cidadania, ao Instituto Distrital do Património Cultural.

Foi neste contexto que nasceu o programa CREA que, no início, se chamava Clan, como resposta do Idartes a este mandato do Plano de Desenvolvimento Distrital², assumindo a tarefa de oferecer formação artística às crianças das escolas públicas da cidade, que aderiram à política da jornada única. Foi a primeira vez que se reuniram as condições necessárias para concretizar o desejo de muitos artistas e organizações de introduzirem a formação artística no âmbito da formalidade da escola. O programa Clan surgiu como uma excelente oportunidade para as escolas, uma vez que, além de oferecer uma formação artística de alto nível, com maior intensidade horária e ministrada por artistas profissionais, criou as infraestruturas necessárias para a poder levar a cabo. Abriram-se os Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud - Clan [Centros Locais de Artes para a Infância e a Juventude] dedicados às crianças das escolas públicas.

O programa implementou-se de modo ininterrupto desde o segundo semestre de 2013.

Em 2016, a administração mudou e o programa foi reajustado a três linhas estratégicas: Arte en la Escuela [Arte na Escola], Emprende [Emprende] Crea [Cria] e Laboratorio Crea, com o propósito de ampliar as populações beneficiárias dos programas de formação artística e, conseqüentemente, diversificar as abordagens da formação. Por outro lado, passou a designar-se Crea.

Quais são os principais eixos e áreas de intervenção do programa Crea?

Atualmente, o programa trabalha com sete linguagens diferentes: arte dramática, artes eletrónicas, artes plásticas, audiovisuais, dança, literatura e música.

Desenvolve três linhas estratégicas:



Festival Crea, outubro de 2018, Parque Simón Bolívar

- **Arte en la Escuela:** dirigida a crianças das escolas públicas. O propósito desta linha estratégica é recuperar o espaço da arte na noção de formação integral e numa conceção do desenvolvimento humano. Baseia-se numa articulação com os currículos escolares e os seus planos de estudo. O processo formativo do Arte en la Escuela abrange as sete áreas artísticas. Cada escola determina o número de crianças que deverão participar na formação, o lugar onde a receberão (em 60% dos casos, será nas escolas; nos restantes 40%, nos Centros Crea) e as áreas artísticas. Conta-se com gestores pedagógicos e territoriais contratados pelo Crea para estabelecer o diálogo específico com cada escola e para coordenar as ações pedagógicas em articulação com o projeto pedagógico e os pormenores da operação. O acordo com a Secretaria da Educação contempla que o programa se dirija a crianças de todos os níveis do Ensino Básico, ou seja, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos. A grande maioria destes beneficiários pertencem aos estratos socioeconómicos 1, 2 e 3³. Nalgumas escolas foi possível manter grupos minimamente estáveis durante vários anos, o que permitiu que, nos primeiros níveis, se garantisse uma rotatividade por diferentes linguagens artísticas, e que no 5º e 6º anos os alunos escolhessem a linguagem pela qual sentissem maior afinidade. Em 2018, o programa abrangia 92 escolas e uma população de 46.000 beneficiários.
- **Emprende Crea:** convoca crianças e, especialmente, jovens dos bairros da cidade, a aderirem a uma prática artística com o objetivo de a considerarem uma oportunidade para o seu projeto de vida. Desenvolve uma

1. O Idartes é o Instituto Distrital de las Artes de Bogotá [Instituto Distrital das Artes de Bogotá], criado segundo o *Acuerdo 440* de 24 de junho de 2010 do Conselho de Bogotá como entidade pública do setor da Cultura, Recreação e Desporto. Ver: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39887>

2. A palavra “distrito” no contexto de Bogotá refere-se à cidade no seu todo e não a partes da mesma e, por conseguinte, as políticas, ações ou entidades distritais abrangem toda a cidade. Segundo o último censo, Bogotá, em 2018, conta com 8.081.000 habitantes.

3. O governo colombiano segue um critério de estratificação da habitação urbana e rural como indicador de qualidade de vida e pelo qual se rege para a aplicação de diversas políticas sociais. Ver: https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf



Mostra Crea, agosto de 2018, Biblioteca Virgílio Barco



Mostra Crea, novembro de 2018, Biblioteca Virgílio Barco

abordagem pedagógica centrada nos projetos artísticos, que incluem uma formação técnica de alto nível, uma exposição permanente às ações itinerantes e à gestão que tal implica e ao envolvimento das famílias. O acesso dos beneficiários é totalmente livre, basta que a criança ou o jovem manifestem o seu desejo de participar e que haja vaga na área escolhida para poderem dar início à sua formação. Há muita flexibilidade na aceitação das crianças e dos jovens em grupos mais ou menos constituídos e que se integrem nos processos de criação. Há três modalidades. Uma é *Manos a la Obra* [Mãos à Obra], pensada para crianças que ainda não sabem que prática artística escolher. Também se admitem jovens e mesmo adultos, e levam a cabo projetos criativos de curta duração, de tal maneira que os beneficiários possam ir experimentando diferentes linguagens. A média é de 6 horas por semana. Outra é *Súbete a la Escena* [Sobe ao Palco], dirigida a beneficiários que já sabem que área artística pretendem desenvolver e já fazem parte de grupos artísticos ativos. Tem uma duração de 8h por semana. E *Grupos Metropolitanos*, uma seleção de crianças e jovens mais desenvolvidos artisticamente falando e mais comprometidos, também, provenientes de diferentes centros de formação. Concentram-se na criação de produções de alto nível profissional e artístico que são a vanguarda do programa. Atualmente, conta com grupos metropolitanos de dança, teatro e audiovisual. Em 2018, beneficiaram destes programas 8.000 jovens da cidade.

- **Laboratório Crea:** dirige-se a adultos, sobretudo, com características particulares: sem-abrigo, pessoas privadas de liberdade, idosos, pessoas com deficiências, crianças e jovens com capacidades diversas, grupos de população afro, grupos indígenas, grupos LGBTI, mulheres sob medidas de proteção especial, adolescentes internados em centros educativos, vítimas do conflito armado, entre outras. O objetivo desta linha estratégica é apoiar processos de reparação simbólica

individual e coletiva, possibilitar a restituição de direitos para estas populações vulneráveis ou o bem-estar de populações com necessidades especiais a partir da prática artística e, em particular, da prática criativa. Em 2018, beneficiaram deste programa 2.370 pessoas.

Como é que o programa se insere nos objetivos da cidade em matéria de educação e de cultura?

Os objetivos do setor da cultura são levados a cabo, em articulação, pela Secretaria, o Idartes e o programa Crea e, através da sua implementação, garantem-se os direitos culturais a uma população muito significativa pela sua quantidade (quase 60 mil, por ano, nos últimos três anos) e pelas suas características: crianças, que não costumam ser alvo deste tipo de atenção por parte do Estado; jovens que se encontram em processo de construção dos seus projetos de vida; e população vulnerável, especialmente, adultos, o que corresponde a uma prioridade não só do setor da cultura, como também das políticas sociais da cidade.

Em relação às políticas de educação, o programa Crea vai ao encontro da prioridade nacional e distrital de implementar o modelo de jornada única e da proposta pedagógica da Secretaria da Educação do Distrito, alicerçada em seis tipos de saberes, por sua vez associados a diferentes campos de conhecimento: saber criar (arte e cultura), saber experimentar (ciência e tecnologia), saber comunicar (oralidade, leitura, escrita e segunda língua), saber cuidar-se (desporto e atividades recreativas), saber viver e partilhar em comunidade (cidadania e convivência) e saber compreender (competências básicas), sendo todas elas linhas interdisciplinares para a aprendizagem.

No seu entender, qual é o contributo dos artistas e dos criadores para os processos educativos?

Tendo em conta que o Idartes é uma entidade que implementa políticas e ações de fomento das artes na

cidade e não uma instituição educativa, os programas de formação que desenvolve formulam-se desde esta perspetiva. Por isso, decidiu-se designar os agentes formativos como Artistas Formadores. Pretende-se que sejam artistas no ativo com formação superior na área artística correspondente (quase todos contam com um diploma profissional) e com experiência comprovada em processos criativos e formativos. Apesar das diferentes abordagens de cada uma das linhas (Arte en la Escuela, Emprende Crea e Laboratorio Crea), procura-se garantir experiência criativas nos diferentes grupos, modelos, níveis e abordagens.

Para levar a cabo esta intervenção, a ação formativa assenta nos seguintes âmbitos epistemológicos da arte:

- A Sensibilidade Estética, entendida como um desenvolvimento da perceção e uma compreensão dos elementos emocionais que a relação imediata com o mundo externo oferece como experiência sensorial. Ao reconhecer ditos elementos, as sensações e as emoções, evidencia-se a capacidade de nos sentirmos a nós mesmos.
- A Expressão Simbólica, que diz respeito à capacidade de converter o conteúdo emocional e sensorial num processo criativo a partir das linguagens da arte: o som, o movimento, a expressão visual, a cor, a personagem, o texto, a imagem.
- O conhecimento das artes nos seus elementos teóricos e nos seus contextos. A prática artística deve poder combinar os elementos práticos da criação com os elementos teóricos que dão conta das construções concetuais de cada prática e dos sentidos sociais e culturais da mesma. Neste sentido, explicam-se as ligações de cada uma das obras com o património, bem como o sentido das suas diferentes expressões na construção de subjetividades individuais e coletivas.
- O desenvolvimento de aptidões e de competências: entende-se a prática artística como uma experiência que opera transformações no modo como o corpo se relaciona com os elementos expressivos da arte.
- O desenvolvimento do pensamento criativo entendido como capacidade de dar respostas pouco habituais, imprevistas e novas a situações particulares da vida quotidiana, o que favorece o pensamento fora do comum e conduz a novos modos de apropriação do saber.

Esta abordagem pedagógica pretende que a iniciação à prática artística modifique de modo substancial as formas de construção de conhecimento e proporcione às populações beneficiárias noções sobre si mesmas que redundem em expressões de cidadania centradas na autonomia, no pensamento crítico e na liberdade.

Do ponto de vista da governança, e tendo em conta que o programa aborda aspetos culturais, educativos e sociais, entre outros, como se estruturou a relação

entre as diferentes secretarias da administração distrital? Quais foram os principais desafios?

Devido ao propósito inicial do programa, o aliado mais importante é a Secretaria da Educação Distrital. A aliança tem dois cenários, um no qual as duas entidades partilham as metas do plano de desenvolvimento e, cada uma com os seus próprios recursos, executam as ações necessárias para o cumprimento das mesmas. Por outro lado, ambas as entidades assinaram convénios em 2013 e 2017 através dos quais a Secretaria da Educação se comprometeu a disponibilizar recursos adicionais para aumentar a cobertura do Idartes. Nos dois cenários leva-se a cabo um intenso e permanente trabalho de uniformização de conteúdos, abordagens da formação e de inserção das artes nos projetos educativos em cada uma das escolas. Foi possível transformar, de modo significativo, os imaginários tradicionais das artes no contexto escolar associado ao entretenimento para o tentar compreender como uma área de conhecimento essencial para o desenvolvimento cerebral e emocional das crianças e para a construção de cidadanias.

Estabeleceu-se um vínculo com a Secretaria da Inserção Social, responsável pela formulação e implementação de políticas públicas populacionais orientadas para o exercício de direitos, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida das populações mais vulneráveis. Com esta entidade, recebem-se:

- Crianças em condições de vulnerabilidade pertencentes aos Centros Amar e aos Centros Crecer [Centros Crescer];
- Jovens beneficiários das Casas de Juventud [Casas da Juventude], com programas de formação e criação artística sob a perspetiva do empreendimento juvenil;
- Idosos nos seus Centros de Atención [Centros de Dia];
- Sem-abrigo dos Hogares de Paso [Centros de Apoio] disponíveis para esta população.

Foi assinado um convénio em 2018 com a Secretaria da Segurança, Convivência e Justiça, responsável pela Prisão Distrital e vários centros de detenção para adolescentes do Sistema de Responsabilidade Penal Adolescente SRPA. Para estas populações foram desenvolvidos processos de formação e criação focados na reorientação de projetos de vida.

Relativamente aos dois últimos casos, integração social e segurança e convivência, as alianças incluíram a disponibilização de recursos para o programa Crea que permitiram a contratação de artistas formadores adicionais e com perfis específicos para as suas populações particulares, o que permitiu a construção de propostas pedagógicas muito focadas em cada população e na missão das entidades sociais.

E quanto à relação com associações de cidadãos, organizações culturais independentes, artistas, etc., há

alguns aspetos que tenham sido cruciais para o êxito do programa?

O programa assinou convénios com entidades privadas sem fins lucrativos que contribuem para a implementação da formação, particularmente no Arte en la Escuela, no qual se desenvolve a proposta pedagógica do programa Crea com o contributo pedagógico de cada organização.

Para as atividades itinerantes (festivais, mostras, publicações, entre outras) e de investigação, estabeleceram-se alianças com este tipo de entidades, que contribuem com recursos próprios e com a sua capacidade de gestão e a sua experiência neste tipo de programas.

Pode explicar-nos como evoluiu o programa ao longo dos anos?

As adaptações do programa dizem respeito, sobretudo, a:

- Linhas especialmente dirigidas às crianças das escolas públicas de diferentes populações. Embora, inicialmente, o programa tenha sido adaptado aos currículos das escolas, tornou-se evidente que era interessante chegar a outro tipo de beneficiários que exigiam oportunidades

e o exercício de direitos relacionados com a criação artística. Os programas Emprende e Laboratório são da inteira responsabilidade do Idartes, cuja autonomia possibilita interessantes oportunidades de crescimento e de criação de uma política que dê sustentabilidade ao programa.

- Modelo de gestão muito próprio do programa. Atualmente, este modelo está estruturado em seis componentes:
 - Desenvolvimento pedagógico
 - Gestão territorial
 - Itinerância
 - Infraestrutura
 - Desenvolvimento tecnológico
 - Administrativo

Este modelo é fruto de reflexões e reajustamentos permanentes na gestão, resultados e projeção do programa.

- Artes eletrónicas e projetos interdisciplinares: foi criada uma área de conhecimento que favorece uma relação criativa entre a arte, a ciência e a tecnologia e pretende gerar interseções criativas e estéticas com outras áreas de conhecimento.

Mostra Crea, agosto de 2018, Biblioteca Virgilio Barco



- Flexibilização dos modelos pedagógicos: o programa começou com um modelo adaptado ao início da implementação, baseado na apropriação de elementos técnicos de cada uma das linguagens e na criação de certos conteúdos com ditos elementos. Pouco a pouco, o programa foi aprofundando a reflexão pedagógica, na tentativa de dar uma resposta adequada às particularidades de linha estratégica, área artística e contexto.

Quais são os objetivos futuros de Bogotá para dar continuidade a este trabalho? Estão previstas mudanças substanciais?

No dia 31 de dezembro de 2019, a administração da cidade mudou e o investimento no plano terminará no dia 30 de junho de 2020. Em 2016, definiram-se metas que têm vindo a ser cumpridas de modo satisfatório e que dotarão a cidade de um programa muito fortalecido, com uma enorme apropriação por parte dos cidadãos e com melhores condições no âmbito institucional, como a criação da Subdireção da Formação Artística dentro do Idartes, que confere sustentabilidade ao programa e a outras ações de formação artística.

Há uma intenção de reformular as linhas estratégicas do programa para que a nova administração e o seu correspondente plano de desenvolvimento deem continuidade ao programa e este continue a dar a melhor resposta possível às necessidades da cidade. Esta mudança pretende que as noções de empreendimento e de apoio diferencial a grupos populacionais se convertam em abordagens transversais, pois a necessidade de concretizar projetos produtivos transcende a intenção dos

jovens e converteu-se numa expectativa para os grupos populacionais adultos. Da mesma forma, a noção de um apoio diferencial não se deve aplicar só ao laboratório, mas também às escolas e a diferentes projetos comunitários.

Atualmente, há 20 centros de formação, situados em 11 das 20 localidades⁴ da cidade. 18 deles são edifícios, colégios privados desativados ou armazéns arrendados nos quais se levou a cabo uma intervenção de adequação e manutenção. Os outros dois são imóveis cedidos por outras entidades públicas que não geram custos adicionais de adequação e manutenção. Encontram-se em processo de construção dois projetos que darão ao programa Crea os primeiros imóveis próprios, especificamente concebidos para a formação e a criação artísticas. Pretende-se que o próximo plano de desenvolvimento dê continuidade a ações que possam contar com infraestruturas do Idartes para o desenvolvimento do programa.

Há algum conselho ou “lição aprendida” a partir da sua experiência que entenda que deve partilhar com outras cidades que pretendam desenvolver programas semelhantes?

O programa Crea representou, para o Idartes, um grande desafio em termos de gestão e de política. Entre as maiores aprendizagens, vale a pena destacar:

4. O termo “localidade” no contexto de Bogotá refere-se à divisão política e administrativa da cidade. Na atualidade, Bogotá conta com 20 localidades. Ver: <http://www.bogota.gov.co/localidades/mapa>. O programa Crea tem 20 centros de formação situados em 11 das 20 localidades. Ver: <https://sif.idartes.gov.co/sif/public/>

Festival de teatro Festicreadores, setembro de 2018.



Concerto final, novembro de 2018, Biblioteca Virgilio Barco



- A implementação de um programa destas características requereu uma vontade e uma decisão política que possibilitou superar as barreiras do diálogo interinstitucional. Caso contrário, tudo teria sido muito mais demorado.
- Foi muito importante ter a visão necessária para expandir o programa a diferentes tipos de população, procurando articulá-lo com diversos projetos políticos da cidade: de educação, integração social, saúde, segurança, entre outros.
- Um dos fatores que contribuiu para o êxito do programa foi a promoção de uma solução com infraestruturas próprias. Embora, como se explicou aqui, as atuais não pertençam ao Idartes, conferem autonomia relativamente às convocatórias, à sua implementação, à gestão dos tempos e dos espaços, entre outros.
- A flexibilidade das abordagens de formação representou um enorme desafio para as equipas pedagógicas do programa, na medida em que implicou adaptar e criar oportunidades específicas para as populações às quais se dirigiam e em função das entidades parceiras. No entanto, o facto de se ter conseguido criar modelos diferenciados foi um dos fatores mais valorizados por parte de outras entidades governamentais distritais e nacionais.
- Um projeto destas características requer um esforço permanente para documentar as ações. Neste sentido, alcançaram-se avanços importantes relativamente à sistematização dos procedimentos administrativos, pedagógicos e de gestão. A partir deles, produziram-se análises cada vez mais cuidadosas que dão conta da presença territorial, das características sociodemográficas dos beneficiários, dos pormenores financeiros do investimento e do seu impacto altamente relevantes para o presidente da Câmara, para os diretores das entidades envolvidas e os interlocutores políticos. É importante assinalar que, além de contar com um sistema de informação muito robusto e fiável, anteciparam-se dois projetos de investigação que permitiram criar linhas de base para evidenciar os impactos do programa tanto nos beneficiários, como nos artistas formadores.
- Alcançar a sustentabilidade de um programa com estas características requer uma apropriação muito forte por parte das comunidades beneficiárias, das suas famílias e dos seus respetivos meios envolventes, razão pela

qual o programa levou a cabo ações muito decididas que resultaram em dita apropriação. Os beneficiários do programa (crianças, jovens e adultos) desenvolvem um grande afeto por ele, pelos seus artistas pelos espaços e, fundamentalmente, pela oportunidade de incorporarem a arte nas suas vidas. Para as famílias foi uma experiência altamente satisfatória, pois evidenciou o enorme poder da arte para aumentar a autoestima das suas filhas e dos seus filhos ou familiares, para dar valor à criação e para envolver os integrantes das famílias neste tipo de atividades.

Qual foi o impacto do projeto nos diversos grupos beneficiários: crianças nas escolas, jovens e grupos vulneráveis?

Em 2017, o programa levou a cabo uma investigação que pretendia identificar o impacto dos processos pedagógicos nos beneficiários, cujo objetivo era “evidenciar o desenvolvimento, impacto e contributo do Programa Crea no campo artístico (de práticas artísticas), o campo educativo (de práticas educativas) e o campo social (de práticas de cidadania e convivência), tendo em conta os diferentes atores envolvidos no processo, desde uma perspetiva crítica”⁵.

Embora os resultados na maior parte dos indicadores sejam positivos, isto é, mostrem que as ações do programa Crea estão a operar transformações nos seus beneficiários, o mais significativo é contar com uma linha de base que, com critério estatístico, permite fazer medições posteriores para evidenciar ditos impactos de forma longitudinal.

O programa tem vindo a consolidar um sistema de informação com mais de 11 milhões de dados, mas só agora, após este trabalho de investigação, se começa a dispor de dados analisados relevantes para a política e para a tomada de decisões.

Em breve será replicada esta investigação com outra equipa de investigadores, conservando a metodologia e as principais categorias, de tal maneira que os resultados sejam comparáveis com os de 2017. ●

5. O documento final completo da investigação será publicado em www.crea.gov.co



Michel Vallée

Diretor do Departamento de Lazer e Cultura da cidade de Vaudreuil-Dorion,
Canadá

ENTREVISTA

Diretor do Serviço Municipal de Lazer e Cultura de Vaudreuil-Dorion desde 2009, Michel Vallée conta já com mais de 20 anos de experiência em museologia e gestão cultural aplicadas às cidades. Os seus vários projetos levaram-no a dar palestras e conferências no Canadá, na América do Sul, na Europa e na Ásia.

Do seu percurso profissional, é de destacar *JE SUIS...*, projeto criado em 2010 que permitiu à cidade de Vaudreuil-Dorion oferecer à população um inovador programa de desenvolvimento comunitário através da cultura. Na atualidade, Vaudreuil-Dorion é reconhecida pelas principais organizações franco-canadianas e pela Comissão de Cultura das Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU) como uma das cidades líderes mundiais da Agenda 21 para a Cultura, tendo recebido, em outubro de 2016, o Prémio Internacional CGLU - Cidade do México - Cultura 21.

Membro de vários conselhos de administração regionais e nacionais relacionados com a cultura e os municípios e do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural da Universidade do Quebeque (Montreal), Michel Vallée participou na criação do novo programa de mediação cultural do Collège d'Enseignement Général et Professionnel de Saint-Laurent (Canadá). Tem assento na Comissão para a Cidadania Cultural, dependente do Pelouro da Cultura da cidade de Montreal. Durante os últimos anos, tem vindo a acompanhar várias cidades e regiões nas suas reflexões sobre a cultura participativa aplicada ao desenvolvimento comunitário.

Há anos que a cidade de Vaudreuil-Dorion está comprometida com uma abordagem da inclusão e da coesão social focada na educação, na cultura e na participação dos cidadãos. Pode começar por explicar-nos os antecedentes desse modelo de intervenção?

Na viragem para o século XXI, Vaudreuil-Dorion assistiu, entre outras mudanças importantes, a uma explosão demográfica que provocou uma transformação social profunda. Na verdade, em menos de 15 anos a cidade experimentou um aumento da população de mais de 118%, o que pode ser explicado pela chegada maciça não só de jovens famílias procedentes do resto do Quebeque, como de todo o planeta. Essa nova realidade fez com que Vaudreuil-Dorion ocupasse, durante vários anos, as primeiras posições entre as cidades quebequenses por taxa de natalidade. De facto, encabeçou a lista em 2010 e 2011.

Essa grande transformação não seria, contudo, a última. Há dois anos que se regista um novo fenómeno: a chegada de um número significativo de idosos atraídos pela proximidade dos serviços. A construção de edifícios especializados, com centenas de unidades destinadas a pessoas reformadas, transformou, uma vez mais, o panorama demográfico de Vaudreuil-Dorion. De resto, a comunidade, predominantemente francófona e monolíngue até essa altura, passou recentemente a estar composta por 40% de habitantes que não falam francês.

O panorama social da cidade mudou e está a mudar todos os dias ao ritmo da diversidade de idades, culturas e histórias de cada um dos seus habitantes.

Já em 2009, o desejo dos representantes políticos era muito claro: a cidade tinha de tomar medidas concretas para evitar os problemas sociais associados a essa rápida transformação e ao surgimento de reagrupamentos naturais de certas comunidades em determinados bairros, um movimento que já deixava entrever o eventual aparecimento de guetos. Talvez seja criticado por usar uma palavra tão forte como gueto, mas não nos iludamos: quando os membros de uma mesma comunidade cultural compram cerca de 40 habitações no mesmo bairro, há motivos para temer a autoexclusão desse grupo do resto da comunidade.

Perante essas novas realidades, surgiram algumas questões:

- Como promover o sentimento de orgulho e de pertença em todos os cidadãos?
- Como criar momentos e situações de encontro para que cidadãos diferentes se conheçam, se apreciem e deixem de reear a presença do outro?
- Como aliar essas diferenças, nomeadamente culturais e intergeracionais, até as converter numa força?

Atualmente, quais são as prioridades culturais estratégicas da sua cidade e como se articulam com os objetivos da Agenda 21 para a Cultura?

Numa abordagem de desenvolvimento a longo prazo e, designadamente, como parte da Agenda 21 para a Cultura, a cidade decidiu dar andamento a um grande número de intervenções destinadas a garantir que os cidadãos desempenhem um papel decisivo no desenvolvimento da cidade, convertendo-se em agentes ativos da educação e da cultura. Os anos de 2019 e 2020 caracterizam-se por um trabalho notável por parte da cidade e dos seus parceiros no ordenamento cultural do território e no envolvimento dos sectores económicos para a sua consecução. O nosso objetivo é implementar as condições mais favoráveis para que o ordenamento cultural do território melhore a qualidade de vida dos cidadãos, uma aposta que implica uma aprendizagem constante, quer da convivência quer do respeito pela história dos lugares e pela diversidade presente na comunidade.

Quais são os objetivos e a dimensão educativa da sua intervenção cultural na cidade de Vaudreuil-Dorion?

A proposta de Vaudreuil-Dorion em termos de ação cultural assume implicitamente a dimensão educativa. O objetivo? Elevar o respeito pelas diferenças e pela vida em comum a um nível superior.

Como? Criando as condições que favoreçam o encontro. A aposta? Com o encontro vem o conhecimento do outro e das suas diferenças, e com esse conhecimento vem o respeito.

Em Vaudreuil-Dorion fizemos do encontro o nosso programa educativo, e da participação cidadã a nossa carta de apresentação mais convincente. Por outras palavras, decidimos acreditar que é o encontro que faz nascer o conhecimento do outro e das suas diferenças, sejam elas quais forem. Assim, partimos da premissa de que o país de origem, a idade, o sexo ou a orientação sexual, por exemplo, são sobretudo oportunidades de aprendizagem e autoconhecimento, mais do que motivos de divisão.

Uma assistente social muito ativa na nossa comunidade, Marie-Julie McNeil, disse-me: “Michel, se queremos resultados diferentes, precisamos de usar ferramentas diferentes”. Depois de analisar diferentes maneiras de fazer as coisas noutras partes do planeta, e por mais surpreendente que possa parecer, Vaudreuil-Dorion decidiu oferecer um programa educativo sem lhe atribuir nenhum nome. E qual o motivo? Fazer com que o encontro com o outro se convertesse, efetivamente, na finalidade principal, naquilo que deve ser priorizado.

Educar sem proclamar; trazer a cultura para o dia a dia dos cidadãos, sem mais pretensões; promover o encontro propiciando as condições mais favoráveis para a educação, sem perder de vista o meio em que esta acontece... Resumindo: sair do caminho trilhado para dar resposta a uma situação excecional.



Apresentação do programa *JE SUIS...*, 2011 © Stéphane Labrie

A educação faz parte do quotidiano das nossas cidades. O que constatamos um pouco por todo o mundo é que algumas das formas de sensibilização que podemos classificar como mais tradicionais não funcionaram. No entanto, existem outros grandes exemplos que nos alentam a reinventá-la. Das escolas tradicionais aos cursos universitários para idosos em centros comunitários, passando pelos conservatórios e faculdades ou mesmo as escolas de artes populares – como a Fábrica de Artes e Ofícios Oriente da Cidade do México, a Escola Livre de Artes de Belo Horizonte ou o programa CREA de Bogotá (Colômbia) –, a educação pode seguir caminhos diferentes. Vaudreuil-Dorion apenas criou o seu próprio modelo de ação cultural, um modelo em que o encontro se torna um ato de educação, um modelo construído a partir das suas realidades e diferenças.

Pode resumir-nos o projeto *JE SUIS...*? Quando começou? Está inspirado em iniciativas semelhantes de outros países?

JE SUIS...: Filosofia de intervenção baseada nos princípios de compromisso dos cidadãos, educação, direitos culturais e participação de todos os setores da comunidade.

Quando foi lançado, em agosto de 2010, a mediação cultural surgiu como um elemento fulcral deste grande empreendimento. Nessa altura surgiram vários projetos de mediação cultural que, graças a ateliers participativos dinamizados por artistas e outros agentes culturais e educativos, permitiram que cidadãos de diversas



Mediação cultural © Ville de Vaudreuil-Dorion

origens se encontrassem, partilhassem experiências e se descobrissem mutuamente.

Estas foram as escolhas que fizemos:

- Desenvolver o espírito de comunidade presente em certos setores e grupos de cidadãos como base para expandi-lo por todo o território.

Como? Oferecendo ateliers culturais participativos dinamizados por artistas e por outros agentes culturais. A criação é a ferramenta através da qual os membros da comunidade que participam nos ateliers se encontram e partilham experiências. Ao juntar cidadãos de diferentes origens nesses ateliers, a magia acontece. O agente cultural torna-se alguém que ensina ou, para ser mais preciso, torna-se mais um a ensinar, pois cada um dos cidadãos que participa no atelier, mesmo sem perceber, também ensina os seus valores, a sua cultura, a sua história.

O objetivo: construir uma comunidade que se conhece, que se respeita, que se orgulha das diferenças que a conformam, onde os seus membros se entreejam, participam e constroem o seu futuro de forma coletiva.

- Integrar o projeto *JE SUIS...* de forma transversal:
 1. a todo o sistema municipal (política, administração, comunicações, obras públicas, serviços técnicos, recursos humanos, etc.) e não apenas ao serviço da cultura;
 2. a todos os setores da nossa comunidade (saúde, política, economia, educação, meio ambiente, assuntos comunitários, cultura, etc.) para que todos se tornem agentes da mudança.

Mesmo antes de minha chegada a Vaudreuil-Dorion em 2004, já tinha criado outros projetos em que a cultura e a educação estavam estreitamente interligadas. Depois de começar a trabalhar com a organização *Culture pour Tous*, do Quebec, percebi que o que estava a fazer tinha um nome: mediação cultural. Após várias leituras sobre as experiências levadas a cabo nas cidades francesas de Lyon e Grenoble, foi em 2009 que pude constatar sobre o terreno a importância que a cultura poderia ter no desenvolvimento de cada uma das pessoas e do meio em que elas vão evoluindo. O programa *JE SUIS...* é, por conseguinte, inspirado pela energia dessas duas cidades francesas. Como costumo dizer a brincar, Lyon e Grenoble são, na verdade, os meus segundos pais biológicos.

Qual o impacto do projeto *JE SUIS...* na mobilização de diferentes públicos? E em relação aos parceiros, pode indicar-nos quais são os principais agentes envolvidos?

Em média, e tendo em conta o conjunto dos nossos parceiros, os cerca de 50 programas desenvolvidos por ano permitiram-nos oferecer até 800 ateliers públicos anuais, assegurando, dessa forma, a participação dos cidadãos e os direitos culturais como um reflexo, como um ato natural, como uma ação educativa. Todos os anos, e graças ao empenhamento dos nossos mais de 120 parceiros, cerca de 20.000 participantes usufruem do programa *JE SUIS...*

Estes são alguns dos exemplos segundo o tipo de parceiros.

A área da educação

Entre esses parceiros, têm desempenhado um papel fundamental os professores e os diretores das escolas, bem como a equipa do Conselho Escolar – organização paragovernamental que administra as escolas do Quebeque. Nesse sentido, por exemplo, foram criadas várias ações específicas em colaboração com os docentes para ajustar os programas educativos existentes e incluir os objetivos associados à coesão social do território e à pertença à comunidade.

• À descoberta de Félix Leclerc

Enquanto adultos, as responsabilidades para com os nossos filhos estão sempre presentes. Imagine que deixa o seu país de origem com a sua família e vai morar para outro lugar, tendo como único objetivo proporcionar uma vida melhor aos seus filhos. A cultura, a língua, as perspetivas... tudo é diferente. Muitas vezes, espera-os o isolamento. Através da colaboração com diferentes parceiros, vários grupos de adultos em processo de francofonização trabalharam sobre a obra do grande cantor quebequense Félix Leclerc, falecido em 1988, mas que continua a ser considerado um dos pais da cultura do Quebeque. Os encontros entre quebequenses nativos e imigrantes à volta da poesia e da canção contribuíram para melhorar significativamente os resultados dos programas educativos em vigor destinados à francofonização.

• Com os olhos de ontem e de hoje

A parceria entre centros de idosos, escolas, a Maison des Jeunes et des Artistes e o Centre d'Archives de Vaudreuil-Soulanges permitiu criar um conceito de exposição fora do comum. A partir de fotografias de arquivo, os idosos partilharam as suas memórias com grupos de crianças e adolescentes de todas as origens. Após esses encontros inspiradores, as crianças foram ilustrando com desenhos essas lembranças, enquanto os adolescentes fotografavam os edifícios ou os locais escolhidos, mostrando o seu estado atual. Esta exposição, ou melhor dizendo, todo esse processo educativo ganhou o Prémio de História do Governador-geral do Canadá. O projeto foi uma ótima forma de promover encontros improváveis entre gerações e de dar resposta ao objetivo de descobrir a história por detrás das paisagens urbanas dos nossos dias.

• O circo das gerações

Junte, por um lado, crianças que todas as semanas, depois da escola, praticam artes circenses e, por outro lado, igual número de idosos que residam sozinhos em lares. Durante umas semanas vão trocar cartas cujo assunto de partida é o circo de ontem e o de hoje. Em breve, esse assunto tornar-se-á o pretexto para a escrita e a troca... e para o encontro. Uma bela tarde de sol, na primavera de 2018, encontram-se, finalmente. As

crianças são levadas para os lares onde conhecerão os seus correspondentes pela primeira vez e trabalharão juntos sobre uma obra escultórica. Nervosismo, riso, choro... verdadeiros. Só verdade! Entre eles, Hubert e Jeannette, de 11 e 72 anos, respetivamente. Conheceram-se graças ao artista John McRae por iniciativa da diretora da escola Harwood, que queria fazer uma atividade de troca de correspondência e de encontros improváveis.

Sim, há uma obra.

Sim, há encontros que deixam marcas.

Sim, há encontros que permanecem e que se tornam encontros regulares entre a criança com os seus pais e a "nova amiga da família".

Sim, há uma aprendizagem real da presença e das histórias do outro.

• Les mentardises

Concebida graças à colaboração entre um contador de histórias profissional, vários professores e o animador de uma escola secundária, esta atividade de mediação cultural decorreu durante mais de três meses. A proposta, dirigida em particular a um grupo de cerca de 300 jovens entre os 14 e os 16 anos de idade, procedentes de diferentes comunidades culturais, consistia em participar num concurso de contos sob a forma de mentira e gabarolice (*mentardise*) [*'mentirolice'*, amálgama de *mensonge* e *vantardise*], os quais seriam mais tarde apresentados pública e teatralmente, primeiro aos colegas da escola e depois numa grande gala. Um dos resultados marcantes dessa aventura foi, sem dúvida, a história inspiradora de um dos jovens participantes da grande final, que já tinha abandonado a escola e que, no entanto, voltou para a competição porque tinha, finalmente, a oportunidade de contar a sua história.

A área da saúde e dos serviços sociais

O programa *JE SUIS...* está recheado de exemplos ligados à saúde de coletivos frágeis que vivem em situações difíceis, de exclusão ou mesmo com problemas de saúde mental.

Aqui deixo o testemunho de dois casos:

• Para subir até ao sol

No dia 4 de maio de 2011 teve lugar um inopinado serão, um momento de paragem para falar daquilo para o qual não há palavras... a perda de um filho.

Com todos os seus parceiros, incluindo o Centro de Saúde e Serviços Sociais regional (CSSS), a cidade permitiu que a comunidade se reunisse à volta da dor, mas, acima de tudo, à volta da esperança. Durante cerca de 4 meses, 24 pais de luto pelos filhos –mortos antes de nascer ou recém-nascidos– trabalharam juntamente com três artistas com o objetivo de agitar convenções e quebrar tabus.

O jornalista Patrick Richard compilou um livro com as cartas que os pais foram escrevendo aos seus filhos falecidos e publicou-o. O objetivo: gritar, abalar, falar



Les mentardises © Ville de Vaudreuil-Dorion



Para subir até ao sol © Ville de Vaudreuil-Dorion

baixinho. Mais tarde, Patrick Rozon criou uma encenação em que os pais leram, comovidos, o texto que eles próprios tinham escrito. Finalmente, a artista Madeleine Turgeon cocriou com estes uma escultura em mosaico inspirada no gesto de um dos pais envolvidos, que erguia as mãos aos céus afirmando ainda estar à espera do filho. A obra, uma árvore com um bebé dentro à espera, continua a abalar todos os que a contemplam.

O pai de um dos participantes revelou-nos que a família se tinha dividido a partir dessa trágica perda, porque o assunto se havia tornado tabu. Ele não conseguia compreender o motivo de a sua filha e o genro não conseguirem ultrapassar a situação. Depois daquela noite, percebeu e acabou por admitir que essa ação tinha conseguido reunir a família, ajudando-os, finalmente, a compreender.

Cada um no seu papel, todos eles se tornaram agentes da mudança, alguém que ensina, que ilumina com o brio de mudar mentalidades.

• Les Artistes du Bonheur

Adultos com deficiência intelectual trabalham cinco dias por semana com artistas profissionais em projetos a que se vão juntando outras pessoas conforme o tipo de atividade. Reunidos numa casa histórica localizada num jardim do coração da cidade, esses artistas amadores que ontem evitou olhar tornaram-se hoje os seus mentores e mostraram-lhe o que fazer. Mais do que um atelier de arte para pessoas com deficiência intelectual, o modelo Vaudreuil-Dorion vai mais além, reincorporando *Les Artistes du Bonheur* [Os Artistas da Felicidade] no coração da comunidade e mudando as mentalidades das pessoas, uma a uma. Mais uma vez, a educação informal deixará a sua marca para sempre.

Deparou-se com dificuldades ou problemas durante o processo de recrutamento e colaboração entre os agentes educativos e culturais?

É claro que não foi tudo fácil. Foi necessário explicar, através de ações concretas, que esta outra forma de fazer as coisas podia servir como complemento dos modelos clássicos de educação. Assim aconteceu com o projeto *Mentardises*, que teve de acabar devido à desmobilização de alguns professores, que precisavam de concentrar as suas energias noutras atividades. No entanto, foram surgindo outros projetos magníficos, criados por professores e diretores de escola interessados em colocar os seus alunos no centro da comunidade, com todos os desafios que isso implica.

Por sua vez, os profissionais educativos das instituições museológicas, inicialmente cautelosos quanto ao rumo adotado pelos responsáveis municipais, passados poucos meses tornaram-se os grandes campeões deste programa, promovendo encontros tão improváveis quanto prometedores. A verdade é que nenhum argumento é comparável com a ação no terreno. É apenas dessa forma que os parceiros da comunidade se apropriam do processo.

Quais são os aspetos fundamentais que garantem que a participação de todos os agentes envolvidos seja permanente e frutífera?

O projeto *JE SUIS...* não arrancou apenas com um simples toque de varinha mágica. Foi necessário garantir que as organizações e os diversos grupos sociais da comunidade se comprometessem a aceitar um modo diferente de fazer as coisas e, acima de tudo, aceitar que os grupos com que lidavam habitualmente se misturassem com outros grupos da comunidade que estavam, aparentemente,

nos antípodas. Acredite, logo nos primeiros encontros os resultados saltam à vista e percebe-se que todos acham importante estar lá.

A partir dessas experiências, o que pode trazer a participação cultural nos processos de capacitação dos cidadãos? Pode dar-nos alguns exemplos concretos?

O processo de reforço das capacidades dos cidadãos é facilitado, e até mesmo amplificado, pelo uso da cultura como principal ferramenta de transmissão. Porquê? Porque a cultura remete para um esquema não competitivo, no qual a contribuição de cada qual surge dos seus sonhos, valores e histórias. Por outras palavras...

- Eu partilho quem sou.
- Ao exprimir quem sou e os meus costumes, os gestos que faço, tomo consciência e assumo esses mesmos gestos. Tenho orgulho deles. Em primeiro lugar, tenho orgulho daquilo de que estou a falar e que me diferencia e, a seguir, tenho orgulho de o partilhar e de fazer com que os outros o descubram.

Na prática, devido à mediação cultural, bem como à participação dos cidadãos e à contribuição dos agentes culturais que a definem, todos os participantes acabam por desempenhar umas vezes o papel de formadores e, outras vezes, o de aprendentes. O novo conhecimento adquirido também se torna uma fonte de grande orgulho. Lembrar-me-ei durante muito tempo de um senhor, um fotógrafo amador, que tinha medo da inclusão de adultos com deficiência intelectual no programa de *Les Artistes du Bonheur*. No início, permanecia afastado e manifestava algum pudor em fotografá-los, mas Joël, membro do *Les Artistes du Bonheur*, não demorou muito tempo a aproximar-se dele e a abraçá-lo com força, gritando de alegria. Muito para

além das palavras, a magia aconteceu. Era digno de se ver o orgulho refletido nos seus olhos e manifestado em voz alta por fazer parte deste projeto único! As fotografias que ele tirou mais tarde são a melhor demonstração de todo o amor que lhe inspiravam os seus novos amigos... os artistas da felicidade.

No futuro, quais são os principais objetivos da Vaudreuil-Dorion relativamente à educação e à cultura?

Limitar-me-ei a reproduzir as palavras do presidente da Câmara de Vaudreuil-Dorion, Guy Pilon: "A cultura e o programa *JE SUIS...* já fazem parte do ADN da nossa cidade". No futuro, Vaudreuil-Dorion pretende que a educação penetre através da cultura de forma transversal, convocando, para tal, um número cada vez maior de cidadãos e parceiros.

- Foi lançado há poucos meses o projeto-chapéu Mozaïk, uma rede cultural abrangente para maximizar a presença dos espaços culturais no quotidiano da população e comprometer os cidadãos mais interessados na transmissão dos seus conhecimentos. De facto, no site de Mozaïk apresenta-se logo na página inicial um jornal cultural digital escrito por cidadãos implicados neste projeto. Mais uma vez... os aprendentes tornam-se formadores.
- Daqui a umas semanas, um grande mural concretizado pelo coletivo de artistas ASHOP após um amplo processo de consulta e cocriação por parte dos cidadãos marcará a paisagem com referências à história, ao presente e ao futuro da cidade. Este grande projeto, pintado sobre os muros de um reservatório de água localizado no coração de um bairro antigo em pleno desenvolvimento, faz parte de uma série de intervenções de mediação

Les Artistes du Bonheur © Ville de Vaudreuil-Dorion



Les Artistes du Bonheur © Daniel Bouguerra



cultural realizadas neste bairro, pautadas pela grande participação dos cidadãos e pela intervenção de organizações como Nourrir ses Rêves, Le Souffle de ma Communauté, Unité dans la Diversité...

Estas ações mostram, sem sombra de dúvida, que as ações de mediação cultural voltadas para o encontro e a educação informal são parte integrante do futuro da nossa cidade, um futuro feito de pertença e respeito pela diversidade, mas, acima de tudo, pelo sentimento de orgulho em relação às diferenças que nos caracterizam e ao facto de vivermos numa comunidade onde a cultura e a educação nem precisam de ser nomeadas, porque são, simplesmente, vividas.

Em Vaudreuil-Dorion, os agentes culturais e os parceiros comunitários (dos negócios, da saúde, do urbanismo, da política, etc.) tornam-se transmissores de saberes, formadores com os quais se partilham os primeiros sorrisos. Também eles se tornam aqueles por quem o território se enfeita com as suas melhores vestes, tecidas com o sentimento de orgulho e pertença. Essas obras, orgulhosas testemunhas deste extraordinário programa educativo, pontuam o território e marcam o ritmo do quotidiano dos habitantes da cidade.

JE SUIS... é uma intervenção educativa de grande envergadura que, apenas recentemente, foi reconhecida como tal. Afinal de contas, se as palavras nos permitem, de vez em quando, compreender e assumir, há momentos em que a ação é o que, de facto, nos permite levar os cidadãos a participar. Esses momentos são oportunidades para o encontro e para fazer brilhar o futuro de todos e cada um dos que se tornaram aprendentes e formadores de uma comunidade única... a sua.

O circo das gerações © Ville de Vaudreuil-Dorion



Que conselhos daria a outras cidades que queiram abraçar uma iniciativa semelhante à que foi posta em prática em Vaudreuil-Dorion?

A inspiração não é aplicar um projeto idêntico ao que já foi realizado noutra lugar. Se temos tido o privilégio de ir inspirando outras comunidades, é porque o modelo *JE SUIS...* se baseia em quatro princípios fundamentais:

1. Propor encontros que levem ao conhecimento do outro e das suas diferenças e, por conseguinte, ao respeito por eles. Criar encontros improváveis entre diferentes grupos da comunidade.
2. Reunir parceiros e fazer com que vivam essa mesma experiência de encontro com agentes de diferentes quadrantes para que juntos, deem lugar a outros encontros com cidadãos dos seus respetivos círculos.
3. Não deixar nunca de se questionar. De facto, não há um manual de instruções, mas um grande rol de questões a serem colocadas. Qual a realidade social a que queremos dar resposta? Qual o grupo a que se quer chegar? Como tirar esses cidadãos da sua zona de conforto e como colocá-los perante um desafio cativante? Com quem se pode trabalhar para o conseguir? Que artista tem a personalidade que fará com que a magia aconteça? Qual o espaço mais inspirador e coerente para realizar essa intervenção? Etc.
4. Deixar registos desses encontros para recordar, inspirar-se e seguir adiante.

O meu primeiro conselho seria, pois, estar atentos aos sinais da comunidade e definir claramente aquilo a que se deseja dar resposta: a que realidade social ou situação vivida na comunidade? As perguntas suceder-se-ão naturalmente: Quem? Com quem? Como? Onde?

Faça com que os representantes eleitos se envolvam, apelando, não à sua condição de eleito, mas ao que têm de humano. Os nossos sentimentos humanos são o melhor motor para a transformação. Como tal, gostaria de sublinhar que, se os políticos eleitos de Vaudreuil-Dorion implementaram o projeto *JE SUIS...*, foi apenas pelo desejo de melhorar a qualidade de vida e as relações dos cidadãos. Fizeram-no por CADA UM dos habitantes da cidade. O risco político era alto. Confiar na cultura para educar e levar uma comunidade até ao futuro... para isso é preciso ter visão. ●

A portrait of Ernst Wagner, a middle-aged man with dark hair, wearing a dark suit jacket over a light-colored shirt. The image is overlaid with a semi-transparent blue filter. The text is positioned in the lower-left quadrant of the image.

Ernst Wagner

Professor da Academia de Belas Artes de Munique e coordenador executivo da
Cátedra UNESCO - Artes e Cultura na Educação, na Universidade de Erlangen-
Nuremberga, Alemanha

Ernst Wagner estudou Artes Visuais na Academia de Belas Artes de Munique (Alemanha) e doutorou-se em História da Arte pela Universidade de Munique. Tem experiência como professor do ensino secundário, no Ministério da Educação e Cultura da Baviera e no Instituto de Qualidade Escolar e Investigação em Educação de Munique. Em 2008, começou a trabalhar na Cátedra UNESCO - Artes e Cultura na Educação, na Universidade de Erlangen-Nuremberg; de 2014 até à data, exerce a docência e a investigação na Academia de Belas Artes de Munique. É professor honorário do Instituto de Educação de Hong Kong.

Ernst Wagner é membro do Conselho de Cultura da Comissão Alemã para a UNESCO. A nível europeu, preside à International Society for Education through Art (InSEA). Iniciou a *European Network of Observatories in the Field of Arts Education* (ENO) e a *International Network for Research in Arts Education* (INRAE), uma rede global de cátedras e observatórios da UNESCO, convertida numa rede UNITWIN, também reconhecida, recentemente, pela UNESCO. No INRAE, foi responsável pelo projeto *Monitoring Arts Education* (MONAES). Publicou mais de 250 artigos e livros em dez línguas.

Esta monografia aborda as muitas sinergias entre a educação e a cultura que podem existir a nível local e como transferi-las para o domínio político. Com base na sua extensa investigação nestas áreas, pode começar por descrever brevemente o papel das artes e da cultura nos processos de ensino e aprendizagem?

Não se trata de uma pergunta fácil, pois não há apenas uma resposta. Temos de começar por analisar três funções diferentes que a arte e a cultura podem desempenhar no processo educativo. Talvez se torne mais claro se olharmos para as formas como a arte e o ensino se podem relacionar entre si. Neste ponto, podemos distinguir três abordagens diferentes, cada uma delas associada a um papel também ele diferente:

1. **o ensino para as artes**, que diz respeito à promoção dos talentos que podem vir a integrar a próxima geração de artistas, formação profissional;
2. **o ensino nas artes**, que diz respeito aos incentivos para que todos usem a sua capacidade para a experiência artística, como sejam o gosto pela arte ou a expressão através de meios artísticos;
3. **o ensino através das artes**, que diz respeito à utilização das artes para outros fins como, por exemplo, mobilizar múltiplos estilos de aprendizagem ou ser criativos em áreas não-artísticas.

É importante reconhecer que as três abordagens são legítimas e equivalentes.

Por outro lado, estas três abordagens podem ser aplicadas em contextos formais, não formais e informais,

a nível local, regional ou nacional. Encontramos o ensino *para, em e através de* as artes não só nas escolas – nas respetivas aulas de arte, música, teatro ou dança – ou em instituições culturais, mas também em clubes de jovens, em ambientes de aprendizagem entre pares numa banda de música ou num grupo de *break-dance*, ou mesmo quando uma mãe canta com o seu filho. A mãe pode estar interessada em formar o seu filho como futuro cantor profissional, em criar uma pessoa bem formada ou em ensinar valores e competências sociais através das artes.

É claro que também pode considerar os conteúdos, os tópicos relacionados com o ensino artístico. A educação cultural pode incentivar as pessoas a querer saber mais sobre o seu património cultural e a envolver-se na prática de várias formas de arte tradicional e contemporânea – na educação artística propriamente dita. Ou pode, também, conceber a cultura quotidiana – educação cultural em sentido lato – como princípio e recurso para a sua vida presente e futura.

Como pode ver, há muitas respostas para a sua pergunta. Talvez uma matriz possa ser útil para visualizar as diferentes abordagens. A utilização desta matriz pode ajudar a localizar uma atividade específica e ver o que as partes interessadas podem não estar a ponderar, uma vez que têm de decidir o que fazer.

Por último, se me é permitido, gostaria de acrescentar um comentário um pouco controverso sobre a sua pergunta. Primeiro fala de sinergias entre dois domínios, mas depois apenas pergunta qual o papel que poderia



Figura do autor

desempenhar um para o outro, mas não o contrário. Acho isso interessante. Trata-se de uma tendência geral na forma como todos pensamos. Mas porque é que sempre tendemos a pensar deste modo unilateral? Porque é que nunca nos questionamos sobre o papel que os aspetos educativos podem desempenhar nas artes? Isto permitir-nos-ia, também, descobrir novas e inovadoras práticas artísticas que funcionam no plano social ou político.

Como é que isso se reflete nas agendas internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável?

Todas as partes interessadas nesta questão, em todo o mundo, estão conscientes do papel crucial e insubstituível da educação em geral – não apenas da educação artística – para a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). De facto, a UNESCO tem vindo a formular o conceito de EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) acompanhado e apoiado por enormes esforços. São muitos os recursos locais, regionais, nacionais e internacionais investidos neste domínio essencial para o nosso futuro.

Curiosamente, e no que diz respeito à educação artística, o que podemos observar sempre é uma separação entre ambos os domínios: desenvolvimento sustentável e artes. Esta separação aparece em ambas as direções. Por exemplo, os formadores receiam que as artes sejam instrumentalizadas ou desrespeitadas com fins persuasivos, comerciais ou de propaganda. Esta suscetibilidade em relação ao doutrinação é generalizada, mesmo que seja por uma razão boa e eticamente aceitável. Por outro lado, os defensores da EDS preferem, com frequência, abordagens “mais serias”; desconfiam das artes como sendo um luxo, um extra que realmente não pode contribuir de uma forma essencial para a EDS.

Do meu ponto de vista, acho que existe uma resposta bastante simples para esta questão. Tendo em conta que nos referimos a tudo o que os seres humanos fazem ou conhecem como “cultura” – e sendo as artes um campo específico da cultura que os seres humanos têm vindo a desenvolver, ao longo dos séculos, como um todo constituído por narrativas, simbolização, reflexão

e exploração experimental –, existe, sem dúvida, uma ligação evidente com o desenvolvimento sustentável. Como seres humanos, lidamos com o nosso futuro a diferentes níveis, como, por exemplo: um nível normativo relativamente à ética ou à religião; um nível instrumental, técnico ou pragmático no que respeita à elaboração de políticas; e, por último, mas não menos importante, um nível simbólico no terreno das artes. Como sabemos, por vezes – ou muitas vezes –, observamos conflitos entre esses níveis, mas isto não nos pode levar a ignorar nenhum deles, antes pelo contrário, devemos saber gerir esses conflitos.

Como pode a educação artística contribuir para a promoção de valores como a convivência, a inclusão, a participação e o envolvimento cívico a nível local?

Qualquer pessoa poderia responder à sua pergunta valendo-se das mais diversas experiências pessoais. Todos conhecemos, no mínimo, um bom exemplo na nossa localidade, seja ela mais rural ou mais urbana. Mas eu focar-me-ei apenas num assunto muito específico: o estilo de vida que, do meu ponto de vista, é um indício muito convincente, pois engloba aspetos individuais e coletivos de uma forma interessante. Podemos falar do estilo de vida de um indivíduo, de uma comunidade ou até de uma sociedade ou de um período histórico. Independentemente das suas diferenças políticas ou económicas, todos os sistemas ou subculturas criam o seu próprio estilo de vida. O que sabemos de toda esta diversidade é que pode assumir, de facto, formas muito diferentes. A consciência da própria relatividade é sempre um bom ponto de partida.

É crucial que os formadores da área das artes sejam conscientes de que o estilo de vida é sempre uma criação e orienta-se, sobretudo, por princípios estéticos. Estamos sempre a escolher e a combinar diferentes aspetos, e é com eles que vamos moldando o nosso estilo, porque achamos que, de certa forma, o tornamos belo. O estilo de vida é um projeto estético e, como tal, um bom exemplo de tema interessante para a formação nas artes visuais, que inclui não só o design de moda, o design gastronómico, o design de interiores, a arquitetura ou o

urbanismo, mas também a forma como nos movemos, comportamos, olhamos, penteamos o nosso cabelo, e por aí fora.

Importante a propósito deste exemplo é a forma muito intensa de identificação com que nos deparamos: é sempre “o meu” ou “o nosso” estilo de vida; sempre olhamos com olhar “crítico” para a forma como os “outros” se apresentam.

Voltando ao aspeto individual-coletivo, penso num projeto educativo em que crianças, jovens e adultos discutem como deve ser o “estilo de vida” ou a “imagem” da sua comunidade – seja ela de uma cidade grande ou de uma pequena aldeia. O que é preciso para desenvolver e moldar esse estilo de vida coletivo é a criatividade, a abertura a diferentes opções, a consideração de formas totalmente diferentes de pensar, a transparência, a argumentação racional, a tolerância para com outros pontos de vista, etc. Em suma, precisamos de pensamento artístico. Um projeto como este, aliás, também permitiria a participação de uma forma lúdica. Como todos sabemos, a participação neste contexto é um enorme desafio para todas as comunidades.

Quais poderão ser os critérios de qualidade para orientar programas e projetos de educação artística? Existem diferenças significativas entre o ensino formal e não formal a este respeito?

Quanto ao ceticismo relacionado com o ensino das artes no âmbito da EDS, talvez se possa afirmar que existem três critérios de qualidade decisivos:

1. proibir a opressão do doutrinamento através da ponderação de posições diferentes e controversas. Ao apresentar um tópico sobre temas polémicos em matéria de ciência, cultura e política, as posições assumidas por cada uma das partes são relativizadas. Os jovens devem desenvolver o seu próprio ponto de vista;
2. permitir aos jovens analisar os seus próprios interesses em situações políticas;
3. incentivar a dimensão lúdica, criativa e aberta subjacente ao caráter do projeto.

O exemplo do estilo de vida referido anteriormente talvez possa refletir esta ideia e a forma como estes critérios de qualidade podem ser postos em prática. Isto é particularmente válido quando os objetivos pretendidos são, por exemplo, os de alcançar uma sociedade pacífica, socialmente inclusiva e participativa.

Quanto à segunda questão, pode afirmar-se que não há diferenças entre o ensino formal e não formal. As diferenças existentes são entre as três abordagens que coloquei no início. O ensino **para** as artes centra-se, principalmente, na produção, nos resultados – por exemplo, na *performance* e nos produtos dos jovens talentos a caminho de se tornarem artistas profissionais.



Projeto de educação artística que ajudou a desacelerar a migração da população, Coreia do Sul.



Ghetto Classics é um projeto que proporciona experiências musicais aos jovens do assentamento de Korogocho, um bairro de lata de Nairobi. As atividades incluem ensinar crianças e jovens a tocar instrumentos de música clássica e a ler e executar peças de Beethoven e Mozart, entre outros compositores.



Numa intervenção de grande envergadura, os residentes de uma favela de Belo Horizonte, destruída pelo boom imobiliário, reconstruíram o espaço que tinham perdido – e, com ele, o seu perdido modo de vida – numa ação conjunta e criativa.

Os processos – e não os produtos – são essenciais para o ensino **nas** artes. É o que se verifica em ambientes formais e não formais. O ensino formal – ou seja, nas escolas – centra-se em objetivos educativos gerais. Esta é a abordagem mais importante nesse contexto educativo, embora não seja este o único em que se verifica. Por sua vez, o ensino **através da** arte aborda competências transferíveis. Os grandes objetivos – **para, em** ou **através de** – definem a relevância dos critérios, não os contextos.

Também fez investigação na área da integração desde a perspetiva da diversidade cultural na educação artística. Quais são as suas implicações práticas?

Realizámos uma recolha de exemplos de “educação artística orientada para a diversidade” em todo o mundo. Numa segunda fase, fixámos a atenção no caso específico da Europa. Uma vez finalizada, o que temos é uma imagem bastante clara do que esta ideia ou conceito pode significar. Um dos resultados é que já não podemos falar apenas de aspetos interculturais, porque os aspetos trans ou multiculturais também são relevantes e válidos. A “educação para a diversidade” pode ser discriminada em dimensões específicas. Isto produziu um modelo que



Arte + clima = Mudança, festival para fomentar um compromisso social para mudar atitudes que reúne artistas e investigadores, assim como especialistas em meio ambiente e clima, organizado pela CLIMARTE.

permite a análise e compreensão da prática. O modelo gráfico que se segue oferece uma visão inicial sobre esta questão.

O que se pode observar é a variação destes conceitos nas distintas regiões do mundo devido à diversidade dos desafios que têm de enfrentar. O modelo mostrado na tabela permite-nos não apenas compreender estas diferenças, mas também falar sobre elas, com colegas de diferentes regiões do mundo, numa língua comum.

Podemos encontrar uma atitude de reconhecimento, apreço e respeito pelo 'outro' e considerar o 'outro' como um igual? (Apreço pelo 'outro')

SIM

NÃO

A própria cultura deve desenvolver-se na interação com outras? (Abertura em relação ao 'outro')

SIM

NÃO

TRANSCULTURALIDADE

Aprender com cada 'outro'

Participação
Cidadania Global

INTERCULTURALIDADE

Ser consciente do 'outro' e tê-lo em consideração

Sensibilização

MULTICULTURALIDADE

Fazer algo pelo(s) outro(s), ajudá-lo(s)

Empoderamento

CULTURA PRINCIPAL/DOMINANTE

Ligar e alinhar o(s) 'outro(s)' com a própria cultura

Prevenção / Assimilação



SUSTAIN IT! é um FabLab de Berlim que começou o “ART TO STAY”, um projeto relacionado com a recente moda da adesão dos cafés à modalidade ‘takeaway’. Estudantes e artistas exploraram o porquê de as pessoas fazerem isto. Descobriram que era uma forma de mostrarem que são modernas, hipsters, ativas, jovens, que não perdem o tempo e que são importantes. O projeto inverteu essa tendência para promover o hábito de se demorar e apreciar ao máximo o café. Do “café takeaway” à “arte de ficar”.



Numa intervenção de grande envergadura, os residentes de uma favela de Belo Horizonte, destruída pelo boom imobiliário, reconstruíram o espaço que tinham perdido – e, com ele, o seu perdido modo de vida – numa ação conjunta e criativa.

Encontrar uma língua comum nas redes internacionais é, como sabemos, um desafio contínuo.

Tendo em conta a investigação que realizou a nível europeu e internacional, pode indicar algumas das tendências que observa quanto à ligação entre as políticas educativas e culturais?

Aquilo a que estamos a assistir atualmente em muitos países é à tendência para uma maior politização da educação artística. Após o fim da Guerra Fria, a linha de atuação predominante foi a da convergência. Entretanto, porém, as tensões e os conflitos têm vindo a aumentar em todo o mundo, não só dentro dos países, como também entre eles. Temos pela frente novos desafios. Acabou de fazer referência às questões da diversidade cultural. A estas gostaria de acrescentar outras, como as alterações climáticas e os novos movimentos migratórios, que representam os principais desafios que conduzirão a novas convulsões e conflitos políticos.

A educação cultural e artística não pode escapar à evolução da situação global. Olhando para o futuro, isto significa que o “ensino através das artes” será reforçado, e também do ponto de vista político. Em muitos países, há muito tempo que se reconhece o potencial da educação artística para enfrentar os desafios que se avizinham. Na política, que tem na coesão social um dos seus objetivos, está a ser cada vez mais promovida a educação cultural. As políticas nacionais, sociais, educativas e culturais andam de mãos dadas. Encontramos exemplos muito bem-sucedidos na área da aprendizagem intercultural e no empoderamento da participação dos jovens.

Contudo, o que tem faltado até agora é a integração da educação artística na política externa ou transnacional. Mas, também aqui, podemos retomar práticas com alguma tradição: as parcerias internacionais entre cidades, os

programas de intercâmbio para atividades culturais, os encontros entre jovens, etc. Estes conceitos precisam, no entanto, de ser repensados nos nossos dias. Novos desafios exigem novos formatos, um objetivo que não se poderá atingir sem contar com apoio político. Infelizmente, as tentativas, neste ponto, ainda são demasiado tímidas.

Quais são os principais obstáculos ou desafios que impedem uma maior integração das políticas nestas áreas?

Também aqui, mais uma vez, temos de fazer uma distinção entre o nível nacional e internacional. A nível nacional, o principal problema em quase todos os países continua a ser, talvez, a separação da cultura e da educação, cada uma com os seus respetivos departamentos ou áreas de responsabilidade. Mas o ensino das artes, como acabei de referir, é uma tarefa transversal, afeta sempre vários ministérios, e isso requer uma nova compreensão da política.

Realmente útil – além das recomendações habituais – seria conhecer as áreas em que não se está a trabalhar, mas com as quais se está a colaborar. A pessoa responsável pelas medidas de política social deveria trabalhar uma semana por mês na área da cultura. Do mesmo modo, a pessoa responsável pela cultura deveria trabalhar no planeamento urbano, e assim por diante. Só tendo uma ideia do que está a acontecer nas outras áreas se pode cooperar corretamente. Para este tipo de formação contínua – que é a designação que eu lhe daria – são necessários programas de apoio, mas também moderadores/formadores.

A nível internacional, a situação torna-se mais complexa. A começar, por exemplo, pela concessão de vistos aos artistas do “Sul global” para que possam

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



atravessar as fronteiras da Europa ou da América do Norte; e acabando pela definição de uma língua comum para facilitar não só a comunicação, mas também a cooperação. Gostaria de introduzir aqui uma referência a uma publicação muito importante que aborda, precisamente, esta questão: *Arts Education around the World: Comparative Research Eight Years after the Seoul Agenda*. Aqui, pela primeira vez, foram reunidos e cruzados os resultados a nível mundial¹.

Olhando para a situação específica das cidades, quais as principais áreas em que os governos locais poderiam contribuir para o desenvolvimento das artes, da cultura e da educação?

Nos últimos anos estivemos em Belo Horizonte (Brasil), Yaounde (Camarões), na vila de Poggio (Itália), Singapura e Riga (Letónia) para trabalhar, juntamente com os agentes locais, sobre estas questões. Com base nesta experiência, pudemos desenvolver uma ideia clara do que é necessário em relação à sua pergunta. O que sabemos desta experiência internacional é que, acima de tudo, é essencial desenvolver um perfil convincente que se adapte à situação local e seja desenvolvido em conjunto

com os agentes que trabalham no terreno. Isto que acabo de dizer pode parecer banal, mas não é, de todo. Neste ponto, confiamos muito no princípio da ponderação dos perfis. Gostaria de partilhar aqui uma matriz que desenvolvemos num projeto de investigação global, procurando pontes entre as artes ou a educação cultural e tendo como documento de referência os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Pode parecer confuso, mas na verdade é bastante simples.

Na educação artística, podemos distinguir quatro perfis ou dimensões diferentes no que diz respeito à sustentabilidade: ambiental, social, cultural e económica. Agora podemos ligar estas dimensões a ODS específicos - representados aqui pelos ícones - e Metas, que aparecem nas caixas.

O aspeto crucial dependerá da situação particular de cada cidade. Se queremos abordar o turismo, as questões do património, a diversidade na educação, a paz ou o consumismo, os responsáveis políticos e as partes interessadas deverão definir as prioridades em conformidade com o respetivo contexto local. A partir daí, podem ser adotadas uma política de educação artística e as respetivas medidas específicas para o seu desenvolvimento. É importante acrescentar que esta tarefa deve ser entendida como transversal, pelo que as áreas da educação, da cultura, dos assuntos sociais, do desenvolvimento urbano e do urbanismo devem ser trabalhadas em conjunto.

1. Trata-se do volume V do *International Yearbook for Research in Arts Education*, publicado pela Waxmann Verlag em 2018.

Pode ilustrar isso com um exemplo?

Todos conhecemos, nas cidades em que vivemos, bons exemplos nos quais se combinam a cultura, a educação e o desenvolvimento social. Mas aqui, nesta publicação, devemos dar um passo além. Um caso interessante leva-nos até à Colômbia, mais concretamente a 2015. Nessa altura, a cidade de Bogotá levou a cabo dois grandes projetos nas favelas El Nido e CLAN. Em ambas foram projetados espaços seguros e não violentos com atividades de educação artística. Este é um dos muitos e convincentes exemplos que mostram o excelente trabalho que pode ser desenvolvido através da cultura e da educação.

Mas, neste caso, acrescentou-se algo mais. Por ocasião de uma grande conferência sobre estes programas, em que participaram mais de 800 bogotanos, alguns peritos internacionais foram convidados a observar e avaliar a situação no terreno. Essa intervenção não foi tão completa quanto seria desejável, pois o tempo disponível não o permitia. Seja como for, não se tratava de uma avaliação típica do planeamento estratégico, da evolução dos contributos, dos processos e dos resultados, mas de uma forma diferente e inovadora de *feedback* que deveria funcionar como avaliação formativa. Leonardo Garzón Ortiz, um colega que vive em Bogotá, Larry O'Farrell, do Canadá, e eu encontramos uma forma de traçar o perfil dos programas aplicados em Bogotá através de um modelo categorial semelhante ao mostrado mais acima, baseado nas quatro dimensões. Trocámos as nossas avaliações e discutimo-las em conjunto. Todos concordámos no perfil pelo qual, por exemplo, o projeto CLAN estabelece, em primeiro lugar, a dimensão cultural, seguida de perto pela dimensão social, mas com muito pouca ênfase na dimensão económica².

No início deste artigo, referi a necessidade de encontrar uma língua comum na cooperação internacional. Na minha opinião, este foi um bom exemplo de sucesso. Encontrou-se uma língua comum - e isto é particularmente importante - no diálogo entre observadores externos e agentes locais. Tais processos necessitam do apoio de políticas locais empenhadas em ir mais além no desenvolvimento dos seus programas.

Pode dar outros exemplos de boas práticas, por exemplo, no ensino através das artes?

O projeto de investigação global que levou à matriz apresentada anteriormente - a que tem quatro

dimensões em relação aos ODS - proporcionou exemplos interessantes. Por exemplo, na Coreia do Sul as atividades de educação artística ajudaram, numa região remota, a travar a migração da população. No Egito, as atividades artísticas ajudaram os residentes de uma pequena comunidade piscatória a identificarem-se com a sua própria aldeia. No Brasil, uma escola de artes permitiu abrir novas expectativas para os habitantes deslocados de uma favela. Nestes três exemplos, o foco principal é o desenvolvimento da comunidade, na cidade e nas zonas rurais.

Outro exemplo, focado na qualificação profissional, leva-nos até Nairobi (Quênia). Aqui, numa escola de música de um bairro de lata, os jovens têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades e atitudes tocando música em conjunto, o que os tem ajudado, e muito, na sua procura de trabalho. Diferentes desta abordagem são dois exemplos, um da Alemanha e outro da Nova Zelândia. Em ambos são tratadas as atitudes em relação à destruição ambiental de uma forma muito lúdica. Espero que possamos publicar em breve os resultados desta investigação. Neste momento, só posso dizer que funciona!

Esteve envolvido em várias redes internacionais. Considerando que as competências e as tendências da educação e da cultura são com frequência muito diferentes em cada país, por que razão considera importante promover a cooperação internacional neste domínio?

A nossa experiência quotidiana diz-nos que os avanços importantes no domínio político ou económico ocorrem sempre a nível local, mas surgem em contextos transnacionais e são influenciados por estes de um modo decisivo. É assim em todos os domínios, não só nas artes, na cultura ou na educação. Pense, por exemplo, na influência formidável que está a ter o estudo internacional PISA nos sistemas educativos de todo o mundo; ou no modo como as bienais incidem no desenvolvimento das artes visuais em todo o mundo. É tanta coisa que acontece ao mesmo tempo a nível local e global!

O mais excitante disto tudo é a oscilação constante entre, por um lado, distinções e demarcações e, por outro, inclinações ou aquisições. Todos sabemos disso pelo nosso próprio desenvolvimento individual. Os sistemas não funcionam de forma diferente.

As redes internacionais são plataformas em que se realizam intercâmbios frequentes, de forma pacífica e colaborativa, sobre estas questões. Tornam eficaz e frutífera a oscilação antes mencionada. Nelas podemos observar melhor os desenvolvimentos gerais e refletir em conjunto. E para que isso aconteça, precisamos de cooperação internacional, de redes internacionais. ●

2. O'Farrell, L. & Garzón Ortiz, L. & Wagner, E. (2016). "The Bogotá Experience: Pre-testing Proposed Dimensions for the Evaluation of Arts Education", in *International Yearbook for Research in Arts Education*, vol. 4. Münster/ Nova Iorque: Waxmann, pp. 41-51.

Experiências



Gunsan: Uma cidade de património cultural moderno e de aprendizagem ao longo da vida

Yang Keonseung e Yungjae Jang

Pelouro dos Recursos Humanos e Educação, Câmara de Gunsan

Apesar do seu património cultural moderno, Gunsan, que abriu o seu porto em 1899, sofreu uma recessão económica devido ao afastamento dos cidadãos causado pelas precárias condições habitacionais. Graças à participação cidadã e à aposta na educação ao longo da vida, Gunsan é uma cidade que renasce como atração turística dentro da Coreia, combinando a preservação do seu património cultural moderno com a indústria turística.

Gunsan, onde o passado, o presente e o futuro coexistem

Desde a abertura do seu porto em 1899, Gunsan tornou-se uma cidade central para a história e a cultura modernas da Coreia. É um porto comercial com indústrias de ponta ligadas ao setor da construção naval e automóvel. A sua população, de 272.645 habitantes, encontra-se espalhada por 681,15 km², uma área onde também estão incluídas um total de 63 ilhas de diferentes dimensões.

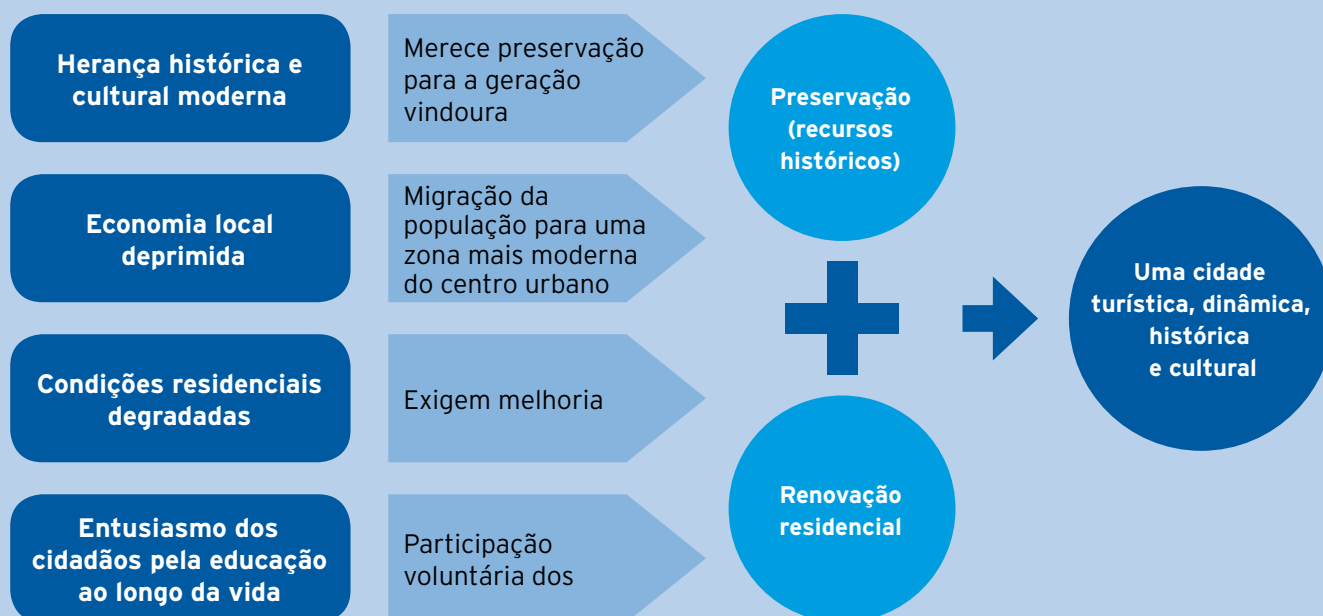
Gunsan é uma cidade central do Projeto Saemangeum. Trata-se de um plano de recuperação nacional que permitiu a construção do quebra-mar mais comprido do mundo (33,9 Km) e o desenvolvimento de um programa de infraestruturas de grande envergadura, entre as quais se inclui um aeroporto e portos e complexos industriais que ocupam 409 km² de terreno conquistado ao mar.

O concelho de Gunsan compreende áreas comerciais e industriais, freguesias agrícolas e piscatórias, o centro histórico e o novo centro da cidade que, em conjunto, dão forma a uma cidade única onde o passado, o presente e o futuro coexistem lado a lado.

O doloroso passado de Gunsan

Em 1899, a cidade de Gunsan foi obrigada pelo Japão a abrir o seu porto a outros países. Entre 1910 e 1945, atravessou um doloroso período marcado pela ocupação japonesa e pela exploração dos seus recursos naturais, nomeadamente os alimentares (arroz). Mesmo após a sua libertação, em 1945, os locais do seu património cultural





foram negligenciados até atingir um nível de degradação preocupante. Muitos jovens deixaram a cidade devido às precárias condições de vida.

À medida que o novo centro da cidade se foi desenvolvendo, os distritos comerciais da antiga Gunsan não foram alvo da atenção que mereciam, gerando, assim, um círculo vicioso de declínio.

Antecedentes do projeto de preservação do património cultural moderno

Existem 172 locais de património cultural no concelho de Gunsan que espelham a história da exploração colonial e o sofrimento do seu povo durante o período de ocupação japonesa, durante o qual, como núcleo urbano da cidade, foram criadas áreas comerciais na zona residencial japonesa. Após a sua libertação, em 1945, a zona passou a ser um centro administrativo, comercial e financeiro. Contudo, os bairros comerciais entraram rapidamente em declínio devido ao êxodo da população, que se afastava das suas precárias infraestruturas e procurava áreas da cidade com maior desenvolvimento.

Em 1993, a política do Governo da República da Coreia era proclive a fazer desaparecer muitos dos locais de património cultural e apagar, assim, os vestígios do colonialismo japonês. No entanto, e após um período de intensa reflexão, a cidade decidiu apostar na sua preservação, tendo em mente a utilização desses locais históricos e a dolorosa história a eles associada como parte da educação das futuras gerações. Em 2009, a cidade começou a promover de forma decidida o desenvolvimento do antigo e degradado centro histórico. Adicionalmente, e em articulação com a indústria turística, Gunsan foi erguendo várias infraestruturas, como o Museu de História

Moderna de Gunsan.

Uma das características do projeto de preservação de Gunsan é tratar-se de uma iniciativa que conta com a participação dos cidadãos, que é promovida e regida pelos próprios cidadãos –juntamente com especialistas, grupos artísticos e gestores municipais –, e está focada no reforço das condições habitacionais e na melhoria da qualidade de vida dos seus residentes. No centro do projeto está o conceito de Cidade Educadora: 'A cidade pertence aos seus cidadãos'.

Caraterísticas do projeto

O projeto de preservação do património cultural de Gunsan pode ser descrito da seguinte forma:

- Criou-se uma base de dados para os 172 locais de património histórico e cultural moderno com o objetivo de, em vez de os demolir, os preservar como espaços para a educação das gerações futuras.
- O Centro de Apoio à Reabilitação Urbana – regido principalmente pelo Conselho de Moradores – promoveu a participação dos cidadãos no projeto.
- No processo de elaboração do plano de preservação, a cidade implicou-se ativamente na recolha das opiniões dos cidadãos, introduzindo, ao mesmo tempo, alterações no quadro legal e normativo para promover o seu envolvimento em matérias administrativas.
- Com vista a revitalizar a economia local, e em paralelo com o projeto de reabilitação urbana, a cidade deu apoio à criação de start-ups e cooperativas, promoveu serviços de consultoria especializada e reestruturou os mercados tradicionais.
- Promoveram-se, ainda, medidas de apoio adicionais, tais como o Festival de Aprendizagem ao Longo da Vida e o



Participação dos cidadãos na criação de elementos artísticos

Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, nos quais a cidade de Gusan se tem empenhado desde que se tornou membro da AICE, em 2007. Os cidadãos foram empoderados durante o processo de aprendizagem, criando-se, assim, um efeito sinérgico pela sua participação no processo de preservação do património cultural moderno.

A economia local e a arte tradicional em harmonia

Ao promover o projeto de revitalização do património cultural através da educação ao longo da vida, a cidade de Gusan também estimulou a articulação da economia local baseada nas artes tradicionais com a indústria turística.

Foram criados alguns serviços administrativos dedicados a maximizar as sinergias:

- A Divisão de Economia Local: responsável pela promoção da revitalização das zonas comerciais, incluídos os mercados tradicionais, assente em dados estatísticos.
- A Divisão de Cultura e Artes: responsável pela promoção da revitalização das tradições culturais regionais através da criação de sistemas de gestão do património cultural tangível e intangível, bem como da formação de grupos artísticos constituídos por cidadãos.
- A Divisão de Promoção do Turismo: responsável pela promoção de projetos turísticos através de vários eventos relacionados com o património cultural tradicional e moderno, tais como a Noite de Yahaeng (Noite do Património Cultural) e o Festival Viagem no Tempo de Gusan.
- A Divisão de Reabilitação Urbana: promotora do 'Centro de Apoio à Reabilitação Urbana', cuja função é facilitar a participação dos cidadãos e fomentar políticas

coadjuvantes, como as de melhoria das condições habitacionais nos locais de património cultural moderno.

- A Divisão de Apoio Educativo: responsável pela dinamização da participação dos cidadãos através de programas de educação ao longo da vida – tais como a Palestra por Encomenda (programa de conferências especializadas por encomenda) e o Centro de Aprendizagem Feliz (centro de educação ao longo da vida) – e, simultaneamente, pela promoção da formação de formadores em educação ao longo da vida.

A cidade de Gusan converteu-se, também, num lugar de eleição para as artes cinematográficas, ao abrir ao mundo do cinema o seu património cultural moderno.

Preservação da cultura histórica moderna

Gusan recuperou 172 edifícios históricos do antigo centro da cidade (bancos, alfândegas, templos, casas de estilo japonês, etc.) que fazem parte do doloroso período de ocupação japonesa, que passaram a ser usados como espaços educativos para as gerações vindouras.

Entre 2009 e 2014, a cidade pôs em prática o Projeto de Criação da Cidade Cultural Moderna, com a finalidade de fazer um levantamento das propriedades de construção moderna, e, em 2015, criou um plano de preservação e gestão do património cultural da cidade em colaboração com especialistas em cultura tradicional.

A cidade também promoveu a vinculação das propriedades históricas modernas com projetos culturais e turísticos através da melhoria das condições residenciais nos bairros.

A cidade de Gusan chamou a atenção para o seu património cultural servindo-se de vários meios, tais como



Festival Viagem no Tempo de Gunsan



Programa de formação cultural

estudos de história moderna, cursos sobre o património cultural e concertos nos espaços de valor histórico, assim como diversas atividades culturais e artísticas para alunos das escolas básicas, que estão na base do projeto de educação ao longo da vida.

Além disso, a cidade promoveu um projeto educativo sobre o património cultural que inclui 29 locais de património cultural popular e monumentos próximos do núcleo urbano de Gunsan, juntamente com a edição de vários guias que explicam a relevância histórica desses lugares.

Festivais sobre história e cultura modernas

- Festival Viagem no Tempo de Gunsan (Uma viagem à década de 1930)

Este festival surgiu em setembro de 2013 e promove cenários culturais urbanos ligados à memória do período colonial japonês nos anos 30 do século XX. Estes cenários são usados como espaços educativos para as gerações futuras. Todos os anos assistem ao festival cerca de 500.000 visitantes¹.

- Yahaeng ('Viagem Noturna' - Noites do Património Cultural)

Desde 2016, nas tardes e noites dos fins de semana de verão, decorrem várias iniciativas (feiras, performances, eventos, etc.) nas quais participam, anualmente, cerca de 300.000 visitantes, que usufruem dos modernos recursos históricos e culturais disponibilizados².

Os desafios que enfrenta Gunsan

Apesar do sucesso registado até à data, o projeto de reabilitação do património cultural moderno e a crescente indústria turística podem constituir fatores de risco, como resultado da perda de autonomia provocada pelo investimento de capital estrangeiro – que interfere com a base da economia local – e pelos efeitos da gentrificação,

que tem vindo a expulsar da cidade os moradores originários.

Gunsan tem enfrentado, atualmente, grandes desafios devido ao encerramento dos estaleiros navais e das fábricas de automóveis que foram os alicerces da economia da cidade. Para enfrentar estas dificuldades e revitalizar os negócios locais, impedindo, assim, a fuga de capitais para outras regiões, a cidade de Gunsan emitiu uma moeda local cujo montante em circulação é de aproximadamente 55 milhões de euros. O mais encorajador é o facto de os cidadãos terem aderido a esta iniciativa, adquirindo 92% da moeda emitida. A intenção dos responsáveis municipais é atingir os 150 milhões de euros de moeda local em circulação e introduzir um sistema móvel de dinheiro eletrónico.

A cidade continua, também, com o projeto Visiting Village Culture Café, cujo objetivo é maximizar as competências dos cidadãos, revitalizar as empresas locais e criar empregos. O projeto consiste no envio de um orador para as instalações de pequenas empresas, onde mais de cinco cidadãos se reúnem para participar em atividades culturais e de aprendizagem ao longo da vida. A cidade garante o orçamento necessário. Até 2019, realizaram-se 250 conferências em 568 pequenas empresas, usufruindo desta iniciativa aproximadamente 2.500 cidadãos.

Conclusão

A preservação e gestão do património cultural moderno de Gunsan é um projeto em curso. Este projeto participativo tem sido possível graças à recolha ativa da opinião dos habitantes da cidade através de inquéritos e reuniões públicas.

O povo de Gunsan acredita firmemente que uma cidade educadora pertence ao seu povo e que a participação dos cidadãos alimenta a cidade com energia. ●

1. <http://festival.gunsan.go.kr>

2. <https://culture-nightgunsan.kr>

Biblioteca Municipal de Helsínquia, uma cornucópia de cultura e de aprendizagem urbanas

Tuula Haavisto

Diretora de Biblioteca e Diretora emérita de Cultura da Câmara Municipal de Helsínquia

Com a abertura da nova Biblioteca Central Oodi, a cidade de Helsínquia lançou um conceito atualizado de biblioteca que está a influenciar toda a rede de bibliotecas da cidade. A tarefa tradicional das bibliotecas na promoção da literacia e da leitura e na utilização da informação foi alargada de modo a incluir novas formas de trabalho em rede, apoio à aprendizagem, cidadania ativa e literacia mediática. Os utilizadores e visitantes mostram o seu interesse através da utilização cada vez mais ativa das bibliotecas.

A nova Biblioteca Central de Helsínquia, Oodi, foi inaugurada em dezembro de 2018, recebendo ampla atenção nacional e internacional. A Biblioteca foi apresentada nos meios de comunicação internacionais, da Itália a Portugal e a Espanha, do Brasil à Malásia, à

Coreia do Sul e à Rússia, contando com a cobertura de vários jornais como o *The Guardian*, o *The New York Times* e o *The Washington Post*. Por outro lado, o grupo mais importante, os utilizadores que efetivamente frequentam a Biblioteca de Helsínquia, receberam calorosamente a

Biblioteca Central de Helsínquia Oodi © Maarit Hohteri





No centro de Helsínquia, faltavam espaços para uso familiar. A partir da abertura da nova Biblioteca Central Oodi, em dezembro de 2018, as famílias são um dos grupos de utilizadores mais motivados. © Risto Rimppi.



A Biblioteca Oodi dispõe de videojogos e de salas multimédia © Jonna Pennanen

arrojada e nova Biblioteca. Muito raramente um edifício público de nova construção – e caro – recebeu aplausos tão unânimes.

Tanto os residentes de Helsínquia como os visitantes da cidade apoiaram a Biblioteca com a sua presença: durante dezembro de 2018, foram contabilizadas 286.000 visitas; no dia 15 de agosto de 2019, entrava pelas portas da Biblioteca o visitante número 2.000.000.

A Biblioteca Oodi é um dos exemplos mais emblemáticos do renovado papel que desempenham as bibliotecas públicas de Helsínquia. De acordo com as reações de numerosos convidados internacionais, o conceito subjacente a este equipamento cultural pode ser considerado muito relevante dadas as atuais circunstâncias. A Oodi parece ser uma resposta adequada a muitas necessidades novas e antigas dos cidadãos dos nossos dias¹.

As pessoas querem reunir-se num local onde possam trabalhar e passar o tempo, querem adquirir novas competências e continuam a querer ler, embora essa necessidade pareça estar a diminuir. Reconhecer estas necessidades foi um fator importante na discussão política de três horas que teve lugar antes de se tomar a decisão final de construir a biblioteca, que aconteceu em janeiro de 2015, como também foi importante garantir o apoio dos cidadãos ao projeto, algo de que os responsáveis políticos são perfeitamente conscientes.

Para o projeto da nova biblioteca central, a Biblioteca Municipal de Helsínquia desenvolveu uma nova visão. Alargou-se a tarefa que tradicionalmente desempenharam

Seis meses após a abertura da Biblioteca Oodi, tinham sido emitidos 13.000 novos cartões de leitor na própria Biblioteca e 24.000 em toda a cidade de Helsínquia, o que significa um incrível acréscimo de 64% quando comparado com o ano anterior. O número total de visitas às bibliotecas de Helsínquia entre janeiro e junho de 2019 superou em 42% o de 2018. Várias bibliotecas filiais também aumentaram o seu número de visitantes, embora algumas tivessem estagnado e outras tivessem visto decrescer o número dos seus visitantes relativamente ao ano anterior. O número total de empréstimos cresceu 6% (200.000) em relação ao ano anterior, apesar de, mais uma vez.

as bibliotecas públicas no fomento da leitura e da literacia: “A biblioteca é um lugar para enriquecer a reflexão e o pensamento, e onde, através da partilha de conhecimentos, competências e histórias, criamos juntos uma nova sociedade cívica”.

Tendo em conta estas necessidades e ideias, a nova Biblioteca foi concebida para oferecer:

- um espaço público aberto, não comercial;
- informação e competências para uma sociedade mais funcional;
- uma enriquecedora experiência da cidade criada pelos seus próprios residentes;

1. Na Finlândia, as bibliotecas públicas, em geral, são uma resposta adequada a uma grande variedade de necessidades. Mais de metade da população – uma percentagem que chega a ser superior noutras cidades do país – utiliza regularmente as bibliotecas públicas. Estes dados dizem respeito não apenas às bibliotecas físicas, como também a outros tipos de serviços bibliotecários disponibilizados através da Internet.

Serviços e instalações oferecidos na Biblioteca Oodi

Céu do Livro	Uma vasta seleção de livros e revistas em cerca de 20 línguas, que podem ser lidos no local ou emprestados. A coleção inclui mais de 100.000 itens, incluindo música, videogames e jogos de mesa, filmes, etc.
Workshops urbanos e espaços para criadores	Oferece uma vasta gama de ferramentas profissionais, desde uma estação de soldadura até um cortador a laser ou impressoras 3D, além do artesanato tradicional ou as máquinas de costura. As instalações e ferramentas de trabalho podem ser utilizadas de forma independente ou com a ajuda do pessoal da Biblioteca. Realizam-se regularmente workshops e eventos para todas as idades destinados a pôr em prática as suas ideias.
Instalações para estudo, trabalho e reunião	O horário da Biblioteca é alargado e oferece instalações abertas e agradáveis que podem ser usadas para trabalhos particulares ou para estudar. Também conta com salas de várias dimensões que podem ser reservadas por grupos para atividades de ensino. Os utilizadores também têm ao seu dispor computadores, impressoras, fotocopiadoras e ligação Wi-Fi.
Serviços de música	Podem ser reservados estúdios e salas de ensaio completamente equipados para a criação musical, do início ao fim do processo (ensaio, gravação e produção). O empréstimo de instrumentos e restante equipamento pode ser efetuado apresentando o cartão da Biblioteca. A Biblioteca dispõe de instalações específicas para acolher concertos.
Serviços de jogos	A Oodi oferece dispositivos e instalações para jogos eletrónicos em salas especificamente adaptadas que podem ser reservadas. Também conta com espaços para jogos de mesa.
Eventos, workshops e palestras	Os utilizadores da Biblioteca Oodi podem participar numa variedade de eventos e workshops, assistir a palestras e inspirar-se nas exposições de media art que ocorrem regularmente.
Serviços para crianças e famílias	A Oodi dispõe de espaços para as famílias passarem tempo juntas a fazer coisas. As crianças são bem-vindas em todos os andares do edifício. Os acessos foram adaptados para carrinhos e buggies. Por outro lado, a Biblioteca organiza muitos eventos gratuitos, tais como jogos de roda, sessões com contadores de história, concertos e dias temáticos. A maioria destes eventos decorre da colaboração entre a Biblioteca e outras organizações e profissionais no domínio da "cultura infantil".
Serviços de cinema, informação e recreio	Nas instalações da Biblioteca oferecem-se outros serviços complementares, como sessões de cinema (com um auditório de 250 lugares), balcões de informação para diferentes serviços disponíveis para os cidadãos, o espaço de participação do município e uma área de recreio que serve de local de encontro para famílias com filhos e onde têm lugar atividades específicas.
Restaurantes e cafés	A Biblioteca conta com dois restaurantes e cafés dentro das suas instalações.

- uma casa de leitura na área cultural de Töölönlahti²;
- um centro pioneiro no quotidiano "inteligente": *fab labs*, serviços virtuais, robôs...;

- uma biblioteca para todos os sentidos, um novo programa todos os dias.

Estes objetivos não foram desenvolvidos apenas pelo pessoal da Biblioteca ou por outros funcionários públicos. Um elemento importante desde o início foi a participação dos cidadãos. Foram implementadas quase 20 iniciativas diferentes para implicar no projeto a população e os futuros parceiros. No início, durante o período 2012-13, foram recolhidos 2.300 sonhos/visões dos cidadãos. A partir deles, editaram-se oito relatórios temáticos que serviram

2. Na área cultural de Töölön, estão concentradas diversas instituições culturais. Distribuídas ao longo do grande parque que rodeia o golfo (Töölönlahti) que se adentra pelo centro da cidade, encontramos instituições como a Ópera e o Ballet Nacional, o Museu Nacional, o Auditório Finlândia, a Casa da Música, o Teatro Municipal de Helsínquia e uma divisão do Museu da Cidade de Helsínquia, entre outros.

de documento oficial para a planificação do projeto. Após esta recolha alargada de “sonhos”, as questões consultadas aos cidadãos tornaram-se mais concretas. Por exemplo, as famílias que participaram no planeamento da biblioteca familiar deram um contributo muito útil, como foi a criação, nas instalações do edifício, de vários “parques de estacionamento” para carrinhos de bebé.

Esta participação prática e bem-sucedida dos habitantes de Helsínquia resultou num profundo sentimento de que a nova Biblioteca também lhes pertence.

Desde a sua abertura, a participação dos cidadãos continuou a fazer parte do modelo de trabalho da Biblioteca Oodi.

A nova Lei de Bibliotecas

A Biblioteca Oodi é, também, o baluarte da nova Lei de Bibliotecas da Finlândia (2016). Os objetivos da Lei são promover a igualdade de oportunidades relativamente ao acesso à educação e à cultura, à disponibilidade e utilização da informação, à leitura e à literacia, à aprendizagem ao longo da vida, ao desenvolvimento de competências e à cidadania ativa, à democracia e à liberdade de expressão. De acordo com esta Lei, as tarefas concretas das bibliotecas públicas são as seguintes:

- facultar o acesso a materiais, informações e conteúdos culturais;
- manter coleções diversificadas e atualizadas;
- promover a leitura e a literatura;
- prestar serviços de informação, orientação e apoio na obtenção e utilização da informação e na aquisição de competências de literacia polivalentes;
- proporcionar um espaço para a aprendizagem, atividades recreativas, de trabalho e cívicas;
- promover o diálogo social e cultural.

A nova Lei alarga, também, o âmbito das bibliotecas, da leitura e da literacia para a aprendizagem e a comunicação social. O espaço da biblioteca é considerado um serviço

por si só. Os diversos pisos da biblioteca já não são monopolizados por prateleiras e mesas de leitura.

Em conformidade com os novos conceitos de trabalho que decorrem da nova Lei, existem dois exemplos finlandeses dignos de menção. São eles a *Metso Live Music* e a *Novellikoukku*. A *Metso Live Music*, da Biblioteca Central da cidade de Tampere – a Biblioteca Metso –, acolhe uma série de eventos organizados pelo departamento de música desta instituição, para os quais são convidados músicos de renome, que participam dando uma entrevista e um concerto. Os convidados costumam dar um concerto noutros locais de Tampere, pelo que se pode dizer que também se trata de uma modalidade de cooperação entre a Biblioteca e outros espaços culturais. Os eventos são gratuitos e muito populares. Daí que os músicos que atuam na cidade acabem por desejar ser convidados para a *Metso Live Music*. A *Novellikoukku* (“seduzidos por/viciados em contos”) é um conceito criado pela Biblioteca Municipal de Helsínquia que consiste numa sessão de duas horas de duração durante a qual uma pessoa lê contos à escolha enquanto outras vão comentando as histórias e fazendo tricô ou croché.

Rede dinâmica de bibliotecas de Helsínquia

Ao todo, Helsínquia dispõe de 37 bibliotecas, duas bibliotecas móveis, bibliotecas hospitalares e serviços bibliotecários ao domicílio³. Um recém-chegado gigantesco como a Oodi poderia facilmente ofuscar algumas das outras bibliotecas. No entanto, em 2015 adotou-se uma decisão política para salvaguardar toda a rede de bibliotecas, um património muito valorizado.

3. As bibliotecas móveis são autocarros para livros. Um deles está especialmente equipado para os leitores mais jovens. As bibliotecas hospitalares oferecem livros para os pacientes e funcionários lerem. Atualmente, a maioria destas bibliotecas estão localizadas em lares de idosos, onde as estadias são mais prolongadas. Os serviços bibliotecários domésticos levam os livros àqueles que, por uma razão ou outra, não podem sair das suas casas.

Metso Live Music na biblioteca principal da cidade de Tampere. A jovem artista Lisa em estreito contacto com os ouvintes © Juhani Koivisto



Na primavera de 2019, catorze cafés de línguas ofereciam reuniões semanais nas bibliotecas de Helsínquia, nos quais participaram centenas de imigrantes interessados em aprender a língua finlandesa © Satu Haavisto

A Oodi é, de certa forma, uma força em movimento dentro da rede. A Biblioteca Municipal assegurou, através de várias decisões, que o que foi aprendido com a Oodi seria aplicado a toda a rede. Por exemplo, foi posto em prática um sistema de mobilidade regular para a Oodi aberto a todos os trabalhadores da rede de bibliotecas interessados. Também foram implementados projetos para garantir a participação dos cidadãos em toda a rede de bibliotecas.

Os utilizadores não abandonaram, entretanto, as outras bibliotecas de Helsínquia. A sua importância como locais de encontro próximos é exatamente a mesma que a da Oodi: espaços públicos não comerciais, com horários alargados, abertos a todos. Os utilizadores apreciam o facto de serem recebidos nas bibliotecas como indivíduos e não como pertencendo a algum grupo rotulado como “idosos”, “jovens”, “imigrantes” ou similar.

As outras bibliotecas filiais de Helsínquia também oferecem numerosos programas destinados às crianças e aos estudantes mais jovens – na Finlândia são considerados como tais a partir dos sete anos –, os quais permanecem muitas vezes na biblioteca mais próxima durante as tardes, enquanto os seus pais ainda estão a trabalhar. São numerosos e variados os debates locais que têm lugar nas instalações das bibliotecas, consideradas terreno neutral mesmo para os debates mais desafiantes e polémicos. Os círculos de leitura e os cafés de línguas – para os imigrantes praticarem a língua finlandesa – gozam de grande popularidade. A maioria das bibliotecas conta com espaços expositivos que são utilizados por artistas amadores, colecionistas, amantes da história local e amadores.

Todas as bibliotecas da Finlândia estão altamente motivadas para as áreas tradicionais das bibliotecas públicas: a promoção da literacia e da leitura. A disputa pelo tempo livre das pessoas não é pouca, tendo em conta a quantidade de atividades tentadoras que oferece a Internet, e não só. Nesta era em que proliferam inúmeros

canais de comunicação social, as bibliotecas salientam a importância da leitura de textos narrativos e analíticos longos. Uma compreensão profunda do mundo requer uma concentração séria que não acontece sem a leitura completa de livros, artigos e outras publicações bem pensados e argumentados. A constante torrente de imagens a que assistimos nos nossos dias tem as suas vantagens, mas não pode fornecer as bases para a mesma análise que um bom texto. A leitura e a literatura aumentam a criatividade de uma forma incomensurável.

Por outro lado, as bibliotecas públicas levam muito a sério a promoção da literacia mediática, especialmente para aqueles grupos que não têm uma ligação natural com os conteúdos digitais através do ensino, da formação ou do trabalho. Por exemplo, a Biblioteca Municipal de Helsínquia colabora com uma associação chamada Enter Ry, que oferece aconselhamento e formação em TIC para idosos.

A Estratégia da Cidade de Helsínquia (2017) afirma que “a tarefa básica da cidade é prestar serviços públicos de qualidade e criar condições para uma vida estimulante e agradável. A funcionalidade baseia-se na igualdade, na não discriminação, numa forte coesão social e em modos de funcionamento abertos e inclusivos”. O plano de ação da Biblioteca Municipal segue esta estratégia e a Lei de Bibliotecas para, assim, servir a cidadania da melhor forma possível. ●

Referências:

- Lei de Bibliotecas (2016): <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2016/en20161492>
- Biblioteca Municipal de Helsínquia: <https://www.hei.fi/kulttuurin-ja-vapaa-ajan-toimiala/en/services/Bibliotecas/>
- Biblioteca Central de Helsínquia Oodi: <https://www.oodihelsinki.fi/en/>
- Estratégia da Cidade de Helsínquia 2017-21: <https://www.hei.fi/helsinki/en/administration/strategy/strategy/>
- Ministério da Educação e da Cultura (2016): A Finlândia é um dos melhores países do mundo no domínio dos serviços bibliotecários: <https://minedu.fi/documents/1410845/4150031/Library+services/65df0ce2-685f-4c3c-9686-53c108641a5c/Library+services.pdf>

As bibliotecas de Helsínquia são acessíveis a todos © Jonna Pennanen

A Biblioteca Oodi oferece *Fabs Labs* e espaços de criação “faça você mesmo” © Jonna Pennanen



EN RESIDENCIA: Criadores nas escolas de Barcelona.

“Aqui encontramos um espaço para pensar”

Carles Giner i Camprubí

Diretor do EN RESIDENCIA, Instituto de Cultura de Barcelona

Desde 2009, o programa Criadores En RESIDENCIA [Criadores na Residência], levado a cabo nas escolas de Barcelona, propõe um espaço de trabalho partilhado entre artistas, alunas e alunos do 7º ao 10º ano e docentes de centros públicos. Ao longo de um ano inteiro, e dentro do horário letivo, criadores e criadoras de disciplinas de gerações muito diferentes desenvolvem um projeto artístico em conjunto com um grupo de jovens, desde a sua conceção até à sua apresentação pública.

Vincular cultura e educação a partir de processos de criação contemporânea

O projeto EN RESIDENCIA foi concebido e levado a cabo graças à colaboração entre os principais agentes públicos culturais (o Instituto de Cultura da Câmara Municipal de Barcelona - ICUB) e educativos (o Consórcio de Educação de Barcelona - CEB, integrado pelos governos local e autónomo) e a associação A Bao A Qu, uma entidade situada nas interseções entre cultura, criação e educação. O EN RESIDENCIA foi concebido desde a ação conjunta, superando a tradicional separação entre os sistemas cultural e educativo, e pondo em causa o modelo habitual de relações entre ambos. O EN RESIDENCIA construiu-se desde uma ótica conjunta e partilhada, e o facto de “construírem juntos” conferiu uma grande solidez ao programa que, em poucos anos, se consolidou como um projeto de cidade.

O projeto tem como objetivo fortalecer o capital das e dos adolescentes a partir da sensibilização para o sentido e a diversidade das práticas criativas contemporâneas: artes visuais, poesia, arte ao vivo, música, design, circo, dança contemporânea e criação dramaturgica. Num sentido mais vasto, o EN RESIDENCIA contribui para a criação das condições necessárias para um acesso à cultura mais igualitário e equitativo, favorecendo a construção de relações mais horizontais entre os sistemas cultural e educativo.

Ao longo das suas 10 primeiras edições, foram realizadas 101 residências em 42 escolas de Barcelona

(duas terças partes das escolas públicas da cidade com alunos entre o 7º e o 10º anos). A seleção das escolas faz-se através de uma convocatória pública anual e as e os criadores são convidados pelas equipas de mediação (comissariado e coordenação), que desempenham funções de acompanhamento dos processos de criação ao longo de todo o ano letivo. O EN RESIDENCIA envolveu uma comunidade muito vasta de criadoras e criadores (115), docentes (133), adolescentes entre os 12 e os 16 anos (1770) e equipas de mediação (13 equipas, 30 pessoas)¹.

Concebido e desenvolvido valorizando as funções de mediação cultural e educativa

O EN RESIDENCIA nasce da convicção de que era necessário implicar agentes especialistas no desenvolvimento e acompanhamento dos processos criativos no contexto educativo formal, as chamadas “equipas de mediação”.

Desde o primeiro instante, considerou-se que 10 meses de processo criativo exigiam a presença de um agente que exercesse as funções de comissário e coordenador, zelando pelo equilíbrio entre as dimensões artística e educativa do programa e acompanhando as criadoras e os criadores e as e os docentes e adolescentes ao longo de todo o processo. Partindo desta convicção, o ICUB

1. Todos os processos de criação podem ser consultados em: www.enresidencia.org



Desalumnologia: Luis Bisbe EN RESIDENCIA, na escola Instituto Doctor Puigvert (2012-2013)

e o CEB propuseram à Associação A Bao A Qu que se juntasse ao processo de definição do EN RESIDENCIA, e a sua colaboração foi decisiva para a conceção inicial do projeto e a realização das suas primeiras edições (edições “piloto”), nas quais a iniciativa foi ganhando forma. A partir da quarta edição (2012-2013), foram sendo incorporadas mais equipas de mediação, até perfazerem um total de 13 equipas diferentes.

As equipas de mediação do EN RESIDENCIA configuram um universo singular que inclui entidades especificamente orientadas para as interseções entre a educação e a cultura (A Bao A Qu, L'Afluent, Experimentem amb L'Art, Escola Bloom), equipas educativas de museus (Fundação Joan Miró, de Barcelona; Museu Nacional de Arte da Catalunha, MACBA - Museu de Arte Contemporânea de Barcelona), equipamentos culturais (Mercat de les Flors, Teatre Dramatúrgia, La Central del Circo, La Caldera - Les Corts) e outros espaços independentes (Antic Teatre, La Poderosa). Por conseguinte, trata-se de agentes (associativos, privados, públicos, etc.) que fazem parte da vida cultural da cidade, cujo papel é fundamental para estabelecer pontes entre as residências e o seu meio envolvente.

As equipas de mediação conjugam a condição territorial e de proximidade com a visão global de cidade, e, através da sua ação, contribuem de forma decisiva para que cada residência seja singular e, ao mesmo tempo, para a construção permanente de uma cultura comum no âmbito das mediações entre a cultura e a educação, definitiva para o EN RESIDENCIA. Com efeito, à medida que as residências vão amadurecendo os seus universos (temático, territorial, artístico, etc.), as equipas de mediação, o ICUB e o Consórcio de Educação, de acordo com as e os artistas e as equipas de docentes, incumbem-se de vincular as residências com a vida cultural da cidade, pondo-as em contacto com equipamentos culturais (de

cidade ou de bairro), entidades, associações ou outros agentes que, partindo do intercâmbio com as alunas e os alunos e as criadoras e os criadores, provocam uma infinidade de interações diferentes.

A partir destas ligações, as e os adolescentes, as criadoras e os criadores e as e os docentes são assimilados pelo sistema cultural e artístico da cidade. As residências crescem em intensidade e complexidade à medida que se visitam exposições, museus, ateliers de artistas, espaços de criação, auditórios, espaços cénicos e, também, à medida que as e os jovens são recebidos nestes espaços como sujeitos ativos e não como visitantes passivos. Frequentemente, estas ligações acabam por dar início a relações entre os centros educativos e os centros culturais que perduram durante muito tempo após o termo das residências. Os centros cívicos, bibliotecas, galerias, centros de arte, salas de música ao vivo, teatros, etc., acolhem as apresentações públicas, as mostras, as exposições e os espetáculos que resultam dos processos de criação. As ligações com o sistema artístico da cidade amplificam o efeito transformador das residências em todas as pessoas envolvidas no projeto.

O ciclo do EN RESIDENCIA ao longo de 10 meses: rutura com o caráter escolar propriamente dito, mas inscrito dentro das atividades letivas.

O projeto EN RESIDENCIA exige uma dedicação mínima de três horas semanais, com uma sessão de duas horas seguidas com a presença das criadoras e dos criadores. Este requisito ajuda a quebrar a rigidez da relação espaço-temporal habitual nas escolas, criando um tempo próprio que supera o formato “disciplina”. Os processos de criação não são disciplinas e não se realizam em sessões de 50 minutos; são um momento diferente e exigem outro tipo de clima. Esta medida, aparentemente tão simples, foi fundamental para manter o caráter real e autêntico dos

processos de criação. O EN RESIDENCIA não é uma aula de arte contemporânea ou um atelier. No projeto realizam-se processos de criação contemporânea que se formalizam numa “obra”. Convida as e os artistas a desenvolver uma obra própria, com a mesma importância e da mesma maneira que o fariam no seu contexto habitual de trabalho.

Ao longo das dez edições realizadas, o EN RESIDENCIA foi consolidando uma determinada maneira de desenvolver os processos de criação. Sem perder o carácter experimental único e irrepetível de cada residência, o projeto estabeleceu as suas próprias etapas, uns “passos comuns” a todos os processos de criação que podem ser resumidos em três fases.

Uma primeira fase dedicada ao conhecimento mútuo das e dos participantes e à descoberta (ou redescoberta) da escola, do seu meio envolvente, do bairro. Nesta fase “de aterragem”, sensibiliza-se para o valor da investigação, da documentação, do registo e da conservação da informação, da experimentação...

No fim da “aterragem” (dois, três ou quatro meses após o início da residência, conforme o processo), dá-se início à fase das “contaminações”. As residências vão

planificando quais serão os eixos (temático, artístico, concetual, material) do processo de criação e, por isso, é o momento idóneo para ampliar o seu raio de ação para além do grupo imediato dos participantes. As “contaminações” realizam-se durante os meses de janeiro e fevereiro e consistem em ações (ao vivo, sob a forma de apresentações, sessões e/ou reuniões) nas quais as criadoras e os criadores, as alunas e os alunos e as e os docentes partilham a residência com o resto das e dos docentes da escola. Pretende-se, assim, dar a conhecer a todo o centro (a começar pelo pessoal docente e pelas equipas da direção) o tipo de situações e de horizontes projetados por cada residência e as oportunidades que esta oferecem para estabelecer “ligações” e alianças internas dentro do centro: tudo o que sucede na residência pode ser partilhado com outras alunas e outros alunos, com outras disciplinas, com outros temas trabalhados em paralelo na própria escola. Deste modo, o objetivo das “contaminações” é criar cumplicidades no interior do centro, vinculando os processos de criação com o projeto educativo e com outros contextos da escola.

Josep Maria Balanyà EN RESIDENCIA, na escola Instituto Joan Brossa (2010-2011)



Após as sessões de “contaminação”, o ritmo e a velocidade das residências cresce e os processos são orientados para a sua apresentação pública: O EN RESIDENCIA considera que os processos de criação e as obras (ou documentos) resultantes dos mesmos devem alcançar a máxima difusão. A dimensão social da criação artística passa por criar espaços de apresentação pública nos quais as obras e os processos possam ser apresentados e exibidos, e onde as e os jovens, artistas e docentes possam revelar o sentido das peças e da sua criação. As apresentações decorrem nos espaços considerados mais coerentes com o processo realizado, que tanto podem ser centros culturais, como a própria escola. O EN RESIDENCIA ganhou um espaço na vida cultural de Barcelona e as suas apresentações públicas têm lugar no circuito de exibição artística da cidade.

A residência não termina com a sua apresentação e exibição, pois, posteriormente, têm lugar as sessões de “encerramento”. Após as apresentações, as e os artistas, as alunas e os alunos, as e os docentes e mediadores reúnem-se para participar em sessões de avaliação, de

ponderação e de recapitulação de tudo o que foi realizado. A fase de “encerramento” vai muito além da avaliação, que não deixa de ser apenas mais uma parte do ciclo de toda a residência, mas é, também, uma avaliação formal.

É certo que O EN RESIDENCIA faz parte de tudo o que é obrigatório para as alunas e os alunos (apesar do seu carácter opcional e, por conseguinte, de participação voluntária), e, neste sentido, é avaliado como qualquer outra disciplina. No entanto, trata-se de uma avaliação diferente, totalmente indissociável das aprendizagens de competências. As competências em jogo (investigação, experimentação, trabalho em equipa, comunicação, diálogo, documentação, arquivo, elaboração de relatos e de narrativas, escrita, interpretação...) são avaliadas pelas e pelos docentes, que desempenham um papel fundamental ao longo de todo o processo: recebem as criadoras e os criadores no centro e vinculam os processos de criação com a vida da escola, com o projeto educativo e as aprendizagens que as alunas e os alunos devem protagonizar. O diálogo entre as alunas e os alunos, as e os docentes e as criadoras e os criadores é fundamental em todas as fases da residência.

Playground Scene: Laia Estruch EN RESIDENCIA, na escola Instituto Juan Manuel Zafra (2016-2017).





Adolescência programada: Los Corderos EN RESIDENCIA, na escola Instituto Milà i Fontanals (2013-2014)



La cabaña LAMBEGBPAOLTJRI: Pep Vidal EN RESIDENCIA, na escola Instituto - Escuela Costa i Llobera (2015-2016)



Vecinos, casas, calles y plazas: Domènec EN RESIDENCIA, na escola Instituto Josep Serrat i Bonastre (2015-2016)

O EN RESIDENCIA valoriza a dimensão cultural das escolas, que também se têm de definir como centros de produção cultural e artística, deixando de lado a visão tradicional restritiva que as qualifica como centros de reprodução cultural.

À espera das políticas públicas para a cultura e a educação

O EN RESIDENCIA faz parte das iniciativas que reclamam a necessidade de formular e desenvolver políticas reais que vinculem a educação com a cultura. Uma política pública de longo alcance que deveriam assentar na transformação do modelo tradicional da relação entre ambos os sistemas. Tradicionalmente, estas relações mantiveram-se exclusivamente num nível instrumental assente no consumo: os centros culturais proporcionam atividades às escolas (que consomem uma oferta fechada e limitada de atividades) e as escolas, por sua vez, proporcionam o público (visitantes, espetadores, audiências, ocupação de lugares...). Trata-se de um intercâmbio desigual e hierarquizado que condena ambos à condição de utentes ou de programadores. Cabe, pois, aos governos locais promover a cidadania ativa, a subjetividade e a participação em todos os processos relacionados com a cultura. Em suma, a ideia é deixarem de ser meros recetores e passarem a ser atores, cidadãos e cidadãos com direito a opinar e a exprimir-se.

Ficou, assim, demonstrado que o EN RESIDENCIA transforma todas e todos os que participam na experiência. Transforma o olhar sobre a criação contemporânea, as maneiras de estar (na escola, na aula, nos museus...), valorizando a dimensão educativa dos centros culturais e enfatizando a dimensão cultural dos centros educativos. Transforma as pessoas (as residências não deixam ninguém indiferente), questiona os sistemas, contribui para a redescoberta da cidade e da vizinhança, faz com que o corpo entre em jogo, obriga à introspeção, à memorização e a formular vozes e palavras. Como muito bem resume o nome da exposição comemorativa dos 10 anos do EN RESIDENCIA: "Aqui encontramos um espaço para pensar"². ●

2. Exposição apresentada no Centro de Arte Contemporânea de Barcelona - Fabra i Coats, de 12 de abril a 30 de junho de 2019.

A música como motor e facilitador do desenvolvimento sustentável

Dagmara Szastak

Especialista em Programas de Cultura Independente da Cidade dos Jardins, Katowice

Katowice é uma cidade em pleno desenvolvimento e transformação, que está a deixar para trás o seu passado de polo pós-industrial para se converter numa cidade das indústrias criativas. Assim, ganhou um novo estatuto como centro científico e cultural, onde o conhecimento e a criatividade são as pedras angulares do seu desenvolvimento. A sua inclusão na Rede de Cidades Criativas da UNESCO não só fez crescer o prestígio de Katowice no panorama internacional, como, acima de tudo, tem contribuído para o seu desenvolvimento em muitas áreas nas quais a educação desempenha um papel fulcral.

Katowice é uma cidade que está a mudar em várias dimensões, com um desenvolvimento particularmente dinâmico que se tem vindo a verificar ao longo dos últimos vinte anos. Durante este tempo, não só mudou a paisagem da cidade, como também aumentou o seu estatuto como centro científico e cultural.

Por sua vez, a intensidade e diversidade do potencial musical da cidade, juntamente com a sua rica história e tradição musical, resultaram na elevada pontuação da sua candidatura para ser incluída na Rede de Cidades Criativas da UNESCO, o que finalmente viria a acontecer em dezembro de 2015. A adesão a esta rede disparou o prestígio internacional de Katowice, mas, acima de tudo, está a ser decisiva para o seu desenvolvimento em muitas áreas nas quais a educação desempenha um papel fundamental. É também uma evidente confirmação da transformação em que está imersa Katowice, antigo polo pós-industrial que hoje se revela como cidade das indústrias criativas. O processo de mudança indica, claramente, o rumo que a cidade pretende seguir, fazendo da indústria baseada no conhecimento e na criatividade uma das pedras angulares do seu desenvolvimento.

Apoiar jovens talentos, financiar projetos musicais locais, organizar concertos para residentes, promover projetos artísticos inovadores e fomentar a educação musical de todas as faixas etárias são as atividades mais importantes realizadas pela cidade no âmbito da sua adesão à Rede de Cidades Criativas.

Cidade Criativa da Música é o projeto da UNESCO que está a ser implementado pela Cidade dos Jardins de Katowice - Centro Cultural Krystyna Bochenek. A missão desta instituição é promover as atividades artísticas e educativas, o que tem vindo a fazer no domínio da cultura musical entendida no seu sentido mais amplo, de forma a alcançar mais eficazmente objetivos sociais como o aumento da coesão social e o combate à exclusão, e contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável da cidade, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU para 2030. Entre as atividades realizadas por esta instituição que podem ser definidas como exemplos de boas práticas incluem-se:

O Polo da Música

Este *hub* apoia o setor da música em Katowice a vários níveis: desde artistas locais (*Dzielnica Brzmi Dobrze* - O Bairro Soa Bem) a projetos que exploram temas musicais amplamente compreendidos (*Muzykogranty*), bem como reuniões e workshops para desenvolver a qualificação dos profissionais do setor (*Katowicki Radar Muzyczny* - Radar Musical Katowice).

Para além de um apoio significativo ao meio musical, uma tarefa igualmente importante do Polo da Música é a gestão de um espaço multifuncional dedicado a um conjunto significativo de entidades representativas de diferentes áreas da indústria musical, sobretudo as relacionadas com os músicos profissionais e amadores. O Polo da Música contará, igualmente, com estúdios de gravação



© Radosław Kaźmierczak

profissionais (pós-produção, gravação *in situ* e móvel), salas de ensaio (com equipamentos musicais, sonoros e de *backline*), armazéns para equipamento e aparelhagens, estúdios de produção e pós-produção e espaços para oficinas e *workshops*.

O Polo da Música pretende dar resposta à crescente procura de um mercado da música em permanente ascensão. Oferece aos artistas de Katowice uma oportunidade única para desenvolver os seus talentos num contexto totalmente profissional. Para tal, o Polo da Música irá disponibilizar um esplêndido e completo conjunto de ferramentas para o desenvolvimento da criação musical, a sua divulgação e a sua popularização. Por outro lado, dará um impulso adicional ao desenvolvimento da economia local.

O local escolhido para o desenvolvimento da indústria musical foi a sede da Cidade dos Jardins de Katowice, concretamente dois dos seus pisos: num deles decorrem os ensaios, *workshops* e gravações – incluindo a possibilidade de gravação na sala de concertos – e, no outro, está instalado um estúdio de gravação móvel que pode funcionar dentro ou fora da sede da instituição.

O espaço também é utilizado por um grupo de pessoas, interessadas na cultura *hip hop*, que se reúne regularmente na instituição no âmbito do projeto *Rapsztaty*. Os *workshops* alternam com os encontros organizados pela *Śląska Liga Wolnostylowa* (Liga de Estilo Livre da Silésia), durante os quais os participantes aperfeiçoam as suas habilidades no rap improvisado. Os encontros temáticos centram-se em assuntos como *freestyle*, texto, masterização, *beatmaking*, vídeo musical, redes sociais e gestão. Nos *workshops Rapsztaty*, são frequentemente convidados artistas de renome e muito apreciados.

Ainda como parte das atividades do Polo da Música,

realizam-se todos os meses reuniões da indústria musical, conhecidas como *Katowicki Radar Muzyczny* (Radar Musical Katowice), durante as quais os representantes da comunidade musical de Katowice podem participar em palestras, *workshops* e encontros com agentes musicais polacos e estrangeiros, bem como com especialistas em relações públicas, marketing, direitos de autor e direitos de execução. É, também, uma plataforma de discussão para quem quiser cocriar o espaço musical da cidade e da região. O projeto inclui, também, encontros (conferências, *workshops*) abertos ao público, alternando os organizados pelo *Katowicki Radar Muzyczny - Rozmowy* (Radar Musical Katowice - Conversas) com os debates moderados pela *Akademia Menedżerów Muzycznych* (Academia de Managers de Música). Entre os convidados incluem-se artistas, produtores, *managers*, jornalistas, compositores, treinadores vocais, compositores, organizadores de festivais e eventos da indústria musical, bem como professores polacos e estrangeiros, entre outros. Esta iniciativa destina-se a representantes da comunidade musical da região e a pessoas interessadas no desenvolvimento da música na cidade de Katowice. A educação continua a ser o seu objetivo principal.

Dzielnica Brzmi Dobrze (O Bairro Soa Bem) - educação de bandas de música

Dzielnica Brzmi Dobrze é um projeto destinado a bandas de música de Katowice que estão a começar a sua carreira. O objetivo é apoiar grupos musicais enraizados na cidade, que se identificam com ela e representam diferentes bairros de Katowice. Funciona desde 2016 como parte do Polo da Música – a incubadora para o desenvolvimento da indústria musical.



© Eric Van Nieuwland

O programa foi especialmente pensado para jovens bandas, as quais, apesar do seu enorme potencial, se deparam com inúmeros obstáculos que as impedem de aparecer na cena musical de Katowice (e noutros locais). O objetivo do projeto é fazer o diagnóstico destes obstáculos e ajudar a superá-los através da formação contínua no domínio da captação e manutenção efetiva da atenção dos ouvintes.

As bandas –até um máximo de cinco – são selecionadas anualmente por concurso. Contam com o patrocínio da Katowice - Cidade da Música da UNESCO e o apoio, durante dois anos, da Cidade dos Jardins de Katowice, incluindo uma série de iniciativas, como *workshops*, concertos, gravações de estúdio, sessões de vídeo e vídeos musicais. Desta forma, pretende-se fomentar a sua carreira musical, levando-as dos bairros da cidade para todo o país e - finalmente - para o resto do mundo.

Todos os anos concorrem entre cinquenta e sessenta bandas. Passam à seguinte fase entre vinte e trinta, que depois se apresentam perante um júri na sala de concertos da Cidade dos Jardins de Katowice. Nos últimos quatro anos, recebemos mais de duzentas candidaturas, das quais cerca de cem foram pré-selecionadas para passar à fase seguinte, a das audições.

Até agora, mais de vinte bandas beneficiaram do nosso patrocínio. Já publicámos dez CD e em breve serão lançados outros tantos. Também concebemos as capas dos álbuns em colaboração com estudantes da Licenciatura em identidade visual, graças à parceria com a Academia de Belas Artes. Por outro lado, criámos nove sessões de vídeo de 360 graus – gravados nos respetivos bairros de cada banda –, bem como cinco vídeos musicais que serão completados com mais cinco sessões de vídeo proximamente.

As bandas têm a oportunidade de participar em numerosos *workshops* de e sobre música, incluindo técnicas vocais (quatro edições), produção musical (Ableton), mistura e masterização, bem como relações públicas e imagem de agrupamentos musicais, em parceria com Kayax. Também organizámos *workshops* de percussão e uma masterclass de guitarra.

Os participantes do projeto tiveram a oportunidade de enriquecer a vida musical da cidade –e não apenas na cidade – com concertos extraordinários, quer em clubes, quer ao ar livre. Em apenas quatro anos, o *Dzielnica Brzmi Dobrze* (O Bairro Soa Bem) permitiu a realização de mais de duzentos concertos e cocriou vários projetos especiais. É igualmente importante referir que os músicos podem utilizar, durante todo o ano, uma sala de ensaios totalmente equipada, com *backline* e sistema de som, localizada no edifício da Cidade dos Jardins. Também dispomos do nosso próprio estúdio de gravação.

Participação no programa URBACT - implementação do 'Projeto em Cena. Escolas de Música para a Mudança Social'

O URBACT é um programa europeu de cooperação territorial, de aprendizagem coletiva e troca de experiências relacionadas com a promoção do desenvolvimento urbano sustentável e integrado. Salienta o papel fundamental desempenhado pelas cidades perante mudanças sociais cada vez mais complexas. A participação no programa envolve o trabalho em rede de cidades para cujo desenvolvimento são importantes várias áreas temáticas. Permite que as cidades desenvolvam métodos práticos, inovadores e sustentáveis que combinem aspetos económicos, sociais e ambientais. Nesse sentido, o objetivo

principal do 'Projeto em Cena. Escolas de Música para a Mudança Social' é promover a integração social através da educação musical. Além de Katowice, cooperam na rede de transferências as cidades de L'Hospitalet (Espanha) – líder do projeto e criadora da guia de boas práticas –, Valongo (Portugal), Adelfia (Itália), Aarhus (Dinamarca), Brno (República Checa) e Grigny (França).

A tarefa de Katowice é adaptar as "boas práticas" implementadas pela cidade que lidera a rede às condições locais, diagnosticando problemas que a comunidade possa ter de vir a enfrentar e respondendo à questão de como a música pode ajudar a resolvê-los. O trabalho sobre a filosofia do projeto e a concretização das propostas envolve importantes investimentos financeiros por parte das cidades. De resto, a participação no programa URBACT cria uma oportunidade única para desenvolver um documento estratégico que possa contribuir para o aumento do nível de educação musical na cidade.

A tradição das bandas filarmónicas e das heranças musicais locais revelaram-se peças essenciais na estratégia adotada para adequar o projeto ao ambiente de Katowice. Está intimamente relacionado com o *Kultura Dęta* (Cultura Filarmónica), outro projeto implementado pela Cidade dos Jardins de Katowice, de carácter plurianual, dedicado ao tópico das bandas filarmónicas, embora inserido num contexto mais alargado (artístico, cultural, social e educativo).

A banda filarmónica que tomámos como modelo desejável nasce na comunidade local, que serve diariamente e,

quando necessário, a representa no exterior. A banda é uma comunidade local em miniatura, que alimenta as relações intergeracionais, ajuda a manter relações positivas entre os seus membros e transfere conhecimentos e valores importantes para comunidades pequenas. Por outro lado, também facilita a comunicação dentro da comunidade e prepara os seus futuros líderes. O significado cultural da educação musical e a forma como a música contribui para a aquisição de conhecimentos de outras áreas – como, por exemplo, a matemática – são outros dos aspetos fundamentais.

Para além do seu valor educativo, a implementação das melhores práticas do URBACT, que, em última análise, deverá resultar na criação de bandas filarmónicas infantis nas escolas estatais, ajudará, também, a combater a exclusão social através de uma maior integração das comunidades locais.

A transformação dinâmica da cidade baseada na cultura exige o envolvimento não só das empresas, como também da comunidade local. Katowice está empenhada em melhorar constantemente a sua estratégia de captação de investidores. Ao mesmo tempo, reconhece a importância de fatores como o envolvimento dos cidadãos nos assuntos da cidade, a participação dos habitantes de Katowice nas rubricas do orçamento cívico, um setor de ONG vigoroso e o estímulo destas atividades por parte da cidade. Isto coloca novos desafios, mas também novas oportunidades, para a cidade e os seus habitantes. ●

© Radoslaw Kaźmierczak



Escola Livre de Artes Arena da Cultura. Acesso, protagonismo e formação

Bárbara Bof

Diretora de Promoção dos Direitos Culturais da Prefeitura de Belo Horizonte

Com mais de 20 anos, a política de formação artística e cultural da Prefeitura de Belo Horizonte se fortalece com a Escola Livre de Artes Arena da Cultura

Reconhecida como projeto estratégico da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA-Arena), vinculada à Diretoria de Promoção dos Direitos Culturais, da Fundação Municipal de Cultura e da Secretaria Municipal de Cultura, oferece formação artística e cultural gratuita em todas as regionais da cidade, priorizando a democratização e a universalização do acesso.

A ELA-Arena tem como projetos estruturantes o *Arena da Cultura* e o *Integrarte*. Por meio destes projetos, as áreas de Artes Visuais, Teatro, Circo, Dança, Design Popular, Música e Patrimônio Cultural são abordadas em cursos, oficinas, encontros e espaços de experimentação, além de mostras, rodas de conversa e atividades de difusão.

O desenvolvimento de cursos e oficinas concretiza atualmente o atendimento direto ao público em 22 unidades culturais nas nove regionais de Belo Horizonte; anualmente, a oferta de 4.000 vagas permite a facilitação do acesso dos cidadãos a uma formação de qualidade; por meio do Núcleo Pedagógico e em reuniões semanais, a Escola busca aprimorar a metodologia artístico-pedagógica construída coletivamente e leva em conta a diversidade de alunos e suas contribuições para o aprendizado, bem como a emancipação do sujeito por meio da arte e da cultura.

Esta política pública tem como objetivo assegurar o direito à formação artística e cultural para todos, em um processo construído em diálogo com a cidade, com abordagem própria, em constante atualização metodológica e organizacional a partir de demandas edificadas em diversos territórios de Belo Horizonte.

O diálogo e participação social, as ações intersetoriais e o envolvimento de público intergeracional são práticas que podem ser destacadas desde a implementação do Programa Arena da Cultura, em 1998, até a criação da ELA-Arena em 2014. Expandindo e se fortalecendo, esta política de formação artística e cultural se fundamenta em princípios que permanecem há mais de duas décadas.

A roda como fundamento: diálogo e participação

Desde a sua criação, o Arena da Cultura exerce sua vocação de ser uma política descentralizada para formação, fomento e criação artística e cultural, fruto da articulação entre poder público e a população de Belo Horizonte.

No contexto da sua criação, na década de 1990, era comum a prática horizontalizada da "roda", consequência dos "Fóruns Regionais" por meio dos quais se estabeleceu diálogo e proximidade com a população. Este pressuposto permanece em constante atualização, sendo as conversas em roda fundamentais para uma metodologia de trabalho que se propõe como um exercício de participação democrática, investindo, sobretudo, na escuta.

A roda para a Escola representa o exercício de horizontalidade entre os participantes. A Arena que carrega no nome é também uma metáfora para designar este espaço aberto em que cabe a diversidade de pensamentos, o embate de ideias e a construção do bem comum no encontro de diferenças.

A esse caráter colaborativo, acrescenta-se a disposição do Arena e de sua comunidade para se estruturar frente a oscilações de ordens diversas, principalmente econômicas, que interferem na agenda pública e em todas



Dança © Ricardo Laf



Música © LAVA

as suas instâncias. Ao atravessar adversidades, a ELA-Arena se sustenta mantendo seus princípios e propostas metodológicas fundamentados em um processo que reitera a garantia dos direitos culturais.

Para além do cotidiano da Escola, como forma de ouvir os cidadãos, são promovidos periodicamente seminários, fóruns e reuniões públicas. A ELA-Arena também tem sido pautada em instâncias de participação popular como o Conselho Municipal de Política Cultural de Belo Horizonte (COMUC), assim como as Conferências Municipais de Cultura.

Ação intersetorial

O *Integrarte* configura-se como uma ação intersetorial de extrema relevância, e redimensiona as perspectivas da Escola graças à natureza transversal do projeto que reúne as sete áreas artísticas em torno de um objetivo comum: criar relações entre os modos de fazer e pensar nos campos da arte e da educação qualificando a prática de trabalho de agentes públicos vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Criado em 2016, o projeto *Integrarte* promove curso de formação em arte e cultura para agentes públicos da Educação, com o objetivo de fortalecer a condução de processos pedagógicos desenvolvidos cotidianamente junto aos alunos. Anualmente são contemplados diretamente 250 educadores e indiretamente mais de 10 mil estudantes da rede pública municipal.

O *Integrarte* coloca o corpo docente da ELA-Arena frente à realidade de agentes públicos da educação e aos desafios apresentados no cotidiano das escolas. Sua perspectiva metodológica se volta para a promoção de reflexões e para estudos no campo das artes e da cultura, amparada pela relação de tais estudos com contextos educativos diversos, reconhecendo e qualificando o papel multiplicador do agente público da educação.

Apresentando aos participantes elementos artísticos, culturais e pedagógicos, o *Integrarte* é estruturado em oito módulos integrados e transversais, vinculado às sete áreas artísticas da ELA-Arena. Seus conteúdos, teóricos e práticos são vivenciados ao longo de todo o curso que tem

carga horária de 180 horas, voltadas para a elaboração e/ou execução de projetos autorais individuais ou coletivos. Delineados sob a supervisão dos professores do curso, tais projetos devem estar relacionados aos contextos escolares dos participantes, tendo em vista o envolvimento da comunidade escolar.

O *Integrarte* e as ações derivadas desta parceria entre as Secretarias de Cultura e Educação resultaram na assinatura de uma portaria conjunta firmada em julho de 2019. Esta portaria estabelece, além da continuidade do Projeto *Integrarte*, outras quatro políticas estratégicas, relacionadas às áreas de literatura, audiovisual, eventos e patrimônio cultural.

Trocas de experiências

A Escola busca promover oportunidades ao acesso e fruição de bens, produtos e serviços culturais à população belo-horizontina. Abriga pessoas de diferentes faixas etárias, com interesses e perspectivas diversas, assim como experiências variadas no campo das artes. Essa abrangência do público proporciona um encontro intergeracional e consequentemente uma troca de experiências e valorização de saberes.

Os “Encontros de Brinquedos e Brincadeiras”, vinculados à área artística de Patrimônio Cultural, por exemplo, tem mobilizado público de todas as faixas etárias. A grande procura por estas atividades em todos os centros culturais e também no Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado (CRCP) vem confirmando a importância de ações voltadas à cultura da infância que integram também adultos e idosos.

Democratizar o acesso pressupõe atenção também a camadas da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou excluídas do exercício de seus direitos culturais por condições historicamente adversas. Reconhecendo as individualidades e combatendo os individualismos, as práticas artístico-pedagógicas que se desenvolvem na Escola Livre de Artes Arena da Cultura incitam o entrelaçamento entre as diferenças como recurso primordial para a promoção da subjetividade, sem a perda da perspectiva cooperativa.



Design Popular na Mostra Arena 2019 © LAVA



Artes Visuais

Conquistas e avanços

Desde 2018, a ampliação de orçamento da ELA-Arena e sua manutenção para 2019 e 2020 possibilitou a retomada do investimento existente em 2014, antes do corte orçamentário. Cresceu a oferta de atividades descentralizadas com a realização de novas ações nos Centros Culturais e CRCP e também na região central. É importante ressaltar que a Escola, por ser descentralizada e por ter sua história imbricada às unidades culturais, não apenas ocupa esses territórios, mas é parte deles.

Em 2019 a ELA-Arena está concretizando importantes avanços relacionados à sua história e memória, bem como à realização de ações que apontam para a criação de duas novas áreas artísticas e de ações de capacitação, atendendo às demandas apresentadas nas instâncias de participação.

O Plano Político Artístico Pedagógico da ELA-Arena, que será publicado em 2020, registra as diretrizes, contextualização histórica, estrutura organizacional e o plano metodológico da Escola. Em fase de produção está o documentário que abordará os 20 anos do Arena da Cultura. Difundindo o propósito, os desafios e as conquistas da ELA-Arena, o documentário contempla a organização de acervo de imagens, entrevistas, depoimentos, documentos e registros diversos feitos nessas duas décadas.

A criação da Biblioteca da Escola Livre de Artes (B.E.L.A.) aponta perspectivas de ações vinculadas à área de literatura. A B.E.L.A disponibilizará acervo bibliográfico especializado em diversas áreas artísticas. Outra demanda importante pautada por cidadãos de Belo Horizonte é a realização de ações continuadas na área de audiovisual. Nesse sentido, em 2019 a Escola passou a compor

articulações acerca da implementação do Núcleo de Produção Digital (NPD).

O NPD conta com oficinas de capacitação e sensibilização audiovisual voltadas para análise e crítica cinematográfica, roteiro, fotografia, preparação de atores e atrizes para cinema, pós-produção, edição, entre outras. As oficinas serão realizadas em parceria com a ELA-Arena, dando um passo importante para processos de formação que contemplarão o campo do audiovisual na cidade.

Nos ciclos formativos desenvolvidos pela Escola em suas sete áreas de atuação, os alunos têm apresentado demanda de relacionar seu aprendizado ao mercado cultural. Esta demanda, reiterada no Seminário Formação em Foco em 2018, viabilizou-se em 2019 com oficinas que vão aproximar público interessado e grupos artísticos e culturais amadores do universo da gestão e produção cultural e dos bastidores das artes, como cenário, figurino, sonorização, expografia, curadoria, iluminação, sonoplastia, entre outras experiências. Para atendimento a estas oficinas foram adquiridos equipamentos que irão atender as nove regionais da cidade.

A ELA-Arena reafirma em suas ações a cultura como bem público, como direito irrestrito, acreditando que é na confluência entre educação e cultura, que ambas áreas ganham um significado mais profundo. Propiciar as condições necessárias para o amplo acesso à formação artística, descentrar ações e também modos de pensar e agir no mundo, reconhecer o direito à existência destas diversidades e valorizar as expressões simbólicas e identitárias são princípios que acompanham e alimentam o dia-a-dia da Escola Livre de Artes Arena da Cultura há mais de vinte anos. ●

Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)

C/Avinyó 15, 4a planta
E-08002 Barcelona

Coordenação:

Jordi Pascual e Jordi Baltà,
Comissão de Cultura da
Cidades e Governos Locais
Unidos
Marina Canals e M^a Ángeles
Cabeza, Secretariado da AICE

Traduções:

Margarida Amado Acosta e
José León Acosta Carrillo

Revisão de estilo e correções:

Manuela Raimundo e Paulo
Louro, Gabinete Lisboa Cidade
Educadora, Câmara Municipal
de Lisboa

© da edição:

AICE

© das entrevistas e artigos:

Os autores

© das fotografias:

Especificado em cada imagem

Fotografia de capa: Câmara
Municipal de Katowice

Fotografia do interior da
capa e contracapa: Câmara
Municipal de Gunsan

Maquetagem:

Cristina Vidal, Gerenciamento
de Serviços Editoriais, Câmara
Municipal de Barcelona

Data de publicação:

Julho 2020

Depósito legal:

B-14.896-2020

ISSN:

2696-4708



Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações



www.edcities.org



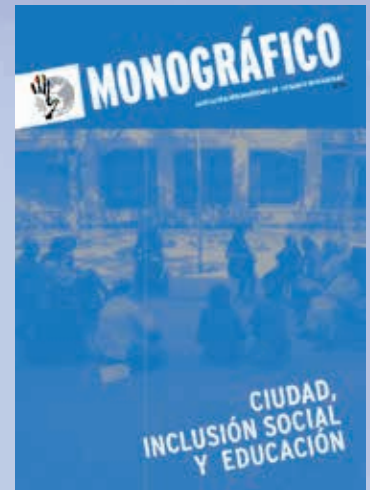
**Ajuntament
de Barcelona**

Coleção de monográficos

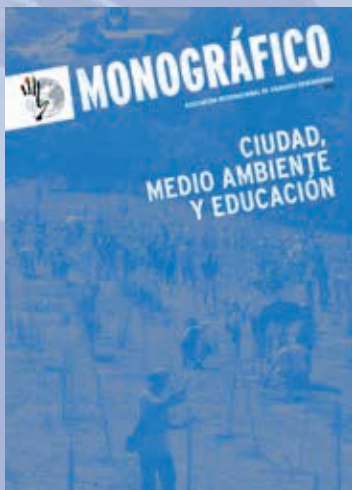
Monográficos anteriores disponíveis em espanhol, francês e inglês



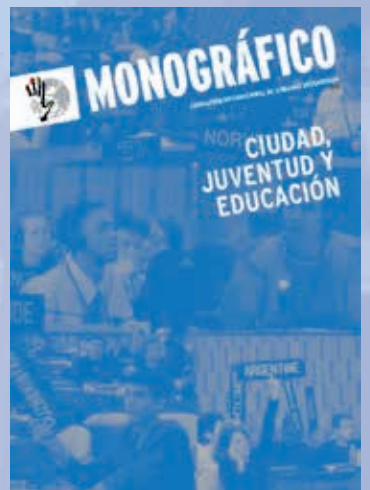
Ciudad, Convivencia y Educación
Nº6, 2017



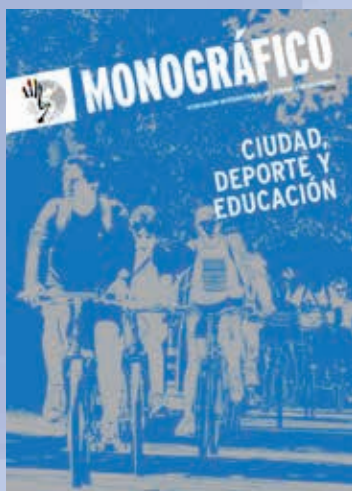
Ciudad, Inclusión Social y Educación
Nº5, 2014



Ciudad, Medio Ambiente y Educación
Nº4, 2012



Ciudad, Juventud y Educación
Nº3, 2011



Ciudad, Deporte y Educación
Nº2, 2010



Ciudad, Urbanismo y Educación
Nº1, 2009



“Estou convicta de que uma cidade nunca será sustentável sem que a sua dimensão cultural seja explícita e operacional. É urgente tornar a cultura uma dimensão chave das políticas urbanas, protegendo o património, apoiando a criatividade, promovendo a diversidade e garantindo que o conhecimento é acessível a todos.”

Catarina Vaz Pinto,
Vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Lisboa