

274. CIDADE: UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ¹

Miguel Correia¹, Sofia Marques da Silva²

¹Universidade do Porto, FPCE (PORTUGAL), up201605025@fpce.up.pt

²Universidade do Porto, FPCE, Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP (PORTUGAL), sofiamsilva@fpce.up.pt

Resumo

O presente texto reflete acerca da Cidade Educadora do Porto, especificamente sobre *de que forma os espaços públicos da cidade podem educar para a cidadania?*, partindo de uma investigação qualitativa realizada no âmbito da licenciatura em Ciências da Educação (FPCEUP) e do Projeto UP.Grade (Universidade do Porto), contando com a colaboração de 1 professora e 19 estudantes.

Os eixos de reflexão foram os seguintes: Desenvolvimento do Método, Conceito de Cidade Educadora, Ação do Poder Local, Relação das Diversidades com a Cidade, Apropriação do Território e Dinâmicas de Participação na Cidade. No presente texto serão abordados apenas os dois últimos tópicos de análise. Assim, este trabalho dividir-se-á nos seguintes eixos: Problemática, Abordagem ao Problema, Percurso Metodológico, Resultados e Considerações Finais.

A Cidade Educadora traduz-se numa “proposta integradora de educação formal, não formal e informal, gerada pela cidade, para todos os seus habitantes e reveladora de um compromisso político que respeita às famílias e às escolas, mas também aos municípios e associações” (Figueras, 2008, p. 19). Como tal, para compreender o objeto de estudo foi utilizado, em vinte locais da cidade, o método da entrevista semiestruturada e da observação participante, resultando em cem notas de terreno e vinte entrevistas.

Em suma, observou-se que a porção educativa da cidade do Porto está em múltiplos locais, todos levando a novas formas de pensar, pois uma Cidade Educadora traduz-se numa cidade disposta a ouvir os seus habitantes e visitantes, visto que as dinâmicas de uma cidade deverão ser em função destes indivíduos.

Palavras-chave: cidade do Porto, Cidade Educadora, participação (cívica), cultura.

Abstract

The following paper reflects on the Educating City of Porto, specifically on *how the public spaces of the city can educate for the citizenship?*, started from a qualitative research carried out in the scope of the bachelor degree in Education Sciences (FPCEUP) and of the UP.Grade Project (University of Porto), with the collaboration of 1 teacher and 19 students.

The areas of reflection were: Method Development, Educating City Concept, Local Power Action, Diversity Relationship with the City, Ownership of the Territory and Dynamics of Participation in the City. In this paper, only the last two topics will be addressed. Thus, this text will be divided as follows: Problem, Approach to Problem, Methodological Route, Results and Final Considerations. The Educating City is an “integrating proposal of formal, non-formal and informal education, generated by the city, for all its inhabitants and revealing a political commitment with respect to

¹ Este trabalho de investigação resultou do envolvimento da turma do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto num processo de investigação no âmbito da unidade curricular de Metodologias de Investigação: Laboratório de Metodologias Qualitativas, estando simultaneamente integrado no âmbito do Projeto UP.Grade, financiado pela Universidade do Porto. Assim, aqui apresenta-se parte dos resultados de um trabalho coletivo e colaborativo entre uma professora (Sofia Marques da Silva) e dezanove estudantes (Ana Catarina Martins de Sousa, Ana Sofia Torres de Almeida, Biana Maria Pinto Alves da Silva, Catarina Raquel Machado Lima, Daniele Dias Bardi, Diana da Silva Costa, Diana Cristina Madureira Rodrigues, Diogo António Capitão Ribeiro da Silva, Fábio Rafael Andrade Gonçalves, Inês Maria Sousa Oliveira, João Moisés Esteves Cruz, Joana Catarina Pinheiro Rocha, Laura Maria da Silva Santos Silva, Mariana Miranda Medeiros, Maria Margarida Pessanha de Meneses Ribeiro dos Reis, Miguel Ângelo Dias Correia, Rita Soares da Costa, Samuel Couto Soares, Sara Raquel Oliveira Coelho) no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2017/2018.

families and schools, but also to municipalities, associations and companies” (Figueras, 2008, p. 19). So to understand the object of study, the method of semi-structured interview and participant observation was used at twenty places in the city, resulting in one hundred field notes and twenty interviews.

In sum, it was observed that the educational portion of the city of Porto is in multiple places, all leading to new ways of thinking. An Educating City is a city willing to listen to its habitants and visitors, since the dynamics of a city should be based on these individuals.

Keywords: city of Porto, Educating City, participation (civic), culture.

1. PROBLEMÁTICA: CAMINHOS DESENVOLVIDOS A PARTIR DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

O foco desta investigação foi compreender a seguinte questão de partida: *De que forma os espaços públicos da cidade podem educar para a cidadania?*

Consideramos que existem diversas formas de participação que também podem educar a cidade. Assim, e especificamente, pretende-se estudar como a população que reside e/ou frequenta a cidade do Porto, interpreta o conceito de Cidade Educadora e que lugares da cidade podem ser educativos ou com potencial educativo.

1.1. Abordagem ao problema: o que é uma Cidade Educadora?

A sociedade contemporânea não tem sentido sem uma referência ao campo educativo, sendo que a educação não é apenas uma preocupação do sistema educativo, mas antes, um instrumento social e cultural indispensável para a coesão comunitária e pessoal.

A Cidade Educadora traduz-se numa “proposta integradora de educação formal, não formal e informal, gerada pela cidade, para todos os seus habitantes e reveladora de um compromisso político, público e ativo, que respeita às famílias e às escolas, mas também aos municípios, associações, indústrias culturais, empresas, instituições e entidades coletivas” (Figueras, 2008, p. 19).

Como tal, uma Cidade Educadora alicerça-se na democracia, na igualdade e na solidariedade. Estes pilares assentam num trabalho em rede, cuja finalidade é promover uma educação igual para todos e ao longo da vida:

Ser uma cidade educadora implica que as políticas, medidas, programas e projetos, promovidos pelas diferentes instâncias, instituições, entidades públicas e privadas da cidade, contenham uma intencionalidade educacional (formativa e educativa) cujos objetivos são contribuir e promover o desenvolvimento integral dos cidadãos, a cidadania e a democracia participativa. (Moreira, 2016, p. 1)

A cidade do Porto assinou a Carta das Cidades Educadoras em 1990 e faz parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras desde 1997. A cidade procura, assim, aplicar nas suas estratégias de desenvolvimento local a articulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os princípios da Carta das Cidades Educadoras, onde a educação é vista como um todo e se prevê uma melhor educação para todos, adotando diversas estratégias políticas e novos projetos.

1.2. Abordagem ao problema: a geografia do território (Porto)

A organização territorial dos espaços na urbe possui um papel importante para a criação de espaços de formação que promovam o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas dos indivíduos que fazem parte da comunidade.

Deverá, também, ter em conta os seus espaços públicos, “a cidade tem de se identificar com os espaços públicos que serão os espaços fulcrais da vivência comunitária, ou seja, com os espaços de circulação, de lazer e de cultura, pois caso não aconteça, dificilmente os pressupostos da Carta Educativa poderão ser positivamente aplicados” (Favinha & Cruz, 2012, p. 8).

Como tal, o ordenamento do espaço físico urbano deverá ter em atenção as necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e uma maior aproximação à natureza, por outras palavras, o planeamento urbano deverá ter em conta os efeitos do ambiente urbano no

desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais, devendo agir de igual modo contra a exclusão das pessoas de diferentes culturas.

Neste sentido, um dos aspetos a ter em conta é o que Kevin Lynch (2005) dá o nome de legibilidade da paisagem cidadina, ou seja, uma cidade educadora é um produto do processo de construção dos/as cidadãos/ãs, modificando, constantemente, a sua estrutura por razões particulares. Por outras palavras, a imagem que se faz de uma cidade tem importância no estabelecimento de trocas e laços pessoais, consolidando ou não as vivências e práticas do dia-a-dia, pelo que, se temos uma imagem da cidade que nos é familiar, clara e coerente, a nossa experiência será mais intensa e proporcionará a multiplicação de espaços públicos e de encontro, de identidade social, isto é, cidades de fácil legibilidade facilitam a apropriação do conhecimento por parte dos cidadãos e cidadãs. Pelo contrário, a difícil legibilidade da paisagem cidadina promove o medo que deriva da desorientação e, conseqüentemente, a fragmentação, a desorganização e o isolamento das pessoas.

O Grande Porto é muito mais que o contraste entre uma cidade centro e uma imensa periferia. O processo de forte desindustrialização ocorrido no concelho do Porto, teve como contraponto a afirmação de zonas e parques industriais por todo o território circundante, periferias residenciais totalmente “Porto-dependentes” cheias de noite, vazias de dia. Numa área com cerca de 214 mil habitantes² há cerca de 108 mil pessoas a viver na pobreza³. O que se pretende afirmar, é que, na cidade do Porto, verifica-se uma heterogeneidade associada ao processo de diferenciação das áreas, delineando as desigualdades sociais nele contidas.

Neste sentido, é importante definir metas e intervenções que considerem as singularidades e necessidades específicas da população, especialmente das crianças e adolescentes e das suas famílias. É, por isso, fundamental mobilizar e articular redes sociais e investir na organização e disseminação de informação, assim como na produção de sentido de pertença nos territórios, sendo essencial reconstruir espaços, para que não sejam veículos de desigualdades. Deste modo, torna-se fundamental reestruturar a sociedade dando outras funções aos objetos de maneira que eles assumam finalidades sociais renovadas.

1.3. Abordagem ao problema: dinâmicas educativas de participação

Segundo Giddens (1991), os/as cidadão/ãs são agentes reflexivos, ou seja, são sujeitos providos de agência que agem sobre si, os outros e o ambiente que os rodeia. Como tal, os cidadãos e as cidadãs são indivíduos participativos nas comunidades vivas de que fazem parte.

O conceito de cidadania não se pode dissociar do de cidadão/ã, sendo que este é quem a pratica. Na esteira de Araújo (2007, p. 161), a cidadania visa a mulher e o homem como seres livres e com “um poder que se deve exercer atendendo às necessidades das pessoas cidadãs”. Como tal, “ser cidadão/ã implica transcender interesses particulares de indivíduo ou do seu grupo mais próximo e na acentuação da participação nessa construção da comunidade política” (Araújo, 2007, p. 162).

Para compreendermos de forma aprofundada o que são as dinâmicas de educação e de participação na cidade temos de colocar a seguinte questão: o que é participar na cidade? É a partir desta indagação que interpretamos a participação na cidade como o ato de tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte da mesma. “(A) participação pode ser geradora de conhecimentos, disposições para agir e competências relevantes, seja de natureza intercultural, seja de natureza aplicada, com um potencial significativo” (Menezes, Pereira, & Hedke, 2016, p.9).

Com isto, observamos que a participação apresenta uma força de luta e mudança social, tanto ao nível das comunidades da cidade, como do país. Portanto, há que saber utilizar esta intervenção de forma positiva e relevante para um aumento do bem-estar e da qualidade de vida dos cidadãos/ãs.

Desta forma, a participação (cívica) surge por via de dinâmicas de participação (cívica), ou seja, todo o ato de participar (de forma cívica) em algum evento, cabendo aos cidadãos, através da sua agência para a cidadania, organizar uma dinâmica que empiricamente ‘faz acontecer’ esses atos de participar (de forma cívica), muitas vezes, em prol de uma melhor comunidade e vida na urbe. Atualmente existem várias formas de participar na cidade – a participação cívica é uma delas, e pode ser feita através de manifestações sociais na via pública, do voluntariado, *online*, por via do *Facebook*, *blogs*, entre outras formas. Para citar um autor

² Fonte: *Instituto Nacional de Estatística* – Estimativas Anuais da População Residente. In PORDATA, última atualização: 2018-06-15.

³ Fonte: *Fundação Francisco Manuel dos Santos* – Rodrigues, Figueira e Junqueira, 2016.

clássico, estamos novamente “perante «uma crise aguda da participação porque três questões estão a ser levantadas ao mesmo tempo: novas pessoas querem participar, em relação a novos assuntos e de formas novas» (Verba, 1967, p. 54).” (Menezes et al., 2016, p. 7)

Consequentemente, é possível compreender como a educação é vital para nos apropriarmos de meios adequados de intervenção sociocomunitária, ou seja, seremos tanto mais capazes de intervir no social e nas comunidades vivas de que fazemos parte, quanto mais capacidades tivermos de compreender de forma holística os fenómenos que acontecem no nosso nicho comunitário, mas também no mundo em geral. É certo que atualmente, a escola não é a única com um papel de socialização. A família e os *media* também exercem influência nas pessoas transmitindo-lhes novas competências e conhecimentos no âmbito da participação cívica.

Assim, uma dinâmica educativa de participação (cívica) na cidade é o produto dos cidadãos e das cidadãs no exercer da sua cidadania em qualquer espaço da cidade, sendo esta o tronco das várias dinâmicas educativas de participação (cívica) e os/as cidadãos/ãs as raízes de onde irá brotar a participação (cívica) dos mesmos.

2. OPÇÕES E PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação em questão foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Metodologias de Investigação: Laboratório de Metodologias Qualitativas, lecionada pela Professora Doutora Sofia Marques da Silva ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2017/2018. A mesma situa-se no âmbito do projeto UP.Grade financiado pela Universidade do Porto.

A turma baseou-se em perspetivas de vários autores no que diz respeito aos modelos científicos. Assim sendo, é efetuada uma dupla rutura epistemológica (Boaventura de Sousa Santos, 1989), assim como nos baseamos na perspetiva do conhecimento situado (Haraway, 1988; Harding, 1991) e da objetividade forte (Bourdieu, 2004) como bases metodológicas científicas utilizadas. Sendo que nos situamos no paradigma científico pós-moderno:

(O)bjectivity as positioned rationality. Its images are not the products of escape and transcendence of limits (the view from above) but the joining of partial views and halting voices into a collective subject position that promises a vision of the means of ongoing finite embodiment, of living within limits and contradictions – of views from somewhere (Haraway, 1988, p. 590).

Para desenvolver toda a investigação, a turma partiu do conceito de cidade educadora e tentou perceber quais os locais da cidade que educam. Questionou as ações do poder local, analisando quais as iniciativas e a responsabilidade do mesmo. Preocupou-se com a questão da diversidade, tentando perceber que classes sociais ocupam determinados espaços do Porto e, ainda, partindo do pressuposto que o turismo está fortemente patente na cidade, tentou-se entender a sua influência na mesma.

O modo como aqueles que passam pela cidade invicta a utilizam não podia passar em branco. Assim sendo, note-se que o grupo protagonista da investigação tentou compreender de que forma os/as cidadãos/ãs se apropriam da cidade. Não menos importante, foram, ainda, investigadas dinâmicas de participação (cívica) existentes na cidade do Porto.

Como é dito por Quivy e Campenhoudt (2005, p. 32), “(a) melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida”.

Neste sentido, discutimos em turma, juntamente com a docente, qual seria o tema, relacionado com a educação, pertinente para a investigação. Após uma decisão unânime, concluímos que seria importante entender as funções de uma Cidade Educadora, nomeadamente a cidade do Porto. Esta decisão prendeu-se com a facilidade de acesso aos vários espaços da cidade, bem como pela pertinência em compreender o objeto de estudo.

A seguir a turma dividiu-se em quatro grupos de trabalho e efetuou várias pesquisas acerca do conceito de Cidade Educadora, através de diversos recursos, nomeadamente, teses, livros, jornais, documentos digitais, entre outros, cujos resultados foram guardados num suporte digital partilhado.

2.1. Contexto de observação

No que diz respeito ao campo de observação, a nossa investigação centrou-se na cidade do Porto, mais especificamente, selecionámos vinte espaços da cidade, todos potencialmente educativos. É, ainda, de salientar que a esmagadora maioria dos espaços eram ao ar livre com imensa circulação de pessoas, eram contextos informais onde se procurou olhar o quotidiano dos sujeitos e procurar aquilo que de educativo havia nos mesmos.

Nesta linha de atuação, cada elemento da turma de investigadores/as realizou cinco observações participantes e uma entrevista semiestruturada num dado lugar da cidade. Dessas observações, no total de cem notas de terreno e vinte entrevistas, efetuámos a leitura flutuante e categorização dos conteúdos das mesmas. Para tal, utilizámos uma série de categorias que nos permitiram focalizar e guiar as nossas ideias de modo a que, posteriormente, pudéssemos construir um diálogo entre o que observámos e o que interpretámos do observado.

2.2. Métodos e técnicas

Pensamos ser importante abordar sinteticamente os métodos e procedimentos utilizados para explorar esta investigação: o método etnográfico e a observação participante foram os principais elos com o terreno.

O método etnográfico permitiu-nos situar os sujeitos num dado lugar e espaço, tentando criar sentido aos universos mentais dos quotidianos vividos pelos mesmos. Como investigadores/as, situamos as descrições do nosso próprio contexto na tentativa de produzir conhecimento, utilizando as produções dos grupos/indivíduos que observamos: “[Ethnographers] become intimately involved with the people [they] study” (Bourgois, 2003, p. 13).

Como tal, foi necessário aproximarmo-nos do terreno para que nos pudéssemos entranhar no mesmo e passar de estranhos a mais uns no lugar que observávamos. Na nossa investigação, a observação participante permitiu-nos fazer parte dos locais onde os sujeitos exprimem os seus significados acerca da realidade social que vivem. Deste modo, foi-nos possível observar e interpretar tais significados da vida quotidiana dos sujeitos.

É essencial focar a importância da entrevista etnográfica (semiestruturada) – Tabela 1 – para a nossa investigação, visto que nos permitiu explorar e aprofundar a complexidade do objeto de estudo, tornando-nos mais próximos dos significados que o terreno e os/as cidadãos/ãs tinham para nos oferecer. Esta técnica foi-nos particularmente útil, uma vez que apresenta uma aplicação organizada e flexível por via de um roteiro.

Tabela 1. Quadro discriminativo das pessoas entrevistadas

Número de Pessoas Entrevistadas	Gênero		Idade		Grau de Escolaridade				
	F	M	18 - 49	50 - 75	1º Ciclo	3º Ciclo	12º	Licenciatura	Mestrado
20	12	8	13	7	3	2	9	4	2

Dessa forma, todos os grupos analisaram pormenorizadamente cada entrevista e cada nota de terreno, primeiramente, através de uma leitura flutuante. Após essa leitura foram criadas tabelas de interpretação nas quais foram definidas as categorias e subcategorias, bem como as respetivas cores:

Categoria 0.1 (amarelo) – Desenvolvimento do método – Entrada no Terreno (Estranheza; Gatekeepers); Descrição dos Espaços; Figura do Investigador (Conforto, Sentimento de Perigo/Empatia); Reflexões mais individuais e Circuito do Investigador;

Categoria 0.2 (vermelho) – Conceito de Cidade Educadora – Resposta à questão específica do guião (“Sabe o que é uma Cidade Educadora? Sabia que a Cidade do Porto faz parte da rede de CE?”); Tipos de Lugares escolhidos pelos entrevistados e participação; Espaços, Comportamentos e Opiniões sobre uma Cidade que permite experimentar coisas novas e Sinais de que a Cidade promove comportamentos saudáveis para o bem-estar, para a qualidade de vida, para os animais;

Categoria 1 (verde) – Ação do poder local para a promoção de uma Cidade que educa – Iniciativas/Propostas/Ações do Poder Local e Perceções e perspetivas sobre a responsabilidade do Poder Local, Ação Local e Local;

Categoria 2 (cor-de-rosa) – Relação das diversidades com a Cidade – Diversidade de pessoas nos contextos observados (Idade, Etnia, Classe Social, Sexo, entre outros); Percepção e a relação das pessoas sobre essa diversidade na Cidade (Turismo) e Ações e iniciativas promotoras e acolhedoras da diversidade;

Categoria 3 (cinzento) – Apropriação (*Ownership*) do Território e da Cidade – Diferentes apropriações dos territórios da cidade; Transformações Passado-Presente (Aspectos positivos e negativos); Desigualdades na apropriação do território (Mobilidade); Diferentes funções dos espaços; Diferente distribuição do território e Apropriações da cidade improváveis;

Categoria 4 (azul) – Dinâmicas de participação na Cidade – Dinâmicas educativas formais, não-formais e informais (Comportamentos cívicos e de cidadania, solidariedade); Diferentes formas de participação dos/as cidadãos/ãs; Diferentes gerações e relações com as diferentes ofertas da cidade e Dinâmicas, especificamente educativas, dos diferentes espaços.

Após este processo de observação do terreno, efetuámos a análise de conteúdo das diversas categorias acima explicitadas e passámos à escrita, refletida e crítica, acerca do que observámos e do que analisámos categoricamente. Importa ainda salientar que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação qualitativa que necessita de paciência, dedicação, imaginação e criatividade por parte do/a investigador/a de modo a ser possível definir as categorias e subcategorias de análise. Acima de tudo, trata-se de uma técnica para extrair sentido daquilo que se observa, seja em forma de texto ou em forma de imagem.

Após as tabelas de categorização estarem preenchidas com toda a informação proveniente da leitura flutuante e da análise de conteúdo, passou-se à reflexão e (re)organização de ideias acerca dos subtemas de trabalho e, conseqüentemente, do tema geral de investigação. Neste sentido, cada um dos grupos escreveu as suas reflexões e considerações acerca de cada subtema. Por fim, sumarizámos o nosso processo de investigação e escrevemos as nossas considerações finais acerca da mesma.

3. RESULTADOS

3.1. O conceito de Cidade Educadora: o que nos dizem as pessoas?

O movimento de Cidade Educadora enfatiza uma educação mais dinâmica, mais viva e que seja capaz de ir além da educação formal da escola e fazer a inclusão de todos/as, articulando, assim, os vários recursos e dispositivos da cidade.

Nesta linha de pensamento, muitos/as cidadãos/ãs veem a cidade como promotora de atividades educadoras para a população:

“Uma cidade educadora, assim, acho que tem que ter bibliotecas acessíveis. Bibliotecas para que os mais pequenos possam ler. Acho importante a leitura. Cada vez mais. Porque eles cada vez menos se importam com a escola. Terem ações educativas. Dá para brincar com matérias. Eu não sabia que a Cidade do Porto era uma cidade educadora” [E14-21-M].

“(A) cidade educadora é uma formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do quotidiano, ao longo da vida” (Pinto, 2004, p. 151). Seguindo esta esteira de pensamento, a investigação realizada permitiu-nos verificar que as pessoas tendem a atribuir o sentido de Cidade Educadora a uma cidade que promove educação nos vários espaços quotidianos, aqueles espaços que os/as cidadãos/ãs frequentam diariamente, ou aqueles cujos ambientes lhes permite conviver com amigos/as, família ou vivenciar outros momentos de lazer. Para estas pessoas, a educação faz-se em diversos contextos, mas, principalmente, através de atividades que aparentemente não descreveríamos como educadoras e formadoras:

“(U)ma cidade que no dia-a-dia, no seu quotidiano, a pessoa talvez num simples gesto de caminhar 15 minutos vá aprendendo coisas, ou vendo os monumentos ou assim, isso também depende muito da atitude da pessoa, do que a pessoa acha importante e se aquilo que lhe foi inculcado foi importante ou não e do que ela procura também. Vou dar um exemplo para me fazer entender, uma pessoa que cresce num bairro social, por exemplo o bairro social dali de Francos, uma criança de 14/15 anos, ela nunca vai dar valor, se não for lhe ensinado, se não lhe fizerem ver, ela nunca vai dar valor a coisas que são realmente importantes, para além de estar ali no bairro e de ir ao *shopping* dar uma volta de vez enquanto” [E33-39-M].

Com estas respostas é possível entender que uma cidade educadora se baseia numa cidade que disponibiliza oportunidades de aprendizagem para os/as seus/suas cidadãos/ãs, direta ou indiretamente, oferecendo realidades educativas distintas, nos mais variados âmbitos.

3.2. Apropriação (*ownership*) da cidade do Porto: dinâmicas educativas de participação

(A) cidade também é uma forma de apropriação do espaço urbano produzido, e esta apropriação se expressa através do uso do solo. Por sua vez, o uso do solo não se dará sem conflitos, na medida em que são contraditórios os interesses do capital e da sociedade como um todo, pois enquanto o primeiro tem por objetivo sua reprodução através do processo de valorização, a sociedade anseia por condições melhores de reprodução da vida em sua dimensão plena. (Silva, 2003, p. 24)

Os recursos fornecidos pela cidade permitem uma apropriação diferente por parte das pessoas que deles usufruem, despertando sentimentos e opiniões diferentes relativamente à forma como são aproveitados e aos interesses que poderão ter. Assim, e como cada pessoa tem uma visão diferente, tendem a manifestar essa mesma opinião e a apropriar-se dos espaços segundo o que pensam:

“O L prontamente aproxima-se de mim e diz: «Senhora, então aponte aí, estes carros todos aqui parados, deviam ser proibidos, não temos espaço para nós, isto não devia ser permitido» [NT54M].

Também verificamos, durante o processo de investigação, que os espaços públicos urbanos são lugares de convívio que “expressam estilos de vida (Giddens, 1997), relações de poder (Lofland, 1985, Hansen, 2002) e formas de apropriação por distintos grupos sociais” (Eiroz, Cardoso & Gallo, 2016, p. 96):

“As raparigas ficam sentadas no chão, encostadas ao vidro que protege a entrada da estação de metro. Os dois rapazes que ficam colocam-se em frente das raparigas, como se as protegessem. As raparigas ficam a falar no chão entre elas e os rapazes ficam em pé a falar entre eles” [NT24T].

Importa realçar que certas apropriações, mesmo quando não correspondem a certos padrões da sociedade, não implicam, necessariamente, uma inadequação ou indícios de marginalidade por parte dos agentes que interagem com o contexto em que estão inseridos. Ainda que, por um lado, estes processos se traduzam na transgressão do espaço público para o privado, como por exemplo os muros de uma escola ou de uma casa:

Os elementos móveis de uma cidade, especialmente as pessoas e as suas actividades, são tão importantes como as suas partes físicas e imóveis. Não somos apenas observadores deste espectáculo, mas sim uma parte activa dele, participando com os outros num mesmo palco. (Lynch, 2005, pp. 11-12)

O espaço citadino, mais do que um objeto perceptível pela enorme quantidade de pessoas que o frequentam, pertencentes às diferentes classes sociais, com os mais variados tipos de personalidades, é um produto do processo de construção dos mesmos, modificando, constantemente, a sua estrutura por razões particulares.

Nesta perspetiva para os/as cidadãos/ãs da cidade do Porto, experienciar “um espaço público agradável onde se pode apreciar o convívio dos portuenses” [E13-33-F] é uma forma de as diferentes gerações de pessoas interagirem entre si, tomando partido dos espaços da cidade, todos potencialmente educativos.

Contudo, não é só em momentos planeados que a cidade educa os/as cidadãos/ãs, ou vice-versa, também é nos momentos fortuitos do quotidiano que isto acontece:

“Quando um autocarro chega, as pessoas na paragem formam uma fila ordenada para entrar no transporte público. Num dos autocarros, uma senhora cega faz a sua entrada no transporte e recebe ajuda para entrar no mesmo por parte da maioria das pessoas na paragem” [NT24T].

Neste exemplo é possível observar que as pessoas formam uma fila ordeira na paragem de autocarro. Na nossa ótica, aqui a cidade educa os/as cidadãos/ãs, uma vez que esta divulga

e incentiva atitudes cívicas nos transportes públicos. Também se denota que os/as cidadãos/ãs educam a cidade, visto que se voluntariam para ajudar um/a concidadão/ã com capacidades visuais limitadas, demonstrando à cidade um momento educativo que esta não planeava.

Nesta linha pensamento, os/as cidadãos/ãs da cidade do Porto demonstram preocupar-se e ter em consideração a faceta educativa da vida, dos espaços e da cidade:

“RIQUEZA! Riqueza espiritual, educativa, a riqueza mais importante. Não é a riqueza do dinheiro, mas sim a riqueza de nós próprios. De enriquecer e crescermos cada vez mais. Eu acho que aprender nunca é de mais. Por isso, enriquecer a nível do cérebro é algo mais importante” [E14-21-M].

É possível identificar nesta passagem que a educação e o desenvolvimento do/a cidadão/ã, enquanto pessoa plena, é tido em conta, sendo algo que acrescenta ‘riqueza’ à vida dos sujeitos. Não obstante, subjaze aqui uma ideia de cidadão/ã como um “transcender [dos] interesses particulares do indivíduo ou do seu grupo mais próximo e na acentuação da participação nessa construção da comunidade política” (Araújo, 2007, p.162).

Na cidade do Porto é possível deslumbrar a variedade dos contextos em que as interações intergeracionais ocorrem. É nestes momentos que os/as cidadãos/ãs mais velhos/as transmitem e/ou partilham conhecimentos aos/às cidadãos/ãs mais jovens e vice-versa. No entanto, é nestes contextos em que os mesmos se apropriam de forma diferente da cidade. Como tal, o modo como certos espaços da cidade se apresentam, não é definido pela cidade, mas antes pelos/as cidadãos/ãs como espaços de pertença e/ou de uso próprio de certa geração, seja da mais jovem ou da mais idosa:

“Para as crianças essencialmente. Não aproveito essas iniciativas. Penso que não existem obstáculos à adesão das pessoas, pelo menos daquilo que conheço dessas atividades. Podia-se motivar as pessoas através de equipas de divulgação, para darem a conhecer, para levar as pessoas a aderir, de forma a exercerem a sua cidadania” [E21-63-F].

Por conseguinte, é notório que os vários espaços da cidade do Porto são apropriados pelos/as cidadãos/ãs como espaços pertencentes à sua vida, espaços que levam consigo ao longo do seu quotidiano:

“Diz à funcionária que ali vem para levar uma ‘prendinha’ para o neto, conta que foi estudante de Direito da UP e agora o neto também é – ‘é de família!’ [NT41RUP].

É neste tipo de momentos que os/as cidadãos/ãs se apropriam dos espaços da cidade, uma vez que lhes dão vida. Os/As cidadãos/ãs são produtores/as das interações que se constroem nos variados espaços da cidade. Em simultâneo, estes e estas são produtos da apropriação e da transformação da cultura e do saber que nos torna humanos, sendo esse o objetivo da produção humana na educação, pelo que, ao longo deste processo, os contextos e espaços físicos, nos quais os/as cidadãos/ãs participam e interagem entre si, detêm um papel de extrema importância, assumindo diversas funções e diferentes formas de apropriação.

3.2.1. *Os espaços observados e os cidadãos/ãs: uma construção coletiva*

Dos espaços da urbe faz parte um conjunto de elementos físicos, nomeadamente, os edifícios, as praças, os jardins, entre outros, sendo que a cada um deles corresponde “um tipo de uso, dependendo da finalidade à qual se destinam, tais como: comercial, habitacional, industrial, de circulação, de lazer, etc.” (Silva, 2003, p. 24). Através da observação dos contextos da cidade e pelas entrevistas realizadas, podemos constatar que os mesmos apresentam diversas funções, pelo que a elas correspondem formas de utilização diferentes, seja como local de circulação/passagem:

“(U)sam a rua, muito provavelmente, como passagem para a escola, e uma ou outra pessoa que também devem usar a rua para ir para o trabalho” [NT12RT].

Pelos estabelecimentos de restauração que oferecem:

“(P)rocuram... gostam de estar bem e gostam de ver o ambiente e, penso que vêm aqui também pelo comer, gostam... tem mais onde escolher. Acho que têm uma muito boa alimentação ao nível daquilo que as pessoas veem” [E42-71- M].

Por motivos profissionais:

“(V)enho porque faço os restauros aqui perto, aqui à beira do cemitério de Agramonte” [E42-71-M].

Como espaços de lazer, para passar o tempo e passear, havendo a possibilidade de participar em contextos educativos que promovam a aprendizagem do indivíduo:

“Por vezes, quem passa no interior da praça vai até à estátua e contempla a mesma ou tira uma foto” [NT14PCA].

Sendo utilizados, igualmente, para estudar e, tal como nós, realizar investigações sobre determinada questão:

“As pessoas frequentam mais a SPCE quando há eventos, depois há mais esporadicamente visitas como as vossas, que têm em vista uma investigação, um aprender também a investigar, que é o caso, e é essencialmente isso, e mais esporadicamente ainda, muito de vez em quando a visita de um sócio ou um que queria conhecer as instalações ou que esteja por perto e aproveite para pagar as quotas...” [E22-33-SPCE].

Um ponto importante de realçar tem a ver com o facto de, por vezes, à função dada inicialmente ao espaço, por parte das pessoas que nele circulam, é acrescentada uma outra que acaba por destacar as potencialidades educativas do mesmo:

“Eu quando fui lá tinha o objetivo de aprender mais sobre a História da minha Faculdade e acabei por aprender um pouco sobre a rua” [E32-21-F].

Como dito anteriormente, os vários espaços da cidade do Porto são apropriados, de formas diferentes, pelos/as vários/as cidadãos/ãs que nela habitam e que por ela circulam, sendo várias as dinâmicas/potencialidades educativas presentes na cidade. Neste sentido, há que realçar que os espaços da cidade, sem os/as cidadãos/ãs, não teriam vida, assim como que os/as cidadãos/ãs, sem os espaços da cidade, não viveriam as suas vidas da mesma forma:

“Dá para jogar de qualquer maneira, qualquer roupa, qualquer um... e é o espírito de amizade, competitivo, apesar de não se ganhar nada queremos sempre ganhar os jogos típicos que fazemos aqui. É uma das melhores maneiras de conviver” [E14-21-M].

Como se pode observar, são os espaços da cidade que ajudam os/as cidadãos/ãs a criar memórias e elos entre si, elos que permitem unir várias gerações da cidade. Contudo, estas interações partem da vontade dos/as cidadãos/ãs em viver a sua vida e em criar memórias na cidade do Porto.

Em suma, os/as cidadãos/ãs fazem dos espaços, consoante a forma como os apropriam, não apenas mais um lugar da sua vida, mas um lugar onde criam memórias e significações, construindo uma identidade que caracteriza, que (re)significa o lugar, e que, sendo assim, educa a cidade, enquanto que, simultaneamente, os/as cidadãos/ãs são educados/as pela mesma, por via dos espaços que esta proporciona, bem como pelas interações que se engajam nos mesmos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à interpretação dos dados recolhidos salienta-se que os vários espaços da cidade do Porto são apropriados, de formas diferentes, pelos/as vários/as cidadãos/ãs que nela habitam e que por ela circulam, sendo várias as dinâmicas educativas presentes pelo território que passam despercebidas às pessoas.

À luz das dinâmicas educativas e de participação dos/as cidadãos/ãs também observamos, como referido em cima, que os vários espaços da cidade do Porto são apropriados de formas diferentes pelas várias gerações que a coabitam. Porém, é de notar que esta apropriação não destoa as várias interações que nela ocorrem entre as vastas gerações da cidade.

Nesta linha de pensamento, o movimento das Cidades Educadoras enfatiza uma educação mais dinâmica, mais viva e que seja capaz de ir além da educação formal da Escola e fazer a inclusão de todos/as, articulando, assim, os vários recursos e dispositivos da cidade:

(O)s objectivos da educação e o processo educativo são de tal complexidade que nenhuma instituição educativa poderá ser suficiente para esta tarefa; «a única solução consiste em reestruturar a sociedade de tal forma que se possa comprometer todos os seus segmentos e todas as suas instituições no processo educativo» (Sicinski, 1990: 235). (Villar, 2001, p. 14)

Desta forma, através da investigação realizada, é possível verificar que os/as cidadãos/ãs tendem a atribuir o sentido de Cidade Educadora a uma cidade que promove a educação nos vários espaços quotidianos. Para estes cidadãos/as, a educação faz-se em diversos contextos, mas, principalmente, através de atividades que aparentemente não descreveríamos como educadoras e formadoras.

Além de tudo o que já foi referido, a Cidade Educadora é uma cidade disposta a ouvir os seus habitantes, a aceitar os seus contributos para melhorar, pois, afinal, as dinâmicas de uma cidade deverão ser em função de quem a habita e de quem a visita, de modo a proporcionar as melhores condições de vida possíveis ao maior número de pessoas:

As [Cidades Educadoras] devem ensinar a seus filhos e aos filhos de outras Cidades que as visitam que não precisamos esconder a nossa condição de judeus, de árabes, de alemães, de suecos, de norte-americanos, de brasileiros, de africanos, de latino-americanos de origem hispânica, de indígenas não importa de onde, de negros, de louros, de homossexuais, de crentes, de ateus, de progressistas, de conservadores, para gozar de respeito e de atenção. (Freire, 2001, p. 14).

Em suma, uma Cidade Educadora promove dinâmicas que vão além da educação formal escolar, atribuindo à cidade um papel preponderante na criação de dinâmicas que permitam a aprendizagem, promovam a inclusão e dêem aos seus habitantes as melhores condições de vida possível. Para que tudo isto seja tido em conta, importa educar, desde muito cedo, para o conceito de Cidade Educadora e para a participação cívica, fomentar a relação com a cidade através do aproveitamento das suas ofertas e promover o espírito crítico que permita que mais tarde, enquanto cidadãos/ãs conscientes dos seus direitos, possam intervir e propor medidas para melhorar a cidade e a qualidade de vida de todos os seus habitantes e indivíduos que por ela circulam.

Por fim, será importante salientar algumas limitações da investigação aqui apresentada. A primeira que se aponta é a questão do tempo de observação, bem como do tempo que se dispôs para realizar a investigação. Visto que no campo das ciências sociais e humanas é necessário observar os sujeitos e os objetos com tempo suficiente para que se possa absorver dos lugares e dos agentes praticamente todo o tipo de informação possível, diríamos ainda que na nossa investigação, a saturação do terreno não foi atingida muitas vezes, o que poderia ter contribuído para uma recolha mais extensa de dados e, conseqüentemente, de reforço de conteúdo para as interpretações conseguidas.

A segunda situação que colocamos é a questão do nosso objeto de estudo se apresentar com grande capacidade de adaptação e dinamismo, por outras palavras, o que observamos agora, com o ritmo de vida acelerado das sociedades pós-modernas, poderá não ser exatamente o que observaremos daqui a alguns anos. Como tal, à medida que o tempo avance e que as mudanças sociais e locais ocorram será importante realizar a revisão científica dos conhecimentos aqui produzidos.

Em última nota, tocamos no ponto de que todo o conhecimento aqui produzido se situa num universo de lugares e num cosmo de mentalidades muito particular. Isto é, como jovens investigadores/as somos confrontados com aquilo que o nosso olhar conseguiu selecionar e interpretar como significativo e importante para este campo de investigação específico.

REFERÊNCIAS

- Araújo, H. (2007). *Política da Diferença e Cidadania na Nossa Formação*. Porto: Edições Colibri.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bourgois, F. (2003). *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge University Press.
- Eiroz, E. A., Cardoso, J. C. & Gallo, D. (2016). Avaliação da Percepção dos Espaços Públicos pelos Moradores de Registro. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, 5(33), 92-110.
- Favinha, M., & Cruz, J. (2012). Évora, cidade educadora, educação e criatividade: que relação? *Educação Temas e Problemas*, 9 (1), 1 - 17. Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/8205>.
- Figueras, P. (2008). *Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro*. In Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, *Educación y Vida Urbana: 20 años de ciudades educadoras* (pp19-24). Barcelona: Editora Santillana.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação: Ensaíos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Giddens, A (1991). *Modernidade e Identidade*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Reino Unido: Polity Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, S. (1991). From the woman question in science to the science question in feminism. In S. Harding, *The Science Question in Feminism* (pp. 15-29). Nova Iorque: Cornell University Press.
- Lynch, K. (2005). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- Menezes, I.; Pereira, V., & Hedtke, R. (Orgs.) (2016). Prefácio: Educação e participação cívica e política: 40 anos de mudança em Portugal e na Europa. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 7-10.
- Moreira, R. (2016). Dia Internacional das Cidades Educadoras – Mensagem do Sr. Presidente do Município do Porto, Rui Moreira. Consultado em janeiro, 2018, em http://www.porto.pt/assets/misc/documentos/2016/Statement%20Presidente%20Porto_Dia_Internacional_Cidades_Educadoras.pdf.
- Pinto, F. C. (2004). *Cidadania – Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. S. (1989). Da Dogmatização à Desdogmatização da Ciência Moderna. In B.S. Santos, *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, C. R. (2003). *Laje Jardim e Espaço Urbano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Villar, M. B. C. (2001). *A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.