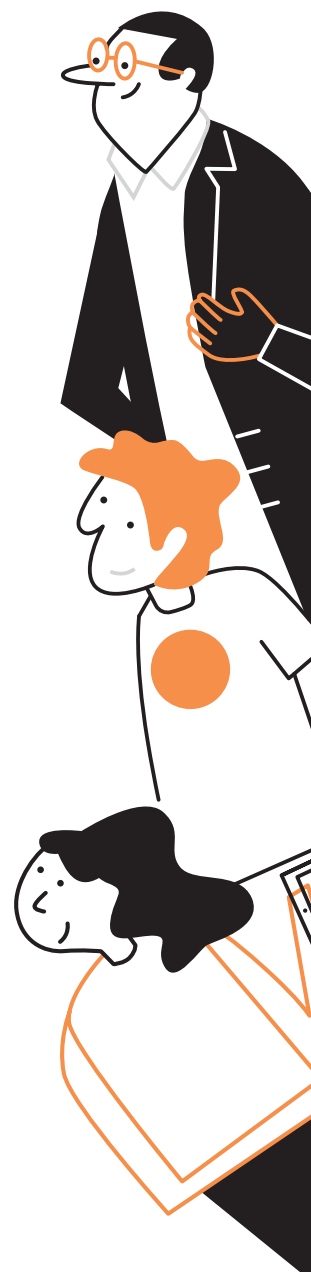


CADERNOS D'INDUCAR

Nº1 | março 2022



Cadernos d'Inducar | nº1 | março 2022

Editorial Vanessa Marcos, Filipe Martins, Gustavo Briz

Onde e como aprendemos? Ontem e hoje, consideramos que existem diversos espaços, tempos, contextos e formas para aprendermos e canalizarmos a aprendizagem e é precisamente sob esta premissa que alavancamos os Cadernos d'Inducar. Mais do que escrevermos sobre temáticas, procuramos, enquanto educadores e educadoras, desafiar(-nos) a colocar em diálogo vivências, reflexões, preocupações e saberes, enquanto processo de aprendizagem para a (re)definição de significados.

Por isso, ao (re)pensarmos os Cadernos d'Inducar lembramo-nos que os cadernos são, por definição, objetos que se querem simples, portáteis e úteis; que se podem manusear, transportar e utilizar em todo o lado e em diversos momentos, desde a esfera do trabalho até à intimidade, para inscrever apontamentos fugazes, soltos ou intrincados. Os Cadernos d'Inducar almejam, por conseguinte, ser objetos de registo e de partilha de ideias, inquietações, reflexões e/ou experiências, numa lógica de proximidade, coconstrução, acessibilidade e utilidade, acerca das áreas temáticas a que a Rede Inducar se dedica: Aprendizagem e Capacitação, Diversidade e Inclusão, Cidadania e Participação.

Os Cadernos d'Inducar servem para registar e para partilhar as experiências, os processos, as reflexões e as aprendizagens que ocorrem e que decorrem do envolvimento em projetos e/ou do trabalho desenvolvido nas áreas de atuação da Inducar e da sua Rede, bem como das organizações e pessoas que com ela se vão cruzando. Esperamos que se constituam como recursos de memória, de discussão e/ou de provocação, de comunicação e de aprendizagem, relevantes para todos e todas as que partilhem com a Inducar uma mesma (pre)ocupação com a Educação, com a Cidadania e com os Direitos Humanos. Cada Caderno congrega, desde logo, formatos diferentes, cujos registos podem materializar-se na partilha de reflexões, perceções e preocupações, num relato e ou apresentação de uma experiência ou de um posicionamento educativo, ético ou político dos autores e das autoras.

Neste sentido, o primeiro número dos Cadernos é composto por um texto inicial, enquadrador e, até certo ponto, agregador dos demais registos. Com efeito, o Filipe Martins apresenta-nos a Educação Não Formal (ENF) como

um campo de luta(s), num registo que se assume como um posicionamento inerentemente político, não fosse a Educação um campo político de per se. O Filipe Martins convida-nos, assim, para uma reflexão e debate intencionalmente críticos em torno dos contextos e das orientações pedagógicas distintivas da ENF, as quais constituem sempre desafios e oportunidades de aprendermos juntos. De resto, as oportunidades e os desafios ao longo da vida impelem à ação. Acreditar na mudança envolve a capacidade de (re)conhecermos os constrangimentos, as debilidades e as mais-valias do e no processo, a importância das condições estruturais e dos contextos em que atuamos, de participarmos na construção de aprendizagens partilhadas, potenciando saberes e competências, sem idade. A Teresa Martins desafia--nos, assim, a "Visibilizar a velhice – envelhecer para além da demografia", propondo uma tomada de consciência coletiva sobre o envelhecimento enquanto um processo que ocorre e que deve ser cuidado ao longo de toda a vida e a (re)pensar a velhice segundo a ótica da participação e do envolvimento nos diferentes domínios da vida social.

É também na senda da participação e do envolvimento que deambulamos com a Vanessa Marcos e o Filipe Martins no seu questionamento sobre o significado do "local" no desenvolvimento, através do seu acompanhamento do Sons do Jardim, um projeto de intervenção artística e social no Jardim Paulo Vallada, no Bonfim, Porto. Somos guiados/as através das diferentes vertentes do projeto, explorando o potencial e os desafios da criação de espaços de encontro, participação e criação coletiva. Deparamo-nos com as diferentes estratégias e ferramentas de envolvimento da comunidade na governação do espaço público, geradoras de diferentes formas de participar e refletir, espelhando a diversidade que habita aquele lugar, confrontando-nos com as aprendizagens dum processo colaborativo de construção de diálogo, abertura e sentido de pertença.

E por fim, porque participar é um direito, não podemos esquecer que além da sua promoção e (re)animação contínuas, é fundamental que sejam garantidas as condições para o seu exercício. O Paulo Costa e o Gustavo Briz conduzem-nos, com o texto "A promoção da Democracia

P/13

Recriar o local do desenvolvimento. A história do projeto “Sons do Jardim”

Vanessa Marcos

Filipe Martins

Ler artigo

P/5

Educação não formal: o que é e para que serve? Algumas ideias sobre o potencial de “aprender com”

Filipe Martins

Ler artigo

P/9

Visibilizar a velhice - envelhecer para além da demografia

Teresa Martins

Ler artigo

P/18

A promoção da Democracia da Água: a partir da prática da Rede Douro Vivo

Gustavo Briz

Paulo Costa

Ler artigo



da Água: a partir da prática da Rede Douro Vivo”, pelas questões da democracia da água e da gestão sustentável da água, a partir das experiências vividas em quatro territórios da bacia hidrográfica do rio Douro. Mais ainda, convidam-nos a fazer parte do seu próprio processo de reflexão e aprendizagem incentivando-nos a confrontar o que observamos e a situá-lo em contexto, comprometendo-nos a refletir sobre o(s) sentido(s) e as dimensões da nossa participação na transformação social que ambicionamos.

Contribuir para esta transformação envolve a vontade

de aprendermos com o processo e com os resultados, de aceitarmos as perguntas que emergem ao longo do caminho e de permanecermos ativos/as na procura e na partilha de respostas e no encontro com novas perguntas.

Porque aprender é um dever e, também, um direito. Os Cadernos d’Inducar assentam, assim, numa premissa de ação-reflexão-ação, procurando ser recursos de registo, partilha e discussão em torno de temáticas, conceitos, práticas e experiências concretas, consubstanciados numa relação de influência e de aprendizagem coletiva.

Educação não formal: o que é e para que serve? Algumas ideias sobre o potencial de “aprender com”

Filipe Martins / filipe.martins@inducar.pt

Este texto deve começar com um “aviso à navegação”: o que aqui escrevo é uma reflexão não apenas académica, de alguém que estuda processos educativos, mas também de alguém que esteve e está envolvido em práticas educativas há vários anos. É, por isso, um texto que traduz uma posição comprometida com uma forma específica de entender e de praticar a educação não formal¹.

E como se pode, então, definir a educação não formal? Quem a estuda sabe que se trata de um campo de difícil delimitação, controverso, poroso, esquivo. Com efeito, uma definição pela negativa - “não formal” - é sempre redutora, porque determinada pelo seu contraponto, pelo que “não é”, mais do que pelo que efetivamente é ou pode ser. No entanto, **esta definição negativa tem a vantagem de colocar o foco nas inúmeras e variadas formas e lugares onde aprendemos a maior parte das coisas que sabemos ou que somos, muitas delas verdadeiramente úteis e/ou determinantes para a nossa vida**. Aprendemo-las em casa, na rua, no trabalho (remunerado ou voluntário), nos recreios da escola (e nas salas de aula, também?), no cinema, na catequese, na praia, na associação, no grupo desportivo, nos jantares de amigos ou nos almoços de família. Aprendemos essencialmente com o que vivemos, com o que experimentamos, com aquilo em que nos envolvemos; com o que acontece e com quem está à nossa volta, e também com o que fazemos perante isso.

Quando penso na definição de educação não formal recordo sempre um episódio que vivi no âmbito de um projeto educativo municipal em que participei enquanto membro da equipa da Inducar. Este projeto era dirigido a jovens em risco de insucesso ou abandono escolar e visava proporcionar-lhes experiências de aprendizagem diversas e motivadoras a partir da mobilização de diferentes organizações da comunidade (ONG, empresas, entidades públicas, organizações culturais e desportivas) que lhes abriam as suas portas e lhes preparavam atividades práticas. Numa das reuniões de preparação com algumas destas estas organizações, ao discutirmos os fundamentos e os objetivos do projeto, uma das pessoas presentes, representante de uma companhia de dança local, afirmou que não via o projeto como educativo, mas sim como um projeto de cidadania. Esta pessoa procurava, desta forma, distanciar o projeto da sua noção de educação, que se subentendia ser escolar, programática e institucionalizada, e por isso muito distante da abrangência comunitária do que estávamos ali a programar. No seu entender, a organização que representava não era um agente educativo, pelo que tinha muita dificuldade em perceber a experiência que ofereciam aos jovens como algo que os

¹ Este texto resulta da adaptação da comunicação oral “Educação não formal: contextos, oportunidades e desafios de aprendizagem para o Desenvolvimento e Cidadania Global”, apresentada no Encontro Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global: desafios e propostas em diferentes contextos educativos, realizado na Escola Superior de Educação do Porto a 4 de novembro de 2017.

² Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

pudesse levar a aprender algo mais do que aprendizagens especificamente artísticas. A partir desta perspetiva gerou-se um debate muito interessante, que nos levou a todos a interpelar o que entendíamos por educação, os seus formatos, os seus agentes, os seus lugares e as suas intenções.

Eu acredito que o conceito de educação não formal nos ajuda precisamente a pensar a educação de uma outra forma, para além do “domínio” de um modelo escolar que se tornou hegemónico. No entanto, como afirma Rui Canário², o sistema escolar é apenas a ponta “visível” do iceberg da educação e da aprendizagem humanas, um contexto educativo bem recente na história da humanidade (tem cerca de dois séculos) e, na verdade, com uma importância bastante modesta na socialização das pessoas.

Margaret Mead, uma importante antropóloga norte-americana, afirmava que o que distingue os humanos dos outros animais não é a capacidade de aprender, mas sim a capacidade de ensinar ou de organizar oportunidades de aprendizagem³. Isto aplica-se a todos os humanos, de todas as culturas e épocas, muito aquém e muito além das escolas e das universidades. E refere-se a uma multiplicidade de saberes, conhecimentos e competências, muito aquém e muito além dos codificados, regulados e validados pelo sistema escolar. Conceber uma educação “descolarizada” lança, assim, luz sobre muitas outras formas e lugares onde podemos aprender e nos quais podemos levar a aprender. Na sua grande maioria, porém, estes lugares de aprendizagem não são diferenciados nem especificamente organizados para fins educativos e, como tal, são contextos onde a aprendizagem ocorre de formas espontâneas e pouco sistemáticas - são os designados contextos de educação “informal”. Mas outros contextos de aprendizagem existem que, apesar de não serem institucionalizados, regulados e validados pelos estados (educação formal), se diferenciam ainda assim por uma função e por uma intencionalidade especificamente educativas e por uma abordagem estruturada e metódica. Estes são os designados contextos de educação não formal⁴. Muitos deles já existem e são fáceis de identificar: universidades seniores, centros comunitários, centros de ocupação de tempos livres, atividades extracurriculares, centros juvenis, centros de dia, escolas e oficinas artísticas, museus e centros culturais, escolas e clubes desportivos, associações e coletividades locais, grupos cívicos, profissionais, ou políticos, grupos de voluntariado, parques naturais e centros de educação ambiental, catequeses e grupos religiosos ou espirituais, escoteiros/escuteiros, meios de comunicação, etc. E todos eles incidem sobre domínios importantes do (des)envolvimento social e humano e, em conjunto, asseguram direitos civis, políticos e sociais essenciais nas sociedades democráticas, de entre os quais o próprio direito a uma educação para todos e para toda a amplitude e duração da vida. **Mas muitos outros contextos educativos estão ainda por imaginar e por criar, e este parece-me ser o traço mais entusiasmante da educação não formal!**

Neste texto não pretendo entrar no debate sobre as virtudes e os vícios do modelo escolar de educação. Interessa-me mais olhar para além dele (bem como para os seus interstícios) e valorizar outros lugares e modos de educação que permitam outras aprendizagens e outros (des)envolvimentos nas e com as pessoas. E que, talvez, possam também inspirar a própria educação escolar a repensar-se e a refazer-se, tal como já sugeria John Dewey⁵ há cerca de um século.

Porém, também nem tudo o que se aprende fora da escola é, em si mesmo, virtuoso; antes pelo contrário. São fáceis de reconhecer inúmeros exemplos de ideias, ideais, valores, normas e práticas discriminatórias, redutoras e opressivas que apreendemos em múltiplos contextos de vida, incluindo em contextos de educação não formal. Com efeito, se há vantagem na formalização educativa é a de poder uniformizar os processos, garantir resultados equivalentes e minimizar os riscos de desvio. E, na verdade, isso pode ser equitativo e até protetor, pelo menos para algumas pessoas em

3 Mead, Margaret (1970). Culture and Commitment: a study of the generation gap. Nova Iorque: American Museum of Natural History.

4 Para uma definição de contextos de educação informal, não formal e formal ver Trilla-Bernet, Jaume (2003). La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel Educación.

5 Dewey, John (1918). Las escuelas del mañana. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

situações de maior vulnerabilidade pessoal ou social. **Já a educação não formal é, por definição, um campo em aberto, de infindáveis possibilidades de ação, onde há sempre riscos e onde sempre se arrisca.** Porque aquilo que as pessoas aprendem é imprevisível e até pode ser perigoso, ou perturbador, ou transformador...

Difícilmente haverá um campo mais político do que a educação, seja a formal ou a não formal. Qualquer ato educativo é sempre um ato de escolha e de influência. Que implica consciência, orientação, intenção e responsabilidade. E ao implicar uma relação intencional, de influência mútua, a educação também é sempre um campo de luta.

É aqui que a educação não formal ganha relevância, tanta ou mais do que a escola. Porque sempre se mostrou, ao longo da sua história, como um espaço de lutas aberto a múltiplos atores e agendas, sejam de uniformização ou opressão, sejam de emancipação ou de transformação social. Arriscadamente menos formatado que a escola, mas talvez por isso forçosamente mais explícito nas suas intenções e pressupostos, ao contrário do suposto neutro universal do modelo escolar. E ainda bem.

É por isso que, de entre toda a diversidade deste campo, aquelas experiências de educação não formal que mais me interessam - a mim, a nós na Inducar e a tantos outros educadores e educadoras - são as que tradicionalmente têm estado associadas a movimentos sociais em prol da justiça social e da igualdade e a processos de desenvolvimento pessoal, comunitário e global, promovidas com crianças, jovens e adultos um pouco por todo o mundo, e em particular em Portugal, onde também existe uma rica história de educação não formal.

Estas experiências de educação não formal que defendemos e que procuramos promover são experiências de intervenção educativa sobre a realidade, mas que estão enraizadas nela mesma, em toda a sua diversidade e complexidade. Experiências tanto preocupadas com os “resultados” de aprendizagem quanto com a coerência dos processos educativos em si mesmos. Porque nestas experiências de educação não formal **assumimos mais claramente que a forma coerente de educar é através do exercício, aqui e agora, daquilo que se deseja levar a aprender**, seguindo a clássica máxima “forma é conteúdo”.

Ou seja, se o objetivo é promover a aprendizagem da liberdade, há que educar em liberdade. Se é levar a aprender democracia, deve organizar-se o ambiente e o percurso educativo democraticamente, pois não se pode aprender democracia num ambiente repressor da participação (na verdade, todas as “educações para” deveriam ser educações “na” ou “através da”). Se as teorias do currículo oculto na educação escolar nos mostraram que aprendemos muito mais com a forma como nos ensinam do que com o conteúdo que nos é ensinado, na educação não formal devemos “desocultar” os valores e os princípios que orientam a nossa prática e torná-los coerentes com os nossos objetivos educativos. Com efeito, os contextos e movimentos de educação não formal de caráter emancipatório com os quais mais nos identificamos tendem a assumir explicitamente valores humanistas que se concretizam em orientações pedagógicas específicas, entre as quais se podem elencar as seguintes:

- **Espaço de aprendizagem seguro** (todos/as são acolhidos/as, incluídos/as e valorizados/as e podem expressar as suas perspetivas sem julgamento);
- **Participação voluntária e direta** de todos/as e **corresponsabilidade** (todos/as podem e devem tomar parte e partido na construção da aprendizagem);
- **Centrado nos e nas participantes** (nas suas experiências, saberes, interesses, problemas, necessidades, escolhas);
- **Estratégia de aprendizagem mútua** (horizontal e colaborativa);
- **Combinação de abordagens e métodos** (com predomínio de uma aprendizagem experiencial assente no ciclo ação-reflexão-ação);
- **Desenvolvimento integrado** e equilibrado de **saberes, inteligências e competências**;
- **Pensamento crítico** e orientação para uma **ação transformadora** da realidade.

A educação não formal é sempre um lugar (do) coletivo. Aprender em educação não formal não pode acontecer sem ser com outros. A aprendizagem é um processo individual nos seus ritmos, preferências e direções, mas acontece sempre na relação, no encontro com os outros. Na educação não formal que eu e muitos companheiros e companheiras procuramos promover buscamos, justamente, uma coletivização da aprendizagem, envolvendo pessoas e organizações diversas em redes de cooperação, corresponsabilidade, diversidade e igualdade, visando a construção de comunidades de aprendizagem ao serviço do desenvolvimento pessoal e social.

Estes processos tendem a distanciar-se de uma visão instrumental da educação, individualista e racionalista, unicamente orientada para os resultados e para o sucesso individual. Pois que aprender em educação não formal pode trazer muitos e diferentes “sucessos”, uma vez que se aprende a ser mais ‘coisas’, a escolher, a criar, a tecer alianças e a viver melhor consigo, com os outros e com o planeta.

Arrisco-me a afirmar que, na maior parte dos casos, **em educação não formal a forma (como se aprende) é o conteúdo mais importante**. Porque se constroem novas maneiras de estar, de pensar(-se) e de relacionar-se. E todos precisamos e desejamos isso mesmo, afiliações, pertencas, reconhecimento, sentido de comunidade. São os vínculos mais intensos que promovem as aprendizagens mais significativas. E são as aprendizagens partilhadas que criam os vínculos mais significativos. É exatamente nesse círculo virtuoso que me parece residir o maior potencial da educação não formal.

Visibilizar a velhice – envelhecer para além da demografia

Teresa Martins / teresa.martins@inducar.pt

Como quem, vindo de países distantes fora de si,
chega finalmente aonde sempre esteve
e encontra tudo no seu lugar,
o passado no passado, o presente no presente,
assim chega o viajante à tardia idade
em que se confundem ele e o caminho.
Entra então pela primeira vez na sua casa
e deita-se pela primeira vez na sua cama.
Para trás ficaram portos, ilhas, lembranças,
cidades, estações do ano.
E come agora por fim um pão primeiro
sem o sabor de palavras estrangeiras na boca.

Manuel António Pina, Regresso

Envelhecemos! Enquanto indivíduos, a cada dia que passa envelhecemos, sempre, ao longo de toda a vida. Envelhecemos também enquanto sociedade, sendo cada vez maior a tomada de consciência para o envelhecimento demográfico, enquanto fenómeno com implicações aos mais diversos níveis nas sociedades contemporâneas.

Em Portugal, a esperança média de vida à nascença situa-se nos 80,9 anos¹ (dados de 2018), existindo uma diferença entre homens (78 anos) e mulheres (83,5 anos). Ao analisar outros indicadores de envelhecimento - a partir dos dados dos Censos 2011, disponibilizados pela base de dados digital PORDATA –, percebe-se de forma clara o aumento da expressão demográfica da população idosa em Portugal, entre 1960 e 2011:

- O Índice de Envelhecimento, que traduz a relação entre a população idosa e a população jovem, tem vindo progressivamente a aumentar, sendo em 1960 de 27,3% e em 2011 de 127,8%.
- O Índice de Dependência dos Idosos, que corresponde à relação entre a população idosa e a população em idade ativa, aumentou em mais de 50%, entre 1960 (12,7%) e 2011 (28,8%).
- O Índice de Longevidade, que mostra a relação entre a população mais idosa e a população idosa, permite-nos perceber que a percentagem de pessoas com mais de 75 anos aumentou entre 1960 e 2011 de 33,6% para 47,9%, sendo também este um valor significativo.

Estes dados costumam ser apresentados como algo de preocupante, às vezes até com algum alarme, como aviso para a antecipação de uma catástrofe, ao ponto de ter havido quem apelidasse o fenómeno em Portugal como “peste grisalha”. Sendo assim, propõe-se aqui um outro olhar para o fenómeno do envelhecimento, para além desta visão de ‘desastre

¹ Base de dados digital Pordata – consultado a 31 de outubro de 2020.

anunciado! Efetivamente, o número de pessoas mais jovens tem vindo a diminuir em Portugal e são cada vez mais as pessoas que vivem mais tempo! Foquemo-nos nesta última dimensão. A maior longevidade é uma boa notícia, resultando em grande medida de avanços generalizados em diferentes dimensões da vida das pessoas, entre as quais a melhoria das condições e do acesso a cuidados de saúde merecem destaque.

Assente nesta premissa de que viver mais tempo é uma conquista positiva, podemos avançar para o debate seguinte, que é o que nos importará aqui: estaremos a viver os anos que temos vindo a ganhar com qualidade? As alterações demográficas têm vindo a ser acompanhadas de estratégias que potenciem vivências satisfatórias do período da velhice? Estarão os nossos direitos a ser salvaguardados à medida que vamos ganhando anos de vida, como foram noutras etapas do nosso ciclo vital? Estarão as perdas que inevitavelmente vão acontecendo ao longo do nosso percurso de vida a ser consideradas neste sistemático ganho em longevidade? Conscientes do envelhecimento enquanto processo natural, tanto quanto irreversível e com consequências na nossa vida – enquanto indivíduos e enquanto membros de uma sociedade que envelhece –, podemos interpelar-nos no sentido de repensar a forma como se olha para a população idosa, mais concretamente no que diz respeito ao modo como diferentes gerações se relacionam num contexto multidimensional, com implicações sociais, económicas e estruturais. Afinal, se o envelhecimento diz respeito a todos/as, deveria ser fator de aproximação e busca de caminhos no sentido de uma vida de qualidade ao longo do tempo, em todas as etapas do nosso ciclo vital. Contudo, o que sabemos – e podemos facilmente observar – é que continuam a existir preconceitos e estereótipos em relação às pessoas mais velhas, que acabam por se manifestar de diferentes formas, tendo em muitas situações impactos reais na salvaguarda de direitos essenciais.

Em 1969, Robert Butler fez pela primeira vez referência ao termo *ageism* (idadismo), que se refere à discriminação das pessoas tendo apenas como argumento a sua idade. A obsessão pela imagem da juventude, que marca as sociedades contemporâneas, e a representação generalista de que as pessoas mais velhas são inativas e não fazem nada de útil para a sociedade, sendo “um peso” para os sistemas de proteção social, contribuem para reforçar estes preconceitos idadistas. Também o facto de haver uma organização social, do ponto de vista da relação com o trabalho, delimitada por questões etárias contribui para fortalecer este afastamento entre gerações, reforçando o período da adultez como sendo o tempo do trabalho e da produtividade, em contraponto com a juventude – que seria o período dedicado à educação/ preparação para o trabalho – e a velhice, entendida com o tempo da inatividade protegida e improdutividade (Guillemard, 2007).

Ora, num tempo marcado pela diversidade, pela crescente aceitação da diferença e da existência de percursos de vida cada vez mais distintos entre si e que todos/as reivindicamos como legítimos, emerge uma forte contradição com este olhar relativamente ao envelhecimento, à velhice e às pessoas mais velhas, que se encontra, ainda que de formas mais ou menos subtis, em todos os quadrantes da nossa sociedade. **Importa acrescentar que estes estereótipos e preconceitos em relação às pessoas mais velhas são um fenómeno muito abrangente, que tem subjacentes questões complexas e diversas, acabando por ter impactos diferentes de acordo com as circunstâncias de vida de cada pessoa.** Assim, podem reforçar nos/as próprios/as uma autoimagem de incompetentes e incapazes, levando à aceitação de papéis sociais que não correspondem aos seus desejos e que não contribuem para a sua qualidade de vida (Marques, 2011).

Por tudo isto, tem vindo a ser afirmada a necessidade de uma “revolução cultural”, que potencie uma nova solidariedade entre as idades e as gerações (Guillemard, 2007). Evidentemente que uma mudança de paradigma no que respeita à forma como olhamos para a velhice e para o envelhecimento diz respeito a todos/as, sendo para isso fulcral que sejam promovidas – por agentes sociais, culturais, políticos, educativos, económicos, ... - medidas que concorram para que esta “revolução” aconteça. A promoção de percursos laborais mais equilibrados ao longo da vida, sem uma excessiva sobrecarga de trabalho em determinados períodos, a título de exemplo, poderá proporcionar uma maior disponibilidade para a aposta no desenvolvimento de capacidades e competências em áreas diversas. Deste modo pode contribuir-se para a concretização do direito de se aprender ao longo da vida e de cada pessoa poder investir no desenvolvimento

de áreas de interesse diversas ao longo da sua vida. Começam a surgir evidências, com contributos da investigação em gerontologia, de que a aposta em atividades, contextos, interesses que vão para além das dimensões profissional e familiar durante a juventude e a vida adulta contribui para uma maior participação social e cívica na velhice (Abramson & Portacolone, 2017). Este facto reforça a premissa de que a vivência da velhice não deve ser uma preocupação de um momento específico da nossa vida... **Percorremos um caminho que nos levará lá e temos, ao longo desse caminho, a possibilidade de, dentro dos constrangimentos que sempre marcarão a vida de cada um/a, ir preparando o nosso próprio envelhecimento, também enquanto nos preocupamos com o envelhecimento de outros/as, que estão já em etapas do ciclo vital mais avançadas.**

Por isso, esta mudança de paradigma implica um maior conhecimento de modos de vida na velhice, que possa levar a um maior reconhecimento de que estas imagens estereotipadas das pessoas mais velhas já não servem e não representam boa parte da população com idades mais avançadas. Vários estudos têm demonstrado que a reforma é cada vez menos sinónimo de inatividade. Num estudo desenvolvido em Portugal, António Fonseca identificou seis grandes grupos de atividades a que se dedicavam as pessoas reformadas que participaram na sua pesquisa: atividades domésticas e familiares – de que é exemplo o apoio aos netos –, convívio com pessoas amigas, passear/ viajar, atividades de cultura e lazer, atividades de aprendizagem – como a participação em universidades seniores ou noutros contextos formativos – e o voluntariado (Fonseca, 2005).

São cada vez mais as iniciativas protagonizadas por pessoas mais velhas que têm contribuído de forma significativa para este início de mudança de paradigma, contrapondo-se à “reforma-retraimento” uma nova perspetiva de “reforma solidária”, como refere Guillemard (cit. Petit, 2009). Estas autoras evidenciam que estão a acontecer mudanças que concorrem para o *fortalecimento de uma maior utilidade social, de implicação cidadã, de voluntariado... conjuntamente com uma busca de integração nos sistemas de decisão e uma implicação em diversas formas de participação social* (Petit, 2009, p. 51). Por tudo isto, poderá fazer sentido afirmar que ocorreram já muitas mudanças em relação à forma como as pessoas que atualmente têm 65 ou mais anos vivem, mas a visibilidade pública dessas mudanças não acompanhou o ritmo da própria mudança que efetivamente já aconteceu e continua a acontecer.

Esta dificuldade da sociedade olhar para as pessoas mais velhas numa perspetiva mais contemporânea e consentânea com as características das pessoas que têm agora 65 ou mais anos, continua a ser um forte constrangimento. Esta é, aliás, uma das barreiras a um maior envolvimento desta população, tanto em organizações da sociedade civil em concreto como numa perspetiva mais abrangente. **Instituições mais capazes de identificar e rentabilizar as capacidades e competências dos seus membros e/ ou potenciais membros, independentemente da sua idade, contribuirão, sem qualquer dúvida, para uma maior produtividade e empenho destes e, portanto, para o maior sucesso de todos/as.**

Claro está que o desempenho de papéis mais ativos e participativos na sociedade e nos diversos contextos de vida dos indivíduos não acontece de forma homogénea, sendo este facto verdade também noutras idades. Sabemos inclusivamente que, especificamente no caso das pessoas mais velhas, vários são os fatores que podem potenciar ou inibir uma maior participação em atividades que vão além da esfera doméstica e que contrariem o isolamento e retraimento social. Fatores como as condições económicas da pessoa, o local de residência, a sua saúde (física e/ ou mental), o seu capital escolar e relacional, o seu vínculo ou não vínculo anterior a outras organizações, entre outros fatores que interferem com as condições objetivas de vida de cada pessoa, condicionam efetivamente a sua forma de vivenciar também esta etapa do ciclo vital – a velhice. Também por isso é importante o desenvolvimento de iniciativas – propostas por diferentes atores – que tenham em consideração as características específicas das pessoas que fazem parte das suas comunidades, indo ao encontro dos seus interesses, das suas capacidades e competências, desafiando-as para um maior envolvimento nas suas comunidades.

Uma dimensão em que é flagrante a dificuldade da sociedade contemporânea de acompanhar as alterações demográficas que temos vindo a testemunhar é ao nível das instituições e das políticas educativas. Sabemos que a educação é um

direito humano essencial, mas facilmente percebemos que esse direito não é salvaguardado com a mesma veemência em diferentes momentos da nossa vida, nomeadamente em países como Portugal, onde o direito à educação de crianças e jovens é um direito incontestável, mas onde as políticas educativas para pessoas adultas têm vindo a ser objeto de avanços e recuos só justificáveis por leituras discriminatórias do direito à educação. Ainda assim, entre as pessoas adultas, as que têm mais de 65 anos continuam a ser absolutamente invisibilizadas e, por conseguinte, desconsideradas ao nível das políticas educativas. Como referiram Canário, Vieira e Capucha (2019), numa “Recomendação para uma política pública de Educação e Formação de Adultos” em nome do Conselho Nacional de Educação, “Paradoxalmente, estatísticas oficiais, nacionais e internacionais, tendem a fazer “desaparecer” mais de um quinto da população, cerca de dois milhões de cidadãos com mais de 64 anos.” (p.6). Estes autores evidenciam a ideia do “genocídio estatístico” que se verifica em relação às pessoas mais velhas no que respeita a dados sobre pessoas mais velhas envolvidas em contextos educativos.

Mais uma vez, sabemos que na realidade são muitas as pessoas envolvidas em atividades educativas organizadas e estruturadas, de que são exemplo destacável as Universidades Seniores, que têm vindo a ter um crescimento exponencial, mas não temos dados formais sobre este envolvimento de pessoas com mais de 65 anos em atividades educativas. Esta falta de dados é mais uma expressão desta invisibilidade de modos de viver a velhice que contrariam preconceitos e estereótipos, perpetrando-os injustamente. **Será consensual na contemporaneidade que a participação em atividades educativas tem múltiplas vantagens, mas terá este consenso limite de idade?** O envolvimento e interesse das pessoas mais velhas em Portugal em contextos ou iniciativas educativas é uma realidade facilmente detetável nas nossas comunidades, sobretudo em contextos de educação não formal, que continuam ainda a ser pouco estudados ou, como refere Rui Canário (2013), pouco valorizados.

Em modo de síntese, importa reforçar a pertinência de se olhar para o envelhecimento e para a velhice para além dos problemas, constrangimentos e dificuldades que trarão, sem os ignorar, mas apostando-se sobretudo – e ao longo da vida – em procurar potenciar recursos, capacidades, conhecimentos e oportunidades. Para isto, é fundamental uma tomada de consciência coletiva de que a velhice é uma etapa do ciclo vital que, como todas as outras, tem os seus desafios e oportunidades, constrangimentos e mais-valias. Assim sendo, um envelhecimento bem-sucedido e saudável não pode começar a ser preparado na velhice, e tampouco depende apenas de opções individuais, mas também das condições estruturais e dos contextos em que envelhecemos. Assim sendo, pensar hoje sobre a velhice implica pensar também sobre o envelhecimento enquanto processo, e, por conseguinte, na velhice de amanhã.

Índice

Referências:

- Abramson, C. M., & Portacolone, E. (2017). What is new with old? What old age teaches us about inequality and stratification. *Sociology compass*, 11(3). doi:10.1111/soc4.12450
- Butler, R. (1969). Age-ism: Another Form of Bigotry. *The Gerontologist*, Volume 9, Issue 4_Part_1, Winter 1969, Pages 243–246, , 9, 243 - 246. doi:doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Canário, R. (2013). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática* (E.-I. d. E. d. U. d. Lisboa Ed. 4ª ed.). Lisboa.
- Canário, R., Vieira, C., & Capucha, L. (2019). *Recomendação Para uma política pública de Educação e Formação de Adultos*. Retirado de www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_Politica_Publica_de_EFA_jun_019.pdf
- Fonseca, A. (2005). Aspectos psicológicos da «passagem à reforma». Um estudo qualitativo com reformados portugueses. In C. Paúl & A. Fonseca (Eds.), *Envelhecer em Portugal - Psicologia, saúde e prestação de cuidados* (pp. 47 - 76). Lisboa: Climepsi Editores.
- Guillemard, A.-M. (2007). Une nouvelle solidarité entre les ages et les générations dans une société de longévité. . In S. Paugam (Ed.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (pp. 355 - 378). Paris: PUF.
- Marques, S. (2011). *Discriminação da Terceira Idade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Petit, M. (2009). Os reformados como novo recurso para a solidariedade e a coesão social. In S. Almeida, L. Rocha, & G. Morais (Eds.), *Seminário Combater a reprodução intergeracional da pobreza e da exclusão social: que intervenções?* Atas (pp. 47 - 60). Senhora da Hora: Centro de Investigação em Ciências do Serviço Social.
- Pordata. (2018). *Pordata - Base de dados Portugal Contemporâneo*. www.pordata.pt

Recriar o local do desenvolvimento.

A história do projeto “Sons do Jardim”¹

Vanessa Marcos / vanessa.marcos@inducar.pt

Filipe Martins / filipe.martins@inducar.pt

Ao discutir-se o “desenvolvimento local”, o debate tende a centrar-se mais na ideia de “desenvolvimento” do que na de “local”. Como se a “localidade” fosse algo evidente, que não carece de questionamento, de exploração ou de construção. Mas o que significa? Quais os seus contornos? E onde acontece, verdadeiramente, o desenvolvimento local? Poderá acontecer num jardim público?

A história do projeto *Sons do Jardim*, que teve lugar no jardim Paulo Vallada, no Bonfim, Porto, e que tivemos o prazer de acompanhar e avaliar, **ajudou-nos a perceber melhor o lugar do “local” no desenvolvimento**. Os jardins públicos urbanos desempenham múltiplas funções de cariz socioemocional, cultural e ambiental. Desde logo, estes espaços possibilitam atividades recreativas e têm o potencial de regulação (e.g. do ruído e de filtragem do ar) promotores do bem-estar físico e mental, amplamente valorizados por quem os vive (Bertram & Rehdanz, 2015). Os espaços verdes urbanos de natureza pública são, por conseguinte, percecionados como um bem comum por contribuírem para a qualidade de vida das comunidades que compõem o tecido social de uma cidade.

Não obstante, o maior ou menor uso e valorização destes espaços decorre de diversos fatores. Num estudo realizado por Bertram e Rehdanz (2015)² identificou-se, por ordem decrescente, uma maior importância conferida ao fator “limpeza” (que engloba, também, as questões da acessibilidade e segurança) no uso e na valorização dos jardins públicos urbanos, seguindo-se a “naturalidade” (biodiversidade), a “dimensão”, e a “sociabilidade” (existência de equipamentos e/ou condições promotoras de atividades de sociabilização). Conhecer as perceções e vivências das comunidades locais em torno destes espaços torna-se, portanto, essencial porque influi na forma como são usados e valorizados, acrescentando a responsabilidade individual e coletiva na relação com o espaço público.

No seguimento de outros trabalhos anteriormente desenvolvidos na freguesia do Bonfim (concelho do Porto)³ pela PELE: espaço de contacto social e cultural⁴ e pela Rede Inducar⁵, aliaram-se a este desafio duas novas entidades locais, a Associação O Meu Lugar no Mundo (OMLM) e a Associação dos Amigos das Deficiências Intelectuais e Desenvolvi-

1 Texto escrito pelos autores no âmbito do Projeto em questão, enquanto avaliadores pela Área Transversal da Economia Social da Universidade Católica do Porto, e adaptado para publicação na edição de 2022 dos Cadernos d’Inducar.

2 Bertram, C. & Rehdanz, K. (2015). Preferences for cultural urban ecosystem services: comparing attitudes, perception, and use. *Ecosystem Services*, 12, pp.187-199.

3 Projeto “Retratos das Ilhas: Bonfim para além das Fachadas” (projeto de intervenção social e artística promovido pela Rede Inducar e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Partis — Práticas Artísticas para a Inclusão Social, implementado na freguesia do Bonfim, entre janeiro de 2016 e junho de 2018; projeto “Jardim das Pedras” (projeto de criação comunitária, promovido pela PELE e dirigido à comunidade de vizinhança da Casa d’Artes do Bonfim, contribuindo para o fortalecimento dos laços comunitários e para a (re)descoberta e apropriação de espaços de participação).

4 www.apele.org/

5 www.inducar.pt/

mentais (AADID) para a construção de um projeto de intervenção social e artística no Jardim Paulo Vallada - o projeto *Sons do Jardim* - apoiado no âmbito do Orçamento Colaborativo da Junta de Freguesia do Bonfim. A realização deste projeto contou, também, com a colaboração do coletivo Moradavaga⁶ e da Fundação Manuel António da Mota⁷.

Sendo o Jardim Paulo Vallada o espaço verde mais amplo da freguesia do Bonfim, trata-se igualmente de um importante ponto de encontro intergeracional da comunidade local. Pese embora este jardim tivesse algumas infraestruturas de apoio, encontrava-se negligenciado sobretudo no que diz respeito às condições de limpeza e de manutenção, influenciando por isso negativamente no uso e valorização deste espaço verde urbano. Foi neste contexto que se justificou a pertinência do projeto *Sons do Jardim* que, entre janeiro e dezembro de 2019 envolveu moradores da freguesia do Bonfim e de outras freguesias, crianças e jovens do ATL da Associação OMLM, e utentes da AADID e visou contribuir para a criação de espaços de responsabilidade coletiva e de participação cívica e artística favorecedores de uma fruição e apropriação do Jardim Paulo Vallada. Assim, sustentado em quatro eixos de ação – Ambiente, Comunidade, Arte, Cidadania – realizou-se, no âmbito deste projeto, um conjunto diversificado de atividades comunitárias, designadamente:

- **Grupo de Criação Coletiva** em que vizinhos de todas as idades foram convidados a participar em encontros de periodicidade semanal na Casa d'Artes do Bonfim, para experienciarem processos de criação performativa, construindo coletivamente um espetáculo comunitário.
- **Oficinas de Experimentação Artística, de natureza interdisciplinar**, abertas à comunidade local, sendo algumas destinadas a públicos mais específicos, em que a música, o teatro e as artes plásticas serviram como ferramentas para criar, debater e pensar modos de agir e de fazer sustentáveis.
- **Oficinas de Educação para a Cidadania e de Liderança**, assumidas como espaços de experimentação de mecanismos de participação e de capacitação de grupos específicos para o exercício de uma participação democrática consciente e para a liderança comunitária.
- **Oficinas de "Design/Build Together"** em que os vizinhos do Bonfim foram convidados a interagir com o espaço público e com os elementos do Jardim Paulo Vallada, a partir da construção coletiva e experimentação de dispositivos com estímulos sonoros e visuais.
- **Assembleias de Vizinhos** trimestrais que se constituíram como espaços de encontro e de discussão que permitiram à comunidade local desenhar uma estratégia de preservação e dinamização do Jardim Paulo Vallada.

No decorrer do *Sons do Jardim* foram muitas as pessoas que se (re)encontraram, diversas as vontades que se cruzaram, vários os processos comunitários que se despoletaram e múltiplas as mudanças que emergiram. O acompanhamento e a avaliação de natureza etnográfica e participativa realizadas durante o projeto visaram justamente identificar e monitorizar as mudanças promovidas pelo *Sons do Jardim* nas relações da população local com o Jardim Paulo Vallada, bem como as dinâmicas sociais desencadeadas pela animação do mesmo. Para tal, foi levada a cabo uma observação participante de múltiplas atividades do projeto e reuniões de coordenação, conversas informais com técnicos e participantes, bem como entrevistas e grupos de discussão focalizada com parceiros e participantes. São os resultados deste processo avaliativo que se apresentam neste texto.

Desde logo se tornou evidente que o *Sons do Jardim* **já tinha uma história mesmo antes de iniciar, e era essa história que lhe dava raiz e sentido**. Com efeito, a presença e o trabalho prévio de algumas das entidades promotoras na comunidade favoreceram a mobilização e a participação dos moradores nas atividades do projeto, criando espaços de confiança que permitiram arriscar e alargar novas experiências, relações e ações. De igual modo, a curiosidade de ver

6 www.moradavaga.com/startpage

7 www.fmam.pt/

o que se passava na renovada Casa d'Artes do Bonfim (CAB) foi um fator mobilizador. A abertura da CAB à comunidade assumiu-se, assim, como pretexto e como contexto para novas (rel)ações na e da comunidade local, tais como novos/as visitantes e participantes nas iniciativas culturais da CAB, maior envolvimento das organizações parceiras na programação cultural local, o aprofundamento da relação destas com a Junta de Freguesia do Bonfim.

Num ambiente relacional marcadamente positivo, a abertura, o respeito, a boa disposição, a ludicidade, a partilha, o cuidado, o afeto e o acolhimento facilitaram o envolvimento das pessoas nas diversas atividades propostas pelo *Sons do Jardim*.

Neste sentido, o projeto conseguiu com eficácia promover “encontros improváveis” entre diferentes pessoas e organizações da comunidade (e.g. utentes AADID com jovens OLM e moradores), através de espaços e relações de horizontalidade e colaboração, bem como da partilha de experiências e de recursos diversos (espaços, materiais, saberes, memórias).

Enquanto projeto de criação coletiva de base comunitária, o *Sons do Jardim* mobilizou e combinou também diferentes materiais (madeiras, plásticos, materiais de desperdício), estímulos sensoriais (sons, texturas, cores, movimento) e linguagens artísticas (a criação plástica, a música, o teatro e a performance), proporcionando oportunidades de participação múltiplas e ajustadas a cada pessoa (destaque para a participação dos/as utentes da AADID), de criação de objetos de comunicação de experiências e de ideias, de descoberta pessoal e interpessoal, de reforço do reconhecimento público e de orgulho pessoal e comunitário (e.g. sentimento de ser capaz, de ter algo a mostrar; orgulho em ser do Bonfim, em ser do Porto). A este nível é de salientar a promoção de lugares e de momentos de partilha de histórias de vida e a (re)configuração das vivências quotidianas do espaço do Jardim Paulo Vallada⁸ e que resultaram, em concreto, num espetáculo comunitário de artes performativas, a peça “Ilha-Jardim”, criação artística da PELE, que estreou no dia 16 de junho de 2019 no Jardim Paulo Vallada, tendo sido reproduzido no âmbito do Festival MEXE- Encontro Internacional de Arte e Comunidade, no dia 16 de setembro de 2019.

O acompanhamento etnográfico do projeto permitiu assim constatar que o **estímulo contínuo proporcionado à exploração corporal e sensorial, à imaginação e à criatividade foi possibilitando a recriação de relações individuais e coletivas** (e.g. o trabalho entre os/as jovens de OMLM e os/as utentes da ADDID), estando a adesão dos grupos ao projeto associada a sentimentos de prazer e de descoberta, e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de participação social, comunitária e cívica. Paralelamente, a **exploração estética e artística do jardim reforçou também o sentimento de pertença e de apropriação comunitária do espaço**.

Ao incidir, em particular, na valorização da reutilização de materiais, as iniciativas de criação coletiva do *Sons do Jardim* tiveram também como resultado uma maior consciencialização dos/as diferentes participantes para as questões da sustentabilidade ambiental. De resto, as propostas para dar novos usos aos materiais de desperdício provocaram entusiasmo entre os membros da comunidade local, de todas as idades. A ativação de uma discussão coletiva de propostas de ações traduziu-se também na identificação do que os/as diferentes participantes esperavam do jardim, nomeadamente, limpeza, infraestruturas acessíveis e em bom estado (leia-se WC, bancos, bebedouros), tranquilidade, espaço para estar, conviver, brincar, aprender, criar, e no reconhecimento da responsabilidade individual quer na manutenção (em concreto, na limpeza), quer na dinamização do jardim.

A este respeito, os/as participantes revelaram receptividade para refletir e para dar sugestões sobre como tornar o Jardim Paulo Vallada um espaço mais agradável, acessível, de encontro e de vivência coletiva (e.g. bebedouros, horta comunitária, atividades culturais) e manifestaram disponibilidade para implementá-las. **Este processo de reflexão sobre o jardim, a par da criação coletiva e experimentação de novos equipamentos com estímulos sonoros e visuais, favore-**

8 A este respeito consultar: www.publico.pt/2019/06/16/local/reportagem/comunidade-ocupar-jardim-mudasse-mundo-1876484

ceu a concetualização de novas formas de valorizar, de usufruir e de interagir com o jardim consubstanciadas num novo olhar. Desta forma o Jardim Paulo Vallada começou a ser percebido, de forma simbólica, como um **espaço com potencial para (fazer) acontecer**. No entanto, importa salientar que a maior parte das sugestões e compromissos avançados não chegaram a efetivar-se no tempo de duração do projeto, e as próprias estruturas interativas criadas não se revelaram apropriadas para uma inserção permanente no espaço do jardim.

Não obstante estas dificuldades, o reforço do **sentido de pertença da comunidade local** manifestou-se como uma constante nas diversas atividades do Sons do Jardim. Com efeito, da voz dos e das participantes, escutada nas Oficinas de Educação para a Cidadania e de Liderança e nas quatro Assembleias de Vizinhos realizadas, emergiu o desabafo de que é preciso sentir-se “integrado/a” para participar, tendo sido referido, ainda na voz de muitos/as, que o projeto promoveu esse espaço de inclusão para a participação. De resto, no processo de reflexão e (des)construção promovido nas atividades realizadas, o conceito de participação assomou-se como ato de prazer, de aprendizagem, de partilha, de reflexão crítica e de envolvimento no coletivo. Se primeiramente emergiram percepções de cidadania associadas a “direitos” versus “deveres” e o claro e pronto afastamento da participação política partidária, foi-se progressivamente evidenciando uma “aprendizagem” individual e coletiva de que se tem uma voz, de que se pode fazer algo.

As Assembleias de Vizinhos destacaram-se, assim, como contextos privilegiados de participação comunitária.

Nesses espaços e tempos de encontro(s), com recurso a métodos ativos e participativos complementados por diversas expressões artísticas, os/as participantes foram interpelados/as a partilhar as suas representações e aspirações em torno do conceito de jardim urbano, no sentido de se iniciar o desenho de uma estratégia local de preservação, promoção e dinamização do Jardim Paulo Vallada. Amplamente partilhado pelos moradores, que aderiram a estas Assembleias de forma oscilante, mas ainda assim expressiva, foi o desejo de ter um jardim “mais animado”, materializado num espaço de ludicidade, de partilha de saberes e de encontros, que favorecesse “laços da comunidade” e o sentido de “estar em comunidade”.

A participação nas atividades foi, por vezes, desorganizada e inconclusiva, revelando poucos hábitos de participação e abrindo espaço às lideranças informais. Foi, todavia, aberta e frontal, mostrando vontade de fazer-se ouvir, de aderir e colaborar nas propostas apresentadas, materializando-se estas progressivamente na elaboração conjunta de uma **Carta de Vizinhos**. Esta Carta, porém, não foi finalizada nem apresentada publicamente no decurso do projeto, ficando em aberto o que esta poderia representar para a comunidade local e os modos como seria apropriada por vizinhos e instituições locais e influenciaria os usos do espaço público em causa. Ao final de um ano de projeto faltou passar das ideias aos compromissos e às ações, permitindo assim questionar(-nos) sobre a ambiguidade dos significados da responsabilidade coletiva.

A sedimentação da rede de vizinhos para executar o que foi sendo coletivamente deliberado revelou-se um dos maiores desafios do *Sons do Jardim*, conforme referido por elementos da equipa dinamizadora do projeto. A este respeito foi possível identificar a incerteza do processo, a rotatividade dos seus atores, as diferentes linguagens da(s) comunidade(s), e a descontinuidade/ espaçamento das atividades (que acarretam o risco de frustração, descrédito, desmobilização, afastamento) como fatores passíveis de fragilizar processos participativos de base comunitária. Desta análise pode, sobretudo, extrair-se como aprendizagem coletiva que **os processos participativos requerem um tempo próprio de «construção de» - confiança, abertura, reflexão, diálogo** - que é curto num projeto de um ano e que, por isso, envolve ajustes entre resultados técnicos esperados e as expectativas dos e das participantes, bem como das entidades promotoras. Acresce ainda a confluência de diferentes representações em torno do conceito e do papel da participação, que não se dissociam da dicotomia entre o discurso e a prática, entre intenções e realizações, e que influenciam a (não) efetivação das ações.

O *Sons do Jardim* envolveu um conjunto de organizações muito diferentes do território do Bonfim, sendo esta diversidade simultaneamente encarada como riqueza criativa e como impedimento a uma execução mais ágil do projeto.

Não obstante, e **após um ano de trabalho com esta comunidade de vizinhos, resulta uma mais forte crença no potencial das pessoas que se juntam na ocupação e apropriação de um espaço público**. Se o cruzamento de recursos é encarado como forma de romper com a dependência quer financeira, quer de vontades políticas, partilha-se, segundo os/as participantes, a intenção de continuar a construção coletiva do(s) sentido(s) do Jardim Paulo Vallada e de outros espaços da comunidade, tais como a Casa d'Artes do Bonfim, envolvendo-se ativamente em processos de tomada de decisão mais conscientes e comprometidos. O "clima relacional positivo" observado ao longo do projeto, assente na abertura, na alegria, no encontro, no acolhimento, no afeto e na partilha, foi o "cimento" que reforçou o sentido de pertença dos moradores, o reconhecimento mútuo, e o sentido de responsabilidade coletiva. Desta forma o *Sons do Jardim* contribuiu para a promoção do bem-estar físico, mental e social ao proporcionar a emergência de novas dinâmicas interpessoais e comunitárias e de novas relações de colaboração institucional e de participação no espaço público.

Projetos como o *Sons do Jardim* relembram-nos que a finalidade do desenvolvimento local é justamente a de (re) criar a "localidade", ampliando os seus limites e abrindo espaços de "morada" dignos para a diversidade que a habita. Quando se acredita no potencial das pessoas e se promovem novas oportunidades de colaboração na governação do espaço público, estamos a criar desenvolvimento. E quando tomamos o espaço público como um pretexto e um contexto - material e simbólico - para a construção de mais encontros e de mais comunidade, estamos a recriar o local.

A promoção da Democracia da Água: a partir da prática da Rede Douro Vivo

Paulo Costa / paulo.costa@inducar.pt Gustavo Briz / gustavo.briz@inducar.pt

A necessidade de uma Gestão Sustentável da Água

Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) adotados globalmente pelas Nações Unidas em 2015¹ reforçaram a necessidade de coordenar as políticas e envolver os cidadãos na gestão dos valores ambientais, sociais e económicos. De entre os 17 ODS destacamos o sexto que visa “Assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e saneamento para todos” e as respetivas metas que, entre outras, visam: apoiar e fortalecer a participação das comunidades locais, para melhorar a gestão da água e do saneamento; implementar a gestão integrada dos recursos hídricos em todos os níveis; aumentar a eficiência do uso da água e assegurar o abastecimento de água doce para enfrentar a escassez de água; melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição e a proporção de águas residuais não tratadas.

A gestão da água ao nível da União Europeia (UE) tem atualmente um quadro legal comum desde que a Diretiva Quadro da Água da União Europeia (2000)² foi aprovada e posteriormente transposta para os quadros legais dos respetivos estados-membro e que, no caso português, originou a criação dos Planos de Gestão de Região Hidrográfica. Além disso, entre Portugal e Espanha há grandes rios partilhados e enquadrados pela Convenção de Albufeira – “Convenção sobre a Cooperação para a Proteção e o Aproveitamento Sustentável das Águas das Bacias Hidrográficas Luso-Espanholas”³. Segundo a rede Living Rivers Europe, 60% dos ecossistemas de água doce na Europa ainda não são saudáveis devido à má implementação e aplicação da Diretiva Quadro da Água da UE⁴.

Em vez de os Estados-Membros e a Comissão Europeia canalizarem os esforços para proteger e restaurar esses ecossistemas até 2027, têm permitido que continuem a ser poluídos e destruídos. Acresce que a Gestão de Recursos Hídricos em toda a Bacia do Mediterrâneo apresenta problemas comuns face às alterações climáticas que nos colocam a todos num cenário de redução da água disponível quer pelo aumento da evapotranspiração (causado pelo aumento de temperatura), quer pela decrescente precipitação e maior variabilidade da mesma com períodos de seca mais intensos e prolongados. Perante isso, temos a necessidade de promover e estimular uma Gestão Integrada de Recursos Hídricos, um processo definido pela *Global Water Partnership* (2020) como um sistema que promove “a coordenação de desenvolvimento e gestão de água, terra e recursos relacionados, a fim de maximizar os aspetos económicos e sociais de forma equitativa, sem comprometer a sustentabilidade vital dos ecossistemas”⁵. Dessa abordagem decorre que a Gestão Integrada de Bacias Hidrográficas é hoje prática comum a nível internacional e um requisito das diretivas comunitárias, que está na origem da criação das regiões hidrográficas.

1 Nações Unidas, A/RES/70/1, The 2030 Agenda for Sustainable Development.

2 União Europeia, Diretiva 2000/60/CE do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu de 23 de Outubro de 2000

3 Resolução da Assembleia da República n.º 66/99 – “Convenção sobre a Cooperação para a Proteção e o Aproveitamento Sustentável das águas das Bacias Hidrográficas Luso-Espanholas”.

4 Carta aberta dirigida à Comissão Europeia, ao abrigo da campanha #ProtectWater www.livingrivers.eu/2020.

5 Global Water Partnership, Integrated Water Resources Management Toolbox www.gwp.org/en/learn/iwrm-toolbox/About_IWRM_ToolBox/

A Democracia da Água

A gestão integrada de recursos hídricos e de bacias hidrográficas implica uma visão holística, em que importa garantir a participação ativa e bem informada de todas as partes relevantes em processos de planeamento e decisão transparentes. Para tal, é relevante que no mesmo sentido haja um compromisso com os processos de participação por parte das diversas entidades envolvidas e um sólido conhecimento sobre a bacia hidrográfica e todo o contexto que a envolve. Este processo de envolvimento visa, assim, **promover uma participação relevante, efetiva e diversa**, e não apenas “dos suspeitos do costume” ou das entidades que usualmente participam, por forma a **contribuir para uma visão holística dos problemas e das soluções para a gestão integrada da bacia**.

Se, por um lado, a resolução 64/292 da Assembleia Geral das Nações Unidas⁶ adotada em 2010 veio reconhecer o direito à água, limpa e segura, como um direito humano fundamental e necessário para que a vida e todos os direitos humanos estejam assegurados. Por outro lado, a escassez ou os conflitos de usos da água vêm reforçá-la como bem comum, enfatizando o seu valor social, por oposição a uma visão meramente mercantilista. **Sendo um bem comum é algo que é coletivo e isso é muito mais do que um bem público do Estado, é de todos, é um direito de todas e todos e, como tal, deve ser cogido por todas e todos**⁷.

Não obstante, as correntes de “democratizar a democracia”⁸ foram demonstrando as limitações dos mecanismos representativos, pelo que o processo de dar voz e peso à sociedade civil, pessoas, movimentos e organizações sociais tem vindo a ser, gradualmente, legitimado e aprofundado. Assiste-se a um aprofundar da democracia participativa como complemento à democracia representativa. Assim, a participação, associada às várias formas de participação dos cidadãos e dos grupos sociais no Estado e na Administração Pública, tem vindo a ser legitimada como um direito constitucionalmente garantido (artigo 267.º, n.ºs 1 e 5, da Constituição da República Portuguesa) e um direito legalmente protegido (artigos 12.º e 68.º do Código do Procedimento Administrativo).

Da Rede Douro Vivo ao #MovRioDouro

A Rede Douro Vivo foi um projeto de estudo e ação ambiental, liderado pelo GEOTA e agregando 12 parceiros nacionais e internacionais, implementado ao longo de três anos, de 2018 a 2020. Tendo uma base científica e de comunicação, interveio na região hidrográfica do Douro, no sentido de combater aquelas que são as grandes ameaças aos ecossistemas e meios de subsistência do território.

A bacia hidrográfica do rio Douro é uma bacia internacional partilhada por Espanha e Portugal, sendo a maior das bacias da Península Ibérica. A parte portuguesa ocupa uma parte significativa das regiões Norte e Centro. A bacia apresenta um elevado potencial hidroelétrico devido quer aos significativos desníveis topográficos, quer aos elevados valores de precipitação. No século XX, o crescimento exponencial da procura de água doce para rega, abastecimento doméstico e industrial, e produção energética, levou a uma crescente fragmentação da bacia do Douro, com a instalação de açudes e barragens de dimensões crescentes, estando atualmente identificadas mais de mil barreiras (1193) só na parte portuguesa.⁹

6 Nações Unidas, A/RES/64/292, Resolução da Assembleia de 3 de agosto de 2010, www.undocs.org/A/RES/64/292

7 Guilherme d'Oliveira Martins (2014), “Bem Comum. Público e/ou Privado?” in *Análise Social*, 211, xlix (2.º), www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n211/n211a12.pdf

8 Boaventura de Sousa Santos (Org.) (2002), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Civilização Editora. ISBN 9788520005941.

9 ANP|WWF. 2020, Relatório Raio X da Bacia do Douro: www.dourovivo.pt/um-relatorio-raio-x-a-bacia-do-douro/

Os principais serviços dos ecossistemas fluviais como os da bacia do Douro incluem os de regulação (e.g. depuração da água, conferindo-lhe maior qualidade; deposição de sedimentos, impedindo a erosão costeira a jusante), de provisão (e.g. água, fibras vegetais, recursos piscícolas), e culturais (e.g. turismo, lazer, espiritual). Todos eles têm sido profundamente afetados pela fragmentação dos rios da bacia, bem como por outras alterações significativas do uso do solo. Todas estas barreiras ao livre curso dos rios provocam maior ou menor fragmentação de habitats conforme a própria permeabilidade dessas barreiras, as características da vegetação nas margens (galerias ripícolas), entre outros fatores. Os mais graves impactes ambientais incluem: a perda de biodiversidade e conectividade ecológica (o rio perde a sua função primordial de corredor ecológico); a perda da capacidade natural dos ecossistemas em depurar a água (com a conseqüente diminuição da sua qualidade); a retenção de sedimentos a montante (com assoreamento da albufeira e erosão das margens, estuário e costa adjacente).

Para além do papel dos decisores políticos e das empresas, urge envolver e animar a sociedade civil a fruir dos espaços naturais e a denunciar práticas ilegais ou prejudiciais ao ambiente e, em especial, a participar ativamente no planeamento e na gestão dos recursos hídricos locais, nomeadamente através dos processos de consulta pública e de iniciativas cidadãs. No âmbito da Rede Douro Vivo, a Rede Inducar liderou o processo de envolver a comunidade local no processo de **“Democracia da Água” (o uso e o acesso à água como um direito universal)** no sentido de refletir, discutir e explorar as questões que dizem respeito à bacia do Douro, considerando a proteção dos rios e a gestão dos recursos hídricos. Como ponto de partida para o desenvolvimento deste processo teve-se em consideração os baixos níveis de participação da população em processos de consulta passados, a baixa literacia das partes interessadas através, por vezes, da mera participação formal e não de facto. **A Rede Inducar orientou a sua ação ao nível da Governança em Rede; da Comunicação e Advocacia para a Participação Pública; da Investigação-Ação Participativa, e focou-se em quatro territórios concretos da bacia: Parque Natural de Montesinho, Alto Tâmega, Paiva e Estuário do Douro.** Os objetivos destes eixos foram promover uma abordagem participativa que criasse as condições para o envolvimento de todas as partes; promover uma abordagem de aprendizagem coletiva, partilhada e experiencial, a partir da reflexão e discussão crítica; e incentivar a replicação das atividades e ferramentas desenvolvidas.

Do processo dinamizado pela Rede Inducar nos quatro territórios, que consistiu na realização de uma sequência de sessões abertas, indentificaram-se problemáticas comuns e transversais: o sistema de fiscalização é comumente considerado insuficiente e ineficiente, na medida em que não são visíveis as conseqüências e penalizações aos infratores identificados; é notória a falta de recursos humanos nas entidades administrativas, quer ao nível da fiscalização, quer da emissão de pareceres. É assim consensual que a falta das anteriores figuras do guarda-rios e do guarda florestal tem efeitos diretos na inadequada fiscalização e proteção. Não existe, também, qualquer incentivo ao envolvimento da sociedade civil na denúncia, preservação e manutenção de boa qualidade da água.

Considera-se claro, ainda, o insuficiente envolvimento da população na participação pública, sendo importante reforçar esse espaço e eliminar a descrença nos processos de participação. Para tal, é fulcral aumentar a transparência e a efetividade destes processos e promover o envolvimento dos habitantes locais permanentes ou temporários (turistas ou visitantes), bem como todos os naturais da região mesmo que não residentes na localidade. A disponibilização de informação sistematizada da rede de monitorização deve ser promovida através da eliminação de restrições de informação e melhoria da cooperação intersectorial, académica e do público geral.

Ao nível de cada um dos territórios foram ainda identificados problemas mais concretos:

Alto Tâmega - Havendo vários focos de poluição, a ETAR de Verin é apontada como uma das principais fontes, bem como os sedimentos provenientes das frentes de obras afetas à construção do TGV, em Espanha, assim como os efluentes pecuários e a agricultura intensiva, a montante da cidade de Chaves. A gestão transfronteiriça eficaz deve ter em conta a resolução de problemas entre Estados, o que não se tem verificado neste caso.

Rio Paiva - Nos períodos de estio é visível a poluição originária de ETAR com problemas de funcionamento, nomeadamente a de Castro Daire, e da ocorrência de aflúências diretas ao longo do Paiva. Por outro lado, a intensidade e extensão dos incêndios rurais potenciam a erosão do solo e consequente arrastamento para as linhas de água, a que se juntam as operações de funcionamento de pedreiras a operar na região do Paiva, assim como de explorações agrícolas recentemente aí instaladas. Os processos de governança têm sido questionados por habitantes e entidades locais, que identificam dificuldades no conjunto da sub-bacia, como o que decorre de o território ser afetado por uma particular sobreposição de competências sectoriais, na medida em que está situado na fronteira entre distritos e regiões.

Estuário do Douro - Os processos de concessão de licenças de construção são pouco claros, não sendo perceptíveis as competências entre as entidades administrativas. É também notória a falta de recursos humanos de entidades como a Administração dos Portos do Douro, Leixões e Viana do Castelo (APDL), sendo que a informação não é tornada pública e, sem o envolvimento da sociedade civil, a fiscalização é muitas vezes pouco independente, na medida em que a recolha de amostras e a análise do estado da água são feitas por empresas que dependem, como prestadores de serviço, da entidade contratante. A inércia de autoridades como a Polícia Marítima, a GNR e fiscais da APDL é notória, já que há evidências de pesca ilegal (Meixão) através de poitas colocadas ilegalmente no estuário e facilmente removíveis pelas autoridades; as descargas das águas residuais dos barcos a operar no rio poderiam ser controladas com base em guias de transferência de águas residuais feitas nos cais de acesso, com base na média de passageiros. Apesar de haver um plano para a via navegável denota-se ainda a ausência de um plano de gestão integrado. Os barcos cruzeiros constituem uma crescente fonte de contaminação através da emissão de águas residuais não tratadas, notando que estes operadores transportam diariamente mais de 3 000 passageiros.

Parque Natural de Montesinho - A questão mais relevante e consensual entre as pessoas que participaram nas sessões públicas é a situação, com tendência a agravar-se, em que está o rio Pepim, na aldeia da Aveleda, devido à acumulação de sedimentos com origem na antiga mina de Montesinho/Portelo (freguesia de França, concelho de Bragança), onde se explorou estanho (cassiterite) até 1993. Importa aqui notar que os sedimentos influenciam a qualidade química da água, diminuindo o pH (<5), e aumentando a condutividade (> 200 uS/cm) e os sólidos totais dissolvidos – TDS (> 50 mg/L); em relação à presença de metais pesados, é relevante o cobre ((TU > 1); esta situação acarreta ainda um elevado impacto na integridade ecológica e na qualidade ambiental do rio. Ao longo dos 14 km assoreados e a jusante, tem havido um decréscimo da biodiversidade, com a redução e destruição das comunidades de fauna e flora, bem como a fragmentação dos habitats. Considera-se, por isso, importante limitar práticas culturais enraizadas que promovem o uso ineficiente da água, sendo de priorizar as oportunidades de intervenção no consumo urbano (onde também se destacam as perdas da rede de abastecimento público), onde as opções políticas e técnicas têm desenvolvido zonas verdes com elevada dependência hídrica, e nos modos de produção agrícolas, que tendencialmente vêm o aumento da irrigação.

Assim, no final do projeto podemos afirmar que, como resultado desse processo liderado pela Inducar, há diversos atores mais ativos e que participam, de forma mais consciente e crítica, nos diferentes espaços de consulta pública. Isso é particularmente visível no aumento do número de participações na consulta pública do 3.º Ciclo do Plano de Gestão da Região Hidrográfica do Douro que ocorreu em 2020 relativamente às Questões Significativas da Gestão da Água (QSiGA) da Região Hidrográfica do Douro (RH3). Este aumento da participação resultou de um processo de recolha de contributos nos quatro territórios que, ao mesmo tempo, permitiu desenvolver um processo de emancipação dos atores e a sua articulação em rede. De igual modo, a criação de espaços de reflexão coletiva, promoveu uma reflexão informada, crítica e estimuladora de participação baseada na construção coletiva de conhecimento e posicionamento

nas consultas públicas. Em suma, **após o projeto os cidadãos estão mais conscientes de que a água é um bem público e um direito humano; de que é legítimo o direito à participação cidadã nos processos de consulta pública.**

Em 2020, a partir de organizações e movimentos sociais, que foram animadas no âmbito do projeto, deu-se início a um processo de criação de um Movimento de cidadania – O DOURO VIVO – em defesa dos rios da bacia do Douro. O DOURO VIVO, sustentado numa agenda ecologista e cidadã, congrega pessoas, grupos e associações para a defesa dos rios através da troca de experiências e de informação, da dinamização de ações conjuntas e da defesa de posições comuns junto da sociedade em geral e de decisores políticos em específico, para mudanças efetivas na bacia do Douro. Foi ainda produzido um manifesto, subscrito por vinte organizações e movimentos, intitulado “MANIFESTO: Uma epidemia abala o mundo - mas os rios ainda correm para o mar (e agora levam máscaras)”.

Princípios para a Democracia da Água

No seguimento do processo de reflexão e construção vivido, podemos definir alguns princípios orientadores para a Democracia da Água, no caso concreto para o futuro movimento DOURO VIVO, ou outros movimentos que possam surgir:

Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – Afirmar o ambiente, e a sua defesa, como uma dimensão central do desenvolvimento sustentável que só o é se, de forma holística e integrada, preservar os recursos ambientais e garantir a qualidade de vida das pessoas. Reconhecer que os rios são as veias do Planeta, vitais para o equilíbrio entre a manutenção das comunidades, as suas atividades económicas e a conservação da flora e fauna.

Pessoas, Cultura e Território – Valorizar as pessoas, as comunidades locais, a paisagem humanizada, o território, os valores culturais, o património, a história e a memória coletiva. São muitas as vidas, humanas e não só, que dependem da boa saúde dos rios a partir de atividades como o turismo, agricultura, desporto, entre outras.

Visão integrada – Olhar para a defesa dos rios numa lógica de gestão integrada de bacias hidrográficas e dos recursos hídricos. Reconhecendo que os rios não conhecem divisões administrativas, ter sempre presente a dimensão transfronteiriça, entre Portugal e Espanha, e também a articulação com outras bacias nacionais.

Independência e Reflexão Crítica – Assumir a independência face a instituições oficiais, interesses económicos, políticos, corporativos ou outros. A partir de uma reflexão crítica, devidamente fundamentada, assumir ser o espaço das “vozes” em defesa dos rios.

Cooperação e Participação - Basear as ações no princípio da cooperação, entre pessoas e grupos que já trabalham em defesa dos rios, onde se promova o trabalho em rede, a convergência de agendas e a sinergia entre ações de vários promotores. De igual modo, reconhecer a legitimidade de participação dos cidadãos na gestão da água, que é um bem público e, como tal, de todos. Importa democratizar a água e dar voz às pessoas junto das instituições que gerem estes bens comuns.

Transparência – Assegurar que o Estado e outras entidades públicas com responsabilidade de gestão da água, ou outros bens públicos, devam assumir a transparência como princípio de atuação. Pugnar para que seja garantido o direito de informação aos cidadãos e assumir, como princípio, a transparência nos processos e ações a desenvolver.

Os Cadernos d'Inducar

Para que são?

Os **Cadernos d'Inducar** servem para registar e para partilhar as experiências, os processos, as reflexões e as aprendizagens que ocorrem e que decorrem da atividade da Inducar e da sua Rede, bem como das organizações e pessoas que com ela vão colaborando. Espera-se que se constituam como recursos de memória, de discussão/provocação, de comunicação e de aprendizagem, relevantes para todos e todas as que partilhem com a Inducar uma mesma (pre)ocupação com a Educação, com a Cidadania e com os Direitos Humanos.

Como se organizam?

Os registos a publicar nos **Cadernos d'Inducar** podem ser elaborados por membros da Rede Inducar ou por outras pessoas ou coletivos que se identifiquem com os seus princípios e propósitos. Estes registos devem resultar sempre de uma combinação concertada de experiência concreta, reflexão crítica e fundamentação teórica, e devem enquadrar-se numa ou mais áreas de atuação da Inducar. Podem assumir qualquer uma, ou várias, das seguintes tipologias:

- **Reflexão sobre um tema, conceito ou problema;**
- **Relato de uma experiência, prática ou projeto;**
- **Posicionamento educativo, ético ou político.**

Os registos a publicar nos Cadernos d'Inducar podem adotar dois formatos distintos, ou uma combinação de ambos:

- **Texto, com um máximo 3.000 palavras, acompanhado de referências bibliográficas (se adequado) ;**
- **Imagem, infografia e/ou vídeo, acompanhada de um breve resumo (máximo 500 palavras) e de referências bibliográficas (se adequado).**

Cada caderno é composto por cerca de seis registos, enquadrados por um editorial de apresentação da autoria da equipa editorial. Os textos podem ser redigidos em português, inglês ou espanhol.

Os **Cadernos d'Inducar** são publicados em formato digital e têm uma periodicidade anual, reservando-se a possibilidade de publicação de números especiais temáticos. A sua circulação é livre e os seus conteúdos são disponibilizados em acesso aberto.

As propostas de registos a publicar nos **Cadernos d'Inducar** devem ser originais. Estas podem ser enviadas a qualquer momento para o seguinte endereço: info@inducar.pt.

As propostas devem incluir o nome do(s) seu(s) autor(es) e/ou autora(s), respetivo(s) contacto(s) de email e afiliação institucional (se aplicável).

Podem ser propostos registos já finalizados, ou apenas resumos (150 a 300 palavras) de registos ainda por elaborar. Todas as propostas serão objeto de um parecer da equipa editorial, podendo receber sugestões de alteração ou de desenvolvimento e indicação de prazos de conclusão.

A equipa editorial dos Cadernos d'Inducar é, atualmente, composta por Filipe Martins e Vanessa Marcos, cooperadores da Rede Inducar, e por Gustavo Briz, na qualidade de administrador da cooperativa, aos quais compete seleccionar, rever, editar e organizar cada Caderno. Esta equipa pode recorrer a revisores/as e editores/as convidados/as sempre que tal seja considerado pertinente. A equipa editorial reserva-se, ainda, o direito de endereçar convites individuais ou coletivos para a elaboração de registos.

Porto, fevereiro de 2022

