

## 21.

# A Linguagem Pedagógica dos Significados dos Deslocamentos dos Jovens: Produção de Culturas e Cidade Educadora

Adriana Alves Fernandes Costa<sup>1</sup>

Luís Alcoforado<sup>2</sup>

António M. Rochette Cordeiro<sup>3</sup>

### Resumo

O texto aborda os significados dos deslocamentos dos jovens na cidade. Retrata os movimentos que denotam a produção de culturas, a partir da relação com os espaços. A análise desenvolvida reflete sobre os elementos culturais que são constituídos no processo de mobilidade: indicadores de apropriação e transformação de culturas, que assim se fazem porque os sujeitos protagonizam interações sócio históricas com/no o meio em que vivem. Destarte, os lugares públicos de vida representam e intensificam a amplitude das formas de sociabilidades, como também denotam a proposição de expansão de diálogos entre os territórios. Por conseguinte, a cidade educadora, assim como os sujeitos, também é entendida, em sua natureza, como plural e se (re)inventa entre a tensão individual e coletiva, bem como entre o foi, o que é e o que será. Nesse sentido, os jovens produzem juventudes: instigadas pelas linguagens contidas no/com/pelos espaços de convivência.

Palavras-chave: cidade educadora; jovens; espaços; culturas.

### The Pedagogical Language of the Meanings of Youth Displacement: Culture Production and Educating City

### Abstract

The text addresses the meanings of the young people's movements in the city. It portrays the movements that denote the production of cultures, from the relation with the spaces. The analysis developed reflects on the cultural elements that are constituted in the process of mobility: indicators of appropriation and transformation of cultures, which are done because the subjects carry out historical socio-economic interactions with/in the environment in which they live. Thus, the public places of life represent and intensify the amplitude of the forms of sociability, as well as the proposition of expansion of dialogues between the territories. Therefore, the educating city, as well as the subjects, is also understood in its nature as plural and (re) invents between individual and collective tension, as well as between what was and what is and what will be. In this sense, young people produce youths: instigated by the languages contained in/with/by the spaces of coexistence.

**Keywords:** educator city; young; spaces; cultures.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/Brasil; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Email: profa.adriana@hotmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Email: lalcoforado@fpce.uc.pt

<sup>3</sup> Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Email: rochettecordeiro@fl.uc.pt

## Introdução

A reflexão destes escritos importa-se em dialogar sobre os significados (Bakhtin, 2009; Certeau, 2012; Vygotsky, 2007) dos modos de locomoção dos jovens na cidade, esta compreendida como territórios formados por diferentes pessoas, constituídas por distintas culturas que foram e são produzidas sob delineamentos de ações sociais, ao longo da história da humanidade.

Partimos do princípio de que os deslocamentos juvenis podem apontar formas de ser e estar no mundo, protagonizadas pelos sujeitos, de modo singular e plural. Tais indicadores implicam em configurações dos espaços de vida, estes inspirados nas condições humanas culturais de existir.

Portanto, as cidades, como espaços de vidas (Abreu & Alcoforado, 2018; Gadotti, 2006), evidenciam as relações sócio históricas produzidas pelos povos, compõem um conjunto de lugares que são habitados de distintas maneiras, estas últimas retratadas por intermédio das presenças e/ou ausências de encontros entre os sujeitos, ao longo do tempo.

Nesse sentido, os significados atribuídos às palavras, aos discursos e, por conseguinte, aos pensamentos são formados historicamente pela humanidade, mas também são redimensionados pelos indivíduos nos contextos e tempos em que vivem, destarte é nos espaços de vida que as relações sociais se produzem, de forma comunicável através da linguagem.

Dada considerável relevância, culturas são formadas essencialmente por gentes e lugares (elementos constituídos por tensas relações sócio históricas) sendo tais composições indissociáveis. Portanto os deslocamentos na cidade representam mais que trajetos, explicitam jeitos de viver elucidados pela formação de códigos de linguagens, de condutas e de compreensões do mundo. Em especial, os modos e a locomoção dos jovens evidenciam juventudes: os lugares são constituídos por vidas que acontecem a partir dos seus interesses, estes mediados pela tríade interface: tempos, espaços e sujeitos outros.

Face ao exposto, o presente trabalho objetiva dialogar sobre os resultados parciais de uma pesquisa de cunho pós doutoral, realizada pela primeira autora, fundamentada em literatura científica relevante, para a compreensão da linguagem pedagógica, composta por elementos indicadores dos significados dos deslocamentos juvenis, nos diferentes espaços de convivência. Para realização desta abordagem esta reflexão escrita foi sistematizada em três seções primordiais: a *primeira* dialoga sobre a constituição das juventudes nos espaços da cidade educadora, sendo os deslocamentos influenciados pelos significados, entendidos enquanto um acordo social de códigos de convivência comuni-

cável, atrelado à produção de culturas, a *segunda* apresenta o percurso metodológico da investigação realizada de modo a explicitar os dados, o discorrer sobre os instrumentos de coleta e de análise, bem como o contexto do estudo, no que diz respeito aos participantes e ao território enquadrado e por fim, na *terceira* parte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

### **Juventudes e deslocamentos na cidade educadora**

A revisão da literatura que trata sobre juventudes tem considerado a condição juvenil como um constructo social, sendo a sua configuração dimensionada a depender do tempo, do contexto e das culturas em que os indivíduos estão inseridos. À vista disso, e considerando os estudos desenvolvidos por Groppo (2004, 2016) e Castro (2009), um relevante aspecto se faz primordial destacar: o de que os múltiplos elementos (plurais e singulares) pertencentes, dinamicamente, aos lugares ocupados por estes sujeitos favorece, de modo significativo, suas formas de existência no mundo e vice versa. A condição juvenil é, então, sócio histórica e estes indivíduos estão inseridos em um contexto que lhes influencia mediante as táticas e estratégias (Certeau, 2012) de sobrevivência que potencializam suas inventividades. Por isso, dialogamos com Dayrell (2007) quando nos aponta uma possibilidade de aproximação de interpretação do que seria a condição juvenil:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, género, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 4)

Assim referenciado, compartilhamos a compreensão da existência de juventudes, estas pensadas, portanto em sua natureza plural (Castro, 2009; Dayrell 2003, 2007; Groppo 2004, 2016; Spósito, 2014), marcar este lugar de entendimento nos importa haja visto a existência da multiplicidade de interesses e disputas sobre o – possível – domínio desta concepção, a fim de particulariza-la. Logo, há um conjunto de propensões que interessam definir suas formas de entender e, portanto, são imagens que se concorrem na sociedade, constantemente.

Partimos, pois, extrapolando o olhar reducionista de que a juventude seria uma preparação para a vida adulta, um lugar transitório e, portanto, carregado de conhecimentos provisórios compostos por crises, irresponsabilidades. Interessa-nos pensar, sim, os jovens enquanto sujeitos que comportam juventudes, considerando-os a partir dos seus cotidianos, de suas práticas, relações e símbolos com espaços próprios de trocas e

diálogos (Dayrell, 2007). E nesse sentido, são inúmeros os espaços de sociabilidades que compõem as maneiras pelas quais esses jovens olham para o mundo.

A juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade "produz" os indivíduos. Tais mutações interferem diferentemente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos. (Dayrell, 2007, p. 1114)

Tais sujeitos se constituem enquanto atores plurais, são construídos/as através da socialização das experiências, em contextos múltiplos. Ensinaamentos e percepções aprendidos são colocados em confronto com outros valores e modos de vida, na lida com outros grupos sociais e gerações.

Dessa forma, no âmbito da formação desses indivíduos se faz fundamental pensar as relações que possuem com os territórios que habitam, sendo que a escola é tão unicamente um destes. Refletir sobre o processo educativo juvenil implica, portanto, em pensá-lo a partir de um olhar contextual, sendo a cidade uma importante zona de interpretação de constituição de juventudes.

Nesse sentido, a cidade, como bem público, é direito de todos os cidadãos. É um dos lugares onde a vida acontece, é território de convivência de todos, é um direito humano estar, e nela, coabitar democraticamente com dignidade. Assim, a formação de crianças, jovens e adultos acontece de maneira interligada nos distintos ambientes de vida (em casa, na escola, em praças, igrejas, museus, ruas e tantos outros) de modo a promover o desenvolvimento da aprendizagem de forma complexa e ampla.

Embora não exista uma caracterização única sobre o que seria cidade (Soares, 2019), desde o manifesto das cidades educadoras aprovado em Barcelona, em 1990, o conceito de cidade educadora (Abreu & Alcoforado, 2018; Alcoforado, 2014; Gadotti, 2006) nos convida a pensar os espaços de vida de maneira mais complexa, isso porque este entendimento pode ampliar nossas exigências sócio educacionais para melhor viver consigo e com o outro. Por conseguinte, pensar a cidade como educadora possibilita a potencialização de um projeto mais humano de sociedade, no qual a participação e a democracia possam ser fundamentos das ações das pessoas, pois não basta somente habitar na cidade é preciso dela se constituir de forma educativa.

Ressaltamos, pois, que a cidade não é unicamente lugar de passagem, sem história, sem identidade, muito pelo contrário é nos espaços (físicos e virtuais) que se constituem as atuais formas de viver: eles interferem em nossa maneira de se locomover, de falar, de olhar, de se relacionar, bem como, interfere em nossos desejos e sonhos, nosso olhar estético e identidade. Assim, habitamos em uma cidade e ela, por sua vez, habita em nós.

Face ao exposto, pensar o conceito cidade educadora, na atual sociedade, é exercitar formas de projetar como queremos viver, quem desejamos ser e como nos relacionamos com o ter, isto é, qual o sentido que, coletiva e democraticamente, almejamos para as mudanças sociais que imprimem nossas existências no mundo. Nessa perspectiva, Certeau (2012) problematiza a cidade como espaço da linguagem do imaginário, pois esta integraria o nosso olhar em todos os espaços em que nos movemos: ao enxergamos a arquitetura, as imagens expostas nos muros, as vitrines das lojas, as mensagens e códigos orientadores de circulação, a estética estampada nas publicidades, etc. Não obstante, os ambientes virtuais integram a crescente indissociabilidade entre os contextos, alteram as formas de saber, ser, estar, fazer, criar, ter, conviver e portanto, o repertório semiótico das pessoas são mediados por elementos físicos e não físicos, nas proposições de tempos não unicamente cronológicos. Assim, a linguagem que permeia a cidade não se apresenta ou se impõe a todos de modo análogo, visto que as desigualdades e singularidades interferem nos modos de inclusão e exclusão social.

Esta problematização possibilita pensar as escolhas – sempre imbuídas de uma concepção de homem e de sociedade – por determinadas formas e conteúdos de comunicação contidas nos espaços públicos. Em outras palavras, a cidade que se pretende educadora necessita predispor os sujeitos a pensarem de modo crítico, democrático e coletivo: com qual finalidade, por que e para quem educa? E ainda, como se projetar educadora se atualmente e, cada vez mais, se induz a crescente supremacia da linguagem do imaginário? Nessa continuidade, a dimensão educativa da cidade também pode se interrogar como almeja se estabelecer no contexto da sociedade global, critério indispensável de projeção social e cultural. Nesse sentido, a cidade não educa unicamente os habitantes ou as pessoas que, por ela, passam, ou ainda por intermédio das suas instituições, mas a forma e o conteúdo como a sua linguagem se comunica pode promover relações com outros espaços exteriores à ela, de maneira que influencia e quiçá educa não somente a si, mas inquieta interpretações sobre a sociedade global, nela estando inserida.

Neste âmbito, nos relacionamos com os espaços da cidade através de uma sobreposição de tempos, imagens, acontecimentos, tensionamentos, arquiteturas: mesmo quando estes elementos não estão explícitos a nós. Interpelamos camadas interpretativas de linguagens formativas que comunicam e potencializam entendimentos do que se vê, do que se sente, do que ouve, do que se experiencia. Tais aspectos, quando considerados em suas possíveis configurações físicas e virtuais, produzem formas de estar e se relacionar com os lugares e mais adiante na reflexão: com nós mesmos e com os outros.

Em atenção a isto, os territórios são concebidos para além de espaços físicos (Alcoforado, Cordeiro, & Ferreira, 2014) porque são formados por um conjunto complexo de elementos sociais, económicos, humanos, culturais, estéticos e por isso, carregam contradições, ambiguidades, tensões, diferenças e adversidades. Na dimensão educativa, esta aceção, é assentada em princípios ativos e críticos, vivenciados nos espaços de vida (Santos, Alcoforado, & Cordeiro, 2017) sendo as relações sociais orientadas, qualitativamente, pelos saberes, valores e aspirações individuais e fundamentalmente coletivos.

Ao discorrer a educação como processo permanente da existência humana Freire (2001) associa esta ideia ao conceito cidade educadora, de modo a relacionar a constituição da memória do lugar com a dimensão educativa: “no fundo, a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam”(p.14). Nesse sentido, a cidade educadora educa através de uma conjunção de tempos, espaços, acontecimentos e não unicamente ao que se coloca diante do/no tempo presente, entretanto, a dimensão intencional da ação educativa da cidade (Gadotti, 2006) reside na formação em que os habitantes exercitam a cidadania em seu sentido mais pleno: através do exercício democrático de participação do que se faz, do que existe e do que se almeja existir, tendo como finalidade o bem comum.

É neste conjunto que as relações entre cidades e juventudes podem dialogar e se educar: numa ligação recíproca e envolta de linguagens, culturas, ambiguidades e construções de pessoas e territórios. Assim, juventudes se relacionam com outras gerações, cidades se relacionam com outras e ambos se relacionam entre si, na medida em que estão em um mundo que também se faz presente, nesta conexão. Por isso, a relação dos jovens com os espaços públicos de vida é intrínseca: suas formas de expressão, seus pleitos e encontros são delineados com o suporte das relações construídas a partir destes aspectos. Portanto, uma vez que “a cidade somos nós e nós somos a cidade” (Freire, 2001, p. 13) dialogamos com a ideia de que ela se constitui em espaços de culturas múltiplas que se fazem de modo relacional, de acordo com os significados (tensamente) instituídos pelos sujeitos, ao longo da história.

Neste sentido os significados, compreendidos como “um ato do pensamento” (Vygotsky, 2007, p. 18) revela os acordos sociais estabelecidos entre os seres humanos, no que se refere a compreensão e comunicação no/do mundo (Benjamin, 1994). Representam a síntese de um movimento sócio histórico, retratam as formas pelas quais nos constituímos como sujeitos, por isso, são dinâmicos. Revelam formas de viver, ou seja, possuem natureza plural e, portanto, revelam a atividade humana de um determinado

grupo social (Certeau, 2012). Por isso, há uma plataforma estabilizadora de saberes que são acumulados socialmente, sendo esta base um reflexo de costumes, conhecimentos, formas de existir do que foi possível aglutinar e, concomitantemente, o que está por vir, pois impulsionam outros conhecimentos, intercâmbios e atividades. Dialogamos com as palavras de Certeau (2012) sobre este aspecto, especialmente a se referir à cultura:

De um lado, ela é aquilo que “permanece”; de outro, aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua “cultura erudita”. A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia. (Certeau, 2012, p. 239)

Assim sendo, a cultura se faz dinâmica e estável, em sua base de formação, pois é formada por significados, estes expressados por linguagens reinventadas pelos praticantes sociais que transitam nos territórios nunca alheios (em sua totalidade) a eles. A cultura, como produção humana, envolve a consciência da ação (Freire, 1981) pois nesta perspectiva, é essencial que a cidade educadora possua espaços potentes de promoção de culturas porque a qualidade das relações construídas pelas pessoas também interfere na formação dos territórios e vice-versa.

Contudo, a qualidade das relações interpessoais é mediada, fundamentalmente e inclusive, pelo modo como acontece a comunicação e encontros entre os indivíduos de distintas faixas etárias. Benjamin (1994) compreende a importância do convívio entre os mais jovens e os velhos: esta convergência favorece o diálogo das experiências, narradas como forma de sobrevivência do legado cultural da humanidade. Por isso, o autor questiona: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (Benjamin, 1994, p. 115), assim a cidade que almeja ser educadora pode contar, inevitavelmente, com a possibilidade de valorizar a diversidade, esta permeada por formas, cada vez mais elaboradas, de compreensão das diferentes configurações de ser e estar no mundo.

Assim, a cidade educadora não é, em si, uma única cidade, mas compõe as tantas outras cidades as quais nos relacionamos. Cidades carregadas por linguagens, constituídas por culturas e memórias. Em uma cidade existem tantas outras cidades. Isso porque as pessoas carregam os significados das linguagens vividas, em seus deslocamentos, portanto, estes revelam parte relevante do percurso formativo dos sujeitos.

Em razão disso, é importante que as políticas públicas de educação articulem, cada vez mais, os diversos espaços de vida, de modo a favorecer a amplitude e a complexidade

do que se aprende: se de longa data já se compreende que a educação é um processo que acontece em diferentes dimensões, tempos e lugares e se, ainda, almejamos que os sujeitos sejam capazes de ler o mundo, freireanamente dizendo, é imprescindível colocar, em diálogo, as aprendizagens constituídas nos múltiplos ambientes.

### **Contexto, método e resultados**

A pesquisa analisa a amostra constituída por 92 estudantes de uma escola secundária localizada em um município de pequena dimensão, pertencente a Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra (CIMRC), mais especificamente situado em uma região de área litoral que constitui um grupo de territórios “marcadamente rurais, caracterizados pela perda de população residente, baixas densidades e um progressivo envelhecimento populacional” (Cordeiro, Alcoforado, Salgado, & Gama, 2015, p. 12). De acordo com os dados produzidos pelo censo de 2011 o município possui um total de 12.465 habitantes e está situado em uma zona conhecida por Gândara. Em complemento, segundo o projeto educativo da escola (2014) a unidade escolar está localizada em uma freguesia que tem uma população predominantemente rural, contudo “possui várias associações de natureza cultural, recreativa, social e desportiva” (p. 7)<sup>4</sup>.

Já relativamente aos indicadores educacionais “há uma expressividade dos indivíduos que completaram apenas o 1º CEB e um grande peso dos indivíduos entre os 18 e 24 com o 3º CEB que não frequenta o sistema de ensino” (Cordeiro, Alcoforado, Salgado, & Gama, 2015, p. 12)<sup>5</sup>, assim trata-se de um grupo de concelhos “considerados territórios com baixos dinamismos” (Cordeiro et al., 2015, p. 10).

Em relação aos procedimentos de recolha e análise de dados obtidos assim se fez: o primeiro compreendeu a construção e aplicação de um formulário online (Google Docs.) na forma de inquérito composto por 15 questões que investigou, em maio de 2019, a relação dos alunos com o tempo livre, uso de tecnologias e espaços de vida da cidade, sendo que este artigo apresenta as discussões, apenas, de um dos aspectos abordados: as formas de deslocamentos dos jovens.

Vale ressaltar ainda que foi realizado, no mês de abril de 2019, um teste piloto com um grupo de alunos, com o intuito de ajustar possíveis questões contidas no inquérito final utilizado. Este procedimento de recolha de dados se mostrou eficiente com o público jovem face à sua funcionalidade, uma vez que a pesquisadora, em lócus de pesquisa, após

---

<sup>4</sup> A referência completa da citação não é aqui exposta com objetivo de preservar a identidade da escola investigada.

<sup>5</sup> CEB: Ciclo do Ensino Básico.

explicitar os objetivos e cumprir todos os procedimentos éticos de investigação, disponibilizou o endereço virtual do inquérito e a quase totalidade do alunado, através dos telemóveis<sup>6</sup>, rapidamente responderam as questões. Os discentes que não estavam presentes responderam a pesquisa em outro momento e/ou lugar, visto que o documento ficou disponível para aceite de respostas durante uma semana.

No momento da realização da pesquisa a escola atendia o total de 219 alunos referentes ao ensino secundário. Contudo, optamos por investigar apenas o décimo primeiro e o décimo segundo ano, sendo que este universo estava assim distribuído: 58 estudantes cursavam o profissional e 92 estavam no regular, respectivamente. No entanto, do total de 150 estudantes, 92 responderam ao inquérito (61% do universo escolhido) o que correspondeu a nossa amostra efetiva.

O referido alunado também estava assim composto, em percentuais aproximados: 35% tinha 17 anos; 27% tinha 16 e 18% possuía 18 anos, ou seja, 81% estavam situados na faixa etária correspondente entre 16 e 18 anos de idade. Contudo, ainda compunham este universo o correspondente a 13% com 19 anos e 3% com 20 anos.

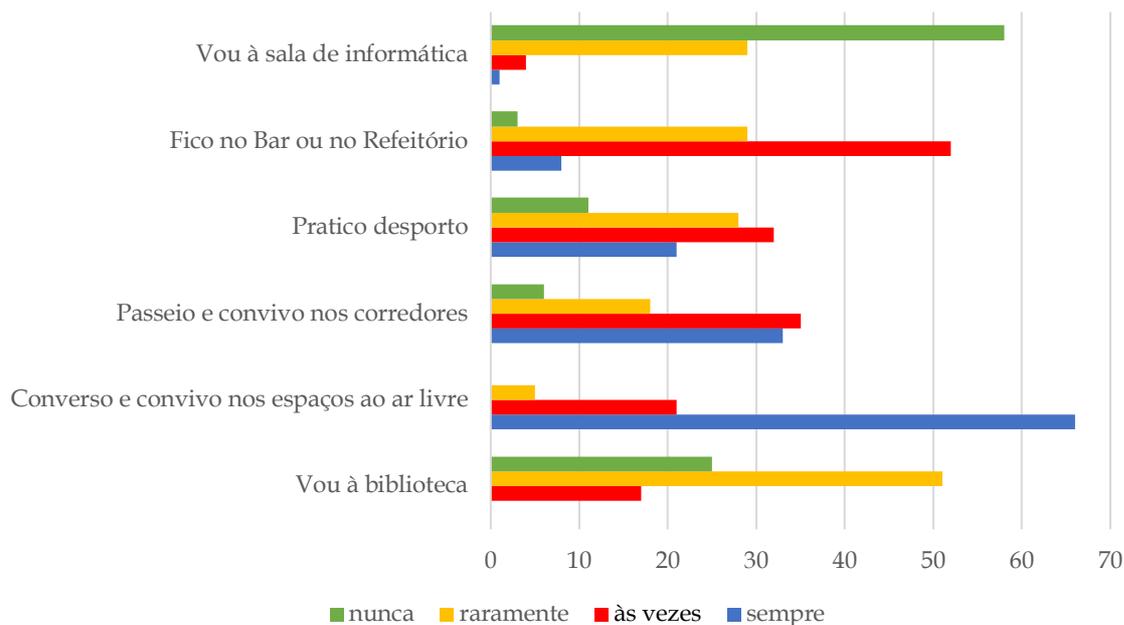
Em relação ao sexo cerca de 39% declararam ser feminino e 60% masculino. Já no que se refere a nacionalidade 95% eram portugueses. As demais nacionalidades representadas foram: brasileiros, franceses, espanhóis e suíços.

Sobre a moradia em torno de 92% habitavam em zona rural. Os deslocamentos foram destacados da seguinte forma: 79% utilizavam o carro como meio de locomoção entre casa e escola; 7% iam de autocarro; 5% tinham como meio de transporte o autocarro de carreira. Por outro lado, 4% iam a pé; 1% de bicicleta e 2% declararam usar outro meio de deslocamento.

Os participantes da investigação quando interrogados sobre suas movimentações no interior do ambiente escolar, assim responderam:

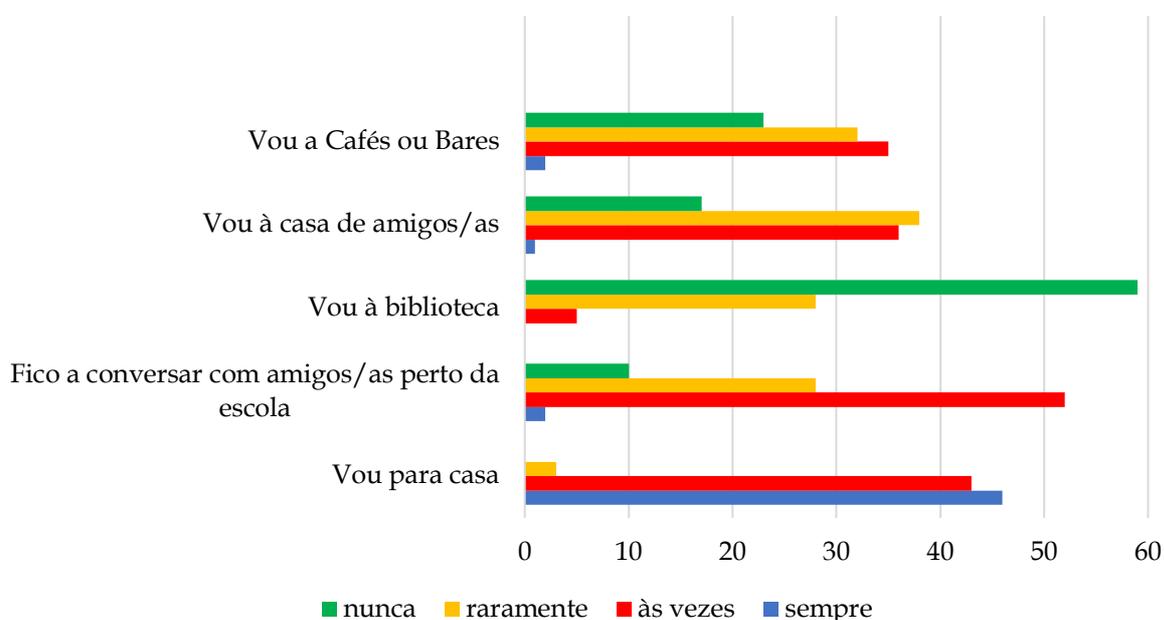
---

<sup>6</sup> Os estudantes foram autorizados para acessar o telemóvel para o preenchimento do inquérito.



Considerando que a questão apresentada foi “quando não estas na escola, o que fazes e/ou quais lugares frequenta?” notamos explicitamente que os espaços que envolvem, potencialmente, encontros entre os jovens são consideravelmente frequentados, tais como: práticas de desporto, convívio nos corredores e bar ou refeitório. Em contrapartida, a biblioteca e a sala de informática aparecem como lugares menos procurados, contudo, é primordial considerar que o alunado desenvolve atividades em horário de aula, nestes espaços.

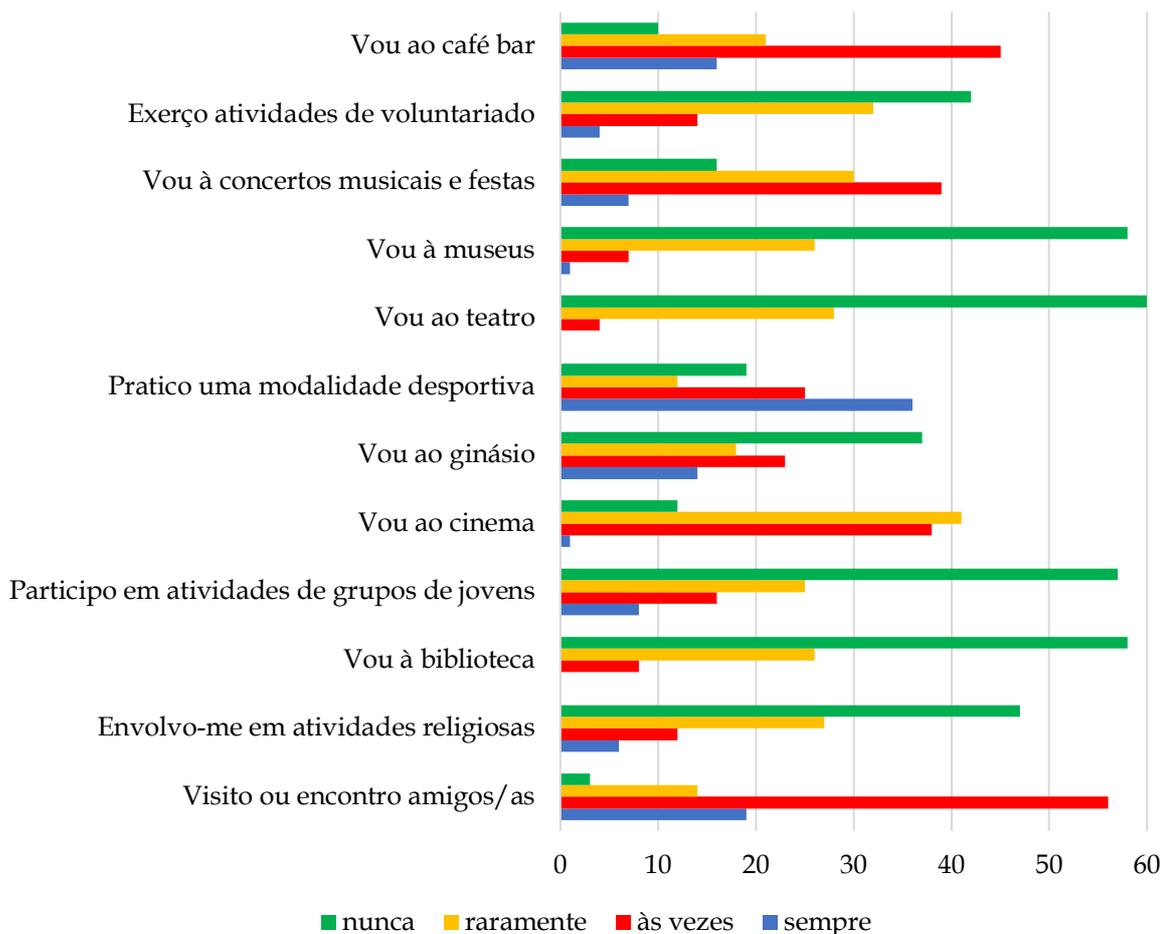
Por outro lado, os alunos quando perguntados sobre seus destinos e ou atividades a desenvolver a seguir da saída da escola, assim mencionaram:



Ressaltamos que a questão direcionada foi “quando saís da escola, logo nos momentos a seguir, para onde vais?” nitidamente, observamos que a parte predominante do alunado, conforme indica explicitamente o gráfico, segue imediatamente para suas residências, ao sair da escola e, de um modo menos recorrente (mencionado como às vezes) costumam conversar com os/as amigos/as perto da unidade escolar ou ir à casa deles, bem como frequentar cafés ou bares.

O espaço menos indicado, novamente, foi a biblioteca, sendo que outra vez ressaltamos o fato de os estudantes desenvolverem atividades neste local, em horário de aula, o que representa um indicador de outra via de constituição de contato com o referido espaço.

Outra indagação exposta aos participantes da pesquisa intencionou capturar outros lugares frequentados por eles, com exceção da casa e escola e diante disso, assim indicaram:



Através da seguinte questão “quando não estas em casa ou na escola, em média e durante uma semana, o que fazes e/ou quais lugares frequenta?” é possível identificar que as respostas apontam uma variedade de atividades praticadas pelos jovens sendo que as visitas ou encontros com os/as amigos/as, práticas de desportos, idas à cafés bar, podem ser destacadas como aquelas mais exercidas enquanto bibliotecas, teatros e museus são os espaços menos frequentados.

Estes dados indicam que os jovens circulam, consideravelmente, pelos espaços cidade, aspecto que denota relações diversas com os territórios, permeadas pela sociabilidade constituídas entre eles.

## **Discussão dos resultados**

O presente estudo pretendeu analisar os significados dos deslocamentos dos jovens, tendo como referência o potencial da produção de culturas e/na cidade. Em linha com este objetivo, por intermédio da amostra coletada, os dados indicam a predominância de uma população masculina, de nacionalidade portuguesa, residente em zona rural, que se desloca até a escola, predominantemente, de carro.

No interior da unidade escolar frequentam, majoritariamente, os espaços de convívio ao ar livre e o bar, respectivamente. Já externo ao ambiente escolar ou de casa, se deslocam essencialmente para visitar os amigos, participar de atividades esportivas e ir ao café bar. Diante disso, os dados indicam, prevalentemente, que os jovens se encontram: tal como se tem observado, em vários estudos que abordam o tema, o fator sociabilidade constitui a formação juvenil (Dayrell, 2003, 2007; Groppo, 2004, 2016; Spósito, 2014). O elemento sociabilidade é essencial quando entendido no âmbito da composição da diversidade da cultura juvenil: entendida enquanto fundamento da formação social dos sujeitos. Observamos então naturezas distintas de sociabilidade, pois os espaços indicam finalidades sociais diferentes de convivência.

Nesta perspectiva, os conceitos sociabilidade e cidade educadora dialogam, em especial, quando relacionamos esta última enquanto lugar de exercício da cidadania (Abreu & Alcoforado, 2018; Alcoforado, 2014; Gadotti, 2006). Isso porque potencializamos a reflexão sobre o direito ao deslocamento, a ocupação dos espaços como forma de encontros e promoção de culturas, construídas democraticamente entre as pessoas.

Nesse sentido, estes resultados sugerem que a cidade educadora pode promover a formação cidadã dos jovens porque potencializa a dimensão quanti e qualitativa das sociabilidades desenvolvidas nos diferentes espaços de vida. Ressaltamos que esta afirmação não legitima o município em que ocorreu a pesquisa como cidade educadora,

quer sim sinalizar para a ideia qualitativa dos deslocamentos dos jovens, sendo estes cidadãos produtores de culturas que indicam uma linguagem pedagógica a ser considerada. Esta revelada inclusive como exercício de cidadania.

Por outro lado, os lugares pouco frequentados (bibliotecas, museus e teatros) denotam a necessidade de ressignificação enquanto alvos de construção e implementação de políticas públicas de educação, com vistas a promover a amplitude de diálogos entre os espaços e as pessoas, sendo o fator sociabilidade, para o público jovem, um considerável aspecto a ser valorizado, como já mencionado. Há que se considerar, nesta perspectiva, a abordagem referenciada por Santos, Alcoforado e Cordeiro (2017) quando dialogam sobre a relevância de considerar a formação de cidadãos capazes de relacionar os conhecimentos e as ações locais, com vistas às configurações socioambientais presentes no mundo.

Com outras palavras, com mais afinco elaboradas, os dados que assinalam os lugares menos frequentados, denotam ainda a importância da compreensão da educação como processo permanente, sendo os homens e as mulheres concebidos como seres inacabados (Freire, 2001) e por isso, a relevância da potencialização de tantos outros lugares onde a formação acontece, além do espaço escolar. Assim, a variedade de atividades evidenciadas pelos resultados referentes aos lugares frequentados pelos alunos, quando não estão na escola, mostram a frequência da importância da diversidade de lugares, com distintas naturezas e finalidades pois indicam, potencialmente, as diferentes formas de socialidade e produção de culturas, estas entendidas enquanto ações culturais emancipatórias (Freire, 1981).

A partir do pressuposto de que a cidade possui linguagens promovidas entre as pessoas, símbolos e códigos (Certeau, 2012) que expressam formas de se educar no espaço, nele estando, os resultados sugerem que se faz primordial ampliar a participação dos sujeitos nos diversos espaços de vida, de forma a “não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura)” (Bakhtin, 2009, p. 43). Isso pois devido ao entendimento das juventudes serem produzidas a partir das relações sociais, ainda que estas sejam atualmente intermedidas pela virtualidade.

Os dados tratados, que globalmente estão de acordo com a literatura abordada neste texto, vislumbram o fomento da dimensão qualitativa da aprendizagem dos sujeitos, uma vez que estes seriam estimulados de distintas formas, em diversos territórios, intencionalmente, ou seja, um aprendizado imbuído de um projeto de sociedade participativo, inclusivo e democrático, ao se pretender educador.

Neste sentido, salientamos que os deslocamentos dos jovens possui uma linguagem que é pedagógica porque revela, através dos indicadores de suas escolhas e formas de sociabilidades, delineamentos da formação e da cultura juvenil, esta compreendida em seu sentido plural e singular.

À vista disso, afirmamos que é primordial considerar que, em razão de vivermos em uma sociedade cada vez mais complexa e constituída por desigualdades de distintas naturezas, é fundamental que as discussões que tratam sobre os deslocamentos juvenis não sejam separadas dos fatores sócio econômicos que influenciam as formas de estar e de se formar nos espaços.

Por fim, a diversidade de atividades desenvolvidas pelos jovens na cidade converge com a abordagem de Abreu e Alcoforado (2018, p. 19) quando afirmam que “a educação está diretamente associada ao progresso do território”, aspecto que denota o enriquecimento da interação social enquanto lócus de potencialização da reflexão crítica: concebida como o movimento de compreensão das razões mais profundas da nossa ação e promotora de alterações do meio em que vivemos. Dessa forma, as relações desafiadoras entre os indivíduos e os lugares podem favorecer aprendizagens e processos de humanização, cada vez mais elaborados.

## **Considerações Finais**

Em posição de síntese, a cidade educadora possui uma linguagem pedagógica, que assim é porque educa as pessoas que, de alguma forma, se relaciona com ela. Essa relação não se revela igual para todos, pois cada lugar sinalizará necessidades distintas, que se configuraram a partir do diálogo com o povo que a habita, na relação com o mundo e com o tempo. Artes de fazer existências.

A cidade educadora também se revela como um direito de poder nela viver, este ainda é negado a muitos seres humanos, em distintos lugares no mundo, pois a cidade educadora não se apresenta aos indivíduos, espontaneamente, como uma oferta: é o resultado de um esforço de ações contínuas de toda sociedade. Em especial, é um processo de busca daqueles habitantes que residem nos territórios mais afastados dos grandes centros, pois costumam possuir características de degradação de acessos aos direitos públicos.

Portanto, nosso desafio, enquanto pessoas que habitam o mundo, é pensar uma cidade educadora para todos, de forma democrática e socialmente justa, pois, no limite, o entendimento do seu conceito e finalidade representa um projeto de sociedade mirado para mulheres e homens mais humanos.

Ressaltamos que ao abordamos a formação educativa dos sujeitos, através da potencialização de culturas salientamos que, com isso, não subtraímos a relevância, necessidade e função social da escola, muito pelo contrário: ambas, em suas singularidades, integram o desenvolvimento humano.

Reafirmamos que nos constituímos sujeitos na linguagem e pela linguagem da cidade, sendo esta educadora quando potencializa o desenvolvimento de culturas, pensadas em seu sentido coletivo, democrático e emancipatório. A linguagem pedagógica dos deslocamentos dos jovens é aquela que favorece encontros, experiências e diálogos. Assim se faz pedagógica: porque educa nas distintas dimensões humanas.

As cidades, por onde passamos, não está fora de nós e sim o oposto: ela nos constitui: em nossas memórias, compõem nosso olhar e nosso contraponto, é responsiva quanto a nossa identidade, portanto.

Em tempos considerados modernos, em que se valoriza o excesso de consumo e a constante velocidade e pulverização de informações é primordial ter o direito de viver na cidade educadora e aprender com os saberes advindos das experiências.

Por fim, para uma compreensão mais aprofundada destes resultados, e assinando desde já uma das limitações do presente trabalho, entendemos que se faz necessário um estudo longitudinal de modo a compreender o movimento socio histórico das linguagens dos deslocamentos dos jovens na cidade. Além disso, correlacionar com outros instrumentos de coleta de dados, de modo a identificar e analisar elementos provindos das narrativas dos sujeitos.

O estudo sugere, portanto, a produção de outras pesquisas que abordem a temática visto que se faz essencial ampliar o diálogo entre os distintos espaços educativos, de modo a contribuir com as diferentes dimensões da formação dos jovens.

## Referências

- Abreu, A. C. S., & Alcoforado, L. (2018). Cidade educadora: repensando fundamentos teóricos e princípios de organização. In S. Dias-Trindade, J. Seabra, A. M. R. Cordeiro, & A. P. Pita (Org.), *A complexidade dos tempos: caminhos para uma investigação interdisciplinar* (pp. 17-35). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. (2014). Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In M. F. da Silva (Org.), *Mundos distantes, diálogos possíveis: a vida em mosaico* (pp. 14-34). João Pessoa: Ideia.
- Alcoforado, L., Cordeiro, A. M. R., & Ferreira, A. G. (2014). Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável. In A. M. R. Cordeiro, L. Alcoforado, & A. G. Ferreira (Coord.), *Territórios, comunidades educadoras e desenvolvimento sustentável* (pp. 7-14). Coimbra: DG-FLUC.
- Bakhtin, M. M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Castro, L. R. (2009). Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisas*, 25, 479-487. doi: 10.1590/S0102-37722009000400003
- Certeau, M. (2012). *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus.
- Cordeiro, A. M. R., Alcoforado, L., Salgado, L., & Gama, R. (2015). *Programa intermunicipal de abandono escolar e promoção da igualdade de acesso ao ensino da comunidade intermunicipal de Coimbra. Contextos territoriais preditores do (in)sucesso escolar*. Coimbra: Comunidade intermunicipal da região de Coimbra. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. doi: 10.1590/S1413-24782003000300004
- Dayrell, J. (2007). A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, 18(100), 1105-1128. doi: 10.1590/S0101-73302007000300022
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Grosso, L. A. (2004). Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do COGEIME*, 13(25), 9-22. Texto recuperado de <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/download/629/568>
- Grosso, L. A. (2016). *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos*. Alfenas, MG: Universidade Federal de Alfenas.
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 1(1), 133-139. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>
- Santos, L. I. R., Alcoforado, J. L. M., & Cordeiro, A. M. R. (2017). Políticas de educação: as diferentes responsabilidades e opções dos poderes públicos. *Rev. Cienc. Educ.*, 19(37), 37-64.
- Soares, M. P. A. (2019). A dificuldade em definir cidade: atualidade da discussão à luz de contributos recentes. *Ver. Cad. Metrop.*, 647-668. doi: 10.1590/2236-9996.2019-4513
- Spósito, M. P. (2014). Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In C. Paulo, & F. Osmar (Org.), *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais*. (pp. 97-130). Niterói: Editora da UFF.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.