

“DEITA CÁ PRA FORA”:

**compreender uma *educação libertadora* nas vozes
jovens em rodas de partilha e desabafo numa ESO
em Portugal**

Tatiana Betz

M

2020





MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

“DEITA CÁ PRA FORA”:

compreender uma *educação libertadora* nas vozes jovens em rodas de partilha e desabafo numa ESO em Portugal

TATIANA BETZ

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob orientação da Professora Doutora Eunice Macedo.

06 de Novembro de 2020

RESUMO

A presente dissertação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, domínio Arte, Sustentabilidade e Educação, busca pesquisar possibilidades de uma educação libertadora com protagonismo de jovens em situação de vulnerabilidade social, frente a um percurso de oferta educativa alternativa, que tem como contexto empírico uma escola de segunda oportunidade em Portugal. Num diálogo entre estudos sobre educação libertadora, cidadania e voz, participação, comunicação e mediação de conflitos atenta-se para às relações que se desenvolvem nos espaços de voz jovem criados e que se constroem a partir de uma escuta investigativa ativa ao que o contexto tem para dizer. Busca-se compreender se há neste contexto possibilidades práticas de promover desenvolvimento humano das e dos jovens, assumindo e respeitando seus desejos dentro dos contornos necessários de um contexto educativo, e questionar os espaços das vozes e exercício de cidadania para reforçar o potencial das e dos jovens para enfrentar os desafios e conflitos inerentes às suas vidas.

Fez-se uma investigação com inspiração etnográfica que envolveu 20 jovens de 15 a 18 anos e a equipa educacional. Evidenciou-se que há: i) nas relações que as e os jovens, dentro deste contexto da ESO, constroem com o mundo e a escola, expressividades que evidenciam reflexão crítica, tomada de decisão e participação para a transformação inter, intrapessoal, que podem influenciar no desenho de seus percursos escolares ii) nas abordagens de uma educação libertadora, como as rodas de partilha e desabafo, como meios de recolha de dados, inspirados nos círculos de cultura, correspondências para se construir relações de afeto, acolhimento e gerar trocas ricas de saberes e conexão entre jovens iii) oportunidades, através da prática das rodas de partilha e desabafo, de mediar conflitos e superar pontos de tensão e desafios iv) importância na criação de espaços legítimos e seguros para que jovens possam expressar as suas vozes. O olhar para a validação dos espaços democráticos de voz criados em contexto educativo possibilita vislumbrar uma educação libertadora respeitosa aos ritmos e necessidades jovens.

Palavras-chave: jovens, rodas de partilha, rodas de desabafo, Voz, Conflito, Mediação

ABSTRACT

This final work, produced within the scope of the Education Sciences Master Degree in the domain of Arts, Sustainability and Education, aims to investigate possibilities for a liberating education giving central role to youngsters in situations of social vulnerability through the means of an alternative educational offer, having a “second opportunity” school in Portugal as its empirical context. Through a dialogue between liberating education studies, citizenship and voice, participation, conflict mediation and communication, attention is given to relationships originated in a space of expression for youngsters, fostered by a position of investigative and active listening of what the context has to communicate. We aim to understand if there are, in this context, concrete possibilities to promote young people’s human development, while assuming and respecting their desires, into the necessary boundaries of an educational context. Also, we aim to question the space of expression and the performance of citizenship in order to reinforce the youngsters’ capacity to face the challenges and conflicts inherent to their own lives.

An ethnographically inspired research has been carried out, involving 20 youngsters aged from 15 to 18 years old, and the educational team. It was found that: i) in the relationships that youngsters build with the world and the school, in this context of second opportunity education, there are forms of expression that show critical thinking, decision-making and participation for interpersonal and intrapersonal change, that can impact on the shape of their education paths ii) in liberating education approaches, such as the Culture Circles, chances are given for building affection and acceptance-based relationships, capable of fostering connection and rich knowledge exchange between youngsters in this context iii) through the practice of Sharing Circles, opportunities are created for conflict mediation and the overcoming of tensions and challenges iv) great importance is implied in the creation of legitimate and safe spaces of expression for the youngsters’ voices. An attitude of care for the validation of democratic spaces for youngsters’ voices that are created in the education context, allows to envision a liberating education, respectful of their different paces and needs.

Keywords: youngster, sharing circle, pour out circle, Voice, Conflict, Mediation

RÉSUMÉ

Cette dissertation, réalisée dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation dans le domaine Arts, Durabilité et Éducation, a pour but une recherche autour des possibilités d'une éducation libératrice mettant au centre des jeunes en situation de vulnérabilité sociale, moyennant une offre éducative alternative qui a pour contexte empirique une école de "seconde opportunité" au Portugal. À partir d'un dialogue entre études d'éducation libératrice, citoyenneté et voix, participation, communication et médiation des conflits, nous portons l'attention sur les relations développées au sein d'un espace d'expression de jeunes, créé et construit à partir d'une écoute active et curieuse de ce que le contexte a à dire. Nous essayons de comprendre si il existe dans ce contexte des possibilités pratiques de promouvoir un développement humain des jeunes tout en assumant et en respectant leurs désirs à l'intérieur des délimitations nécessaires d'un contexte éducatif, ceci en questionnant l'espace des voix et l'exercice de la citoyenneté afin de renforcer le potentiel des jeunes de faire face aux défis et conflits qui se présentent dans leurs vies.

Nous avons fait une recherche d'inspiration ethnographique qui concerne vingt jeunes de 15 à 18 ans et l'équipe éducative. Nous avons relevé: i) dans ce contexte d'éducation de seconde opportunité, il y a, dans les relations que les jeunes développent avec le monde et l'école, une expressivité qui témoigne de l'existence d'une pensée critique, de prises de décision et d'une attitude de participation vouée au changement inter et intrapersonnel, qui peuvent influencer leurs parcours scolaires ii) certains abordages de l'éducation libératrice, comme par exemple les "cercles de culture", créent des occasions de construction de relations d'affect et d'accueil, en générant des échanges riches en savoirs et éléments de connexion entre les jeunes dans ce contexte iii) au moyen de la pratique du "cercle de partage", des opportunités se donnent de médiation des conflits et de surpassement des moments de tension et de mise à l'épreuve iv) une grande importance doit être donnée à la création d'espaces légitimes et sûrs pour que les jeunes puissent donner expression à leurs voix. L'attention à la validation des espaces démocratiques de prise de parole créés dans le contexte éducatif rend possible d'envisager une éducation libératrice respectueuse des rythmes et des nécessités des jeunes.

Mots-clés: jeune, cercle de Partage, cercle de défoulement, Voix, Conflit, Médiation

Agradecimentos

Aos meus pais, fonte de inspiração e amor, maiores apoiadores da minha felicidade e busca por conhecimento. E, irmã e irmão, por se fazerem presentes sempre que se é preciso.

À querida Eunice Macedo, pela paciência, confiança, força e pelos esforços em abrir imensos caminhos e construir pontes.

À Diana, irmã de alma e caminhada, potência de parceria, de vida e movimento dançante.

À Bianca, irmã (trio) de alma e protetora da casa, por todo o cuidado, carinho e bom humor tão necessários em tempos desafiadores.

À Mari, pelas trocas de saberes inspiradores no jardim e nas janelas.

Às e aos Jovens, à ESO e equipa que me recebeu de portas abertas com tanto acolhimento e confiança.

Aos amigos habitantes das Casas Florescer, Campo Lindo e Boavida por me apoiarem, cada um à sua maneira, encontrando formas de nutrir e fortalecer o processo.

SIGLAS

CE - Ciências da Educação

CS - Centro Social

ESL – Early School Leaving

EL – Educação Libertadora

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

NT - Notas de Terreno

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

UC - Unidade Curricular

INTRODUÇÃO	9
Primeiras Palavras - “Então, como é que é?”	9
Objetivos Gerais.....	14
Referente à Organização	15
 CAPÍTULO I - INÍCIO DE PERCURSO: “Pra já, não percebi. Dá-se jeito, entretanto!”	 16
Primeiras reflexões sobre o processo de investigação: descobrindo o meu Eu investigativo.....	16
Valorando o processo da experiência.....	19
Abandono escolar precoce e a busca de respostas educativas mais adequadas	20
Sobre escutar as e os jovens e cidadania que se envolve	24
 CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO: compreender a comunicação, mediação, gestão de conflitos e a participação como ferramentas e elementos da cidadania	 27
Introdução: algumas palavras que se esperam esclarecedoras.....	27
Círculo de Cultura: “Sobre o que querem falar?”	28
Comunicação: “Que se está a passar por aqui?	33
Compreender a mediação e gestão de conflitos: “Vamos conversar?”	35
Paz e Educação pelo olhar dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), Agenda 2030	37
Um olhar para a participação: “anda cá!”	39
 CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO	 42
Sobre investigar a partir de uma visão de sustentabilidade	42
Contextualização do terreno empírico. Sobre onde fui investigar: “Tás por onde?”	45
“Professora, posso sair?”: como se desenvolveu o percurso metodológico	47
A entrada no terreno: negociações com a equipa e primeira visita <i>in loco</i>	50
Recolha de dados.....	54
Observação participante: provocando a emergência dos dados	54
Notas de Terrenos: reflexões em processo e o fazer (auto)investigativo	58
Entrevistas semi-estruturadas: criando espaço para a expressão de outras vozes	60
Processo de análise dos dados: escuta, compreensão e interpretação.....	62

CAPÍTULO IV - DEITA CÁ PRA FORA: reflexões de uma experiência em uma escola de segunda oportunidade em Portugal.....	65
1.RODAS DE PARTILHA: educação libertadora, diálogo e voz.....	66
1.1 Temas relevantes ao grupo: escutar e dar sentido ao que se percebe em seu entorno.....	67
1.2 “O que é Escola?”: respeito e escuta no percurso relacional educativo	75
1.3 Espaços de bem estar, respeito e a multiplicação de laços	77
2.2 RODAS DE DESABAFO: tensão e a mediação de conflitos	80
2.1 Momentos de tensão: mediação no campo relacional e pessoal.....	81
2.2 Rodas de Desabafo como um percurso educativo e libertador para a solução de conflitos.....	85
CAPÍTULO V- LINHAS CONCLUSIVAS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

Primeiras Palavras - “Então, como é que é?”

Este trabalho foca possibilidades de uma *educação libertadora*, tomando como referência vozes jovens, tal como expressas em rodas de partilha e desabafo. Traz como terreno uma escola de escola de segunda oportunidade em Portugal, como oferta de educação alternativa. Pretende-se com este estudo, aprofundar a compreensão da fotografia composta pelo contexto de abandono escolar precoce na ESO, tirando partido da valorização das práticas e experiências relacionais com jovens e refletindo como se dão as oportunidades para a participação e os desenvolvimentos pessoais, quando, particularmente e coletivamente, se criam espaços seguros de diálogo e expressão.

Nesta investigação foco possibilidades de pesquisar o contexto de uma escola de segunda oportunidade, sobre a problemática do absentismo e abandono escolar, através de um olhar para as e os jovens e a educação libertadora que se envolveu a partir dos círculos de cultura, bem como em seus desdobramentos, conferidos no terreno com os nomes de rodas de partilha e rodas de desabafo. Estes contribuíram para a criação e construção de espaços que validam e legitimam as vozes jovens, em diálogos emancipatórios e mediação de conflitos. A seguir, descreve-se o percurso introdutório, permeado por reflexões pessoais. Sendo assim, aqui começa uma história bonita. Pelo menos, para mim, a minha história bonita. E através dela, a possibilidade de compartilhar com as pessoas o que foi experienciado e os saberes adquiridos. Sobre validar minha história e ser autêntica. Busco, contribuir para validar os percursos de uma pedagogia libertadora baseada no exercício da voz, através do envolvimento com jovens em uma escola de segunda oportunidade, por meio de rodas de partilha e desabafo, no intuito de gerar conexões e gerir conflitos e promover mudança social.

Dou início assim, este trabalho de dissertação de mestrado ao qual busco trazer uma mescla de referências pessoais com referências teóricas sobre o meu percurso numa escola de segunda oportunidade¹. Percurso este que aborda o ano letivo que se iniciou em Setembro de 2019 e finalizou em Junho de 2020, no que é considerada esta, uma escola de oferta educativa

¹ No intuito de manter o anonimato e a privacidade ao longo de toda a dissertação, em ressonância com as questões éticas, o nome da instituição, tanto a escola quanto o centro social, foram preservados, assim como o nome de todo/as os/as participantes, estes trocados por pseudônimos.

alternativa. Foram 10 meses de intervenção e atividades para recolha de dados que me invadem em sensações e percepções, das quais considero com muito valor ao meu processo individual e ao processo coletivo com as e os jovens, que interferiu no currículo da escola e, indiretamente, na comunidade do concelho.

Nesta investigação de inspiração etnográfica busca-se através do processo de escrita, também com um cariz autobiográfico, uma apropriação pessoal do que considero essencial nas trajetórias profissionais das quais me identifico: A experiência. Fazer aqui presente as situações que vivi, vivo ao reviver desta escrita e vão de encontro às possibilidades que o campo da educação proporciona. Fluir, assim, no caminhar. E como diria Freire (2001), são tantos os caminhos, ao qual, por fim, o caminho se dá caminhando, não é mesmo?

Me sinto num caminhar diferente, aquele início na área Ciências da Educação, que ainda é o engatinhar, com toda a sua alegria, humildade, grandiosidade e responsabilidade que vem intrínsecos ao ato. A presente pesquisa é também sobre a importância de me colocar neste processo como mulher e imigrante ao atravessar o além-mar e aterrar sem conhecer ninguém nesta terra tão diferente, mas que hoje me acolhe e me apaixono a cada dia. Me aventurar e conquistar meu espaço, e assim, vislumbrar os tais caminhos no sentido da vida humana, no que é possível ao próprio risco e aventura. No início, tudo começou de uma forma muito incerta, quase como em processo observador e investigativo que nasce da minha própria narrativa, em constante transformação, movimento e mudança, diria até instável, não menos perfeita por si só:

um universo ilimitado no espaço e tempo, sem limites aqui ou ali, nesta extremidade, por assim dizer, ou naquela, e tão infinitamente complexo na estrutura quanto na extensão. Daí, ser também o universo um mundo aberto, infinitamente variegado, mundo que, no velho sentido, a custo pode ser chamado de universo; tão múltiplo e extenso que não há possibilidade de o sintetizar e condensar em nenhuma fórmula (Dewey, 1959b: 86)

Assim, renasce no imaginário de iniciação ao mestrado uma vontade de alcançar o mundo aberto, um voo extenso, possível, nas variadas opções de trilhas e estratégias investigativas que pudessem proporcionar, ao andar de mãos dadas, um percurso plural, multidisciplinar, digno e fértil de experiências, descobertas, reflexões e contribuições para este eterno aprender e desaprender (e aprender...).

Foi assim que à medida que o percurso pessoal vinha a se desenhar, tal qual andou-se o percurso acadêmico. Ao lembrar da minha trajetória e o propósito para com o mestrado me fazem refletir que, para além de se tornar mestre, uma vez há dois anos, pretendia adentrar no mundo das Ciências da Educação, como um alento a conexão e apropriação com e deste universo que tanto me interessa e encanta, impulsionados pela ideia da minha própria experiência em me perceber fora de meu país com tantos desafios novos. E cativada pelo domínio de Arte, Sustentabilidade e Educação, vislumbrava um estudo voltado para as expressões artísticas e sustentáveis, ao qual ao longo do processo, me percebi seguindo caminhos paralelos e interligados. Apesar de me embrenhar por, digamos, outras rotas, sempre estive ali, qualquer coisa que me serviria como estrutura interna profunda de valores e princípios para que acreditasse e me mantivesse firme ao meu posicionar face ao campo empírico.

Neste sentido, surge a oportunidade de imergir em terreno e, em uma dinâmica orgânica, intuitiva e atenta, aceitei o desafio que integraram, aos poucos, porém não menos importante, minhas intenções e aspirações para o manifestar desta dissertação. Somente no fim do processo investigativo é que pude trazer com clareza o que o terreno gostava de me dizer, a partir da minha leitura de vida e auxílio dos estudos na área.

Permeada por uma educação formal, num percurso intenso e extenso de anos na área de ciências exatas e na área empresarial das multinacionais, percebe-se um mistério curioso nesse lugar que decido e escolho estar agora: compreender através da experiência o ato de investigar e conhecer como se apresenta a oferta de educação alternativa em Portugal, como “aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres” (Gohn, 2006: 32). Aprofundando com o autor:

A educação não-formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social, contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais etc. Resumidamente podemos enumerar os objetivos da educação não-formal como sendo: a) Educação para cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); d) Educação para liberdade; e)

Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra discriminação; h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais. (Gohn, 2006: 33)

Motivada pelo contributo teórico acima, começo a perceber, apesar de tantas possibilidades, diversidades de assuntos e pluralidades a serem discutidas e refletidas, e vislumbradas a posteriori no caminhar dos meses em terreno, que alguns contornos e sistematizações se tornam necessárias para dar conta de uma investigação coesa, fundamentada e justificada e finalizar um ciclo que considero essa história bonita a ser contada.

Sobre a percepção da Educação que se relaciona com as práticas que valorizam o diálogo, a justiça social, a liberdade do ser, e que permitem o encontro da criação de espaços democráticos frente às soluções dos desafios, que por vezes, se apresentaram como conflitos no campo empírico. Práticas que, ao menos, cuidam da busca pela harmonia relacional nos espaços individuais e coletivos e que nos apoiam a nos posicionar quando necessário para contribuir pela manutenção das relações saudáveis. Sobre e a integridade e respeito. Desafios, tais como o meu percurso acadêmico, são, para mim, na minha vida relacional como oportunidades de desenvolvimento pessoal. Coincidentemente, ou não, me fizeram adentrar de corpo e alma neste mundo vivo, rico e mutável da experiência e das reflexões advindas destes conflitos e desafios internos e externos.

O suporte teórico que se utiliza para elaboração da presente pesquisa dá relevo aos contributos de Freire (2001) com relação aos Círculos de Cultura, Freire (1983) para pedagogia libertadora, Dewey (1959) no que trata o valor da experiência, Macedo, Santos e Araújo (2018) sobre o contexto de abandono escolar precoce, Macedo (2018) e Arnot (2009) sobre cidadania e voz, e a respeito da comunicação, Goffman (2004). No que tange relações entre educação e a diversidade de dimensões implicadas nesse processo neste quadro das Ciências da Educação, reporto-me a Charlot (2006), Bourdieu (2004), Sousa (2009) e Durkheim (2001). Em termos metodológicos apoio-me particularmente em Amado (2013) e Silva (2004). Para apoiar teoricamente a discussão de conflitos, mediações e participação, esta investigação apoia-se em Neves (2010), Menezes e Ferreira, (2014) e Lopes e Ribeiro (1998), sendo que, tendo já algumas teorias de partida, ligadas ao percurso acadêmico, muitos destes contributos emergem após o trabalho de terreno e face ao desafio para teorizar sobre a experiência.

A presente investigação aproxima-se assim da Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2008), na medida em que pressupõe desenvolver teorias a partir do que é apresentado ao longo dos contextos, e procura oferecer um retrato interpretativo e não necessariamente uma imagem estática e exata (Charmaz, 2006) sobre esse mesmo contexto, buscando as teorias que permitem interpretar a experiência. Portanto a visão conceitual, tanto dos objetivos, quanto dos conceitos e da organização deu-se após a ida para o terreno e a análise e interpretação dos dados surge do estudo do que o terreno faz emergir como mais relevante. Sendo assim, apesar de já se construir nesse desenho, uma bagagem histórica pessoal, é através dessa leitura que ao atravessar o olhar observador, permite-se enfatizar a forte atratividade das vias empíricas.

Esta investigação realizou-se com 20 jovens (9 raparigas e 11 rapazes) entre 15 e 18 anos que frequentavam uma turma PIEF² - Programa Integrado de Educação e Formação da Direção Geral da Educação - no projeto educativo em uma instituição de cunho social. Esta priorizava devolver à educação jovens em situação de vulnerabilidade, pautada pelo insucesso e/ou abandono escolar, bem como desafios de ordem social e familiar, através de linhas orientadoras abertas que buscam focar, em teoria, nas artes e propostas alternativas. Assim, buscou-se um olhar atento, no sentido de compreender o percurso de oferta educativa alternativa através de uma perspectiva interventiva para recolha de dados, percebendo o atravessamento da imersão no campo empírico com o olhar atento da investigação, que escuta o que este campo tem para dizer. A partir disto, revelou-se relevante examinar se há neste contexto possibilidades práticas de provocar desenvolvimento humano das e dos jovens, assumindo e respeitando suas redes relacionais e desejos dentro dos contornos necessários de um contexto socioeducativo, relativamente estruturado, e pela introdução de uma educação (mais) libertadora. Questiona-se o lugar das vozes e exercício de cidadania para reforçar o potencial das e dos jovens para enfrentar os desafios e conflitos inerentes às suas vidas e contexto escolar.

Enquanto observadora-investigadora procuro:

- Acompanhar e observar o protagonismo jovem na relação de construção de seus próprios percursos educativos alternativos;

² O PIEF foi criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) e regulamentado pelo Despacho Conjunto nº 882/99, de 28 de Setembro, publicado no Diário da República, posteriormente revisto pelo Despacho-Conjunto nº 948/2003, de 25 de Agosto, publicado em 26 de Setembro.

- Identificar experiências de jovens em contexto de vulnerabilidade social sobre os seus espaços de voz nas decisões participativas da escola;
- Identificar e explorar a importância das relações das e dos jovens e equipa envolvida;
- Compreender os percursos pessoais das e dos jovens como construção potente para o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Perceber através das práticas educativas e das narrativas pessoais, os momentos de acolhimento, bem-estar e senso de pertencimento dos grupos jovens;
- Identificar os momentos de conflito e como se gerenciou tais conflitos no contexto escolar;
- Observar como se fortalecem os vínculos e conexões em âmbitos intra e interpessoal e se forma seres humanos motivados;

Em termos mais concretos da recolha de dados, pretendo:

- Promover debates e o observar da manifestação de um ambiente seguro, confortável e acolhedor para partilha;
- Promover a escuta, respeito e dar sentido ao que se percebe no contexto;
- Desenvolver competências no âmbito de mediação e resolução de conflito;

Objetivos Gerais

Fui pesquisar o contexto de uma escola de segunda oportunidade, no quadro da problemática do absentismo e abandono escolar, inicialmente na expectativa de falar sobre as visões da sustentabilidade e desenvolvimento humano. Entretanto, uma vez no terreno, a pesquisa se reverteu, abrindo-se aos desafios inerentes deste contexto e que se centraram finalmente em compreender uma educação libertadora a partir das vozes jovens envolvidas nas rodas de partilha e desabafo e que contribuem para construção de espaços de voz jovem, bem como os pontos de tensão que emergem no contexto escolar entre o grupo e a Escola, e a criação de espaços potentes, através das rodas de desabafo, para que estes conflitos sejam mediados e encontrem soluções.

Referente à Organização

O primeiro capítulo desta dissertação tem intenção de situar o presente trabalho sob os aspectos da minha visão particular sobre o início do percurso e o valor da experiência para o processo educativo, em seguida busca por contextualizar a problemática da ESL e compreender brevemente o contexto de abandono escolar precoce Europeu e em Portugal, por fim, traçar um paralelo com cidadania e vozes jovens, importante para situar o entendimento das relações neste ambiente.

O segundo capítulo se debruça ao conteúdo teórico, mobilizando conceitos centrais desta investigação, aos quais surgem após a saída do terreno por parte da investigadora. Nomeadamente, discutem-se sobre os círculos de cultura e a Pedagogia libertadora, a comunicação, os conflitos e suas gerências, além de um olhar para a participação cidadã abordados pelas e pelos sujeitos e pela formulação da discussão dos dados.

O terceiro capítulo consiste em manifestar as questões sobre o ato de investigar em Ciências da Educação, assim como uma análise reflexiva do percurso metodológico da investigação. Apresenta-se e justifica-se as escolhas metodológicas no terreno, o uso dos métodos qualitativos, a inferência do standpoint da investigadora e a análise dos dados recolhidos. A discussão dos dados, que se dá a partir das notas de terreno e, de algumas vezes das e dos sujeitos em diálogo, em ressonância com os referenciais teóricos escolhidos pelo olhar da investigadora seguem no quarto capítulo.

O quinto e último capítulo se apresenta nas considerações finais que diz respeito a investigação apropriada e realizada, onde procura-se refletir sobre os espaços de diálogo que são criados para que as e os jovens possam se apropriar da consciência de seu lugar no mundo e de sua potência enquanto seres humanos e afirma, a importância de uma educação libertadora neste contexto.

Alguns títulos dos capítulos trazem uma primeira ideia de compor falas comuns que foram dialogadas ao longo do percurso com as e os jovens e a escola. A ideia é contribuir para a fluidez do texto com a informalidade manifestada pelas e pelos jovens.

CAPÍTULO I - INÍCIO DE PERCURSO: “Pra já, não percebi. Dá-se jeito, entretanto!”

Neste capítulo faço uma contextualização para esclarecer sobre o processo de investigação, as questões relacionadas às vulnerabilidades jovens, tendo em conta o contexto educativo português e o percurso de programas escolares em Portugal e como este se dá para a compreensão do contexto onde decorreu a investigação.

Primeiras reflexões sobre o processo de investigação: descobrindo o meu Eu investigativo

Como descrever os momentos experienciados na escola e como explicar teoricamente a sua influência ao meu desenvolvimento pessoal? Como identificar os momentos chave para elaborar o meu desenvolvimento profissional e académico? Duas perguntas que iniciam o capítulo na intenção de um olhar atento ao caminhar dessa jornada em uma certa fase ainda muito embrionária. Como tentar encontrar o meu Eu investigativo a partir das imagens que crio e através de um olhar do que se é criado junto, como já dizia Florbela Espanca (1931: 18):

"Até agora eu não me conhecia.
Julgava que era Eu e eu não era
Aquela que em meus versos descrevera
Tão clara como a fonte e como o dia."

Olhar para o passado, esse olhar a partir da minha narrativa pessoal, poderia se tornar uma ferramenta útil para explicar o seguimento das investigações que fariam sentido na construção do meu posicionamento ativo no contexto empírico. No entanto, em Setembro de 2019 apenas identificava em mim um primeiro desejo em aprofundar o conceito de sustentabilidade, dado a inserção no domínio em Artes, Sustentabilidade e Educação, fortalecido pela ideia vaga sobre a regeneração do planeta ao qual almejava prover através da minha revolução pessoal. Alargar o mundo, alargar a mim: intencionar regenerar a Natureza ao ser a própria Natureza em regeneração (Heisenberg, 1958), foi essa a primeira preocupação que orientou a minha tentativa de entrada no terreno, e que viria a ser abandonada.

Uma vez em primeiro contato com o contexto empírico e primeiro contato geral com os problemas sobre a educação na instituição, pareceu-me identificar pouca abertura ao espaço de voz e protagonismo jovem, jovens em contexto vulnerável, pouca ou quase nenhuma participação eficaz nas tomadas de decisão, assim como a problemática da exclusão social e abandono escolar precoce. A seguinte pergunta se desenhava: Como se constroem as relações entre jovens com percursos vulneráveis numa oferta educativa alternativa e em fase embrionária de construção?

Fase esta embrionária ao qual eu também me encontrava, buscando em mim a identificação com o discurso na área das Ciências da Educação, não segui com o conceito de sustentabilidade, entretanto. Durante todo o processo muitos foram sendo os objetivos traçados como metas para o estudo investigativo. Muitas vezes, estes foram revistos e quase como que revirados a cada dia em função de como melhor me adaptar ao contexto, ao processo investigativo na procura de desenvolver uma pesquisa que tivesse relevância para aquele grupo de jovens e para o seu contexto de absentismo e abandono escolar.

No entanto, agora reafirmando minha intenção acadêmica, embora saiba que as duas intenções, pessoal e profissional, se entrecruzam e expressam-se, quando juntas, de modo integrado (Moita, 1995), foi-se alargando juntamente com o mundo que gostava de expandir, afinal "existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar" (Freire, 1982: 78). Ou seja, dentro do contexto da investigação, deu-se importância as *vozes jovens*, para que suas necessidades fossem escutadas e atendidas, para que pudessem todos os sujeitos atores se tornarem pronunciantes de uma mudança social.

Uma vez no terreno, alguns tópicos se tornaram pertinentes para adaptação do meu novo olhar-observador. Exemplos estes que se evidenciaram na relação entre a escola e a co criação do sentimento de pertença aos participantes diretos, como se constroem as narrativas individuais em meio a própria construção de uma narrativa coletiva e estrutural em uma escola de segunda oportunidade e os impactos diretos e indiretos que a atravessam. Afinal, é sobre formar seres humanos motivados, engajados e conscientes.

Ainda que nesta linha de pensamento, o papel da instituição tenha muita importância na construção do espaço em que todos os participantes diretos e indiretos possam se desenvolver

ao seu próprio ritmo e aprendizagem, venho em ressonância com Chaves (2006: 166) que como investigadora “somos definitivamente marcadas pela instituição escola. Nela forjamos parte importante de nossa subjetividade e ali entramos em contato com modelos com base nos quais vamos instituir, criar, fundar nossa identidade profissional.”

Em certa fase, a médio prazo do meu processo de me encontrar com o Mestrado, ou seja, minha identidade profissional, os objetivos começaram a ganhar certo contorno e começavam a se desenhar simplesmente pelo fato de estar lá presente no terreno, interagindo, ambientando, conhecendo e sendo. Então, os objetivos da minha investigação trouxeram luz sobre o acompanhar e o observar do protagonismo das e dos jovens na construção de seus próprios percursos educativos em função do plano individual de formação. A pesquisa tornou-se também sobre identificar a experiência das e dos jovens, sobre os seus espaços de voz nas tomadas de decisão participativas, em uma oferta de educação alternativa e compreender os percursos pessoais das e dos jovens como construção potente para o seu desenvolvimento de aprendizagem.

Tais objetivos me contemplavam quando percebia minha própria narrativa e meu próprio protagonismo sendo costurado com o ambiente empírico ao qual estava inserida e havia escolhido como contexto: narrando assim, de maneira fluída e orgânica minha trajetória imersa no que estava a acontecer ao meu redor. Quem me ampara é Sousa (2005) quando diz que:

homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e de formação observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos de feminilidade e masculinidade. (Sousa, 2005: 105)

Portanto, identificando em tais objetivos um lugar de realização de um projeto potente e que é também é pessoal enquanto investigadora, e significativo, para se tornar um contributo para o contexto estudado. Ressoando em humildade perante ao processo, que afinal, não é sobre o ensinar algo, mas é sobre o aprender junto. Ressalta Freire (1982: 79) que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: (...) [as pessoas] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Vibrando ainda com Freire (2001), portanto as e

os jovens me ensinam a aprender em um troca coletiva de aprendizagem, onde eu oferto meu saber, um ato que valorizo muito ao percurso desta investigação.

Valorando o processo da experiência

Assim como homem (sic) nenhum vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. (Dewey, 1979: 16)

Contextualizando com Dewey (1979), trago aos holofotes o valor da experiência, quando esta possibilita, através do que é aprendido, enriquecer o significado da vida. Em concordância com Cunha (1998: 36), “a experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado”. Sendo assim, ao se pensar nas práticas formativas e associativas no meio educacional, interessa-me aqueles que colaboram com a ênfase na construção e reconstrução da experiência e que contribuem para que as e os sujeitos cresçam enquanto seres humanos e integrem a sociedade, em uma dinâmica democrática, libertária e autêntica de ser.

Neste processo contínuo de reconstrução da experiência e desenvolvimento do sujeito, o autor ressalta que “toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação consiste em ter tais experiências” (Dewey, 1959: 85), o que me remete ao valor do processo, mais do que do produto final, ou seja, “se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro” (Dewey, 1959: 60).

Considerando o contexto educativo da pesquisa, as perspectivas jovens e o saber captado pelas sensações percebidas, em prol de valorizar as oportunidades vividas no presente do cotidiano; e entrecruzando as e os sujeitos como seres ativos e a expressão inerente a cada indivíduo, é de se atentar com a crítica à educação formal, que descuida do que tange à preparação para assumir responsabilidades futuras, grande preocupação do contexto pesquisado e vigente para com as e os jovens. Dewey (1959) afirma que ao desconectar-se das

experiências como um todo acaba-se por gerar hábitos com baixa potência para novas experiências. Nesta preocupação, Shook refere:

Dewey acreditava que a parte mais significativa do aprendizado é a solução habilidosa de problemas. A solução de problemas, quando bem-sucedida, às vezes adiciona novos fatos às crenças de uma pessoa e às vezes adiciona novas habilidades ao conjunto de habilidades de uma pessoa. Mas a solução de problemas é muito diferente da memorização de fatos trazidos por outras pessoas, bem como da imitação das habilidades de outras pessoas. A solução de problemas não duplica o que os outros já fizeram; em vez disso, ela cria crenças e habilidades verdadeiramente novas. (Shook, 2002: 139)

Portanto, tudo vem a depender da qualidade da experiência que se tem e quando esta se dá de forma integrada, pode-se dizer que traz o despertar da curiosidade, o fortalecimento da iniciativa e instiga desejos e propósitos intensos o suficiente para transportar uma pessoa aonde for preciso no futuro Dewey (1979). No entanto, as experiências podem, por exemplo, trazer aspectos de insensibilidade, descontentamento, dor, etc e gerar sensações negativas, bem como experiências de prazer, conexão e confiança, podem gerar sensações agradáveis e enriquecedoras, permitindo uma construção de significados que não se dissipam facilmente. Entretanto, uma experiência nunca é em primeira instância cognitiva (Dewey, 1959), o que ressoa, a conclusão de que uma vez integrativa, ela se torna afetiva: sentimento norteador para sustentar um percurso que acolhe jovens com percursos sociais e educativos complexos, incluindo retenção, absentismo e abandono escolar precoce.

Abandono escolar precoce e a busca de respostas educativas mais adequadas

No intuito de compreender o contexto das escolas de segunda oportunidade referenciadas aos jovens que estas frequentam, seguem alguns contornos endereçados. Havendo muitas abordagens, refiro primeiramente, a noção de “Early School Leaving” (ESL), tal como apresentada no projeto RESL.eu, (Reducing Early School Leaving in Europe), ao qual refere-se “to young people aged 18 to 24 who left education without completing grade 12 or the equivalent” (Macedo, Szalai, Nairz-Wirth & Helen, 2020: 2). Trata-se de uma definição operacional que teve que ter em conta as diferentes realidades educativas dos 9 países envolvidos. Já segundo o relatório Eurostat (2018: 3), a explicação é mais completa, referindo que jovens que estão enquadrados dentro deste cenário são aqueles que “completed at most a

lower secondary education and were not in further education or training during the four weeks preceding the survey.” Ou seja, conforme mencionado no relatório *Eurydice and Cedefop2 Report “Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures”* (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014: 17):

Early leaving is highly challenging, not only for young people, but also for societies. For many, early leaving will lead to reduced opportunities in the labour market and an increased likelihood of unemployment, poverty, health problems and reduced participation in political, social and cultural activities. Furthermore, these negative consequences have an impact on the next generation and may perpetuate the occurrence of early leaving.

A citação frisa o desafio, não só para as e os jovens de inclusão nos níveis sociais, educacionais, econômicos e políticos, o que torna um problema endereçado também a sociedade, pois o fenômeno ESL se estrutura em falhas estruturais e institucionais conectadas por questões globais, que vão além de uma condição pessoal de vida das e dos jovens. Isto incita a refletir-se em um impacto direto as gerações futuras ao perpetuar o abandono escolar precoce, e conseqüentemente, o desemprego, questões de saúde, pobreza, etc. O relatório também enfatiza que “early leavers are less likely to be ‘active citizens’ in the sense that they participate less in elections and other democratic processes (...) [and] early leaving also reduces people’s opportunity to actively participate in social and cultural activities” (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014: 22).

A questão de uma educação que não alcança os indicadores sustentáveis, a considerar o cenário Europeu, pode-se atribuir a isto, diversas dimensões sociais e individuais, que afetam as participações ativas sociais, culturais e os processos democráticos. Afinal, as e os jovens que não concluem as demandas educacionais, tendem a não desenvolver competências necessárias ao “today’s knowledge intensive means of production”, fator que em geral, em meio a outros, prejudica o crescimento econômico das sociedades e as possibilidades de inserção laboral das e dos jovens. (European Commission/ EACEA/ Eurydice/ Cedefop, 2014: 22).

Segundo o relatório *European Commission White Paper: A New Impetus for European Youth Committee of the European Communities* (COM, 2001), como se pode perceber com relação às taxas de absentismo escolar, há cerca de vinte anos, e é sabido que também antes,

os países não estavam atingindo as metas sugeridas, apesar de alguns esforços e medidas adotadas. muitos países Europeus ainda não alcançaram os níveis satisfatórios perante aos direitos e democracia da educação que consideram os valores de justiça social, no intuito de prover oportunidades reais e capacidades de encontrar respostas, aspirações e adequações às realidades, para todas e todos os jovens, e por fim, reduzir os altos índices de ESL (COM, 2001).

Ainda expresso no documento, apesar das e dos jovens serem esperados em papéis participativos e cívicos, a geração 2000 foi afetada frente aos diversos desafios globais que prejudicaram as suas oportunidades, por exemplo, com relação à inserção no mercado de trabalho, como referi. Isto torna a problemática ainda mais exigente ao nível institucional para se atingir as necessidades destes jovens. De acordo com a PORDATA³, hoje em dia, em Portugal, apesar dos muitos avanços para enfrentar a enorme percentagem da população jovem que abandonava a escola, nos anos 1992, que era de 50%, a situação está aquém de resolvida. Mantém-se uma percentagem ainda um pouco acima da expectativa europeia de 10%. 10,6% de jovens portugueses abandonam precocemente a educação e formação, dos quais a maioria são rapazes.

Em Portugal, surgem escolas de ofertas educativas alternativas, como um caminho, de propostas para renovação da educação que venham a contribuir para jovens adultos e adultas obterem uma segunda chance na educação (COM, 2013). No país, essas escolas aparecem para facilitar jovens à reinserção na educação, em transição do secundário ou à formação vocacional (Macedo, Santos & Araújo, 2018), inserindo-se as escolas de segunda oportunidade entre a oferta alternativa ao ensino regular. Estudos, como o RESL.eu acima referido, mostraram que, em Portugal, as experiências desencorajadoras do percurso educativo, incluem problemas financeiros e falta de interesse nos trabalhos de casa, que acabam por encorajar, também, a procura por trabalho e a problemática do absentismo e abandono escolar (idem). Permitindo reforçar a preocupação com essa ideia, Freire (2003) alerta:

se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também

³ Dados PORDATA. Fonte: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>

simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perturbação do status quo porque o dominante o decreta. (Freire, 2003: 112)

Frente às iniciativas de segunda oportunidade em ofertas alternativas que estão sendo criadas, reflete-se a preocupação de Freire (2003) que a sociedade educativa não está dando conta para já de tantas e tantos jovens que necessitam cuidados de reinserção nos planos educativos tendentes a uma melhor inclusão social.

No entanto, existem estratégias que estão a acontecer nas iniciativas do cenário Português, ao qual o estudo realizado por Macedo, Santos e Araújo (2018), entre outros, destaca o encontro de medidas personalizadas dentro de um contexto educacional voltado às oportunidades alternativas com a valorização em se escutar as vozes e narrativas jovens. Se direcionaram, assim, um suporte emocional e comportamental às e aos jovens, tanto quanto, medidas flexíveis e individualizadas de aproximação que contribuíram para uma educação por direito e a construção em seus percursos. Portanto, ainda segundo as autoras que dialogam com Bernstein:

In this second (or even third or fourth) chance school, young adults seem capable of finding opportunities to enact the pedagogic democratic rights of inclusion, participation and enhancement that ought to be guaranteed by the school system as a whole. (*ibid.*, 2018: 453)

Há um tom esperançoso nestas palavras que se desenham em potenciais vantagens para se combater o absentismo e abandono escolar e, para além disso, incluir a ênfase em valorizar a escuta do que as e os jovens têm a dizer sobre suas narrativas pessoais e seus percursos dentro do sistema educativo, atribuindo a relevância desses relatos para se construir um processo de engajamento baseado em suas visões de mundo. Sendo assim, concluem que se tornam importantes medidas institucionais a se ponderar neste estudo, no intuito de aprender com as vozes jovens. Referindo-se a uma escola de segunda oportunidade, como oferta semelhante aquela onde desenvolvi o presente estudo, afirmam:

non-judgemental, flexible environment and its recognition of students' life situations; a holistic view of education with the arts at its core, which facilitates the development of young adults' self-expression and empowerment, creativity, self-esteem and social competencies, which might

be useful in their future employment; the possibility of acquiring specific knowledge and unveiling new skills, hence increasing students' motivation; the growing belief that they can access labour market opportunities; and the investment in affective bonds to stimulate interdependence, recognition and participation. (*ibid.*, 2018: 453)

Na citação acima, trazem algumas pistas de medidas a se ponderar nos percursos educativos com jovens, no entanto, no próximo tópico, trata-se de considerar o que as vozes jovens têm também a ponderar sobre isto.

Sobre escutar as e os jovens e cidadania que se envolve

Neste tópico, ao considerar a reinserção jovem no contexto educativo, algumas ponderações sobre as vozes jovens e cidadania se tornam relevantes ao processo de pesquisa. Segundo Macedo (2018: 104):

Fielding e Bragg (2003) argumentam que, para envolver efetivamente crianças e jovens, a escola terá que focar as prioridades delas e deles em vez das definidas ao nível docente. Sustentando-se em dados empíricos, afirmam que as escolas que invistam nesse aspeto deixarão de ser um espaço onde crianças e jovens podem ser ouvidas, para passarem a ser lugares onde as suas vozes contribuem para o desenvolvimento de ações que afetam as suas vidas e onde se celebram os seus avanços. Além dos benefícios claros para estes grupos, estas escolas passam a ser capazes de correr riscos para assegurar que escutam a diversidade das vozes e para aceitar o conflito como sinal de fortalecimento da democracia.

É de se ressaltar o viés em se focar, neste presente estudo, o investimento na escuta das vozes jovens para a contribuição no desenvolvimento de ações que fortaleçam a diversidade e validem o conflito como um espaço potencial para se promover a democracia, porém com a devida atenção para que as vozes das e dos jovens não carregue todo o peso da reforma societal (Arnot, 2009: 7), um desafio excessivo para qualquer grupo e particularmente para estas e estes jovens cujas vidas têm sido complexas, ao nível social e educativo.. Afinal, não lhes cabe a total responsabilidade em se conscientizar disso, sendo um compromisso de co construção de oportunidades participativas em seus percursos de aprendizagem para que uma visão transformadora se instale acerca dos jovens, implique no reconhecimento de suas capacidades. agilize seus contributos, enfatize a mudança nas relações de poder entre docentes

e estudantes, “de tal modo que a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade partilhada” (Macedo, 2018: 105).

Como refere Macedo (2018: 105), com base na proposta teórica de Arnot (2006), a voz é como um instrumento poderoso para a mudança na escola e na aprendizagem, que reflete um compromisso de investigação onde a “participação dá lugar a voz. As pessoas jovens tornam-se co pesquisadoras. A pesquisa sustenta-se nos seus saberes e experiência da democracia e da escolarização, e assume a necessidade de pôr em ação e dar relevo às suas propostas”.

Indo de encontro a mais sentidos, ao relembrar o contexto de abandono escolar e exclusão social, a ideia de cidadania, articulada com Santos, se apresenta como uma “democracia e garantia de direitos políticos, civis, sociais, econômicos e culturais” (Pinheiro, Macedo & Araújo, 2017: 121) que vale considerar o conceito de “cidadania educacional” (Macedo, 2018; Macedo & Araújo, 2014), na sua forte articulação com a voz, e do qual se extrai o aspeto abaixo, como mais relevante para o presente estudo. As autoras também articulam os direitos jovens:

to self-expression, legitimisation by and within the school culture and the autonomy to make decisions regarding their lives, including participation in the definition of knowledge and its co-construction. This requires the recognition of young adults ‘educational and social profiles’. (Macedo, Santos & Araújo, 2018: 453)

Portanto, neste contexto de preocupações, a construção de cidadania vai além de direitos e deveres, indo também além do âmbito nacional, e busca-se propiciar o desenvolvimento da união entre cidadãos e cidadãs. A escola pode ter um papel fundamental nesta gerência, segundo abordam as autoras Pinheiro, Macedo e Araújo (2017: 122):

Como espaço que gere histórias de vida (Lemos, Cruz, & Sousa, 2014), [a escola] pode permitir respeitar e valorizar as diferenças individuais e de grupo, e pode gerar a construção de novas histórias de vida, com democracia e cidadania. O debate sobre cidadania europeia (CE) torna-se um debate sobre educação e sociedade, fomentando a participação com voz e desafiando a diversidade. São colocadas a uma nova “luz” questões como igualdade, justiça social e inclusão.

Portanto, com preocupação com os percursos pessoais e educativos das e dos jovens do estudo, e esta inspiração na voz e cidadania, vou de encontro a necessidade de compreender os pontos comuns e de interesse das e dos jovens no interior do contexto educativo onde se desenvolveu a investigação para, a partir deste ponto, construir pontes que permitam novas orientações e co criações de percursos frente às necessidades jovens, ainda na busca do exercício de uma cidadania ativa, com voz e participação, onde as práticas fomentem o “espírito crítico e as competências analíticas, que permitiriam a construção crítica de comportamentos baseados no reconhecimento [e que] permitam às (aos) jovens integrar-se, respeitar-se e valorizar a diferença.” (*ibid.*: 129).

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO: compreender a comunicação, mediação, gestão de conflitos e a participação como ferramentas e elementos da cidadania

Introdução: algumas palavras que se esperam esclarecedoras

Este capítulo considera à construção teórica da investigação, os estudos que dão referência as leituras e canalização do encontro com o que é atribuído na entrada e sustentação do terreno empírico, dos quais centram-se, no primeiro tópico, na discussão do Círculo de Cultura, enquanto experiência de diálogo coletiva em espaço educativo, que toma como ponto de partida a proposta de Paulo Freire (1983), e constitui um elemento essencial para o entendimento posterior dos objetivos iniciais do estudo. A seguir, traz-se uma breve reflexão sobre comunicação que compreende, não só a experiência dialética, mas a dimensão das relações humanas. Para isso, tem-se em conta, em particular, as formulações de autor Goffman (2004), Ribeiro (1998) e autora Lopes (1998).

Neste sentido, trava-se um paralelo com a mediação e gestão de conflitos, necessário para a compreensão do que se configurou um caminho de aproximação para abordar as necessidades expostas pelo contexto. Assim, nos momentos de conversa e conflitos presentes no desenrolar da presente investigação e do terreno confere-se a importância da mediação como fonte de justiça social. Referente ao quarto tópico, trago uma visão sobre Paz e Educação no ponto de vista dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 16 e 4, da *Agenda 2030*. (United Nations [UN], 2015) que permite acentuar o olhar para o que se está a acontecer em relação aos relatórios internacionais, neste panorama macro da sociedade, sobre a dinâmica das relações de paz e a educação de qualidade.

O enquadramento teórico é inspirado na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2008), sendo importante ressaltar que a escolha do contexto e o caminhar de mãos dadas com o olhar observador, contribuíram para estruturar uma base teórica que permitisse uma análise de dados, que não só validasse os conteúdos mas também o percurso investigativo. Destaca-se que tendo feito registo com notas de terreno, como realço no capítulo metodológico, à medida que estas se elaboravam, foi necessário, que somente posteriormente definisse o que seria a fundamentação mais adequada e estruturada dos acontecimentos. Sob o prisma teórico, e face

aos desafios trazidos pelos dados recolhidos, elabora-se a intenção, portanto, da compreensão sobre a Comunicação, Mediação e Gestão de Conflitos, ao longo do campo de observação participante no contexto.

No entanto, é de suma importância ressaltar a grandeza e profundidade que estes referenciais podem vir a apresentar, dos quais, nesta dissertação, a investigadora percebe o limite de seus alcances teóricos que estes tópicos exigem, assim como sobre a própria elaboração teórica, aqui reforço que o que se apresenta é apenas um pequeno recorte deste aprofundamento.

Círculo de Cultura: “Sobre o que querem falar?”

A roda de partilha de hoje foi um primeiro contato com um espaço seguro que pude ter com os jovens, onde com esta aproximação foi possível abrir um espaço de voz que abraçou e convidou-nos a adentrar em temáticas complexas, desafiadoras e profundas. Reflito sobre os percursos pedagógicos humanizados e solidários e em como podemos cultivar conexões fortes com jovens em contexto vulnerável. (Nota de Terreno 15, dia 11 de Novembro de 2019)

A pergunta, *Sobre o que querem falar?*, referida no título vem com uma intenção de trazer um viés de falas informais que volta e meia são ditas no contexto da pesquisa da dissertação pela investigadora como modo de buscar uma aproximação às e aos sujeitos. Portanto, o texto acima foi retirado de uma nota de terreno com reflexões pessoais sobre as percepções geradas a partir de um dos *círculos de partilha* ocorridos juntamente com os jovens no contexto empírico e que ao atravessar este tópico contribui para elucidar o tema relevante e escolhido como enquadramento teórico que se aproxima do círculo de partilha citado acima: Círculo de Cultura, situado no pensamento e sistematizado, pela primeira vez, por Paulo Freire (1983). Concebido na década de 1960, surge no âmbito das experiências de alfabetização no Brasil, compostos por trabalhadores rurais, que se reuniam sob a orientação de um educador, cabendo a este a função de estimular o debate de assuntos temáticos de interesse dos próprios trabalhadores, promovendo a ampliação de seus olhares sobre a realidade.

Em conversa com Dantas (2010), o Círculo de Cultura constitui-se *locus* de uma experiência democrática em suas diferentes formas de pensamentos, linguagens e narrativas de vida, o que propicia estabelecer as condições dadas como eficazes para a, também, democracia das expressões e pensares baseados no respeito às diferenças ao estimular a participação em uma lógica dinâmica que proporciona o sujeito a lançar-se ao debate de problemas comuns.

Vem, assim, a corroborar com um percurso investigativo que acontece em um espaço de Oferta Alternativa Educativa e que se propõe discutir e atribuir *com* os jovens “*qual o caminho educativo que lhes favorece?*”. Através do que se identifica ser mais do que evidente uma necessidade de diálogo ampla, direcionada para a transformação social, na busca por superar as situações diversas, onde o diálogo seja possível ao girar em torno de suas vidas diárias e não em torno de técnicas. (Freire, 1982: 45) ou seja numa dinâmica de educação *humanizada*, como evidencio abaixo, que obriga a repensar os papéis das pessoas envolvidas. Nesta linha, acentua-se que:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis a dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (Fiori in Freire, 1987: 6)

No caso em estudo, o Círculo de Cultura é reinventado como círculo de partilha e desabafo para acentuar as vozes jovens e possibilitar espaços de voz para tomada de decisões, ampliar visão de mundo, participação ativa, bem como gerar conexão e gerir conflitos. Fica-se evidente que no Círculo de Cultura, apesar de se apresentar como uma proposta pedagógica de um processo vivido e construído a partir da história de cada jovem e educador ao longo do processo de intervenção, este deve ser oferecido desprovido do ideal de se ensinar algo tecnicamente.

Na percepção deste mínimo de interferência, em uma prática progressista, que procurei também desenvolver, quando o ensinar implica que as e os educandos inspiraram-se no discurso do professor ou professora (e vice-versa) e se apropriem da significação profunda do conteúdo a ser ensinado. (Freire, 1982), se torna, portanto, uma visão de caminho possível para a formação de aprendizagem e conexão entre os educandos em uma importante

construção de aprendizagem pela conversa e conscientização para uma sociedade inclusiva. Torna-se importante elucidar que, “nesse quadro, a aprendizagem pela conversa é vista como processo político de conscientização, afirmação de voz e participação na tomada de decisão, para potencializar reconhecimento individual e transformação social”. (Macedo & Macedo, 2012: 4)

Havendo uma intencionalidade e papéis claros, na relação pedagógica, quando esta acontece em um círculo, tal qual nomeadamente, roda, não há hierarquia, estamos todos e todas a olhar em igual distância uns/umas aos outros/as, na percepção de que “uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes de sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração suas necessidades.” (Cirigliano, 2001: 95).

Sendo assim, Camargo (2001) e Cirigliano (2001) apoiam na justificação da emancipação de homens e mulheres ao salientar a importância do diálogo como prática educativa, onde transitam diversas subjetividades e saberes, reforçando a solidariedade e a coletividade da experiência e superando o mero instrumento metodológico. Tal valoriza, portanto, a diferença como valor de qualificação, e sendo intencionalmente dialogada, potencializa o saber compartilhado. Atravessa pois o espaço de aprendizagem e apropriação social do conhecimento, para que o compromisso perante o envolvimento dos participantes-atores e autores venha a tornar possível, visível e concreta a consciência, o pensamento crítico elaborado. Gerando, assim, transformações em suas dimensões sociais refletidas. Para Freire, cada pessoa:

vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas. (Freire, 2001: 64)

Desta maneira, todo o ser humano pode ser construtor de conhecimento e produtor de cultura, que segundo Freire e Faundez (2002), este conceito está relacionado a diferença e tolerância, “a cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (Freire, 2001: 117). Ao respeitar a expressão cultural e a cotidianidade, no círculo de cultura, o diálogo amadurece e enriquece. A diversidade se torna um palco para abrir caminho ao encontro de um ponto comum de troca de saberes. Portanto, quando a ação educativa está amparada por uma

dialética, oferece assim um processo libertador com novas informações amplificadas de significações, surge a oportunidade de construir e reconstruir sua visão de mundo. Este olhar que contribui para vislumbrar a transformação de uma sociedade igualitária na busca por respeito e responsabilidades com eles, com as e os outros e com o mundo (Souza, 2007).

Para tal, pensar a partir de uma nova leitura de mundo por parte das e dos jovens e da situação que se revela presente, existencial, concreta, reflete-se o conjunto de aspirações (Freire, 2001) do grupo, ao qual o conteúdo crítico deve ser buscado e organizado como nova realidade. Considerando a realidade como processo complexo, dinâmico, contraditório e inacabado, observar, compreender, identificar a consciência perante a visão de mundo e interpretá-lo criticamente, oferece através da indagação da linguagem, das palavras, um despertar de potencialidades que mobiliza a sua capacidade de optar, decidir e escolher (Freire, 1980). Ao exercer seu poder de escolha, cada jovem exerce a sua liberdade, o que pode vir a contribuir para mudar sua posição na sociedade. É preciso que a educação esteja adaptada ao fim que persegue, permitindo a cada aprendiz chegar em seu sujeito, construir-se como pessoa, transformar e estabelecer relações recíprocas de fazer cultura e história com outras pessoas (*ibid.*).

Portanto o diálogo como “o encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (Freire, 1980: 82), ao valorizar e mediar a palavra e a escuta, faz surgir o movimento da ação-reflexão-ação para constituição do sujeito e do papel que desempenha na realidade que se constitui. Sendo assim, da investigação desse universo vocabular são extraídas palavras geradoras que se desencadeiam em um tema gerador, propondo uma interdisciplinaridade para uma integração holística do conhecimento. Foi esse movimento que se procurou desenvolver ao longo desta investigação ao se perceber dentro do contexto da ESO, uma necessidade entre os jovens em se abordarem temas, que fazem parte do universo dos jovens, para que fossem discutidos em sessões investigativas, tais temas, muitas vezes giravam em torno de situações relacionais que pediam por mediação e resolução de conflitos.

Nesta linha de pensamento, no caso deste estudo, o importante foi despertar, através dos códigos e descódigos, a consciência do que se é experimentado, onde a codificação pode ser traduzida através, não só nos círculos de partilha e desabafo, mas também suscitando novos debates nos processos expressivos, na perspectiva da dança, do teatro, do desenho, fotografia,

na música, no desporto. A ação de problematizar, portanto, como já referido, permite discutir os problemas que emergem da observação da realidade e, apesar das contradições, explicam e ajudam a transformar. Refere-se assim que “se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens [e mulheres] o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual (...) [as pessoas] encontram o seu significado, enquanto (...) [pessoas], o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” (Freire, 1980: 82) ideia de que viemos a captar e a aprofundar ao longo da investigação através das experiências e das práticas relacionadas as rodas de partilha e desabafo, podemos dizer que:

Experiências e práticas não se transplantam: se reinventam, se recriam. (...) Tu terás que reinventar, e não só tu como sujeito da reinvenção, mas o outro com quem tu te encontras. No fundo, viver é recriar. É por isso que a recriação já não é mais nem viver, já é a existência. Nesse sentido é que existir é mais do que viver. (Freire, 2003: 87-88)

As experiências e práticas com as e os jovens no contexto da ESO foram se criando e se reinventando, à medida que a investigação avançava e ganhava novos contornos frente as necessidades jovens, e que se corporizaram para a pesquisa, através da autenticidade das rodas de partilha e desabafo. Pode-se afirmar com Freire (2001: 29), a importância de um percurso onde a “educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”, uma prática pedagógica para a liberdade, onde jovens criam e recriam seus espaços de voz.

Sendo assim, numa perspectiva sobre a importância da não neutralidade de atuação no terreno empírico sob o olhar da prática da liberdade, reforço com Macedo e Carvalho (2017: 34), em conversa com Freire, no entendimento de que:

a educação libertadora, em contexto escolar ou não escolar, como corporização de uma práxis reflexiva. Nesta instância, argumentamos com Freire que cabe aos educadores e educadoras progressistas saber em favor “de quê e de quem, portanto contra quê e contra quem” (Freire, 1993) fazem educação. Tal exercício de resistência à intimidação não poderá ser desenvolvido num lugar de isolamento nem sem questionarmos as nossas perspectivas e os postos de observação que orientam o nosso olhar.

Ainda importa acentuar que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo (...) [as pessoas], não me é possível o diálogo” (Freire, 2001: 80), não se trata apenas de uma visão romântica: dialogar é a busca por humanização. As relações pautadas no respeito, na

tolerância e na empatia compartilham de uma sensação de humildade e confiança, uma intensa fé nas pessoas, no seu poder de fazer, refazer, criar, recriar, de crer na outra pessoa (Freire, 2001), e por fim, um outro aspeto a enfatizar é a capacidade de escuta, tão importante quanto a fala no círculo de cultura, ou de partilha, no caso em estudo. Tal como se descreve abaixo:

A importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. De um lado, proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno de seu pensamento, virando linguagem; de outro torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fornece a comunicação. (Freire, 2003: 117)

Saber escutar não é apenas silenciar e esperar a voz da outra pessoa, mas estar disponível, em uma posição de abertura a escuta ativa, desprovida de preconceitos, julgamentos e atribuída de atenção, presença e posicionamento consciente, tanto para com as diferenças quanto para as similaridades.

Para efetivar a importância da comunicação, o próximo tópico conduz uma análise sobre esta, numa perspectiva complementar, no sentido de permitir atribuir sentidos no contexto vivido, através da pergunta: que se está a passar aqui e agora?

Comunicação: “Que se está a passar por aqui?”

Sob o olhar da pergunta *que se está a passar por aqui?* viso compreender o que se está a passar com o modo como as pessoas se relacionam e, a partir disto, orientam suas ações na vida cotidiana, trago a este tópico algumas contribuições de Erving Goffman (2004), Amélia Lopes (1998) e Ribeiro (1998) para conduzir, ainda que mesmo em recorte, a análise das interações humanas: O que acontece quando dois indivíduos se encontram face-a-face? Quando “promover a aceitação desse domínio face a face, como um domínio analiticamente viável”, um domínio que poderia ser denominado, na falta de um título mais feliz, como a ordem da interação” (Goffman, 2004: 191), então de que formas se desenvolvem tais interações? Afinal, quais os papéis das e dos atores nela envolvidos?

Sendo assim, sobre as relações interpessoais como um objeto de análise específico, a necessidade de diálogo, como se apercebe no contexto empírico presente nesta dissertação, pode se tornar uma instância de interação social para se perceber o que se passa e atravessar as questões demandadas. A base da conversação que surge em dados momentos é como produtos sensíveis ao que se está a constituir no contexto, bem como também constitui reflexos diretos dele. Elucidado por Goffman (2004), empregam o uso da observação do campo e de metáforas para descrever a comunicação e enfatizar o papel de cada formador ou formadora e a constituição da própria conversa, em seus papéis, jogos e rituais. Considerando certos papéis que são desempenhados nas interações:

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pedem-lhes para acreditarem que a personagem que veem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser (...) O indivíduo faz a sua representação e dá seu espetáculo para benefício dos outros. (Goffman, 2004: 25)

Este excerto de Goffman (2004) permite acentuar que as representações nas interações devem ser nutridas de uma atenta observação e crítica do que se está a passar por trás dos acontecimentos complexos experienciados no espaço em questão. Permite também considerar as interações como representações teatrais, com cenário que evoluem, com as máscaras que usam, com o papel que representam e com elementos que buscam controlar as impressões dos atores que se constituem como estratégias de jogos dos atos de interação. No entanto, Lopes e Ribeiro (1998: 105) afirma:

a comunicação - que sempre precede a ação (dada a ausência de normas claras e legítimas) e para a qual devem ser criados tempos e espaços próprios - é um confronto de ideias do tipo convivial, segundo uma estratégia de tentativas, com vista a um ideal de consenso; por isso, os conteúdos em presença são parcialmente destituídos de significação que tradicionalmente e comumente lhes é/era dada. A familiaridade é-lhe fundamental, pois a comunicação produtiva só se estabelece numa base de confiança total: a credibilidade e autenticidade das pessoas são mais importantes que os papéis que elas ocupam.

A partir da ideia de que os papéis representados nas interações são relevantes para a percepção geral do que se apresenta no terreno, admite-se que para uma comunicação produtiva, é necessária a base da confiança para que as e os atores validem suas vozes em um

diálogo e venham a credibilizar o confronto de ideias que se estabelece no encontro humano, “onde há um terceiro elemento, que se faz reconhecido: a consciência” (*ibid.*: 104). Segundo os autores, a ideia de consciência se equipara a ideia de comunidade, comunicação e intersubjetividade, quando os valores nascidos em sociedade são um reflexo e uma intenção partilhada e pessoal do que se está a ocorrer no contexto, sendo estes a base do humano e da vida comum. Encontra-se aqui alguma aproximação ao pensamento de Freire, no que concerne ao papel e valor do diálogo no desvelar de um mundo partilhado.

A vida surge no encontro humano da diferença, da participação e do diálogo imersos na diversidade, a fim de praticar modos de comunicação que gerem comunidades vivas, orgânicas e produtivas para realizarmos diálogos de inovação, social ou educativa (*ibid.*). Para a conscientização como um ato de aprendizagem (Macedo & Macedo, 2012), como diria Lopes e Ribeiro (1998), deve se tornar existente o conhecimento que emerge de uma troca comunicativa, na construção de uma ação que contribua com aquilo que dará sentido ao mundo.

No item a seguir, apresento uma perspectiva sobre a mediação e gestão de conflitos, para compreender as rodas de desabafo, como círculos de diálogos direcionados a cuidar das tensões que emergem no contexto educativo.

Compreender a mediação e gestão de conflitos: “Vamos conversar?”

Vamos conversar? é uma das perguntas que mais se falou dentro do contexto da ESO e da pesquisa, como uma primeira abordagem dialética para iniciar a mediação e gerir alguns conflitos que aconteciam em meio a sessões investigativas. A mediação e gestão de conflitos assumem um papel importante numa investigação que explora o contexto de abandono escolar precoce com jovens, pois conforme a investigação veio a se desenhar, percebe-se uma necessidade de dialogar, para além dos *temas geradores*, mas também na intenção de mediar conflitos em busca de soluções que atendam às necessidades das e dos jovens. Assim há a intenção de compreender e explicitar o que se entende por mediação, em específico no contexto em que desenvolvi o estudo na busca por traços e modos de comportamentos

humanos, como uma fonte de embasamento associada a intervenção social e orientada para a mudança social.

Em Portugal, só recentemente é que os mecanismos de resolução alternativa de conflitos começaram a integrar os sistemas judiciais e próprios do senso comum (Neves *et al* , 2009), ao se fazer referência a atores que desempenhavam um papel similar ao de mediadores (Ferreira, 2005). Face a esta questão, o autor diz que “pode-se dizer que só com a implementação dos Julgados da Paz surgiu a necessidade de haver formação sistematizada em resolução alternativa de conflitos em geral, e em mediação em particular”. (*ibid.*: 87-89). Portanto, assim inicia-se um percurso em Portugal que valoriza a mediação e resolução de conflitos.

No entanto, segundo Neves (2010), de facto só em 2001, com a introdução do país aos Julgados da Paz, tribunais incomuns dotados de características próprias de um contexto na iniciativa de promover novas e diferentes formas de resolução de conflitos é que surge a necessidade de sistematizar tais resoluções e gerências, com destaque para as mediações alternativas, como no âmbito escolar, reforçando que independentemente da área de atuação, existem elementos fundamentais e abordagens particulares.

Resumidamente, o termo “mediação é mais fácil e imediatamente associado ao trabalho e pesquisa no campo de resolução de conflitos” (Neves *et al*, 2009: 48). No entanto, segundo os autores, a mediação ainda esbarra com limitações, na garantia de que ambas as partes estejam contempladas e sejam tratadas de igual. Portanto, é de se avaliar a manifestação explícita da vontade das partes que convoca o mediador e/ou aceita sua presença (Moore, 2003). Ao considerar tal abordagem, a relação entre as partes, deve identificar, definir e proclamar soluções ao conflito vigente, o que a diferencia em si, de uma intervenção social, que tem “(...) normalmente os objectivos claramente definidos em termos de resultado a alcançar em numa dada situação” (*ibid.*: 49).

Ainda com Neves (2010), para que a intervenção social frutifique, é de interesse das partes considerar no conflito a mediação por parte de um terceiro elemento, que se atravessa com a origem fundamental. Conflito este que se denomina, pela percepção partilhada de mediadores e investigadores, “como uma fonte de desenvolvimento pessoal e transformação social” (Neves *et al*, 2009: 50). Mediadores estes que se manifestam como “um terceiro

elemento neutro” (*ibid.*) que tende a resolver uma situação conflitual, considerada assim pelas partes envolvidas.

Os autores referidos acima ao dialogar com Correia e Caramelo, discutem que a visão do mediador pode ser manifestada “como [a de] um artesão na construção de cidades” (2003: 181). Acima de tudo, o mediador ou mediadora pode “contribuir para a estruturação de modalidades alternativas de definir política e cognitivamente o social e os problemas sociais” (2003: 189-190), ao qual reflito a importância, de se criar espaços de voz às e aos sujeitos, sejam indivíduos ou grupos participantes de intervenção, garantindo-lhes poder de escolha, estímulos para abertura de novas visões de mundo, para se promover a participação cidadã e combater a injustiça social. É das e dos sujeitos, e não das ou dos interventores ou políticos, que deve emergir a emancipação pessoal para se desvincular do *status quo*, para isto trago novamente o contributo de Neves, embasado por outros autores que, acentua como consensual “a afirmação de que a mediação visa contribuir para a tomada de decisões responsáveis, para o acréscimo de autonomia dos sujeitos, e para uma convivência social mais pacífica e produtiva.” (Neves, 2010: 908), tal como tive oportunidade de me ir apercebendo ao longo do meu estudo.

Contudo, não se estabelece com clareza o modo como tudo isto pode ser alcançado, abrindo um leque de estratégias e ferramentas possíveis de atuação. No entanto, ao se ter em conta a mediação por parte das instituições que acreditam, representam e pressionam a mudança social como uma forma de “integrar o potencial democrático inerente a manutenção de sistemas em visões partilhadas de resultados justos” (Schoeny & Warfield, 2000: 266), admite-se que esta se pode tornar uma fonte potente de justiça para com os jovens na escola. No intuito de perceber uma visão internacional das dimensões de justiça e da educação de qualidade, como metas a serem alcançadas em Portugal sob o olhar mundial, segue-se algumas considerações sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável, segundo a Agenda 2030.

Paz e Educação pelo olhar dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), Agenda 2030

Face ao que até aqui fui procurando desenvolver e aos desafios que se instauraram aquando do meu trabalho de terreno, neste tópico, surge uma necessidade de ressaltar algumas

pontes estratégicas para contextualizar um olhar macro teórico a fim de analisar brevemente a problemática local segundo as perspectivas da Agenda 2030 (United Nations [UN], 2015), a qual considero importante e balizador para o momento mundial atual. Em 25 de setembro de 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas elaborou a resolução A/RES/70/1, intitulada *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, cujo objetivo principal seria traçar um plano de atuação a nível global que pudesse assegurar a sustentabilidade, os direitos humanos e a erradicação da pobreza para todas as pessoas do planeta (UN, 2015).

Para a efetivação desse plano de ação, a Agenda 2030 propõe 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que devem ser implementados de maneira conjunta pelas diferentes esferas da sociedade (governos, sociedade civil e setores privados) (UN, 2015). A atribuição temática da Paz, em particular, é composta apenas pelo ODS 16, denominado Paz, Justiça e Instituições Eficazes, que almeja promover “(...)peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels” (UN, 2015: 14). Esses princípios, como o da inclusão e o da justiça, têm por objetivo orientar uma possível discussão e possíveis planos de intervenção no contexto escolar. Por sua vez, a atribuição temática da Educação é composta pelo ODS 4, denominado Educação de Qualidade, ao qual almeja a garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promove oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. (*Ministério dos Negócios Estrangeiros*, 2017: 26)

No caso de Portugal, as orientações do país sobre a incorporação dos 17 ODS em suas ações, percebe-se que, no caso do ODS 16, a abordagem em torno do contexto poderia ir ao encontro a dois objetivos: “Garantir instituições e tomada de decisão responsável, inclusiva, participativa e representativa”; e “Assegurar o acesso à informação e proteger as liberdades fundamentais” (*Ministério dos Negócios Estrangeiros*, 2017: 76). Sendo estas, um auxílio para pensar em estratégias eficazes na perspectiva de se tornar ativa a participação e inclusão das e dos sujeitos atores, jovens no caso desta investigação, imersos no campo empírico.

Já no caso do ODS 4 - *Educação de Qualidade*, algumas orientações se evidenciam de grande relevância a este olhar do macrossistema, como "um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo" (Bronfenbrenner, 2011: 177), no intuito de sempre se ter tais abordagens como radar geral e norteador para a investigação. São algumas

dessas orientações em destaque: Assegurar o acesso ao ensino básico e gratuito e eliminar o analfabetismo, as altas taxas de retenção e de abandono escolar precoce; Eliminar as disparidades educativas baseadas na raça, cor, etnia, religião, gênero, orientação sexual ou condições econômico-financeiras; Melhorar a qualidade do sistema de ensino nacional. (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2017: 26). Em ressonância com Freire (1980):

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir (...) [a cada aprendiz] chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com (...) [as outras pessoas] relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Freire, 1980: 39)

Sob esta visão, percebe-se a intensa importância de manifestar um olhar aguçado e inclusivo ao combate do absentismo escolar, a cultura do fazer história e transformar o mundo das e dos sujeitos jovens no contexto da Escola, um uma oferta educativa alternativa.

Um olhar para a participação: “anda cá!”

“Anda cá!”, uma expressão algumas vezes usada pelos jovens no contexto empírico para chamar algum amigo, ou até mesmo, convites aos educadores e investigadora. Complementando as perspectivas sobre cidadania e voz, que abordei acima, me pareceu pertinente trazer para esta investigação, a proposta do lugar de identidade e ação política, consoante ao que Menezes (2014: 20) afirma quando "a partir do momento em que há uma relação entre duas pessoas, a política surge como característica dessa relação, é nuclear à relação". Esta questão da participação política através da relação humana é relevante, uma vez que dentro do contexto, pode-se observar um aspecto de transformação social a partir das relações que se apresentam para a co construção de uma intervenção pedagógica que faz sentido e consente ao processo de um modelo educativo-formativo-alternativo na escola de segunda oportunidade.

Há um aspecto político que caracteriza essa relação em diversos níveis, tanto para a conquista de um percurso que contribui para diminuir as taxas de absentismo e abandono escolar precoce entre jovens em vulnerabilidade social, quanto para uma visão outra sobre as próprias pessoas jovens, assim como as relações coletivas para promover a própria cultura da escola com a comunidade, entre outras (Neto, 2003). Pode-se, assim, observar a escola como

lugar de identidade e ação política, um espaço de participação dos sujeitos atores e atoras que acompanha o conceito de cidadania e voz. Nesta linha, reconhecendo os impactos do contexto na formação da personalidade das e dos jovens, conclui:

Considerando a complexidade e diversidade de estilos de vida das Sociedades Modernas, pode afirmar-se que (...) os jovens demonstram nas suas atitudes e comportamentos, as influências do meio social e familiar em que vivem. O impacto no processo de desenvolvimento é enorme atendendo às necessidades características destes contextos de vida, que moldam e vão interferir na construção da sua personalidade, na sua imagem social, autodomínio e formas de participação em sociedade. (Neto, 2003: 206)

Considerando as pessoas jovens e sua participação cidadã dentro da investigação interventiva que realizei, é proposto que a participação seja fonte de análise por parte de suas atitudes, comportamentos e percepções positivas e negativas para com o espaço educativo. Ao longo do trabalho empírico foi estimulado que as e os jovens cidadãos se posicionassem quanto ao curso e movimento educativo interno, dado que a ESO diz propor um currículo cocriado com as e os jovens a partir das necessidades advindas de suas vozes reivindicativas. Afirma Menezes, dentro do panorama de educação e participação não é “surpreendente que o sistema de educação formal tenha sido sempre concebido como um contexto para a promoção da participação, mesmo que os significados deste conceito variem imenso” (Menezes, 2012: 13).

Complementando com Arnstein (1969), numa proposta com várias décadas mas cuja relevância se parece manter, é possível visualizar o potencial da participação cidadã, sendo esta, um poder significativo, quando se propõe através dessa consciência a promoção de mudanças no contexto frente às necessidades de um grupo e sua comunidade. Esta constatação só solidifica um alargamento da visão de que, também, ao compreender certos contextos e suas aspirações educativas, há a “possibilidade de favorecer uma reflexão de cada sociedade sobre si mesma, de modo a ajudá-la a tirar partido da mudança, conservando ao mesmo tempo a sua identidade” (Berger, 2004: 16), um objetivo muito amplo e de difícil realização. Complemento com Menezes & Ferreira (2014), que mais recentemente afirmam, em conversa com Cicognani:

Faz pouco sentido pensar-se que é possível promover a participação dos/as jovens sem se criarem as condições para desenvolverem as suas perspectivas

sobre o mundo que os/as rodeia e afirmar a necessidade de serem mais do que meros/meras espectadores/as e não é possível levar isto a cabo sem envolver os/as jovens numa reflexão (com outros) sobre o cotidiano nos seus contextos de vida, o presente da sua história e a mudança da sua comunidade. (Menezes & Ferreira, 2014: 144)

Concluo que ao envolver as e os jovens em reflexões coletivas sobre suas narrativas de vida e cotidianos, em meio a participação que se dá no envolvimento de se tornarem conscientes de si, simultaneamente, já se torna um meio propício para a ação social (Berger, 2004), validando assim a fomentação da criação de espaços participativos de voz que fortaleçam a confiança e bases necessárias para inclusão e democracia na sociedade. Foi este o lugar das rodas de partilha e das rodas de desabafo, no meu trabalho de investigação intervenção.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo baseia-se no desenvolvimento do quadro metodológico para apresentar a definição e justificação das metodologias utilizadas, assim como identificar e justificar os procedimentos dos quais escolhi adoptar para a pesquisa do Mestrado em Ciências da Educação. Sigo com o presente estudo na intenção de documentar meus apontamentos neste que foi e é o meu primeiro contato com a pesquisa para a investigação. Portanto, optei neste modelo assumir uma narrativa com dimensões ora mais acadêmicas ora mais reflexivas pessoais com uma linguagem que mescla outros formatos, a fim de preencher uma vontade de me entender neste percurso de maneira autêntica, juntamente com referências ao conhecimento acadêmico que desenvolvo. Afirmo que neste percurso investigativo há uma auto reflexão intermitente através e para com a ética e a metodologia.

Sobre investigar a partir de uma visão de sustentabilidade

A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido a tudo o que nos cerca. (Gadotti, 2005: 16)

O presente projeto de investigação, em formas bem gerais, iniciou-se com a preocupação social da regeneração do planeta sob a perspectiva dos jovens em contexto vulnerável. O interesse por esse tema em particular está localizado no pressuposto da construção de uma ideia genérica de que não se é possível regenerar o planeta sem concomitantemente cuidar das relações humanas. E cuidar das relações humanas também é cuidar da minha busca por conhecimento e bem-estar. Parto deste princípio a primeira inquietação e desejo em estudar e investigar no mestrado, a considerar 2 anos atrás e em meus primeiros dias de aula.

Há algum tempo busco caminhos para construir um mundo mais justo e humano e diante desta preocupação em como relacionar o planeta com minha própria regeneração vou de encontro ao meu percurso, e todos os cenários que me permitiram o romper de padrões, para cada vez mais permitir-me expressar quem sou: É no melhor que faço para mim mesma que faço o melhor para o mundo. Antes de aprofundar a metodologia em si, considero importante traçar um paralelo sobre o ato de investigar e um primeiro contato profundo com as Ciências da Educação. Sendo que através do Mestrado, legitimar minha contribuição para uma possível mudança social nas vidas concretas de jovens no contexto da pesquisa, é poder falar da minha história em voz alta e me perceber enquanto investigadora e buscadora, ressoando assim com Sousa (2009):

Interessa que uma investigação ultrapasse as fronteiras do conhecimento atual, avançando em áreas ainda pouco conhecidas, desbravando novos conhecimentos, procurando trazer à luz conhecimentos que sejam úteis a toda a humanidade, a uma nação, a uma ciência ou apenas a um grupo específico de sujeitos. O seu objetivo centra-se na procura de conhecimentos que sejam úteis para o aumento do bem-estar humano. (Sousa, 2009: 12)

Considerando tal abordagem, atravessada pelas perspectivas plurais, tanto quanto curiosa com os processos educativos alternativos que reconhecem as narrativas contextuais e percursos artísticos-alternativos, valorizam as subjetividades das pessoas envolvidas e promovem pontes de construção e conexão humanizada na educação, percebo que “investigar refere-se, em termos etimológicos, em entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou.” (Sousa, 2009: 11). Portanto, percebo que a curiosidade que nos move e provoca a inerte vontade de buscar pelo conhecimento e que compõe o bem-estar da humanidade conversa com a investigação. Vou de encontro assim à ideia de que o objeto de investigação no campo educacional, principalmente, pela razão dos contributos da educação, são de grande relevância para a regeneração e evolução humana.

A vista disso, Charlot (2006: 15) diz que “a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, um membro de uma cultura, um sujeito singular.” Para o autor, a educação é um campo do saber fundamentalmente mestiço que se cruza por conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos. (Charlot, 2006). Tal abordagem reflete a necessidade de uma investigação com rigor científico para a legitimação do campo de pesquisa em educação.

No entanto, trazendo em conversa Bourdieu (2004), defende-se que a investigação não deve ser de opinião e nem pautada na mera experiência do investigador/a, onde o investigador /a em conjunto com o campo científico, deve considerar as estratégias com duas facetas, uma de função científica e uma função social no campo (Bourdieu, 2004). Considerando que todo investigador ou investigadora carrega consigo uma bagagem histórico-emocional, assim como inquietações e questionamentos, a sua voz, tal como tenho vindo a apresentar, sua função deve assumir a importância das suas experiências anteriores na recolha e análise de dados, assumindo o caráter subjetivo da sua pesquisa e desenvolvendo os elementos necessários à redução dessa subjetividade (Macedo, 2018).

Dado isto, entretanto, sob a lente de Durkheim, o olhar desse sujeito é incontestável para a maior parte das nossas ideias e das nossas tendências que são elaboradas por nós e que surgem de fora e que só nos podem penetrar impondo-se (Durkheim, 2001). Assim, reflito aqui a ideia de que quem investiga tem em sua pertença ao campo da pesquisa grande responsabilidade de atuação social para fomentar a regeneração do planeta tão almejada por aqueles que promovem o conteúdo científico e o bem-estar da sociedade. O que nos leva a perceber que as e os investigadores podem ser vistos como “sujeitos coletivos que, enquanto história coletiva incorporada, atualizam toda a história pertinente da sua ciência” (Bourdieu, 2004: 99), no sentido para esta pesquisa portanto, que o ato de investigar em seu rigor científico juntamente com a tarefa da investigadora pode contribuir para pôr em evidência problemas sociais e, com isso, fazer um esforço para uma real regeneração sustentável para o mundo.

Contextualização do terreno empírico. Sobre onde fui investigar: “Tás por onde?”

O contexto de desenvolvimento e construção do projeto acontece em uma entidade promotora de um centro social através de uma escola de segunda oportunidade em Portugal e em sua comunidade. O centro, que desempenha um significativo apoio social junto das populações carenciadas da região, existe desde 1955, e a estruturação de sua escola teve início em Setembro de 2019 e em Julho do ano de 2020 obteve sua primeira turma e teve seu primeiro ano letivo concluído. As escolas de segunda oportunidade, através do Despacho n.º 6954/2019, se estabelecem como um programa de formação e intervenção público junto de jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social, que neste contexto empírico específico, aproximou e envolveu um total de 26 jovens ao programa da escola - jovens estes entre os 15 e 18 anos, residentes do concelho, preferencialmente.

Portanto, considerando a problemática do abandono escolar precoce e da viabilização da inclusão social das e dos jovens em contexto vulnerável, a escola vai de encontro com a vontade, e compromisso legal, de desenvolver um plano individual de formação de acordo com as orientações do programa integrado de educação e formação PIEF, como “medida socioeducativa de carácter temporário e excepcional quando esgotadas todas as outras medidas de integração social” (*Regulamento de Constituição e funcionamento de turmas com PIEF, 2018/2019*, Ministério da Educação, 2019. Despacho n.º 6954/2019), que contemple multidisciplinaridades. Sendo assim, é de muita importância a dimensão coletiva e social da tarefa de educar cuidando também de suas dimensões individuais enquanto vozes a serem escutadas e valorizadas (Macedo, Santos & Araújo, 2018).

Conhecer as e os jovens

Neste tópico que se segue, procuro dar visibilidade brevemente ao grupo de jovens em termos de idade, gênero e mobilidade na ESO.

No ano letivo, em que tive oportunidade de fazer a minha recolha de dados, segundo dados do *Relatório de Acompanhamento e Aprendizagem para o Futuro* (Macedo, Carvalho, Betz & Vieira, 2020), para cuja elaboração contribuí com a partilha de alguns dados de pesquisa resultantes do trabalho direto com jovens, a escola acolheu em seu total vinte e seis

(26) jovens, dos quais nove (9) eram raparigas. As idades dos jovens, à inscrição variavam entre os 14 e 17 anos, sendo onze (11) com 15 anos, seis (6) com 17 anos, três (3) tem 16 anos e dois (2) com 14 anos. É relevante ressaltar que ao longo do ano houve muita oscilação entre o número de participantes, quando em meio ao percurso educativo, se davam novas entradas, desistências e reinserção de jovens em outros meios educativos, o que de certa forma, fomentava a instabilidade no grupo e nas formas relacionais com que estes se manifestavam.

No mesmo relatório acentua-se que em termos de grupo, percebe-se um desequilíbrio de gênero, para além das singularidades de cada indivíduo. Há também que se constatar que a diversidade de idades desfavorece em termos de índice de desenvolvimento de projetos e interesses comuns, assim como há diversidade em termos de trajetória escolar, das condições de vida, no entanto, partilham pontos em comum quando se trata de estarem inseridos ao risco de exclusão (Macedo, Carvalho, Betz & Vieira, 2020).

A seguir faço uma reflexão sobre as primeiras impressões com jovens em terreno, que denota as dificuldades enfrentadas pela investigadora:

Sinto que não tenho capacidade em imaginar o que estes jovens já passaram em suas vidas e precisaram lidar, contornar tanto emocionalmente, materialmente e até mesmo fisicamente, em seus contextos vulneráveis, relembro aqui que estão sob o risco de exclusão e abandono escolar precoce. Fazem parte de outra estatística e isto precisa ser olhado com atenção, cuidado e colaboração. Me ponho a refletir o quão frequente estes jovens estão a escutar sobre seus fracassos? E o quanto frequente escutam sobre as suas vitórias e são estimulados a se apoderar de si? (Nota de Terreno 12, dia 23 de Outubro de 2019)

Em muitos momentos, foi preciso me manter em constante lembrança de seus contextos vulneráveis e o risco de exclusão social, ao buscar na apresentação dos “mapas de vida (...) como interpretações e reconstruções das experiências jovens” (Pinheiro, 2020, cit in Macedo et al, 2020), uma compreensão de suas singularidades e uma visão atenta de como me relacionar com eles. Lembrando-se que em coerência com os *mapas de vida*, que são exceção, àqueles jovens que não possuem qualquer fator, seja ao nível escolar, quanto sociofamiliar, que não tenham percursos atribulados de vida. No entanto, nas relações que se davam dentro da escola, para a investigadora, estavam a ser jovens, a tentar viver, na sua destreza, riqueza, simplicidade e complexidade: seres humanos em processo.

“Professora, posso sair?”: como se desenvolveu o percurso metodológico

Nesta seção, busco identificar, definir e justificar quais percursos metodológicos que adotei no projeto. Partindo do pressuposto de que investigação que faz sentido é construída com as pessoas, onde é indispensável "considerar a participação do ponto de vista dos atores participantes" (Lima, 2001: 72), percebo a necessidade de uma abordagem direcionada a metodologias de caráter qualitativo, capazes de escutar e interpretar as vozes em presença.

De acordo com a questão acima e uma vez no terreno empírico, as expectativas e anseios iniciais foram se desconstruindo e enredando por vários caminhos, tal qual não alinhava mais diretamente com a minha problemática inicial de investigação, e que agora se intenciona em questionar como práticas dialéticas contribuem para que os jovens se comuniquem, reflitam criticamente, ampliem as visões de mundo para gerar conexão, lidar com conflitos e se tornarem atores de uma participação ativa. Estar em terreno durante 10 meses justificou observar que as metodologias qualitativas interpretativas proporcionam "descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo" (Coutinho, 2014: 28), no caso as e os jovens.

Fazendo recurso a utilização de métodos participativos e percebendo a importância da entrada com foco no terreno, perceber o que está implícito em uma forma de pensar que envolve a dinâmica e o movimento dialético, entre fazer e refletir sobre o que é feito (Freire, 2001), possibilitou-me inserir-me e, a partir disto, flexibilizar e direcionar a minha reflexão para algumas outras pistas que estariam consoantes ao processo de pesquisa e ao contexto, os quais intencionou-se seguir.

Sendo assim, optei por utilizar a observação participante com registo de dados em notas de terreno. Tal prática tal qual me pareceu simples, no entanto, percebi que estava diante de dilemas a gerir complexos que atravessavam a questão onde “o campo de observação do investigador, é a priori, infinitamente amplo e só depende em definitivo dos objetivos de seu trabalho” (Amado, 1998: 196). Dado que os objetivos e questões estavam a mudar ao longo do próprio processo de investigação, e que, apesar da entrada no campo empírico facilitada, se

notava para além, uma necessidade em me inserir primeiramente alguns meses para que assim se instalasse a confiança da minha presença no contexto e tornasse o processo viável. O que não se impôs como uma dificuldade ou problema, uma vez que fui aceita como observadora direta pelos grupos em questão.

De antemão, não conhecia os grupos, ou seja, não estava a par das teias relacionais da escola, o que fazia de mim uma peça nova e observadora direta no tabuleiro. Me apoio portanto em Amado que diz que, “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos nos momentos em que eles se produzem em si mesmos” (*ibid.*), para então justificar a minha participação na vida coletiva sob a lente o mais interna possível do contexto. Com a percepção de que as decisões em relação às minhas questões de partida se desenvolveram à medida que tais comportamentos e momentos compartilhados também se iam produzindo, sob a vantagem de me aperceber em uma recolha de material de análise autêntico e espontâneo para o estudo presente.

Portanto, o método *qualitativo interpretativista* o qual identifico o projeto com a observação participante acontece em meio ao início estrutural da própria escola, como referi. Tudo ainda muito incerto e um grande espaço em aberto para experimentações de acordo com o que melhor se adequasse às realidades e expectativas das e dos jovens, corpo docente e administrativo, na ideia de privilegiar a compreensão das questões a partir do olhar das e dos sujeitos da investigação. Reflito que apesar de tecnicamente, nesta altura inicial, ainda não estar apta a concretizar o método com a segurança e fôlego necessários com relação a documentação, dado que as grandes variedades de acontecimentos e comportamentos exigiam que estivesse sempre pronta a tomar notas imediatamente, tal qual não ocorria facilmente na prática, intuitivamente existia a curiosidade na ação em campo empírico e no aprendizado do percurso em si. A opção pela elaboração de notas após a realização, sempre que possível, revelou-se como mais adequada para se obter os resultados necessários referentes a pesquisa.

No entanto, a noção de privilégio da participação deste movimento, interfere este processo pedagógico empírico e ativo que se altera a todo momento em trocas ágeis e mutáveis, mas que me tornam mais segura e esclarecida para a produção de conhecimento necessários. Sendo assim, diante de uma sabedoria adquirida pelos saberes científicos e diante de condições subjetivas experienciadas pela vivência coletiva, compreender realmente os

objetivos e conduzi-los de maneira mais adequado, como comentava já Teixeira (1957: 21), em conversa com Dewey, mas ainda com relevante para o mundo atual:

o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão nas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado, e esperamos, mais sábio.

A parte disto, também reflito a importância da flexibilidade nas interações sociais e em suas relações com as perguntas de partida para que a observação em si possa ser direcionada em seu foco principal que busca compreender os espaços de voz jovem na ESO. A vista disso, compete discutir a inspiração do presente estudo na observação participante de tipo etnográfico que permite “the researcher(s) ‘to collect rich and detailed data based upon the observation of natural contexts’, as well as ‘to obtain situation reports in the language of the participants’” (Silva, 2004: 568).

Segundo Silva (2004), a qual se fundamenta em Burgess, a observação participante contribui para questionar acerca do ponto de vista de investigadores e atores, portanto, a técnica da observação participante com inspiração etnográfica parece ser a estratégia mais adequada para adentrar e justificar, a partir de uma perspectiva interna, os estudos no terreno, “due to its flexible nature and to the possibility of engagement of the investigators” (*ibid.*), pois permitiu evidenciar

Segue-se a proposta, portanto, de um processo co criado colaborativamente apoiado na investigação para mudança social a fim de concretizar que o ato de aprendizado é complementar (Kemmis & Wilkinson, 1998), uma vez que aprendo com as e os interlocutores participantes, também me estou fazendo aprender, é mútuo independente da intensidade permitindo experienciar a realidade determinada a ser mudada em todos os grupos possíveis e presentes no contexto.

Neste estudo, o instrumento de registro e coleta de evidências se deu advindo do cotidiano da instituição pesquisada, foram notas de terreno, que já referi acima, e que vieram a ser uma valiosa ferramenta utilizada como espaço de escrita pessoal para descrever, refletir,

problematizar, organizar as ideias e contextualizar o estudo investigativo diante das situações, conversas e dinâmicas facilitadas e observadas, embasadas por Silva (2004: 569):

Field-notes, due either to their descriptive function or to the reflective one, will become a valuable object for the analysis of content. Becoming an ethnographic text, these records are the confrontation narrative of the investigator (Baszanger & Dodier, 1997, p. 15). Serving simultaneously as reflection ‘territories’, they embody a certain language that gives access to our own thoughts and conveys the possibility of thinking actively upon theoretical concepts.

Sendo assim, a cada dia de investigação interventiva realizada na escola, relatos eram escritos para que se referisse a ideia de que a ou o “investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 150). A documentação significativa sobre as ocorrências no processo constituiu uma memória experiencial que se fez possível consultar e analisar a qualquer momento. Apoiaram-se a esses registos escritos outras forma concretas de apresentar a realidade das ações como registos fotográficos, alguns dos quais complementaram o portefólio *As Malas do Mundo 2020* (Casal, 2020), que conta sobre o último ano letivo da ESO, no entanto, por questões éticas de preservação do anonimato, opto por não referir tais registos nesta pesquisa.

A entrada no terreno: negociações com a equipa e primeira visita *in loco*

No âmbito das unidades curriculares do domínio de Artes, Sustentabilidade e Educação⁴, comenta-se o contacto do CS, ao qual fui convidada a integrar uma colaboração ainda informal na instituição para participar na construção e contribuição com o acompanhamento do que viria a se tornar um das mais novas escola de segunda oportunidade em Portugal. Surge, portanto, por parte da instituição o desafio e a proposta de se realizar através de algum estudante, um projeto de intervenção, ao desenvolvimento na embrionária ESO. Sendo assim, em exercício para a UC de mestrado Métodos de Intervenção em Educação, duas estudantes intuitivamente relataram imediato entusiasmo e interesse pela oportunidade, sem ainda vislumbrar a totalidade do que viria se tornar o percurso e experiência no lugar. Facilitadas pela autorização e entrada no terreno por parte dos

⁴ ao final de uma aula com a minha orientadora.

responsáveis pela UC e equipa da instituição, agenda-se uma primeira visita ao local para o reconhecimento dos espaços e equipa.

Numa abordagem de inspiração etnográfica, já nesta altura e corroborando com os seus objetivos centrais, é feita uma visita ao centro social. Fui recebida pelo coordenador e técnico da escola, bem como apresentada ao dinamizador e outros funcionários. Por meio desta primeira visita, nos encontramos numa praça junto à escola. Tivemos a oportunidade de conhecer todas as instalações internas do CS, como salas que viriam a acolher a escola, ainda ocupadas por serviços administrativos ou formativos, salas de apoio a informática e uma casinha externa próxima, ocupada por artesãos, a qual abrigaria o refeitório/sala de convívio dos jovens. Também foi apresentada a horta comunitária e um espaço de oficinas da comunidade, com uma ala livre e ampla na entrada, outra para marcenaria e ferramentas, outra que receberia artesãos e costureiras, ainda instalados na casa do Largo, e uma salinha reservada, a qual, futuramente viria a abrigar o projeto da Rádio. Este lugar plural de imediato nos cria entusiasmo, identificando-se como um grande potencial para desenvolver um projeto envolvendo os jovens integrado à comunidade. A promessa, comenta-se, é de que até Setembro, início do ano letivo, todas as instalações já estariam adaptadas ao contexto escolar.

A ou O educador, segundo Strong, Wilson e Ellis (2009), ao pensar o espaço deve levar em conta a organização das salas e outros espaços com seriedade, quando considera-se a disposição dos materiais, a escolha do alcance destes aos sujeitos atores, a preparação do ambiente para receber os jovens, tanto quanto a percepção dos objetivos do que se quer promover nos lugares e momentos, ainda que o fator surpresa se apresente. No caso da instituição em estudo, surge, por exemplo, o sonho de perceber a praça como uma fonte de integração social. À sua volta, há diversas casas, para além do prédio contornado pelo CS, e assim, romantiza-se a ideia ao visualizar cada casa apropriada de diversas oficinas distintas, específicas, artísticas, uma possível cantina, tendo a praça e seu jardim como ponto central unificador. Um sonho que, de certa forma, se realizaria futuramente:

Neste momento, realizou-se as atividades na praça, anexa ao Centro Social, área externa da escola. O dia estava ensolarado, fresco e sentimos que todos estavam mesmo a precisar de respirar um ar. Nos parece um privilégio podermos nos situar em uma atmosfera com árvores e brinquedos, com balanços e escorregas. Há uma sensação de descontração e leveza quando

nos situamos neste espaço para estar com os jovens. (Nota de Terreno 7, dia 07 de Outubro de 2019)

No entanto, já se evidencia nesta primeira visita, a preocupação com a questão do espaço físico que realmente sustente a segurança e o conforto de todas e todos os envolvidos, e que não prejudique o andar das aulas com dispersão com fatores externos, como pessoas e amigos a passar ou conhecidos que aproximam-se e interferem. Permitindo a construção de uma experiência motivadora às e aos jovens a se expressarem de maneira autêntica, a partir de dentro (escola) para fora (comunidade), no pensamento da pedagogia libertadora, como prioriza Freire (2001).

Mesmo com certa indefinição de como implementar o “projeto de investigação”, ficou-me uma primeira sensação de acolhimento, no sentido de expectativas a possíveis ações e colaborações da minha parte, e a sensação de proximidade com a equipa promotora, diante das expectativas voltadas às atividades com os jovens, no que viria ser um desejo de percurso alternativo na Escola. Percebo um momento forte de descoberta e possibilidade entusiasmadas pelo indefinido que é cheio de riquezas e aprofundamentos desejáveis.

Ao longo desta primeira entrada, - e posteriormente da pesquisa mais substancial - , sempre senti-me acolhida e bem recebida pela equipa, fator que é demonstrado com o convite para participar, enquanto observadora-investigativa, da primeira reunião de professores, formadores e coordenação, que seria realizada dentro das instalações do CS, sob a orientação da minha orientadora, responsável por tornar possível a porta aberta de entrada no campo empírico. Curiosamente, já conheceríamos a sala de aula, preparada para receber as e os educandos da ESO, e as e os professores do agrupamento de escolas da região que foram seleccionados para o programa, como relato na seguinte nota de terreno:

Hoje fui convidada a participar do primeiro encontro de professores e equipe técnica designados a estarem neste ano letivo na Escola de Segunda Oportunidade. Os encontros acontecerão semanalmente todas as quartas, (...) de 14:30 às 16:30 no âmbito da formação e capacitação dos educadores para o percurso na ESO. Em linhas gerais, estivemos a dialogar nossas expectativas e já percepções de como será trabalhar e investigar neste contexto de jovens em situação vulnerável e em abandono escolar precoce, cenário totalmente inovador para quase todos presentes ali, mesmo com profissionais em seus muitos anos de magistério. (Nota de Terreno 1, dia 18 de Setembro de 2019)

Percebo neste momento de reunião que as primeiras vozes do encontro trazem nítidas preocupações em como se deve basear o percurso curricular da escola, no entanto, também é dialogado que tal percurso deve ser construído junto, caminhando, percebendo as possibilidades, conversando e flexibilizando os acordos a partir das necessidades: cocriando no que faz sentido aos jovens. Reitero neste dia que não há realmente intenções da escola em se firmar como um ensino tradicional, mas sim como uma oferta educativa alternativa.

Portanto, considero a entrada efetiva no campo empírico em Setembro de 2019, por efeitos práticos, a partir desta data e desta reunião, sou oficializada como observadora e investigadora, incluindo a formalização e o compromisso de escrita das minhas notas de terreno para a recolha de dados para fins acadêmicos. Esta recolha também, resultou, posteriormente, para suportar o desenvolvimento do *Relatório de Acompanhamento e Aprendizagem para o futuro - 2020* (Macedo, Carvalho, Betz & Vieira, 2020) a norma de registar em reflexão o acompanhamento do que seria este primeiro ano de atividades, como relata-se no relatório:

Alguns de seus registos de trabalho com as e os jovens serão recurso de reflexão, neste relatório, de que são coautoras, já que para além da formação com jovens participam nas reuniões de equipa, circularam livremente no espaço escolar e foram mesmo desafiadas, pela direção da escola, para trabalhar com as e os jovens na preparação de eventos. (Macedo, Carvalho, Betz & Vieira, 2020: 7)

É neste papel que incorporo o grupo de profissionais e participo das reuniões, desafiada à posicionar-me crítica-reflexivamente, assumir atividades de carácter exploratório em colaboração com o quadro docente, permitindo uma privilegiada visão interna da escola e contato direto com os jovens. Inspirando-me em Marchi (2018: 730), é o momento que incorporo o contexto como uma estranha que entra em contato com uma cultura diferente e sofre uma provável iniciação que leva a uma possível interação às e aos atores da cultura investigada.

Futuramente, por estar pautada em uma prolongada permanência na instituição, também é possível identificar a pesquisa de tipo etnográfico, sendo este a descrição de culturas que acontece a partir da experiência e contato da interculturalidade, que se deu possível com os jovens e toda a equipa. Trago este exemplo de experiência com os jovens, que atesto em uma nota de terreno:

Em um dado momento, me movimento e me desloco a fim de conversar com o maior número de jovens. Percebo os três amigos a fumar sentados em um banco. Me aproximo e pergunto se tudo bem por eles eu estar ali. Me autorizam. A conversa se descola pro Brasil, meu país e minha nacionalidade. [...] Estão realmente interessados. Agora o tema é sobre Favelas e a realidade de lá. Considero um grande passo de confiança e conexão. (Nota de terreno 4, dia 27 de Setembro de 2019)

Recolha de dados

Através da observação participante das aulas, e respectivas notas de terreno, além de entrevistas com atores da equipa que se mantiveram constantes no período de investigação entre Setembro de 2019 e Junho de 2020, recolheram-se os dados acerca das experiências naquele contexto educativo, referentes e em simultâneo, à construção de relações com jovens, professores e equipa promotora.

Observação participante: provocando a emergência dos dados

Acaba-se por fim, a estudante-investigadora da FPCEUP, integrando o corpo formativo, em formato de atividades de cariz artístico-criativo por meio de oficinas. Em uma perspectiva ampla considero esta entrada uma visão assentada na confiança em disponibilizar um olhar interpretativo para com a contribuição que a investigação interventiva poderia vir a ter na construção da vida na escola. Mobilizados todos, em diversos saberes pessoais e profissionais, em prol de um interesse comum: a experiência ESO e seus efeitos positivos e relevantes às pessoas jovens envolvidas, tanto quanto, a comunidade ao redor.

Portanto, ao escolher como pano de fundo, as questões relacionais, tendo a intenção de observar e compreender as interações, sob o prisma de uma jornada pedagógico-relacional, olho mais de perto as realidades apresentadas, assim como o quadro amplificado destas relações e situações, foco em colaborar para a construção intersubjetiva de um caminho com as e os jovens, situação que, em boas palavras, acontece durante a aceitação da minha presença ao longo dos dez meses de investigação no terreno. Como afirma Amado (2013), tal

situação acontece quando há uma espécie de aceitação mútua, já que “as pessoas e as instituições também escolhem participar na investigação.” (Amado, 2013: 152).

Para usar estratégias adequadas ao contexto em termos de propósito da investigação, estabelece-se um paradigma pós-positivista (Guba & Lincoln, cit in Macedo, 2018), ao qual contém a metodologia qualitativa e, contudo, neste caso, a observação participante, onde busco como observadora fazer parte do objeto de pesquisa e me colocar como membro do grupo (Teixeira, 1957). Segundo Amado (2013: 40), “(...) é realizar uma interpretação da realidade de um determinado grupo extraíndo-se conclusões sobre as realidades mais amplas, não de forma geral, mas ainda que dessa maneira, seja possível na investigação qualitativa uma presente dimensão subjetiva, cheia de significados, representações, interpretações, emoções, simbologias.”

Sendo assim, ainda segundo o autor (2013) busca-se na compreensão das intenções e simbologias imersas nas percepções, nas perspectivas e opiniões, situar-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, e procurar o que faz sentido e como este sentido se faz para as e os sujeitos participantes da investigação. Compreender como os seres humanos se colocam em suas próprias ações ao se relacionar com as e os outros e com os universos com os quais interagem e em que contextos se permitem interagir.

Na intenção de melhor perceber como as e os jovens viviam a experiência relacional embasada nesta opção metodológica da observação participante, verificou-se um alto grau de interação com o contexto investigado, quando a participação interfere em suas vidas, para além de que a participação das e dos sujeitos participantes, os tornou informantes na investigação, como sugere Amado (2013). Comento em uma nota de terreno:

A partir destas vozes, nós enquanto observadoras ativas fomos percebendo como as perguntas indutoras faziam com que os diálogos surgissem entre eles. As conversas, a partir das simbologias dos objetos, ganharam um rumo de grande sensibilidade e vulnerabilidade compartilhada. Aos poucos, um a um foi trazendo histórias de suas infâncias e de seus nascimentos, aprofundando a partilha pessoal e, arrisco dizer, a conexão com o grupo (Nota de Terreno 6, dia 07 de Outubro de 2019)

No momento em que sou aceita, passo a circular livremente pelos espaços, bem como a escolher os momentos de observação, com grande apoio e incentivo do quadro docente e

equipa promotora. No entanto, após a primeira sessão de observação ativa com as e os jovens, manifesto já um primeiro desconforto e uma visível necessidade de passar a mensagem clara e enfática às e aos jovens, de explicar e antecipar (Tonucci, 2005), sempre que possível, de meu lugar enquanto observadora-investigadora e a permissividade disto da sua parte para comigo.

Consoante ao intuito de cuidar das relações de poder de meu *status* privilegiado que vem da identidade de uma adulta investigadora (Spyrou, 2018). Surgem questionamentos internos: Como deixar de me perceber como mera participante e me apresentar como investigadora que observa? Estaria eu em conformidade ética com as propostas educacionais? Como participar em pares pedagógicos com as e os professores? Segue a partilha sobre um destes momentos:

Participamos da aula de Cidadania, que acontecia as segundas na parte da manhã, primeiro horário, em conjunto com a professora Cátia. Reparo os olhares curiosos e desconfiados, e alguns de certa maneira, também receptivos quando nos veem ainda ao longe ou na beira da entrada da sala de aula. No intuito de nos mostrarmos presentes, eu e Dandara esperamos os jovens na porta da sala e os íamos recebendo da forma mais carinhosa que encontrávamos abertura, ora com um “bom dia”, um “boas vindas”, às vezes um aperto de mão, uma batida de mãos informal, um toque nas costas e até um abraço rápido como sequência de um cumprimento. Percebi que alguns se manifestam realmente de forma comunicativa e extrovertida, vindo ao encontro antes mesmo de nos apresentarmos pelo nome. “Então, quem são?!” Outros se manifestaram de forma tímida e introspectiva, sem troca de olhares. Penso se foram informados pela coordenação de que estaríamos lá e de quem seríamos nós agora também junto a eles no semestre. Situação delicada que identifico e me gera um certo desconforto, dado que para o bem-estar. De qualquer forma, Cátia inicia a aula e nos apresenta a turma. Traz um pouco o contexto de nossa presença lá, ainda que percebo que nem ela sabe bem o que estamos lá a fazer. Fico também com a pergunta em mim: Será que ela está confortável conosco? Nesta altura, estão no total 15 jovens conosco. (Nota de Terreno 2, dia 23 de Setembro de 2019)

Seguindo certos princípios, me colocava sempre a porta da aula onde iria investigar para recebê-los numa construção afetiva e amorosa com palavras de carinho e cuidado, à luz da ideia de construção do conhecimento sendo esta ao mesmo tempo afetiva e social. Como refere Humberto Maturana, “o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (2002: 22) se queremos compreender qualquer atividade humana e uma educação libertadora baseada no respeito “devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual

aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (2001: 130). Complementando com Edgar Morin, “o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção é inseparável do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade.” (2000: 59).

Estar no terreno tanto tempo e me propor ao posicionamento de uma proposta para a educação libertadora (Freire, 2001) e positiva possibilitou estabelecer um nível de confiança, de trocas, de diálogos importantes tanto para a minha relação com as e os sujeitos atores como para a sua expressão de si. Logo assumo um papel de amiga, companheira⁵ e cúmplice entre as e os jovens que me favorece no percurso investigativo, no percurso que faz sentido. Assim:

A projeção fez sucesso e surge uma nova ideia de atividades, sugerida pelos jovens que vai de encontro com a proposta da escola em explorar os temas de vida, onde podíamos contar mais as histórias dos diferentes países, a começar por mim. “Porque não contas sobre o Brasil?” Todos concordam e afirmam que pode ser um percurso de atividades bem fixe. Reflito o quão forte tem sido perceber esses laços que vão se construindo, desatando os nós da instabilidade quanto a expectativa de um percurso totalmente estruturando e, assim, tecendo rumos de atividades co criadas a partir do que se vai costurando dia após dia, pouco a pouco. O caminho se dá caminhando. De certa forma, improvisando atentamente com o que se tem disponível e que se faz mostrar com sentido. Faz sentir, porque faz sentido. (Nota de Terreno 23, dia 02 de Dezembro de 2019)

Uma vez que os laços foram se tornando cada vez mais fortes entre as e os jovens e a investigadora, e perceptíveis à equipa de docentes, tal qual, à equipa promotora, surge o convite para realizar no contexto algumas atividades de cunho interventivo, em caráter de atividades formativas e possível estruturação de pares pedagógicos com o corpo docente, facilitadores de uma recolha de dados mais ativa e profunda, num quadro próximo da investigação-ação, paradigma de inspiração.

Como Bataille (cit in Macedo et al. 2020: 4), no seu trabalho fundador, define e justifica, a investigação-ação como processo simétrico de conquista da mudança, através de um fio condutor, pela conquista do saber e pelo desenvolver de uma consciência coletiva. Tal

⁵ Em latim, “aquele que partilha o pão”, em uma postura solidária, sem deixar de ser crítica. Inspirada em Francisco Ibernón (2000) que diz que para superar as crises da escola, deve-se passar da cultura da queixa para a cultura da transformação.

qual compartilho a seguir, um breve trecho que evidencia uma atividade interventiva, com contribuição de mudanças efetivas e positivas:

Considerarei essa dinâmica de muita riqueza no processo escolar, porque pude identificar como uma contribuição positiva nas relações pessoais e interpessoais. Considerando tal percepção, avalio como os fatos medidores para tal conclusão: as duas dinâmicas tiveram duração de pelo menos 1h ininterruptas e com maior aderência em número de jovens participativos concentrados e ativos. (Nota de Terreno 6, dia 07 de Outubro de 2019)

Ou quando um dos professores, recorre à investigadora-observadora com um pedido de ajuda:

Procuramos nos sentar ao lado dos jovens também sentadas às mesas e cadeiras, na intenção de estar ao lado deles para incentivá-los, estimulá-los, minimizar as rixas, se fosse o caso, e até mesmo conversar sobre o que se está passando. Sinto um momento de frustração da professora que nos recorre com uma pergunta: “Tem alguma ideia do que fazer?” (Nota de terreno 11, dia 21 de Outubro de 2019)

Assim, define (Bataille cit in Macedo et al. 2020: 4) o que designa por investigador-coletivo como um sujeito híbrido que se alterna entre investigador e a prática e que introduz mudanças na produção de conhecimento. No processo que aqui se identifica, o investigador é ao mesmo tempo instaurador de práticas que facilitam a produção de novos conhecimentos e facilitador da comunicação entre teoria, investigação e prática. Evidencia-se nesta nova localização no terreno um posicionamento autônomo que privilegia a minha posição na construção coletiva dos olhares entrecruzados dos diferentes pontos da observação participante, sempre a lembrar de se atentar eticamente e a localizar cuidadosamente as relações de poder. No entanto, este não se deveu um fator impeditivo para que as sessões, que agora também seriam oficinas exploratórias, tendentes à recolha de dados, como atividades de cunho formativo, alterasse o rumo a desvirtuar a conexão com os objetivos da pesquisa.

Notas de Terrenos: reflexões em processo e o fazer (auto)investigativo

A intensidade dos momentos experienciados no terreno dificultavam o processo de escrita imediato. Na intenção de ganhar a confiança de todas e todos os envolvidos,

intuitivamente optei por não carregar comigo folhas e canetas em todos os espaços que transitava e investigava, por considerar que esta configuração poderia acarretar em uma possível inibição e um senso de opressão. Optei, portanto, pelo registro à posteriori por ser menos intrusivo e por me permitir participar de corpo inteiro nas atividades dinamizadas. No entanto, a dificuldade se deu quando por muitas vezes, perdi os detalhamentos vivos de alguma voz relevante que se apresentava espontaneamente, bem como detalhes das sensações, percepções instantâneas àquele momento. Como é relatado a seguir:

Sinto um grande desafio e frustração em documentar tal dinâmica, pois sinto que houve vozes muito significativas para o processo de investigação e tudo o que se poderia ressoar a partir disto. Contudo, percebo que não cabia registrar nada por escrito naquele momento, dado que esta era uma atividade tão pessoal e que exigia-me atenção e presença. (Nota de terreno 6, dia 07 de Outubro de 2019)

Contudo, ao longo dos dez meses, pude verificar uma habilidade em conectar-me de maneira prática com aquilo que realmente se apresentaria de mais importante em ser relatado nas notas de terreno. Percebo que a experiência por si só já me imbuía de tamanha riqueza de detalhes, portanto, não tive maiores problemas em escrevê-las. O processo ganhou uma rotina profundamente reflexiva, que me era muito estimulante intelectual e emocionalmente, quando à volta da escola em direção para casa, junto à investigadora Dandara, durante o transporte, compartilhamos os ditos “processos vividos”. De certa forma, posso afirmar que os deslocamentos, influenciaram nas escolhas de como iria registrar o que estava a ser visto.

As reflexões eram imediatas. Quase sempre conseguia escrever as notas de terreno (NT) nos dias que se seguiam, o que também facilitou a clareza das vivências. Outras NT vieram a ser escritas posteriormente, o que também me constatou o valor de se viver na pele a sensação e ver com os próprios olhos, a experiência viva. A escrita destas me permitia uma organização interna e reflexiva, para além de visualizar e materializar o fortalecimento no continuar do processo, que por vezes, se demonstrava desgastante. Retomando o trabalho radical de Dewey, para refletir sobre esta experiência, este refletia desde já que “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (1959: 83).

Implicou-se nestes momentos em confiar na minha capacidade de memória, mesmo que assumisse falhas e possíveis interpretações, como posso constatar quanto a própria diferença no idioma “português” que por vezes se misturaram e atravessaram o idioma “brasileiro”. Sem perceber, escrevia algumas vozes, como se estivessem a falar na língua Portuguesa do Brasil, no entanto, não considero este um fator limitante ou dificultador para esta pesquisa.

Ao total foram trinta e seis notas de terreno produzidas ao longo de dez meses de investigação, as quais foram enumeradas em uma tabela controle, por ordem cronológica (ano, dia e mês) e com descrições breves e explicativas para cada item, no que intitulei como Sumário/NT (cf. Anexo I). Esta organização me permitiu sistematizar e facilitar o meu processo de análise de dados. Ainda como uma forma de visualizar o quadro geral da minha permanência no campo empírico, elaborei um controle por mês, dias e sessões realizadas que demarcam a presença, no que seriam tanto as Assembléias⁶, as sessões realizadas, a entrada e saída da investigadora no terreno (cf. Anexo II).

Um fator que pude considerar como desafiador ao finalizar o meu percurso investigativo, foi confrontar-me com a enormidade e riqueza de detalhes dos processos experienciados e o poder diante das, digamos, infinitas possibilidades de estudo advindas deste registo da observação. Este momento foi um período muito penoso, do qual me deparei com bloqueios e a sensação de uma busca por uma certa perfeição ao adentrar no universo da escrita. Afinal, qual seria, realmente, o meu foco de pesquisa?

No entanto, quando permito-me aceitar o meu processo pessoal e conflito interno, celebro as trinta e seis NT, pois me demonstram um percurso inspirador. O melhor que produzo neste momento é o que melhor posso produzir neste momento. Consoante a imensa responsabilidade e humildade experienciadas por este momento de reflexão, constato também que este é um trabalho em constante progresso, que valida e vislumbra possíveis futuros estudos aprofundados de desdobramentos desta pesquisa terrena em outras esferas acadêmicas.

Entrevistas semi-estruturadas: criando espaço para a expressão de outras vozes

⁶ Momento de encontro semanal formativo, em formato de reuniões, com os professores, equipa promotora e, eventualmente, com os jovens do programa.

Considerando as entrevistas como constituintes de um “dos mais poderosos meios para entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2013: 207), fica-se a ideia de complementar as informações que recolhi através de entrevistas semi-estruturadas, após a última escrita das NT. Assumindo que as entrevistas são conversas intencionais, conforme Amado (2013) ao citar Quivy, complementa sobre a adaptabilidade deste método, ao dizer que “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1998 in Amado, 2013: 207)

É deste fato que se facilitam o alcance dos objetivos propostos através de uma escuta ativa e atenta das e dos sujeitos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994), que busco elaborar um guia com questões simples e estratégicas para a captação e posterior interpretação dos dados, ao validar que “uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com ‘sim’ e ‘não’ ” (idem: 136). Desenvolvo, portanto, três questionamentos chaves e elucidativos, através de entrevistas semiestruturadas (Cf. Anexo IV) para que pudessem ser respondidas sob uma perspectiva pessoal, o menos dirigida possível.

Sendo assim, tendo em conta o atravessamento do contexto - dado que sempre estavam à volta as e os jovens - as responsabilidades atribuídas diante de tantas tarefas a realizar na escola e falta de tempo em se “parar um pouco”, só foi possível escolher dois entrevistados. Apesar destes fatores, os dois colaboradores, sendo eles a técnica de educação Mariele e o dinamizador cultural, Zé Vitor, se mostraram muito disponíveis e responderam às perguntas. Nesta altura já havia grande proximidade entre mim e os colaboradores e a entrevista acontece em tom descontraído como uma troca espontânea de pontos de vista. A escolha se deu, porque pude notar essa disponibilidade, também pude evidenciar suas presenças marcantes junto aos jovens, tanto quanto sua participação ativa no terreno, ao longo de todos os meses investigados e, que ao meu ver, poderiam vir a trazer contributos significativos para a pesquisa.

Escolho também uma das jovens recém formada no ano letivo anterior e recém maior de idade que, no entanto, relata insegurança, por não sentir-se hábil em responder à altura do que

poderia ser uma contribuição eficaz, mesmo tendo em conta as questões éticas - apoiada pelo termo de consentimento informado - e o frisar do aspecto anônimo e voluntário da entrevista. Em respeito ao pedido, não utilizo seu contributo nesta pesquisa.

As entrevistas ocorrem depois que o ano letivo já se havia terminado, num período de transição, no entanto, constato que foi adequado o momento, pois trouxe mais discernimento do que poderia ser efetivamente perguntado (e respondido), dado que já dispunha de bastante conteúdo proveniente das NT e assim reduzia o risco de má interpretação . Pude, a partir de uma primeira análise dos dados, perceber como direcionar estrategicamente as perguntas para que os contributos pudessem complementar a pesquisa, construir significados e os sentidos investidos, em torno de questões que pediam clarificação e maior aprofundamento. Afinal, as entrevistas semiestruturadas podem ser percebidas como encontros observacionais que buscam conhecer a vida social para além dos sentidos aparentes do que é manifesto, como afirmam Bogdan & Biklen (1994), a recolha das informações me permitiria desenvolver uma ideia de outras pessoas, profundamente implicadas no processo educativo, de como os mundos e seus aspectos são interpretado por eles, uma vez que, as minhas NT trazem, em sua maioria, contributos reflexivos pessoais.

Deste modo, elaborou-se três perguntas que atribuem significados aos espaços criados de diálogo, aos conflitos emergentes na Escola, e as relações dos jovens frente a estes desafios. Informações das quais pretendo validar, mais adiante, algumas reflexões e observações apontadas para a análise do percurso.

Processo de análise dos dados: escuta, compreensão e interpretação

Diante das dificuldades de me manter concentrada frente a um ano permeado pela pandemia que se instalou mundialmente, uma vez que rompi com as primeiras barreiras internas diante da imensidão de conteúdos apropriados nas NT, o processo de análise de dados ocorreu de forma orgânica e fluida para a continuidade da pesquisa de mestrado, de que resulta esta dissertação. Para Amado (2013):

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos

das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (Amado, 2013: 304/305)

Os processos transformativos tomam forma através da análise de conteúdo, quando buscou-se dar sentido aos materiais produzidos através da observação participante, das notas de terreno, das conversas informais, e das entrevistas realizadas. Para o caso das notas de terreno, necessitou-se uma organização profunda do material para obter as identificações dos conteúdos que emergiram. A partir destes textos e destes conteúdos, foi possível a construção das temáticas, pré-definidas intuitivamente, dadas como “procedimento indutivo” (Ferreira, 2002: 84), emergidas de um agrupamento por unidades de sentido que respeitaram a expressão das vozes (*ibid.*).

Nesse momento buscou-se escolher o tipo de unidades de registo com o qual se trabalha a decodificação. A unidade de contexto em suas dimensões maiores, conforme Bardin (1977), é o que possibilita compreender o que se vai codificar, contextualizar, situar os símbolos das unidades de sentido que estão contidas nas frases, nas palavras, etc. Portanto, considera-se as unidades estruturais um recorte das unidades de registo, constituindo-se esta identificação parte deste conteúdo, que quando associadas a interpretações vigentes, permitem, do que está submerso, a verificação dos sentidos que até então são subjetivos. A seguir, agrega-se por grupos de sentidos, um processo que recorre a síntese e classificação, para efetivamente construir um sistema de categorias.

Sendo assim, surgem questionamentos advindos da diversidade de fatos relatados nas notas de terreno. A priori, um ou outro trecho mostrou-se interessante, mas que em outra vista de olhos, já não era tão único para ser considerado como uma temática principal, e até mesmo pontos de nós que convergem em relação a outros. Um processo que exigiu um intenso ir e vir de leituras e, como acentua Macedo (2018), deve-se levar em conta a heterogeneidade, as relações a ela inerentes para evitar uma tendência de generalização. Constatado esta heterogeneidade na presente investigação, e a maneira de encontrá-la na análise de dados, foi criar pontos específicos em comum na interpretação de dados que pudessem captar as

unidades de sentido das vozes do contexto e perceber onde os excertos deveriam ser colocados.

Para promover um diálogo sintonizado com a base teórica, o olhar da investigadora e a discussão dos resultados, partindo dos agrupamentos das reflexões, procurei estar atenta ao objetivo central sob à luz do que esta pesquisa foi construída: diálogo, comunicação, conflitos e seus desdobramentos. Portanto, uma vez organizadas as notas de terreno, percebo quais temas estão a se repetir com frequência e certas palavras chaves emergem como um amparo para perceber quais unidades de sentido as NT estavam a se referir entrecruzadas pela interpretação da investigadora. Assim por muitas vezes, nota-se mais de uma temática por nota de terreno e vice-versa, como se pode ver na grelha (cf. Anexo III).

Como referi, uma vez agrupados alguns sentidos frequentes percebidos a partir da intensa releitura das trinta e seis notas de terreno, verificou-se que existiam alguns momentos que eram realmente vivos, gratificantes e emergentes dos quais classifiquei como: rodas de partilha/ desabafo sobre temas relevantes, que depois venho a classificar como as rodas de partilha, os momentos de acolhimento, os momentos de conflito, os momentos de resolução de conflitos e os espaços de bem-estar. Na grelha, ainda descrevo nas abas, quais são as NT que posso encontrar trechos que refletem estas temáticas, uma vez já grifados e selecionados nos estudos da investigadora. Por fim, os subtemas ganharam novos significados e nomes que direcionavam a estrutura a reflexões da experiência em terreno, como se evidencia no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV - DEITA CÁ PRA FORA: reflexões de uma experiência em uma escola de segunda oportunidade em Portugal

O intuito no capítulo que seguidamente se apresenta é compreender as experiências na escola de segunda oportunidade do estudo, através das reflexões e da observação participante contidas nas notas de terreno e, também, das entrevistas registradas. O capítulo procura dar conta das reflexões que emergiram no desenvolvimento do projeto de investigação, explorando a interpretação dos diversos trechos das notas de terreno que reportam reflexivamente a intervenção no contexto. É possível dizer que há uma atenção assentada nas vozes das e dos sujeitos presentes durante os dez meses de investigação.

Para o alcance desse objetivo reflexivo e interpretativo, buscou-se suportar sobre uma abordagem referente aos Círculos de Cultura (Freire, 1983). Esta abordagem emerge como adequada para perceber e construir as relações de afeto, trocas, oportunidades entre as e os sujeitos atores do processo, como também, os desafios, pontos de tensão e superação vividos, embasados pelo olhar ao conflito e a forma, encontrada no terreno, para que este fosse gerenciado.

Ainda vale, mais uma vez, ressaltar, o cuidado e preocupação em se manter anônimos as e os sujeitos participantes, em critério de confidencialidade, e não ter riscos destes serem identificados ou lesados em sua autenticidade perante a criação dos espaços seguros para que permitissem que suas vozes fossem expressas, legitimadas e validadas.

Dirijo o olhar para as *rodas de partilha*, como momentos de conversa sobre temas relevantes ao percurso, bem como espaços que se evidenciaram de diversão, descontração e acolhimento. Assim, ao dar sentido ao que se experiencia, a discussão de dados também aborda alguns momentos de tensão das diferentes realidades e vivências, quando surgem os desdobramentos destas partilhas através das Rodas de Desabafo, uma designação proposta no grupo, por uma das jovens, para designar momentos de partilha mais íntima, e que foi acolhida nesta investigação.

Não tendo realizado uma análise de conteúdo tendente à construção de categorias e subcategorias inclusivas (Macedo, 2009; 2018). Reporto-me antes à busca de *temas*

geradores, na linha de Freire (1982), identificando também subtemas no seu interior, no quadro de uma investigação que acabou por assumir também uma dimensão de intervenção com o grupo. Apresento a seguir, a sistematização que resulta da análise de dados, em torno de temas e subtemas. Através dos quais procurei, à partida, encontrar bases que orientaram a minha atuação com o grupo, para a recolha de dados, ao mesmo tempo que, as minhas reflexões obrigam-me a analisar a própria natureza do trabalho investigativo-interventivo exercido. Saliento que tais observações e reflexões nascem da prática ativa e traduzem um trabalho contínuo e inacabado, em processo e progresso.

1.RODAS DE PARTILHA: educação libertadora, diálogo e voz

Neste ponto, busca-se elucidar as questões relacionadas a algumas rodas de partilha selecionadas que aconteceram na escola ao longo do ano letivo e que foram sendo atribuídas em sua importância para a construção do percurso exploratório e educativo durante o período de investigação. Procuro, ao mesmo tempo, dar visibilidade a aspetos relevantes na recolha de dados, que vou colocando a negrito ao longo do texto. Ressoando com Macedo (2018), percebo que há nas relações que as e os sujeitos constroem com o mundo, expressões que evidenciam uma reflexão crítica, tomada de decisão e participação que se dá a partir destas expressividades.

Portanto, selecionei alguns trechos das notas de terreno a partir da observação participante em caráter interventivo. Desenvolvendo o que referi acima, houve o intuito de compreender o caminho que essas rodas de partilha foram se entrecruzando com as vozes jovens para a afirmação de um lugar de reconhecimento de suas identidades, na criação de espaços legítimos e seguros para que pudessem expressar suas sensações, opiniões, percepções, tanto quanto na ampliação de suas visões de mundo, participação e consciência para a reflexão de uma transformação pessoal, relacional, que influenciam em suas tomadas de decisões para o próprio desenho de suas jornadas escolares. Para além disto, quando as práticas de uma educação libertadora que envolvem um círculo de diálogos servem para construção de espaços de voz para que jovens se comuniquem, reflitam criticamente e ampliem a visão de mundo, gerem conexão e participação ativa.

1.1 Temas relevantes ao grupo: escutar e dar sentido ao que se percebe em seu entorno

Nesta subsecção sobre temas que são relevantes ao grupo no sentido de escutá-los e dar sentido ao que se percebe no entorno, a atenção está voltada para o olhar atento aos debates e diálogos nomeados Rodas de Partilha que trazem *temas geradores* (Freire, 1982) que repercutem em diálogos e análises críticas, de acordo com o que se evidencia de importante para as e os jovens. Tais temas “se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”. (Freire, 1982: 110).

Assim, como já citado no enquadramento teórico, traça-se um paralelo aos Círculos de Cultura (Freire, 1983), como metodologia conscientizadora que possibilita as e os jovens a perceberem seu entorno e dar sentido as questões as quais estão imersos e possuem interesse. No trecho a seguir, conta-se sobre um dia em que estão todas e todos, educadores, jovens e investigadora, no parque e são ofertadas atividades ao ar livre. No entanto, de imediato, **nenhum convite os parece interessar:**

Em um dado momento, me movimento e me desloco a fim de conversar com o maior número de jovens. Percebo os três amigos a fumar sentados em um banco. Me aproximo e pergunto se tudo bem por eles eu estar ali. Me autorizam. A conversa se descola pro Brasil, meu país e minha nacionalidade. Identifico que há interesse em falar mais sobre o país, eles estão curiosos e me fazem muitas perguntas. Esse momento foi muito marcante pra mim. Percebi jovens cheios de curiosidade, atenção e desejos. Estão a me escutar, não me interrompem, me fazem mais perguntas, eu os escuto, não fumam, não vão olhar ao telemóvel. Estão realmente interessados, agora o tema é sobre Favelas e a realidade de lá. Considero um grande passo de confiança e conexão. (Nota de Terreno 4, dia 27 de Setembro de 2019)

Neste item, a autenticidade de suas vozes é percebida quando suas ações vão de encontro ao interesse pela temática das *favelas*⁷, **fala-se sobre o que realmente os interessa.**

⁷ Pode-se dizer que são resultado de certas disposições de construção, como se referia já há 90 anos, mas parecendo com relevo para o presente, "uma espécie de cidade-satélite de formação espontânea, que escolheu, de preferência, o alto dos morros" (Agache, 1930: 20), sendo estas indiferentes até hoje pelos poderes públicos e relativamente habitada por uma população pobre.

A atenta observação do que se está a dizer, conferindo importância a impressão sustentada pelas e pelos jovens (Goffman, 2004), dá sentido a uma comunicação produtiva e se estabelece uma base de confiança, onde a credibilidade nas vozes interessadas jovens é mais importante que os papéis que elas e eles ocupam (Lopes & Ribeiro, 1998).

Dá-se início assim, a uma série de sessões investigativas-interventivas que interligam o lugar de identidade jovem para a exploração e emersão de dados e a construção das aprendizagens.

Hoje, em particular, estamos com o jovem Antônio, que imigrou refugiado para Portugal, se manifestando de forma muito expansiva e comunicativa. Neste momento, o grupo se interessa pela sua narrativa e surgem perguntas sobre seus costumes, sua religião, família, país e etc. Sugerimos então a ele e a turma, se havia interesse que ele se deslocasse à frente e contasse mais sobre ele. O grupo concordou e ele se mostrou bem motivado. Afinal, sinto que se sente motivado em compartilhar suas identidades, em ser compreendido como sujeito, em ser valorizado em sua diversidade e em contar sua história de vida. A projeção sobre os seus costumes fez sucesso e surge uma nova ideia de atividades, sugerida pelos jovens que vai de encontro com a proposta da escola em explorar os temas de vida, onde podíamos contar mais as histórias dos diferentes países, a começar por mim. “Por que não contas sobre o Brasil?” Todos concordam e afirmam que pode ser um percurso de atividades bem fixe. (Nota de Terreno 23, dia 02 de Dezembro de 2019)

Reflico o quão forte tem sido perceber esses **laços que vão se construindo**, desatando os nós da instabilidade e tecendo rumos de atividades co criadas a partir de suas vozes e do que se vai costurando dia após dia, pouco a pouco, compreendendo que “O caminho se faz caminhando” (Freire, 2003: 35). De certa forma, improvisando atentamente com o que se tem disponível e que se faz mostrar com sentido. E para o grupo percebeu-se um ótimo exercício e oportunidade em se **aplicar na prática a escuta**, a importância de se ampliar a visão de mundo, sobre a partilha de diversidades de experiências de vida, a partir das partilhas do jovem Antônio. Valida-se a perspectiva de se criar envolvimento à reflexão sobre o cotidiano de seus contextos de vida e criar condições de espaços para a participação ativa dos jovens para que se tornem mais do que espectadores para uma mudança social (Menezes & Ferreira, 2014).

Dada a solicitação observada acerca de um tema gerador, que foi construído ao longo do percurso e direcionado pelas e pelos jovens, não sendo pré-determinado pelos educadores e investigadores em questão, percebe-se a necessidade de **construir a investigação temática** “como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdo a serem depositados” (Freire, 1982:139) por meio de “um esforço comum da consciência da realidade e, autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (idem: 117). No quadro desta investigação como “ação cultural”, surge uma roda de partilha e debate, sobre o contexto de vulnerabilidade, na perspectiva das favelas, através de uma exibição de um filme específico para este assunto:

Conversamos sobre violência, vivências pessoais, impressões sobre privilégio, desprivilegio, escolhas, futuro, injustiça, mortes, pobreza, etc. Houve uma conversa interessante, umas das únicas que consegui captar por estar envolvida tanto na mediação quanto na observação. Uma das jovens destaca que certos personagens do filme por estarem envolvidos com o crime cometem comportamentos ilegais e maus. No entanto, outra jovem responde a dizer que muitos não tem escolha de vida, porque estão inseridos no contexto e não encontram outra saída frente a essas circunstâncias: “Ôpá, é o caminho mais fácil.” Outra jovem, em réplica diz que sair deste mundo da violência e do tráfico e conseguir trilhar um caminho diferente, exige um esforço demasiado e diferente do normal pela dificuldade em se estudar e conseguir um trabalho digno. Seguimos a atividade solicitando que nos contassem como gostariam que o filme terminasse, destacando a perspectiva do personagem principal jovem. O que poderia ter acontecido? Todos escreveram finais positivos e esperançosos. (Nota de Terreno 26, dia 12 de Dezembro de 2019)

Neste dia, as e os jovens se mostraram muito **participativos e envolvidos com o debate**. O que denota um interesse particular por esta dinâmica: exibição de filme, em seguimento de uma roda de partilha para análise crítica. É possível verificar que mesmo diante de assuntos complexos, as e os jovens se posicionam, ressaltam as dificuldades inerentes ao contexto e **dialogam em busca de soluções**, até mesmo com visões esperançosas em suas saídas.

Já no trecho abaixo, é evidenciado, a possibilidade de outras abordagens para se construir conexão, dessa vez através do corpo, ao **corporizar a palavra**. Tais palavras foram se elaborando como temas, até a tomada de reflexão de como as e os jovens se relacionam e se conscientizaram destes. Ao final, pode-se perceber que se conectaram com aspectos

positivos e gerou-se um ambiente impactante para a experiência, quando as e os sujeitos atores endereçaram a palavra amor aos familiares, demonstrando um **caminho de afeto** e trocas ricas de **significações pessoais e coletivas** para construção de conexões, como também se propõe no Círculo de Cultura, tal como proposto por Freire (1983). Noutra sessão de investigação interventiva:

Solicitamos que nos apontassem quais palavras geradoras iam surgindo à medida que observavam os flashcards. E, assim, nesta associação, mencionaram: poluição, igualdade de gênero, trabalho digno, oceano, tristeza, amizade, saúde, pobreza, racismo, união e amor. A jovem Drica se prontificou em iniciativa própria a registrar as palavras escritas ao quadro branco. A partir das palavras mencionadas, convidamos todos a representá-las com o corpo. Diante de cada palavra gerada, haviam expressões corpóreas muito interessantes reflexos do que cada um percebia disto em suas narrativas. Na palavra tristeza, umas das jovens se sentou ao chão e abraçou os joelhos e a cabeça em movimento de recolhimento. Com a palavra igualdade, outra jovem, sugeriu que déssemos as mãos e formássemos um círculo. A palavra oceano gerou um movimento expansivo em todos que abriram os braços e representaram ondas. A palavra poluição fez uma das jovens representar o ato de deitar lixo ao chão. A palavra pobreza movimentou um dos jovens a brincar de olhar os bolsos da calça vazios e, por fim, a palavra amor gerou grande impacto, pois todos se abraçaram e o assunto vibrou em torno de suas infâncias, pois se conectaram ao amor de seus irmãos, sobrinhos... Ficaram animados a mostrar fotos próprias de quando eram pequenos ou fotos dos irmãos e sobrinhos. (Nota de Terreno 19, dia 25 de Novembro de 2019)

Ainda sobre os **estímulos para se promover conexões** entre as e os jovens através de partilhas, onde os diálogos motivaram suas vozes a contarem suas perspectivas de vida, a partir das suas histórias, experiências e vozes (Macedo, 2018) segue abaixo um trecho da nota de terreno “*Contação de História*”, uma atividade realizada com objetos variados que foram colocados ao centro do chão da sala de aula. Neste momento, as cadeiras estavam posicionadas em círculo ao redor dos objetos e sugeriu-se que escolhessem algum objeto que os chamassem mais atenção e sentissem que se identificavam.

Em seguida, solicitamos quem se sentisse à vontade que compartilhasse com o grupo o porquê da escolha. Alguns jovens verbalizaram de imediato o significado que enxergavam na escolha, outros preferiram não falar. Surgiram falas muito interessantes, algumas mais objetivas, outras mais subjetivas e até associações profundas:

Jovem 1: “Escolhi essa flor, pois ela me lembra a primavera e gosto disso.”
Jovem 2: “Escolhi esse batom, pois gosto muito de maquiagem.”
Jovem 3: “Escolhi essa máscara, porque nasci no dia do Carnaval.”
Jovem 4: “Não sei...”
Jovem 5: “Gosto de observar o fogo, por isso escolhi a vela.”
Jovem 6: “Escolhi esta boneca, porque acho que ela parece comigo. É vazia por dentro.”

A partir destas vozes, enquanto observadora ativa fui trazendo perguntas indutoras para que os diálogos se mantivessem nutridos entre eles. As conversas, a partir das simbologias dos objetos, ganharam um rumo de grande sensibilidade e vulnerabilidade compartilhada. Aos poucos, um a um foi trazendo histórias de suas infâncias e de seus nascimentos, aprofundando a partilha pessoal e, arrisco dizer, a conexão com o grupo. Percebo que escutavam atentos ao que era dito pelo outro colega. Nós nos atentamos em não reprimir nenhuma voz, os incentivando para que a contação de história se seguisse no rumo que os jovens quisessem. Sinto que fizemos uma boa investigação, quando notei que todos se riram e divertiram-se imenso ao final. (Nota de Terreno 6, dia 7 de Outubro 2019)

Neste exemplo, a investigação interventiva, segue com uma **mediação**, apenas com perguntas indutoras, sem envolvimento por parte da facilitadora, que instiga que as palavras e temas surgissem a partir das vozes das e dos sujeitos atores. Há grande adesão por parte do grupo, criando-se um espaço libertador (sem repressão), harmônico, rico em partilha, divertido, onde risos e brincadeiras ao final. Também há sujeitos atentos e presentes a participar, que se tornaram um indicador de que a história se desenhou com base nas próprias experiências e contexto de vida dos jovens e pode vir a construir espaços democráticos para que as e os sujeitos se apropriem de seu espaço de voz, gerando um ambiente de afeto e conexão. (Freire, 2000)

Ainda sobre **fomentar os debates**, no trecho abaixo, discute-se sobre o **racismo estrutural** e percebe-se que é um assunto que os move muito, surgem vozes que dialogam e buscam soluções e conscientização acerca do tema gerador:

Perguntei em seguida aos jovens quem havia visto a notícia e estava acompanhando os movimentos nos dois países no intuito de dialogar, debater e questionar sobre as atitudes que fomentam o racismo estrutural. Ainda que com muitos pontos a se aprofundar, foi interessante verificar a participação ativa e as conversas geradas. Percebo que diálogos sobre preconceitos os movem muito. Três jovens se destacaram e sem pausas falaram até a hora se esgotar. (Nota de Terreno 32, dia 01 de Junho de 2020)

“Me considero morena e posso falar um pouco sobre isso. Morei em Portugal mais nova e lembro de ir à escola e escutar: Olha, aí tem uma pretinha. Havia preconceito, mas nunca me incomodei. Já fui chamada de macaca. Talvez quem fala não se importa. Pra mim é uma fala preconceituosa isso. Eu amo a minha cor. Respeito todas as pessoas, independente de serem pobres, ricas, pretas ou brancas. Vamos morrer todos iguais e vamos todos pro mesmo lugar.” (Ana)

A Jovem Ana se posiciona quanto ao tema em uma **tomada de consciência** de sua condição existencial através da **problematização** e amplia a sua visão de mundo, ainda que esta seja uma visão dela e não da realidade total (Freire, 1982). Sobre as relações com o outro, percebe, entende, pensa, decifra, decodifica... Ao debater sobre o tema traz um **diálogo crítico e libertador**, percebe-se que “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”. (Fiori in Freire, 1987: 4) e nos dá pistas sobre uma educação libertadora por meio de sua voz crítica ao pensar o mundo.

Ainda sobre as rodas de partilha, na sessão a que me reporto abaixo percebe-se também um interesse nítido de **reflexão** por parte das e dos jovens em assuntos e temas que permeiam as suas realidades. As e os jovens estão dispostos e seguros em aprofundar suas reflexões interpessoais com o estímulo da **partilha** de suas opiniões e sensações, percebe-se que vão encontrando confiança e cria-se um **ambiente seguro** para o espaço de voz.

Num terceiro momento, abrimos a roda de debates, e estimulamos todos a compartilhar quais foram as cenas marcantes compartilhadas pela sua dupla e, se quisessem, aproveitassem o momento para nos dizer também se chegaram a alguma reflexão conclusiva juntos. Também foram distribuídas imagens e frases retiradas de frames do filme que reforçam algumas das trajetórias experienciadas pela jovem no filme e que geraram algumas palavras instigadoras para o debate, como: coragem, raiva, injustiça, liberdade, força. A discussão ganhou corpo e alguns jovens se mostraram muito participativos nos relatando análises críticas profundas e argumentações ricas em reflexões. Discutiu-se sobre bullying, abuso sexual, incesto, racismo, desprivilegio, violência em mulheres e crianças, desemprego, etc. O filme de fato instiga todas essas temáticas por conter imensas imagens e simbologias para tal. Consideramos importante escrever alguns apontamentos no quadro branco à medida que estes iam sendo explorados pelos jovens, na intenção de ao final termos disponível um mapeamento visual dos conteúdos levantados pelo grupo e do que foi construído com eles naquela sessão. (Nota de Terreno 20, dia 26 de Novembro de 2019)

As rodas de partilha, tal qual encontro paralelos com os Círculos de Cultura, refletem a importância dessas sessões para o percurso investigativo interventivo e educativo, porque geram relatos interessantes e vivos por parte das e dos jovens. Uma delas relata, a partir da reflexão de uma frase do filme que trata sobre o crime do abuso sexual que a jovem protagonista do filme é acometida:

“Não acredito que tudo é um presente do universo, porque acho isso uma ilusão, tem uma vida e gravidez sofrida. Mas acredito que os filhos, por fim, se tornaram um presente.” (Fabiana)

Outras jovens do grupo enfatizam veemente repudiando as cenas de abusos sexuais e violências verbais, emocionais e físicas:

“É mesmo revoltante, me deixa com raiva da injustiça.” (Drica)

Portanto, as e os jovens ao se envolverem e participarem ativamente em **problemáticas coletivas** que podem vir de encontro com suas narrativas de vida, se desenvolvem mais conscientes de si e contribuem para a construção das reflexões para a percepção de sensações e soluções que propiciam a transformação social (Berger, 2004). Para além disto, implica na promoção da curiosidade ingênua naturalizada à curiosidade epistemológica crítica e reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade. (Freire, 2000).

Salienta-se, também, que, desde que em algum momento haja percepção, adquirida através da **experiência**, da **reflexão** com **tomada de consciência** das ações (problematização), consegue-se buscar a significação e o entrelaçamento delas (Dewey, 1959). As e os jovens percebem a raiva que advém da injustiça, enfatizam e repudiam cenas que não estão de acordo e desmistificam a visão romântica que poderiam vir a ter por conta, por exemplo, da gravidez, contribuindo para a visão da auto responsabilidade consciente perante suas emoções, ações e vozes (Souza, 2007).

Em meio a uma sessão investigativa interventiva, uma solicitação inusitada emerge pela voz de uma das jovens, como relato:

Ao final da aula, Fabiana me chega a beira e me pergunta quando vamos voltar a ter as rodas de conversa? *“Podiam se chamar rodas de desabafo. Foi fixe aquilo, deitar as coisas cá pra fora, sabes?”* (Nota de Terreno 18, dia 21 de Novembro de 2019)

A sugestão vinda por parte de uma jovem que se posiciona inclusive com a sugestão do nome *“roda de desabafo”*, como nome para identificar alguns momentos onde certas temáticas e problemáticas foram cuidadas, reflete-se em uma colocação da **apropriação do processo de aprendizagem**, ao qual a investigadora-interventora identifica uma estratégia pedagógica diferenciada e um percurso por mediação de uma experiência de/com significados (Pagni & Brocanelli, 2007). A partir disso, é possível perceber neste contexto a existência de assuntos importantes a se conversar que possam atravessar momentos de narrativas pessoais e que acolham os jovens em momentos necessários de “desabafos”.

Ao representar uma situação conhecida pelas e pelos indivíduos para que nela se reconheçam enquanto sujeitos atores, encontra-se com aspectos concretos de suas necessidades sentidas e verifica-se que a participação e o diálogo constroem suas identidades sociais em seus **mundos partilhados** (Lopes & Ribeiro, 1998). Quando a jovem Fabiana relata essa vontade, essa necessidade, percebe-se a **reconstrução ou reorganização da experiência** que se tem atribuído às rodas de partilha, aumenta o sentido desta e prepara o curso de experiência subsequentes (Dewey, 1959).

Através desse relato, encontra-se também um valor em se **cuidar** do desenvolvimento humano, da comunicação que precede a ação e da forma de se chegar a um ponto em comum com jovens e entre o percurso que se cocria, em prol de uma intervenção social, no intuito de se criar um lugar de “exploração coletiva do sentido da experiência vivida” (Galvani, 2000: 10).

Torna-se evidente, o “papel ativo (...) [da pessoa] em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação (...) [das pessoas]” (Freire, 1983: 108-9) para se observar as questões mais profundas quando as rodas de partilha se desenvolvem para um espaço de gerenciar conflitos no contexto escolar observado nesta pesquisa e que será abordado mais à frente.

No subtema a seguir, algumas vozes relatam o que foi importante dentro do seu percurso pedagógico e dão pistas de como as rodas de desabafo, nome sugerido por uma das jovens durante o ano letivo, como referi, podem se tornar um recurso potente para a investigação intervenção, o desenvolvimento humano e a transformação social quando estimulam a escuta e o respeito entre os seres humanos.

1.2 “O que é Escola?”: respeito e escuta no percurso relacional educativo

Um olhar para a escola e as e os jovens que reclamam respeito e ser escutado, como visão do que importa no percurso relacional educativo.

No trecho a seguir, que se reporta a observação participante de uma sessão em par pedagógico com uma docente, as e os jovens respondem a pergunta “O que é escola?” fazendo uma partilha da visão que elas e eles possuem sobre Escola, educação e o ambiente que os circula.

Nesta abordagem, a professora inicia, portanto, um debate com a pergunta; O que é escola para eles? As respostas vieram nas seguintes palavras: prisão, seca, irmandade, nada, meia dúzia de paredes, edifício e convívio. Havia muita emoção envolvida. Inclusive, eu estava de certa forma, surpreendida com a quantidade de palavras conotadas negativamente. (Nota de Terreno 2, dia 23 de Setembro de 2019)

Reflico como deve ter sido o percurso educacional delas e deles até chegarem a este ponto de percepção, dado que se percebe nas vozes e nas conotações das palavras uma visão negativa, gerada por um ambiente de frustração, decepção e desconforto. Apesar de conter uma palavra esperançosa, como “irmandade”, ainda sim, pode-se perceber a decepção geral com a entidade escola que já faz parte da narrativa e histórias de vida das e dos jovens, constituindo as suas vozes enquanto sujeitos vindos de processos de absentismo, retenção e abandono escolar. Esta é uma situação frequente entre jovens que frequentam as ofertas de segunda oportunidade (Macedo, Santos & Araújo, 2018).

Ao final do ano letivo, esta pergunta é feita novamente com a ênfase no percurso da ESO e podemos observar alguns pontos que caminham para uma mudança de visão sobre o

que elas e eles concluem sobre a Escola, dando sentido ao que estavam a fazer por lá. Seguem as vozes das jovens que respondem à pergunta:

“Boa experiência. Vida mais facilitada, ter feito amizades, ensino facilitador, aprender coisas novas.” (Daniela)

“Gostei da Escola para falar de certos problemas. Consciência do que nos cerca. Deitar cá pra fora, sabes?” (Samara) (Nota de Terreno 34, dia 15 de Junho de 2020)

Outras palavras agora atribuídas de maneira positiva à educação permitem perceber uma ideia de **consciência adquirida** ao falar dos problemas, para além de aprender coisas novas. Já Samara, reforça a consciência adquirida ao falar de certos problemas e da importância em se ter um espaço seguro para “deitar cá pra fora” as questões pessoais e relacionais.

No entanto, também se falou sobre os pontos negativos vivenciados na Escola, que trazem uma visão direcionada aos conflitos relacionais, mas que também é dialogada a partir da solução que encontrou para lidar com isto, ao dizer que aprendeu a respeitar o limite do espaço dela e da outra pessoa, uma “análise e consequente **reconstituição da situação vivida**: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (Fiori in Freire, 1987: 5).

“Saber lidar com pessoas que eu não me dava bem. Foi um desafio ter que comer com pessoas que não gosto. Fiz o possível e o impossível. Foi interessante pra mim, eu não tinha escolha, o espaço não é só meu e tinha que saber respeitar.” (Ana) (Nota de Terreno 35, dia 22 de Junho de 2020)

É possível notar a importância do respeito para um convívio harmônico entre jovens, quando a jovem Ana relata os desafios de convivência nos espaços comuns e como soube “dar a volta” ao se reportar o quão interessante se tornou o processo de autoaceitação de suas possibilidades frente ao desconforto, tal como pautada na relação de tolerância e empatia (Freire, 2001).

Nas vozes a seguir, participantes do grupo jovens expressam o que significa da palavra *respeito* para si, considerando que já estamos no final do ano letivo.

Em seguida, perguntei como eles percebem o respeito. E se alguém gostaria de complementar e falar como se sente quando é respeitado. *Como é isso?* Algumas vozes se manifestam: (Nota de Terreno 32. dia 1 de Junho de 2020)

“Tratar todos como iguais. Viemos todos do mesmo sítio. A população discrimina as outras culturas.” (Rafael)

“Colocar na cabeça que viemos do mesmo lugar, mas que também independente disto somos todos diferentes. Respeito é questão de ficar quieta, pode magoar falar coisas pra alguém que não tem autoestima. Temos que respeitar.” (Ana)

“É uma questão de educação. Se calhar, é aprender com a família, na escola... É uma questão de cidadania.” (Jade)

Percebe-se que para o Rafael é frisado a importância da igualdade entre os seres e acrescenta sobre a problemática da discriminação, que também se experiencia no contexto escolar. Já Ana, para além da abordagem da igualdade ao dizer que viemos do mesmo lugar, toca no ponto da diversidade e de saber se posicionar com assertividade nas palavras para que não se magoe a outra pessoa. Jade acrescenta que é uma questão mais macro, sistêmica, quando relacionadas as palavras educação e cidadania.

A relevância destes diálogos abre caminho para se endereçar e valorizar o olhar atento aos conflitos que se mostraram presente no percurso da ESO e como a gerência destes, mediadas pelos educadores e investigadora, pode-se **frutificar** em relações harmônicas, **ampliar** a visão de mundo e **promover** o sentimento de pertença e consciência perante o contexto imerso no estigma da exclusão social.

1.3 Espaços de bem estar, respeito e a multiplicação de laços

Neste subtema os espaços se criam e geram bem-estar, respeito ao ritmo de cada um e multiplicam laços, onde busco trazer os trechos que vão de encontro com as estratégias encontradas durante a investigação intervenção no terreno para a criação e multiplicação da **cumplicidade**, do **afeto** e da **escuta**, no intuito de reconhecer as e os jovens: elas e eles estão ali e são vistos, estão sendo cuidados e amparados. Evidencia-se também como isso

contribuiu para que se promovesse uma maior adesão do grupo nas atividades e se criasse um ambiente liberto (sem repressão) e harmônico, onde as e os jovens pudessem expressar o que estão a sentir e contar-nos suas histórias, o que permitiu a recolha de dados mais ricos e mais profundos a partir das vozes jovens (Macedo, 2018). Segue o trecho abaixo que evidencia a disponibilidade da jovem Marcela em se aproximar e contar-nos um pouco mais sobre ela, no que identifico como uma forma de **aproximação**, como relato:

No intervalo, aproveito o momento para me mostrar disponível aos jovens que gostassem de se aproximar. Sorrio, pergunto como estão e o que gostam de fazer. Para minha surpresa, umas das raparigas se aproxima, se demonstra aberta a conversar e mostra o caderno de textos. Diz-nos que gosta muito de escrever, pois a ajuda a se expressar e perceber melhor o que sente. Há muitos textos. Diz que há muita tristeza e raiva dentro dela e que assim com a escrita se sente compreendida. Identifiquei esse ato como uma aproximação interessante, íntima e, também, como um ponto de interesse a ser construído a partir da escrita. Outras meninas, também se aproximaram de forma informal, nos fazendo perguntas e nos mostrando suas danças. (Nota de Terreno 2, dia 23 de Setembro de 2019)

Ao se sentir acolhida, a jovem demonstra um ponto de interesse que atravessa emoções e expressões e, como isto, desenvolve em uma perspectiva de **confiança** e **acolhimento** no processo educativo.

Considerando o trecho abaixo, dado que muitas e muitos jovens já demonstraram certa frustração com os seus percursos educativos anteriores, nota-se respeitar os ritmos de cada pessoa, esperar o momento de falar e saber escutar ativamente andam juntos para se criar espaços comunicativos (Freire, 2003) e que gerem um ambiente de construção de confiança ao processo que está ser experienciado nesta altura (Maturana, 2002). Seguem-se outros trechos que trazem abordagens semelhantes ao embasamento deste processo:

Abrimos espaço para que ocorresse tudo naturalmente, de forma livre. Em silêncio, se precisássemos. Nós mantivemos-nos ali observando e conversando com quem ocorria de estar e chegar por perto e, de alguma forma, isso parecia-me que foi criando, desconfio que um certo respeito pelo tempo e ritmo de cada um, na confiança do processo educativo. (Nota de Terreno 2, dia 23 de Setembro de 2019)

Nenhuma atividade prática os parecia interessar. Deixamos o espaço, mais uma vez, ser ocupado livremente como eles sentissem. De repente, abriu-se uma roda na frente deste banco e outros jovens começam a dançar. Fez-se uma roda onde alguns se dirigiam ao meio para exaltar seus movimentos.

Percebo muita presença e divertimento neste momento. Os estilos musicais variam-se entre kizomba, hip hop, rap e tecno. Muitos ali demonstram passos e movimentos incríveis com seus corpos. (Nota de Terreno 4, dia 27 de Setembro de 2019)

Sob a visão da ideia de **construção afetiva e social**, como sugere Maturana (2001), compreende-se que através de uma ação identificada nas e nos jovens, é possível aprender a ver quais necessidades há por trás dessa ação, que podem desencadear em emoções desejadas por eles, como verifica-se no trecho a seguir, quando depois de um período de férias, percebe-se que as e os jovens recebem a investigadora com carinho e saudade, a demonstrar que sentiram sua ausência e sua presença se faz importante no processo.

Ao caminhar em direção a porta, eu e Dandara avistamos os jovens na praça e fomos ter com eles. Samara, Marcela e Fernanda vem correndo nos abraçar e isso me deixa muito certa de estar no lugar certo no momento certo, reafirmado o percurso amparado na confiança e afetuosidade. Estão também por lá perto aos balanços, Daniel e Drica, que também nos abraçam e cobram atenção. “Não vens me abraçar também?” (Nota de Terreno 36, dia 20 de Janeiro de 2020)

Ao considerar Edgar Morin (2000), quando comenta que o desenvolvimento do conhecimento e da percepção deste está intimamente conectado com o mundo da afetividade e curiosidade, podemos perceber na passagem que se segue uma validação da **criação de espaços acolhedores** que se configuram em uma estratégia multidisciplinar baseada em interesses diversificados e sustentados por mais de um educador que incentivam a expressão autêntica e livre por parte das e dos jovens. Propiciando a noção de que uma sessão pode funcionar de maneira construtiva ao **respeitar os ritmos e perceber** as e os jovens em harmonia e participativos, como reporto face a uma colaboração em par pedagógico, tendente à recolha de dados:

No entanto, hoje estava numa configuração interessante em par pedagógico com o professor de Biologia. Havia a atividade de pintura dos pallets para a horta comunitária, a confecção de cinzeiros sustentáveis e um incentivo a expressão criativa livre e autêntica. A música reinava e era comandada pelos próprios jovens, em sua maioria, os ritmos giravam em torno dos funks, quizombas e raps. Percebo que gostam de nos mostrar e até escrevem os nomes dos cantores, artistas ou da música para que escutemos depois com calma. Nestes momentos, ficavam a conversar, dançar e a fumar. Consideramos todas as formas de expressão e respeito a quem estava a gostar de se manifestar de forma extrovertida e/ou introvertida, pausar,

continuar a trabalhar, por isso, a sessão hoje super funcionou. Haviam atividades diversas e educadores presentes dispostos a sustentar o campo. (Nota de Terreno 22, dia 28 de Novembro de 2019)

A passagem abaixo se desenvolveu no fim do ano, onde as e os jovens prepararam, junto a professora de Português, uma performance de Natal que seria apresentada no lar de idosos. Nota-se que o **grupo se manifesta** de forma respeitadora e cuidadosa, estabelecendo um senso de pertencimento e satisfação pela realização de uma tarefa que gerou **bem-estar**.

Percebe-se que neste contexto, todos eles se manifestam com muito respeito e cuidado uns com os outros, em especial com os idosos. Todos se envolveram na atividade completamente e colaborativamente (...). Eles nos dizem que lembram a casa de seus avós e que há de se ter muito respeito. (...), todos diziam se sentirem orgulhosos com a experiência e por sentirem que fizeram uma ação para o próximo que consideram benéfica e positiva. Uma jovem em questão ainda identifica que isto a fez se sentir muito bem, que está realmente feliz e acrescenta que gostava de realizar mais ações como estas, por exemplo, ler para os idosos no lar uma vez por semana. (Nota de Terreno 27, dia 12 de Dezembro de 2019)

Sintetizando assim as conclusões em se ressaltar que as Rodas de Partilha, evidenciaram a criação de espaços de acolhimento, diversão, de diálogos e respeito. Espaços seguros para que permitissem que suas vozes fossem expressas e validadas. Abaixo dou início a análise de dados sobre os momentos de tensão e mediação de conflitos.

2.2 RODAS DE DESABAFO: tensão e a mediação de conflitos

Sobre este tema é quando surgem pontos de tensão e são criados espaços pontentes para a mediação de conflitos, onde busco compreender os pontos de tensão que emergem no contexto escolar entre o grupo de jovens, e a Escola, e a criação de espaços potentes para que estes conflitos sejam mediados e se encontrem soluções através de rodas de partilha mais íntima, que agora neste segmento são nomeadas, segundo a sugestão da jovem Fabiana: Rodas de Desabafo.

Em alguns momentos, as e os jovens estão em desarmonia no grupo, **discussões** criam um clima de agressões verbais e físicas, tanto no ambiente interno quanto externo à ESO.

Frente às **diferenças** que se apresentam de opinião, cultura e identidades, se promovem **diálogos** para se **cuidar** dos acontecimentos desarmônicos e **conversar** sobre a necessidade de se olhar criticamente aos fatos, propor a **tomada de consciência e decisão** responsável (Neves, 2010), elucidando **soluções** para os conflitos vigentes amparados por um olhar mediador, convocado e aceito pelas e pelos próprios jovens (Moore, 2003).

Através das Rodas de Desabafo, prática que se manifestou necessária ao longo do percurso, as e os jovens e educadores encontram uma estratégia para partilhar suas narrativas pessoais e coletivas, ir de encontro ao respeito mútuo e trazer ao nível consciente certos problemas urgentes que estão a acontecer na escola. Busca-se clarificar a importância da **partilha**, no campo relacional, para estimular um **ambiente seguro** desenvolvido em confiança, apoio, escuta, consciência da experiência, bem como fonte para o potencial democrático na manutenção de sistemas mais justos para as e os jovens (Schoeny e Warfield, 2000).

2.1 Momentos de tensão: mediação no campo relacional e pessoal

Nesta subsecção dá-se visibilidade ao tema da mediação em acolher, medir e gerir conflitos e desafios que emergem no campo relacional e pessoal, aglomerando situações de conflito evidenciadas no campo empírico, que permitem extrair ilações a partir da investigação interventiva para o desenvolvimento de um percurso pedagógico com condições particulares. Poderá ser pautado na **transformação social** a partir das relações, na **autonomia** das e dos sujeitos e na **construção das relações** que desencadeiam em pequenas revoluções internas para uma **convivência** pacífica destes (Neves, 2010). Na passagem abaixo nota-se que as segundas-feiras são dias de tensão, pois as e os jovens chegam muito agitados do final de semana e, com dois meses do início das aulas, já se percebem rixas entre o grupo tão diverso e com necessidades diferentes. No entanto, ainda era o começo da jornada, mas já se identifica como se posicionam em suas ações quando estão desconfortáveis, numa sessão de observação participante, em par pedagógico:

Já é notável que as segundas e o primeiro horário de aula da semana trazem alguns pontos de tensão. É o momento que os grupos se reencontram após o final de semana dentro de uma sala tradicional de aula. Já há grupos que estão em conflito. Percebo o desafio de cuidar de tantas diversidades e necessidades que há nesses grupos. As meninas já possuem algumas rixas

entre si e ficam a se olhar umas às outras e a falar em voz alto frases de provocação. Durante a aula de hoje desdenham da presença da professora, não as respondem quando solicitadas, colocam música alta, ficam a desenhar as mesas e a olhar os celulares sem levantar os rostos para o que se passa ao redor. Eu e Dandara, procuramos nos sentar ao lado dos jovens também sentadas às mesas e cadeiras, na intenção de estar ao lado deles para os incentivá-los, estimulá-los, minimizar as rixas, se fosse o caso e até mesmo conversar sobre o que se está passando. (Nota de Terreno 11, dia 21 de Outubro de 2019)

O ambiente se torna desafiador, quando as e os jovens se manifestam com ações hostis e desrespeitosas à professora e ao ambiente coletivo, em uma sessão que não correu de maneira fluída e leve. Não se sabia como proceder nestes momentos ainda com tanta agitação, somente uma vaga ideia de que a **comunicação assertiva** é parte integral de um profissional educador para se conectar com as necessidades objetivas e subjetivas que as e os indivíduos estão a representar. (Goffman, 2004)

Pela voz do entrevistado quando é questionado como ele percebia o surgimento dos conflitos que ocorreram neste ano letivo:

“Neste último ano aconteceram alguns conflitos devido à bagagem trazida por estes jovens, que estão habituados a usar a agressividade como meio de resolução de problemas o que acabou por gerar algum desconforto e mais trabalho da parte da equipa para gerenciar isso”. (Zé Vitor, dinamizado cultural, equipa da ESO)

Os jovens também respondem como percebem o conflito em suas vidas:

“Nas más palavras. Basta um olhar e já sinto conflito. Não respeitar a liberdade e opinião do outro”. (Jade) “Pra mim tem a ver com confronto. Provocar a outra pessoa. Discussões.” (Samara)

Neste sentido, é possível se ter pistas de como se desdobraram os primeiros conflitos neste percurso e, como se torna importante o papel ativo da professora e da investigadora em carácter interventivo, ao observar questões profundas desta realidade que se apresenta em agressividade e que podem vir a justificar uma **mediação** para atravessar tais **desafios**, como fonte de transformação social (Neves *et al*, 2009).

A passagem a seguir descreve a sessão da Nota de Terreno, que nomeei *As Emoções* e que descreve sobre o dia que se realizou uma atividade na intenção de investigarmos sobre inteligência emocional e desenvolvimento humano, como temas que se mostraram pertinentes, ao longo do percurso, como se tem vindo a evidenciar. Preparou-se alguns cartões com palavras que continham emoções, como raiva, tristeza, alegria, medo, surpresa, aversão, amor, paixão, etc. Segue o relato de uma roda de partilha que se tornou uma roda de desabafo:

A partir de cada palavra e cada partilha, a tímida intenção de proporcionar uma roda de debates e clareza sobre cada emoção, se tornou um grande momento de desabafo e trocas de experiências individuais. Por fim, todos queriam compartilhar algo, mesmo que se limitassem a dizer se gostavam ou não de sentir tal emoção. Houve quem dissesse que não sentia nada. Sentimos abertura para perguntar como agiam quando estavam com medo ou como é quando sentiam amor, se podiam nos dar exemplos. Reflito a existência de qual a intensidade na necessidade de serem compreendidos e ouvidos em suas narrativas, pois o debate parecia os mover imenso, se tornou vivo e intenso. À medida que avançávamos no tempo cada experiência que era compartilhada, a partir das sensações, propiciavam o surgimento de memórias pessoais profundas que eles diziam lembrar por causa das palavras e das partilhas dos outros jovens. A dinâmica permitiu um aprofundamento do grupo, onde a troca de suas fragilidades e vulnerabilidades, reverberou em comprometimento na escuta ativa uns para com os outros. Respeitaram-se. Neste momento sensível, lugar ao qual todos estávamos, umas das jovens desabafa e comenta sua trajetória de vida, onde percebo frustração e revolta numa fala exaltada. (Nota de Terreno 7, dia 07 de Outubro de 2019)

Reflete-se um ponto de tensão e desafio quanto a **mediar questões complexas individuais** juntamente com questões complexas **coletivas** que envolvem contextos de abandono parental, discursos de perdas de entes queridos, responsabilidades para além do que se deseja nesta idade, prisões indesejadas, rejeições e depressões, muitos fatores sociais que envolvem a se os jovens em contexto de vulnerabilidade social. Como **preservar** suas narrativas diante de uma **exposição intensa** de seus discursos cuidando do acolhimento, da segurança e do bem-estar de cada um e cada uma, de nós e do grupo? O debate, desabafo e momentos de partilha realmente propiciam um ambiente acolhedor para explorar o fortalecimento da liberdade de expressão e do espaço de voz seguro?

Compreende-se assim a relevância que a educação esteja adaptada ao que se apresenta como realidade, permitindo os jovens a chegarem em seus sujeitos e constituírem-se enquanto

pessoas que transformam e estabelecem laços respeitosos nas relações que se desenvolvem em **novas narrativas** e um nova leitura de mundo (Freire, 1980).

Do outro lado da praça, sentadas na mureta, estão vestidas em grande estilo, Jade e Samara. Vou ter com elas na mesma a abraçar. E nos contar brevemente que estão bem, porém nos trazendo uma situação que ocorreu nos últimos dias. Algo não está mais alinhado com Daniela e Ana, suas amigas. Jade chora e nos conta que não está entendendo o por quê não estarem mais se falando e que gostaria de que tudo estivesse bem entre elas. Gostam das meninas e gostavam da parceria e amizade das quatro juntas em aula. Para elas, as amigas, simplesmente pararam de falar. Acolhemos com escuta ativa buscando trazer perguntas, como “Como estão se sentindo?”; “O que vocês sentem de fazer agora?”. Concluíram que o melhor era que todas conversassem. Afirmamos que se elas precisassem de apoio para isso que nos chamassem. (Nota de Terreno 36, dia 20 de Janeiro de 2020)

Ao compreender certos contextos, as jovens ainda não sabem como se resolverá a questão, no entanto, a maneira como pensam, agem, conscientes de si ao considerar suas necessidades perante o desafio (Cirigliano, 2001), favorece a **reflexão para a ação** que envolve a **mudança**, conservando suas identidades (Berger, 2004) e validam um caminho de uma educação humanizada. A mediação direcionada, pela investigadora em campo, neste sentido desenvolve-se a favor da resolução de conflitos (Neves *et al*, 2009). A solução deste desafio parte pelo caminho da **conversa**, no **encontro humano**, com vista a um ideal de consenso, confirmando a percepção do terceiro elemento para isto: a **consciência** (Lopes & Ribeiro, 1998). E assim, as pessoas vão dinamizando as relações e se recriando e criando a partir do mundo (Freire, 2001).

Na passagem abaixo, o conflito está em torno de duas jovens que não estão a se entender e no dia em que se realizaria um evento na ESO, Maria se recusa a ler o texto que esteve a preparar para tal:

No entanto, os jovens brigaram. Já andavam a se bicar alguns dias. Drica e Maria não estavam se entendendo sempre a implicar uma com a outra. Na manhã deste dia, Maria se recusa a ler e, até mesmo, disponibilizar o seu texto para o evento. Procuramos conversar com ela e entender o que estava a fazê-la tomar tal decisão. Sua resposta era simples: “Não quero estar com o resto da turma que faz bullying comigo. Não vou ler para todos ficarem a rir.” Ela estava visivelmente insatisfeita com toda essa repressão e se sentiu insegura. Respeitamos seu espaço de voz e seu desejo em não participar. Muitos insistiram para que ela não “desistisse” e confesso me sentir

incomodada com tal insistência. (Nota de Terreno 9, dia 14 de Outubro de 2019)

Nesta nota de terreno foi possível identificar a problemática do bullying/ provocação relatada pelo desconforto em uma das jovens. Situação que ocorre com frequência dentro deste contexto escolar e que vem a causar insegurança e, uma sensação de não pertencer, que despromove a participação e a justiça social. Foco esse subtema a seguir nos caminhos que surgem e são criados para a solução de conflito, através da Roda de Desabafo, validando o percurso educativo como prática libertadora.

2.2 Rodas de Desabafo como um percurso educativo e libertador para a solução de conflitos

Neste subtema, busco desenvolver um olhar para as situações de conflito que foram mediadas em busca de resoluções que contribuíssem para uma reflexão de **mudança relacional** entre jovens, provocadas pelas Rodas de Desabafo. São fomentados diálogos em **espaços de voz seguros** em prol de uma **convivência** pacífica, desenvolvendo as tomadas de decisão responsáveis e a autonomia das e dos sujeitos.

Nas passagens a seguir, as e os jovens encontram nas atividades de **debate** uma maneira de partilhar suas **narrativas** e ir de encontro a um caminho que dá pistas à investigação sobre um percurso educativo e libertador. Segue uma passagem que já denota um tom de desconforto no ar e isto precisa ter um olhar atento e crítico por parte da investigadora:

Os jovens manifestam que não ter aulas naquele dia. “Eu, tou bem aqui, professora.” Neste momento, estamos, a professora Cátia, eu e Dandara a tentar resolver o que será feito. Insistimos em nos dirigirmos a sala de aula, no entanto, os jovens estão irredutíveis, querem mesmo ficar ali. O grupo está tenso e há um desconforto que percebo no ar. Há grupos de amigos que estão em conflito, não se estão a gostar e não querem estar juntos no mesmo ambiente. (Nota de Terreno 15, dia 11 de Novembro de 2019)

Como se confirma pela voz da entrevistada quando perguntada como ela percebia o surgimento dos conflitos que ocorreram neste ano letivo e destaca o despreparo perante o que deve ser feito:

“Quando juntamos os jovens que já tinham tido conflitos anteriores e não os preparamos para isso... Devíamos ter feito um trabalho de preparação e gestão de conflitos mal estes começaram.” (Mariele)

Sendo assim, na busca por preparar essa gestão, embaso em Goffman (2004) ao enfatizar o papel de cada formador e a constituição da própria conversa, em seus papéis e jogos:

Inicia-se uma roda de desabafo improvisada, na intenção de refletirmos o porquê de estarem se sentindo incomodados e tensionados uns com os outros. Nos aproximamos todos e sentamos em círculo. A partir da simples pergunta: Como estão se sentindo? A roda de conversa se estende a vários assuntos, dos quais refletimos juntos sobre limites, regras, opinião, liberdade de escolhas, violência, responsabilidade até definirmos a temática para a problemática do racismo, patriarcado e machismo. (Nota de Terreno 15, dia 11 de Novembro de 2019)

Levou-se um **tempo** até sentirmos a atmosfera do ambiente passar de agitada para harmoniosa. Nesta altura, os discursos das e dos jovens foram se elaborando e atravessando as narrativas pessoais. Nesse entrecruzamento, a investigadora em uma função de mediadora que se manifesta como um terceiro elemento neutro (ou o mais neutro possível) e que tende a resolver uma situação conflitual, considerada assim pelas partes envolvidas (Neves *et al*, 2009). Portanto, preocupa-se em se atentar em **não induzir ou reprimir** nenhum posicionamento. Deixa-se a conversa **fluir** e a orienta-se de forma investigativa, orgânica e subjetiva.

A partir da perspectiva de estimularmos a autoanálise e a autorresponsabilidade das e dos jovens, a roda deste dia se mostrou uma estratégia eficaz, pois gerou um primeiro contato com um espaço seguro que pude ter com as e os jovens. Com esta aproximação foi possível abrir um espaço de voz que abraçou e convidou a adentrar em temáticas complexas, desafiadoras e profundas. Seguem mais desdobramentos, no mesmo sentido:

Houve um dado momento que uma das jovens expressou seu descontentamento com outra jovem, a qual intitulou de puta. Percebemos nesta fala uma abertura para se dialogar com a competição entre mulheres, falarmos sobre o conceito do patriarcado e sororidade, sobre a violência que há em certas palavras e agressões verbais e como poderíamos ressignificar tais palavras e reações que temos a elas. Uma delas expressou-se dizendo

que não gosta quando a chamam de puta, por isso ela acaba por chamar outras mulheres que não gosta também com a palavra puta. Já atentas em não reprimir as opiniões antiéticas e negativas escolhemos não culpabilizar a aluna por relatar tal impulso. No entanto, agradece-se pela partilha tão honesta e, assim, sentimos que criou-se uma sensação de alívio e surpresa, visível em sua expressão facial. Percebe-se que desvalidar o tal comportamento negativo, poderia gerar mais opressão, como um padrão de construção que estamos todos imersos. (Nota de Terreno 15, dia 11 de Novembro de 2019)

Como identificar e compreender esses padrões a ponto de se tornarem combustíveis para elevarem ao nível de consciência a mudança social que todos almejamos? Segundo Schoeny e Warfield (2000), a **mediação** por parte das instituições que acreditam no potencial social da mudança, integra o potencial democrático para sistematizar visões compartilhadas a fim de atingir resultados comuns e justos às e aos envolvidos.

Identifica-se que muitas reações que as e os jovens transmitem em seus posicionamentos surgem de uma **voz** que carrega uma bagagem de vida complexa, com narrativas de violência, descuido, abandono, drogas, entre outros, e que contribuem para que ocorram certos comportamentos considerados inadequados por outras pessoas. Ao olhar para estas origens profundas estruturais as quais as e os jovens me parecem navegar, percebo a importância em aprender a desenvolver a consciência, gerir as emoções e se auto responsabilizar pelas suas escolhas em seus caminhos de vida. (Lopes & Ribeiro, 1998)

No entanto, **ressignificar** certos padrões demanda um esforço que necessita do amparo do afeto, do acolhimento, da escuta, da presença e do respeito ao tempo de cada pessoa no processo. E em se tratar de jovens, que possam estar munidos de uma grande rede de apoio confiável para que haja espaço e acesso às suas vulnerabilidades com segurança e, assim, se chegar a **resolução de conflitos**, onde as e os jovens são as e os próprios educadores de si, em **reciprocidade de consciências** (Fiori in Freire, 1987).

Em termos investigativos, reflito sobre os percursos pedagógicos humanizados e em como pode-se perceber o cultivo de **conexões fortes** com jovens em contexto vulnerável, a partir de círculos que escutam e validam suas vozes. No final, já estavam a colocar suas músicas prediletas e finalizamos com todos a dançar, sintonizando o corpo em seus processos

cheios de riquezas internas para integrar os aprendizados através do movimento livre, espontâneo e autêntico.

Na próxima passagem, friso a importância da sessão investigativa interventiva para se perceber como o conflito foi gerenciado, portanto, seguem trechos quase completos desta nota de terreno, intitulada Segunda Roda de Partilha: Desabafo dos Jovens:

Considerando tais conflitos, alguns dos quais presenciamos, pode-se aqui falar em agressões verbais, discussões exaltadas, provocações, intrigas e ameaças, houve um recente exemplo que exemplifica tais conflitos. Após uma das aulas, dois grupos que não estão a se gostar, segundo eles, tiveram a se confrontar na rua. Neste caso, a turma está dividida, alguns apoiando a Maria e outros a Drica, que estão a se confrontar. “Não sou obrigada a gostar dela.” Soubemos que durante a aula, estiveram a se ameaçar pelas mídias. Mariana sai mais cedo da aula e pede ajuda para que um amigo mais velho venha ter com ela no intervalo e protegê-la. “Eles disseram-me que vão pegar-me”. (...) Procuramos nos acalmar e dialogar na situação, na tentativa de mediar o conflito atendendo as necessidades das duas partes. A situação só se apazigua quando Maria decide sair do local. Procuro conversar com ela, que me diz: “Eu estou a ponto de explodir”. (Nota de Terreno 16, dia 14 de Novembro de 2019)

Diante de tais fatos e outras situações delicadas que percebemos acontecer em sala de aula e que estão a desarmonizar a convivência e bem-estar, convidamos, portanto, as e os jovens a conversar e analisar criticamente o que se está a ocorrer na Escola.

Fomos ao ambiente do refeitório, local que sentimos ser o espaço ao qual eles mais se identificam e relaxam, acomodamos as almofadas perto do banco a parede, diminuimos a intensidade da luz e criamos uma atmosfera intimista, calma e acolhedora. A proposta era introduzir uma roda de partilha, onde os jovens pudessem ter seu espaço de voz validado e, com isso, aprimorarmos o respeito e a escuta ativa e empática uns com os outros. De maneira simplificada, exporem como estão se sentindo. Trouxemos a intenção de dialogar sobre a palavra violência e perguntamos como esta palavra ressoava neles através do exemplo real de agressão na jovem, amiga de turma deles. Assim iniciamos um círculo de debates para tornarmos evidente a dimensão prejudicial referentes aos atos de violência. No início, algumas das jovens defendem enfaticamente a violência como solução imediata para a resolução eficaz de problemas, afinal, segundo elas, ao sofrer agressões físicas se está a aprender sobre a vida tal qual ela é. Acolhemos as falas e procuramos a partir disso, investigar juntamente ao grupo, qual a raiz desse pensamento. Encontramos um lugar comum onde as meninas que partilharam serem condizentes com a violência já haviam de fato sofrido e

sido vítimas de agressões verbais, físicas, psicológicas em algum grau. Refletindo juntos, enquanto grupo, mais profundamente sobre as experiências as quais sentiram-se violentados, chegamos ao lugar em que todos em unanimidade identificam e verbalizam que realmente não gostam de serem agredidos e que violência não é algo a ser considerado normal. Reflito pessoalmente que chegamos em um ponto muito importante e de virada neste percurso reflexivo. Perguntamos se havia alguma maneira de mediar a violência quando ela surge e como eles identificam as emoções primárias que surgem quando estão imersos em um cenário agressivo. A conversa ganha um novo rumo quando ao responder tais questões, umas das jovens inicia uma narrativa pessoal, contando uma história de um caso interno entre duas jovens, em atrito anteriormente, mas que conseguiram dialogar sobre os conflitos que estavam a ter. Antes tiveram um período de muitas ameaças e agressões verbais uma com a outra, e hoje, estão a conviver em harmonia, viraram até amigas e fazem parte do mesmo grupo. (Nota de Terreno 16, dia 14 de Novembro de 2019)

Ao se observar que estavam a sentir **livres para se expressarem**, pois não se interrompiam, se respeitavam em seu **lugar de fala**, não mexiam em seus telemóveis e todos em algum momento trouxeram vozes em partilha ao grupo, como relato.

Como sentíamos tal proximidade e a sensação de um campo fértil e aberto para mais partilha, introduzimos mais perguntas indutivas e, neste momento, as jovens que algumas semanas antes encontravam-se em tensão, neste momento percebem juntas as incoerências que cometiam com relação às atitudes e ações umas com as outras e reavaliam as mudanças de seus comportamentos. Nesta altura, depois de todo o processo reflexivo, sentimos que captamos a atenção necessária a ponto de transmitir a mensagem, pois estão a nos olhar também com seriedade e a concordar com movimentos de cabeça. (Nota de Terreno 16, dia 14 de Novembro de 2019)

A experiência se desenvolve de forma interessante, apesar de desafiadora, um gatilho para uma maior compreensão de **novas visões de mundo através das reflexões geradas pelo grupo**. Também considero a importância por parte da mediação em desenvolver a capacidade para **sustentar temáticas complexas** e *gerir sensações* variadas, tanto da investigadora quanto das e dos jovens. Foi importante perceber que ao expressarem falas desafiadoras, pode-se perceber certos julgamentos e trabalhar para transitar por um campo mais neutro, procurando não julgar ou reprimir, e assim, acolher e respeitar. Reflete-se sobre a importância de que cada jovem tenha um espaço emocional seguro, onde possa expressar seus sentimentos enquanto outras pessoas escutam. Como pode e deve ser esse espaço? Penso que um **lugar**

confiável onde possam **aprender a manejar** suas próprias percepções e expressá-las sem se sentirem julgados, que se confirmam pela voz das e dos jovens como relato abaixo:

Neste caso, sinto que as rodas de partilha podem funcionar, pois, trouxe reflexos muito positivos aos jovens, que nos relataram estarem leves, em harmonia e animados: “Tou mesmo bem. Isso foi fixe”! (Nota de Terreno 16, dia 14 de Novembro de 2019)

Mais uma vez o espaço de voz criado através da Roda de Desabafo reverbera por umas das vozes da entrevistada Mariele, confirmando o percurso que valida os seres:

“Foi uma estratégia adotada pela escola, conversar com os jovens com a mediação de algum membro da escola. Numa fase inicial não existia qualquer estratégia mas com o passar do tempo foi existindo, com a ajuda das [investigadoras]/formadoras que trouxeram estratégias inovadoras como o círculo do desabafo.” (Meriele)

E o entrevistado Zé Vitor confirma a importância dos espaços criados para a conversa, para o cuidado com as relações e guiança no processo educativo gerando a sensação de segurança e apoio entre e com as e os jovens:

A estratégia que adotamos foi prestar maior atenção individual ao jovem desde perguntar todos os dias como estavam, ter mais atenção a comportamentos em grupo e sempre que algo não parecesse bem tentamos falar com o jovem e tentar acalmar ou ajudar a resolver caso fosse possível para o processo educativo ter o menos problemas pessoais possível. Sim, acho que foi eficaz, os jovens sentiram mais apoio e segurança e ficavam com mais foco devido à maior proximidade que ganhavam com os intervenientes.” (Zé Vitor)

Finalmente:

A roda de desabafo finaliza com todos a brincar de cócegas e a rirem-se. Convidamos que os jovens falassem uma palavra para expressar como estavam se sentindo na finalização do debate. Todas as palavras surgem com aspectos positivos. Levantamos e nos demos um abraço coletivo muito alegre e divertido. (Nota de Terreno 16, dia 14 de Novembro de 2019)

Este foi o desfecho de uma das rodas de desabafo, onde é possível identificar que através do riso e da brincadeira - brincar de cócegas, ambiente leve a rirem-se - pode-se

pressupor que o **brincar** neste sentido é o resultado de uma **aprendizagem social**⁸ (Brougère, 2010). A mediação e gestão de conflitos, ao provocar essa aprendizagem, dá lugar a **transformação** de um ambiente desarmônico em um ambiente harmônico, **validação** de um potencial democrático para criação de espaços de voz e jovens que se abraçam coletivamente em busca de uma **convivência social** pacífica.

⁸ Conceito segundo o autor Brougère (2010) que não terá maior atenção por ser marginal ao desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO V- LINHAS CONCLUSIVAS

Ter em conta o conceito de educação libertadora e como prática da liberdade onde há espaço para uma aprendizagem crítica fortaleceu a compreensão dos lugares de voz construídos com jovens em um contexto de pesquisa frequentado por jovens em abandono escolar precoce. Assim, ao considerar a percepção da Educação através das práticas que valorizam o diálogo, a liberdade de expressão, a harmonia relacional, estímulos de confiança e conexão, participação, um caminho de afeto, de tomada de consciência, de cuidado e apropriação do processo de aprendizagem na busca de soluções para problemas e conflitos ampliou-se o olhar para o encontro de espaços seguros e democráticos para a expressão da voz jovem.

Foram 10 meses acompanhando as e os jovens que habitam a escola de segunda oportunidade e, quase 2 anos a integrar tudo o que foi vivido, não só lá, mas cá em Portugal, em meio, vale lembrar, a ansiedade de uma pandemia mundial. Vale também reforçar o privilégio de um contato tão aproximado com as e os jovens em uma instituição que abriu tantas portas para a investigação que aqui se presenteou, que me escutou e validou os imensos esforços da minha orientadora em confiar e incluir nos processos (e progressos) do terreno e do campo da educação, que só reforçam o valor da experiência humanizada.

Sendo assim, iniciou-se um percurso intenso com a instituição e neste caminhar, se evidenciou a importância em estar e viver o terreno presencialmente para identificar o foco do que este realmente tinha pra me dizer. Ao escutá-lo sob o olhar investigativo da investigadora, foi possível finalmente realizar, finalizar a pesquisa e compreender os contributos que esta fortalece ao campo acadêmico. Pode-se afirmar que há evidência nas relações que as e os jovens, dentro deste contexto da ESO, expressam em suas diversidades e particularidades, de uma reflexão crítica voltada para a tomada de decisão e participação no intuito de promover a transformação inter e intrapessoal. Nota-se, também, que tal participação pode influenciar em mais valias ao desenho de seus percursos escolares.

Há nas abordagens de uma educação libertadora, como por exemplo, os Círculos de cultura (Freire, 1983) correspondências para se construir relações de afeto, acolhimento e gerar oportunidades de trocas ricas de saberes e conexão entre jovens da

ESO. Correspondências tais que frutificaram em rodas de partilhas e, um outro-novo nome, agora focado em mediar e solucionar possíveis conflitos e problemas: rodas de desabafo. Proposto, tal qual a necessidade por uma das jovens que escolhe o nome para “deitar cá pra fora, sabes?”, que inspirou o título da dissertação.

Nesta perspectiva, foi possível mediar conflitos, superar pontos de tensão e desafios entre jovens, dentro deste recorte, através da prática dos círculos de partilha e de desabafos, que apoiaram a importância da criação de espaços legítimos e seguros para que jovens possam expressar as suas vozes. Portanto, pode-se concluir que o olhar para a validação de espaços democráticos com jovens na ESO possibilita uma visão amplificada de uma educação libertadora que respeita os ritmos dos grupos jovens, os escuta, os ampara, e, quiçá, promove uma transformação social.

Entro em ressonância com Macedo e Carvalho (2017: 27-28), em conversa com Freire e a *Pedagogia do Oprimido*, quando reforçam esse tom da “esperança, não ingênua, no poder humano de transformação (...). Apelando à necessidade de uma mudança, que sendo difícil é possível e urgente, Freire afirma a necessidade de autoquestionamento face à complexidade de cada ser humano e da realidade que nos circunda, recusa a ideia de pré-destinação e a nossa responsabilidade em provocar mudança como autores e autoras da nossa história”, que me permitem concluir que há um tom esperançoso e romântico nesta pesquisa, que é preciso estar atenta ao autoquestionamento face a realidade que me rodeia e ser responsável por ser agente de regeneração do planeta.

Portanto, vale ressaltar, como não foi possível fundamentar e aprofundar, nota-se uma tensão, há que ter em mente um olhar crítico o fato de que o presente estudo traça apenas um recorte do contexto de vulnerabilidade social e, ainda mais, das experiências de jovens em abandono escolar precoce e das e dos jovens na ESO. Um retrato de espaço-tempo limitado e composto por vários fatores específicos, onde há de se ponderar, neste caso, que nem todos os jovens se disponibilizaram a manifestar suas vozes, quando *nenhum convite os parecia interessar*. No entanto, ainda assim, pode-se pensar positivamente, quanto ao espaço necessário que se cria com respeito e liberdade para que jovens legitimem, também, o não desejo de expressão. Portanto, mesmo assim, a opção pela escuta das e dos sujeitos jovens da escola, em ditos e não-ditos, foi crucial para compreender quais são os contributos que se transferem desse contexto para a sociedade.

No que concerne aos contributos para contexto de abandono escolar precoce, a presente pesquisa sugere voltar o olhar atento para os grupos jovens em contexto vulnerável, de fortalecer sua centralidade e a ideia de criar espaço seguros para que estes se expressem enquanto sujeitos autores de sua vida e, assim, contribuir para a inclusão social. Aos contributos referentes à Educação, permite apontar para a necessidade de uma construção pedagógica pautada na relação, diálogo, afetividade, flexibilidade e liberdade, em busca de soluções curriculares que estejam alinhadas com as necessidades jovens. Quanto às propostas educativas deste contexto voltadas a mediação de conflitos, trazer uma visão para o avanço de se praticar o diálogo para a compreensão de um agir reconstrutivo e amoroso.

E não há como negar um aprendizado atravessado por um posicionamento, para além da teoria, de uma prática baseada em uma postura que é feita de humildade, respeito, escuta e confiança e, também, esta que é crítica e transformadora, diante de tantos processos, diante das e dos jovens, diante da experiência. Processo que se propõe processo, acredito que há diálogo. É o tipo de riqueza necessária para mim. Foi sobre me colocar à disposição para apoiar a luta que é delas e deles jovens e sobre respeitar o jeito de ser da Educação.

Sobre a convivência entre os grupos e o corpo educacional, um modo de conhecimento do mundo face-a-face, ao qual foi me sendo apropriado e integrado um compreender do saber fazer e saber escutar. Diante de tantas reflexões, percebo o caminho se abrindo e sendo amparado por autores e autoras, citações, vozes, intelectuais... Perceber que os intelectuais se educam através da uma força e de jeito único para transformar, quem sabe, o dia de amanhã me renovou, finalmente, o olhar para o processo de escrita final penoso. Sendo este, um trabalho em constante desenvolvimento, que certamente, não se encerra nestas palavras... Sobre ter resiliência e acreditar. Sobre aproveitar os momentos bons e momentos ruins, tal qual eles são. As rodas as quais ancorei, também corporizam o meu desafio de aprender com a prática dos desafios e que estes são oportunidades de perceber a si, de desenvolvimento pessoal para desenvolver opinião profunda sobre ações, pensares e emoções. Foi sobre ter harmonia nos espaços que convivo e aprender a me (nos) respeitar, posicionar quando necessário e, acima de tudo, conviver com os seres de maneira saudável e responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, João, (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, (1998), Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Arnot, Madeleine. (2009). *Educating the gendered citizen: Sociological engagements with national and global agendas*. London: Routledge
- Arnot, Madeleine (2006). *Gender voices in the classroom*. In Christine Skelton, Becky Francis, & Lisa Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). London: Sage.
- Arnstein. S.R (1969) A Ladder Of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35:4, 216-224
- Bardin, Laurence, (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, Guy, (2004). Reflexões sobre democracia, participação e cidadania”. *Cadernos Ice “Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local”* 7: 13-30.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari, (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre, (2004). *Para uma Sociologia das Ciências*. Lisboa: Edições 70.
- Bronfenbrenner, Urie (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed
- Camargo, Fábio Manzini. (2001) *A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- Casal, Pedro. (2020). *As Malas do Mundo*. Portefólio 2020.
- Cirigliano, Gustavo F.J. (2001) *Por uma Pedagogia da Excluído: Reflexões de um Velho Professor*. In *Memorian Paulo Freire*. IN FREIRE, Ana Maria Araújo (org). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. p.93-96. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira em Educação* v.11.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications, London
- Chaves, S.N. (2006). *Memória e autobiografia: nos subterrâneos da formação docente*. Em: Souza, E.C. (Org.) *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. (pp. 161 - 176). Porto Alegre: EDIPUCRS

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, M. V. (1998) *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- Dantas, V. L. A. (2010) *Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza*. 2010. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- Dewey, J. (1959) *Democracia e Educação*. 3.ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- Dewey, J. (1959b). *Reconstrução em filosofia*. 2a ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho.
- Dewey, J. (1979) *Experiência e educação*. 3.ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- Dias, Teresa M. C. M. S. (2012) *Como pensam “elas” a organização das sociedades e o exercício da cidadania? Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação sob a orientação científica Professora Doutora Isabel Menezes. UP
- Durkheim, Émile (2001). *As regras do Método Sociológico* (29-39). Coimbra: Reis Editora.
- Espanca, Florbela. (1931). *Charneca em Flor* (1931). Edição iBooks.
- Ferreira, J. O. C. (2005). *Justiça de paz, Julgados de Paz: abordagem uma perspectiva de justiça, ética, pas, sistemas, historicidade*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ferreira, Manuela. (2002). *“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Fiori, Ernani Maria. (1987). *Aprender a dizer sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- Freire, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. (2002) *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 158 p.
- Freire, Paulo. (1980). *Conscientização – teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- Freire, Paulo. (1982). *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- Freire, Paulo. (1983). *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 245p
- Freire, Paulo. (2001). *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.
- Freire, Paulo. (2001). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.
- Gadotti, M. (2005) *Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade*. São Paulo: Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 15-29.
- Galvani, Pascal.A (2000). Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: 2.º Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro da USP, Guarujá, 2000. 16p. Anais eletrônicos. Guarujá, 2000
- Goffman, Erving. (2004) *A representação do eu na vida cotidiana*. 12 ed. Petrópolis : Vozes 2004. 236p ISBN 8532608752
- Gohn, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38
- Heisenberg, W. (1958). *Physics and Philosophy: The Revolution in Modern Science* (1958) Lectures delivered at University of St. Andrews, Scotland, Winter 1955-56.
- Kemmis, S. & Wilkinson (1998). Interrupt and say: Is it worth doing? An interview with Stephen Kemmis. *Lifelong Learning in Europe*.
- Lima Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, Amélia & Ribeiro, Agostinho. (1998). Cidadania e construção de identidades sociais: A propósito do diálogo e da participação. In *A psicologia nos sistemas de formação* (pp. 94-106). Aveiro: SPCE. <https://hdl.handle.net/10216/53889>
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em Confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: CIIE/Livpsic
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macedo, E. & Macedo, A. (2012). Aprender pela conversa: Assim, como e depois?, In C.Múrias & M. Koning (Coords.). *Lideranças partilhadas: Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida* (pp. 223-238). Porto: Fundação Cuidar O Futuro & Livpsic.

- Macedo, E., & Araújo, H. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17, 343–359. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.825707>
- Macedo, Eunice, & Carvalho, Alexandra (2017). Um diálogo epistemológico com Freire: Palavra, praxis, educação. *E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura*, 6(13), 26-37. doi:10.12957/e-mosaicos.2017.30773
- Macedo, Eunice, Santos Sofia A., & Araújo, Helena (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education?. *European Journal of Education*. Advance online publication. Doi:10.1111/ejed/12312
- Macedo, Eunice, Szalai, Julia, Nairz-Wirth, Erna, & Araújo, Helena (2020). Drawing lessons from ESLer trajectories in the light of social justice: First words. *European Educational Research Journal* (special issue).
- Macedo, Eunice (Coord.); Carvalho, Alexandra; Betz, Tatiana & Vieira, Diana (2020). *Relatório de Acompanhamento e Aprendizagem para o Futuro*. [não publicado]
- Marchi, Rita de Cassia. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), 727-746.
- Maturana R., Humberto. (2001) *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001
- Maturana R., Humberto. (2002) *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. 3. RI. ed. Belo Horizonte: UFMG. 2002.
- Menezes, Isabel (2014). *Fazer política por outros meios?*. Porto: Legis Editora
- Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, (53), 131-147
- Moita, M.C. (1995) *Percursos de Formação e de Trans-formação*. Em: Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. (pp. 111-132) Porto: Porto Editora.
- Moore, C. W (2003). *The mediation process: practical strategies for resolving conflict*. São Francisco: Jossey-Bass
- Morin, Edgar, (1921) - *Os sete saberes necessários à educação do futuro* / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000
- Neto, Carlos (2003). *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Lisboa: FMH edições.
- Neves, Tiago (2010). O Gabinete de Mediação de Conflitos de Lordelo do Ouro: Uma experiência de mediação na comunidade. In *Actas do VII Simpósio Nacional da Investigação em Psicologia* (pp. 907-916). Braga: Universidade do Minho.
- Neves, Tiago, Guedes, Mafalda & Araújo, Tiago (2009). Mediação comunitária e mudança social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 45-60.

- Pagni, P.; Brocanelli, C. (2007). *Filosofia da educação e educação filosófica*, segundo John Dewey. In: PAGNI, P.; SILVA, D. (Orgs.) Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 216-243.
- Pinheiro, S.; Macedo, E.; Araújo, H. C. (2017) Intenções políticas na educação: possibilidades de cidadania nacional e europeia em Portugal. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 119-132, jan./abr. 2017.
- Schoeny, M.; Warfield, W. (2000). Reconnecting systems maintenance with social justice: a critical role for conflict resolution. *Negotiation Journal*, 16(3), 253-268.
- Shook, J. (2002). *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Tradução de Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Silva, Sofia M. (2004). Doubts and intrigues on ethnographic research. *European Educational Research Journal*, 3(3), 566-581.
- Sousa, Alberto B (2009) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, C.P de. (2005). Percursos de formação nas memórias de docente universitários: análise comparada. *Educação & Linguagem*, São Paulo, 8, (11), Jan- Jun,75-104.
- Souza, João Francisco de. (2007) E a educação popular: ¿¿ Quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007. 424 p.
- Spyrou, Spyros (2018). *Disclosing childhoods - research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave, MacMillan
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa – Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, Anísio, (1957). Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, nº 5, p. 5-22.
- Tonucci, Francesco (2005). Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. *Topoi* 24: 183. Recuperado em 02 de julho de 2020 de <https://doi.org/10.1007/s11245-005-5054-4>.

Documentos e Sites:

- COM. (2013). Preventing early school leaving in Europe: Lessons learned from second chance education. Retrieved from <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/575dc3dc-a6fb-4701-94a2-b53d62704567>
- COM (2001) White Paper A New Impetus For European Youth. Available at: http://ec.europa.eu/youth/archive/whitepaper/download/whitepaper_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014) Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, Policies and Measures (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission (2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=CELEX:52011DC0018>
- Eurostat. (2018). Table on early leavers from education and training, age group 18–24. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tesem020&language=en>
- Ministério da Educação (2019). Despacho n.º 6954/2019. Diário da República n.º 149/2019, Série II de 2019-08-06, p.58-60.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2017). Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas. PORTUGAL. Recuperado de https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT_REV_FINAL_28_06_2017.pdf
- Regulamento de Constituição e funcionamento de turmas com PIEF, 2018/2019. Ministério da Educação (2019). Despacho n.º 6954/2019
- United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Sumário/NT

ANEXO II - Quadro Geral - Índice das NT por dia/mês

ANEXO III - Quadro síntese temas / análise de dados

ANEXO IV - Guião de entrevista

ANEXO I - Sumário/NT

Ano	NT	Mes	Dia	Horario	Título NT
2019	1	Setembro	18	14h as 16h	Primeiro encontro Formação de Professores ESOV
2019	2	Setembro	23	11 a 13h	Primeiro contato com os jovens: O que é Escola?
2019	3	Setembro	25	14h as 16h	Reinventar a Educação e Profissionalidade: saber e cuidar
2019	4	Setembro	27	11 as 13h	Dia no Parque Risenera - Atividades livres
2019	5	Outubro	3	11 as 17h	Iniciando o Caminhar
2019	6	Outubro	7	10 as 13h	Dinâmica 1 - Objetos e contação de história
2019	7	Outubro	7	14h as 16h	Dinâmica 2 - As Emoções
2019	8	Outubro	10	11 as 16h	Subgrupo de interesses por atividade
2019	9	Outubro	14	11 as 17h	Apresentação da Performance
2019	10	Outubro	16	14h as 16h	Formação de Professores
2019	11	Outubro	21	11h as 13h	Pontos de Tensão
2019	12	Outubro	23	14h as 16h	Formação de Professores
2019	13	Outubro	25	11 as 13h	Aula de dança de hip hop com Diana e Renato
2019	14	Outubro	28	11h as 13h	Início percurso Sustentabilidade
2019	15	Novembro	11	11 as 13h	Primeira Roda de Partilha
2019	16	Novembro	14	14 as 16h	Mediando Conflitos e Segunda Roda de Partilha
2019	17	Novembro	20	14h as 16h	Alguns pontos interessantes discutidos na Assembleia de Professores
2019	18	Novembro	21	14 as 16h	Projeto cinzeiros sustentáveis: surge a Roda de Desabafo
2019	19	Novembro	25	14 as 17h	Projeção Filme Preciosos
2019	19	Novembro	25	11 as 13h	Meditação, Sustentabilidade, Corpo e Expressão
2019	20	Novembro	26	10 as 11h	Debate sobre o filme Preciosa
2019	21	Novembro	27	14h as 16h	Assembleia Geral com os Jovens
2019	22	Novembro	28	14 as 16h	Projeto Cinzeiros e Oficina de dança: expressao criativa
2019	23	Dezembro	2	11 as 13h	Interculturalidade trabalhando as ODS do relatório da ONU: pobreza e desigualdade social
2019	24	Dezembro	9	11 as 13h	Projeto Educacao Ambiental sobre Natal Ecologico
2019	25	Dezembro	9	14 as 16h	Exibicao do filme Cidade de Deus para debate
2019	26	Dezembro	12	10 as 11h	Debate filme Cidade de Deus
2019	27	Dezembro	12	11 as 12h	Performance de Natal. Acompanhamento leitura de texto conto de natal no Lar e movimento criativo
2020	28	Abril	27	11h as 12h	Momento de reconexão com os Jovens. Quebra-queixo sobre o momento atual de pandemia.
2020	29	Maiο	4	11h as 12h	Trabalho sobre ODS 3 da Agenda 2030 - Roda de desabafo e cidadania sobre sentimentos presentes no isolamento
2020	30	Maiο	11	11h as 12h	Trabalho sobre ODS 3 da Agenda 2030 - Comentários sobre o filme Contagio e reflexões sobre o futuro da humanidade
2020	31	Maiο	25	11h as 12h	Trabalho sobre ODS 11 da Agenda 2030 - Dialogos sobre percepções individuais da sociedade após o confinamento e quais efeitos para que as cidades se mantenham seguras
2020	32	Junho	1	11h as 12h	Trabalho sobre ODS 10 e 16 da Agenda 2030 - Dialogos sobre a luta Anti-Racista no mundo
2020	33	Junho	8	11h as 12h	Trabalho sobre ODS 3 da Agenda 2030 - Dialogos de projeto "Janela da Alma" sobre "Qual o meu mundo novo daqui pra frente?"
2020	34	Junho	15	11h as 12h	Aula sobre ODS 4 da Agenda 2030 - Diálogos e reflexões sobre a Educação de Qualidade.
2020	35	Junho	22	11h as 12h	Encerramento. Aula final com reflexões dos pontos desafiadores e interessantes do ano na ESOV e feedbacks sobre a disciplina Cidadania, Sustentabilidade e Desenvolvimento Humano.
2020	36	Janeiro	20	11 as 13h	Meditação sobre respiracao, mapa dos sonhos e temas de vida apresentados
2019		Dezembro	2	15 as 16h	Corpo, expressao e movimento + coreografia
2019		Dezembro	5	11 as 13h	Corpo, expressao e movimento
2019		Novembro	18	11 as 13h	Apoio pedagogico
2019		Novembro	21	11 as 13h	Apresentacao Erasmus - Par pedagogico aula de ingles e pt

ANEXO III - Quadro síntese temas/análise de dados

Palavras Chaves	Temas	NT	Título NT/ Atividades por temas	Foco Central	O que surge de importante?
Escuta	Rodas de Dialogos sobre Temas Direcionados	2	Primeiro contato com os jovens: O que é Escola?	Jovens respondem o que é Escola para eles, no início do percurso pedagógico.	Partilha da visão que os jovens possuem sobre Educação
Participação		23	Interculturalidade trabalhando as ODS do relatório da ONU: pobreza e desigualdade social		
Dialogo		19	Meditação, Sustentabilidade, Corpo e Expressão		
Partilha		20	Debate sobre o filme Preciosa		
Interação		26	Debate filme Cidade de Deus		
Acordos		6	Dinâmica 1 - Objetos e contação de história	A partir de atividades com objetos e contação de historia, se desenvolve diálogos e estímulos para promover conexões entre jovens	Jovens apropriam do seu espaço de voz e cria-se um ambiente de conexão
Compreensão		32	Trabalho sobre ODS 10 e 16 da Agenda 2030 - Dialogos sobre a luta Anti-Racista no mundo		
Voz		35	Encerramento. Aula final com reflexões dos pontos desafiadores e interessantes do ano na ESOV e feedbacks..		
Expressão		36	Meditação sobre respiracao, mapa dos sonhos e temas de vida apresentados		
Tensão	Momentos de Conflito	2	Primeiro contato com os jovens: O que é Escola?		
Frustração		8	Subgrupo de interesses por atividade		
Desafio		9	Apresentação da Performance		
Conflito		5	Iniciando o Caminhar		
Ameaças		14	Inicio percurso Sustentabilidade		
Provocação		11	Pontos de Tensão		
		15	Primeira Roda de Partilha		
		16	Mediando Conflitos e Segunda Roda de Partilha: Desabafo dos Jovens	Jovens estão em desarmonia no grupo. Há discussões. Clima de agressões internas e externas.	Promove-se uma roda de partilha para se cuidar dos acontecimentos desarmonicos e dialogar sob a necessidade de um olhar crítico para os fatos.
	22	Projeto Cinzeiros e Oficina de dança: expressao criativa			
Narrativa	Espaço de Resolução de Conflitos - As Rodas de Desabafo - Criando Conexões	6	Dinâmica 1 - Objetos e contação de história	Atividades relacionando narrativas pessoais e a apropriação das emoções para estimular um ambiente seguro à partilha e desenvolver a confiança e respeito a escuta empática entre/do grupo	Jovens se emocionam, partilham, se apoiam, resolvem conflitos e trazem a consciência pontos necessários de serem cuidados
Historia		7	Dinâmica 2 - As Emoções		
Identidade		15	Primeira Roda de Partilha:Desabafo dos Jovens	São fomentadas rodas de partilha sobre problemáticas urgentes que estão a acontecer no grupo e na Escola.	Jovens encontram na atividade uma maneira de partilhar suas narrativas pessoais e ir de encontro ao respeito as vulnerabilidades e historias de vidas de seus colegas. Eluciando soluções para os conflitos.
Desabafo		16	Mediando Conflitos e Segunda Roda de Partilha: Desabafo dos Jovens		
Diversidade		5	Iniciando o Caminhar		
Experiencia		18	Projeto cinzeiros sustentaveis: surge a Roda de Desabafo		
		20	Debate sobre o filme Preciosa		
		26	Debate filme Cidade de Deus		
		28	Projeto Cinzeiros e Oficina de dança: expressao criativa		
		32	Trabalho sobre ODS 10 e 16 da Agenda 2030 - Dialogos sobre a luta Anti-Racista no mundo		
	33	Trabalho sobre ODS 3 da Agenda 2030 - Dialogos de projeto "Janela da Alma" sobre "Qual o meu mundo novo daqui pra frente?"			
	34	Aula sobre ODS 4 da Agenda 2030 - Diálogos e reflexões sobre a Educação de Qualidade.	Jovens respondem o que é Escola para eles ao final do percurso educativo	Partilha da visão que os jovens possuem sobre Educação	
	36	Meditação sobre respiracao, mapa dos sonhos e temas de vida apresentados			
Interesse	Espaços de Bem-Estar	4	Dia no Parque Risenera - Atividades livres		
Rir		6	Dinâmica 1 - Objetos e contação de história	Adesão de grande parte do grupo. Ambiente sem repressão, harmônico	Risos e brincadeiras ao final. Estão atentos e presentes na atividade
Diversão		7	Dinâmica 2 - As Emoções		
Expressão		2	Primeiro contato com os jovens: O que é Escola?		
		5	Iniciando o Caminhar		
		16	Mediando Conflitos e Segunda Roda de Partilha: Desabafo dos Jovens	Promover debate e cuidar de um ambiente seguro, confortável e acolhedor para partilha	As rodas de partilha se finalizam com todos a brincar, rir-se, fazer cocégas e em um grande abraço coletivo.
		22	Projeto Cinzeiros e Oficina de dança: expressao criativa		
		24	Projeto Educacao Ambiental sobre Natal Ecologico		
	25	Exibicao do filme Cidade de Deus para debate			
	26	Debate filme Cidade de Deus			
Acolhimento	Espaços de Acolhimento	2	Primeiro contato com os jovens: O que é Escola?		
Confiança		6	Dinâmica 1 - Objetos e contação de história	Adesão de grande parte do grupo. Ambiente sem repressão, harmônico. Expressam o que estão a sentir e contam-nos suas historias	Risos e brincadeiras ao final. Estão atentos e presentes na atividade
Cuidado		7	Dinâmica 2 - As Emoções		
Necessidade		15	Primeira Roda de Partilha	Observar, identificar e dialogar sobre resolução de conflitos. Espaço onde os jovens estão seguros para aprofundarem suas percepções e sentirem-se validados em seu espaço de voz	Parte deles a necessidade de se promover as "Rodas de Desabafo."
Segurança		14	Inicio percurso Sustentabilidade		
Construção		16	Mediando Conflitos e Segunda Roda de Partilha: Desabafo dos Jovens		
Respeito		19	Meditação, Sustentabilidade, Corpo e Expressão		
Espaço		22	Projeto Cinzeiros e Oficina de dança: expressao criativa		
	36	Meditação sobre respiracao, mapa dos sonhos e temas de vida apresentados			

ANEXO IV - Guião de entrevista

Perguntas:

1. Na sua perspectiva, quais foram as situações de conflito que aconteceram neste último ano letivo?
2. Como a Escola mediou tais situações?
3. Qual estratégia de gerência de conflitos, dentro do percurso educativo, foi eficaz?