



INSTITUTO SUPERIOR DE
SERVIÇO SOCIAL DO PORTO

Desqualificação escolar:

Perceções sociais da equipa técnico-pedagógica e dos
jovens num modelo de ensino alternativo

Joana Rita Rodrigues de Sousa

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social.

Orientadora: Professora Doutora Sara Melo

Maio
2022

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento,

Mas ninguém diz violentas

As margens que o comprimem.

(Bertolt Brecht, 1979)

Serei o que me deres,

Que seja amor.

(Comissão Nacional dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2019)

Agradecimentos

A primeira palavra de agradecimento terá de ir, inevitavelmente, para todos os elementos incríveis e incansáveis da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. Por, a cada visita, me receberem sempre com um abraço apertado, um sorriso enorme e um ombro amigo. Voltei às origens e o sentimento é como se nunca tivesse saído.

Obrigada ao Professor Luís, por me abrir a porta da sua escola e ter trazido para Portugal este projeto que tanto me inspira.

Obrigada à Filipa e à Diana, por terem sido a minha luz e ajuda constante neste percurso.

À Daniela, que será sempre a minha inspiração e orientadora de vida.

Ao André, pelo apoio e pelas palavras que me deram força para continuar.

À Poli, Nelinha, Sr. José, D. Lurdes, Xana, Ana, Sofia, Joana T., Miguel, Catarina, Joana C., Inês, Céu e todos os restantes elementos igualmente importantes nesta caminhada: obrigada pela participação neste estudo, pelas gargalhadas infindáveis, conselhos, apoio, força e pelas conversas que me incentivam sempre a fazer mais e melhor.

Aos jovens da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: muito obrigada por conversarem comigo e sentirem que sou merecedora da vossa confiança. Vocês são a luz da E2OM e todos os dias me impressionam com os vossos talentos. Litem sempre pelos vossos sonhos e nunca desistam.

Guardo cada um de vocês no meu coração. Convosco, o sentimento é sempre de regresso a casa.

Aos meus colegas da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo, o meu muito obrigada pela força que me deram.

Ao Florentino, pelo apoio e incentivo constante e por me ter dado o espaço que precisava para mergulhar profundamente na escrita intensiva deste trabalho.

À Isabel, por ser a melhor colega e amiga que poderia ter. Obrigada por teres segurado o barco durante a minha ausência.

Aos “meus” queridos jovens: cada palavra deste trabalho foi escrita a pensar em vocês. E em mim também, quando eu própria, com a vossa idade, fui considerada aluna de insucesso escolar. A boa notícia é que esse sentimento não dura para sempre e cabe-nos a nós reescrever o nosso futuro. Vocês são o maior exemplo de resiliência e coragem que conheço e o orgulho que sinto por vocês não cabe no peito. Que sorte é poder fazer parte deste projeto e da vossa vida. Vocês merecem o mundo.

Ao Pedro por acreditar em mim, mesmo (e principalmente) quando eu não acredito. Por conseguir fazer-me rir mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha família pelo apoio nesta intensa jornada, e às minhas três melhores amigas de quatro patas: Nina, Mia e Becas. Obrigada pelo quentinho e pela companhia nas longas horas passadas a escrever esta dissertação com todo o amor e carinho que consegui transpor.

À Joana, amiga e confidente, por me acompanhar neste percurso e saber sempre o que estou a sentir.

À Doutora Ana, por tudo.

À Professora Sara, pelas aprendizagens constantes e por iluminar o meu caminho.

Ao ISSSP pela oportunidade, e às minhas colegas de mestrado, especialmente à Inês, por ser uma preciosa ajuda nesta reta final.

Resumo

Quando falamos de insucesso escolar, a sociedade em geral parece inculcar a responsabilidade inteiramente no aluno, como se não existissem outros fatores associados, ou como se esses fatores não tivessem tanto peso como as capacidades cognitivas e empenho do jovem. Mas será que esta ideia pré-concebida corresponde à realidade?

A questão do insucesso escolar não é um tema recente. Também não é uma problemática simples de desenvolver, visto que esta convoca vários fatores que explicam a sua génese. No entanto, neste estudo tentamos contornar esse desafio, abordando as diversas razões que podem estar por trás da desqualificação escolar. Será que o sistema escolar, intitulado de democrático, faz jus a esse título? Será que a escola “para todos” consegue mesmo chegar a todos? Será que a escola, criada no sentido de qualificar os indivíduos, tendo em conta o seu modo de funcionamento, pode desqualificá-los? E será que quando discutimos o insucesso, falamos do insucesso do aluno ou do sistema escolar?

Para a elaboração deste trabalho de metodologia qualitativa, recorreremos a um estudo de caso através de entrevistas semiestruturadas, recolhendo perceções sociais dos atores.

Concluimos que existem bipolaridades no discurso dos diferentes profissionais, referente ao conceito e razões do insucesso escolar e que a formação académica é um fator importante na sensibilização e conscientização desta problemática. Sabemos que passos deveremos seguir para chegar ao sucesso escolar, que os jovens se mostram mais confiantes e felizes quando o fazemos e que não é o jovem, mas sim a escola que se encontra em insucesso.

Palavras-chave: desqualificação escolar; perceções sociais; sucesso e insucesso escolar; sistema educativo.

Abstract

When we talk about academic failure, society in general seems to place the responsibility entirely on the student, as if there were no other associated factors, or as if these factors did not carry as much weight as the cognitive abilities and commitment of the youth. But does this preconceived idea really correspond to reality?

The issue of school failure is not a recent theme. Nor is it a simple problem to study, since it brings several factors that explain its genesis. However, in this study we try to circumvent this challenge by addressing the various reasons that may be behind school failure. Does the so-called democratic school system live up to its title? Can the school "for all" really reach everyone? Can the school, created to qualify individuals, given the way it operates, disqualify them? And when we discuss failure, are we talking about the failure of the student or of the school system?

For this qualitative methodology work, we used a case study through semi-structured interviews, collecting social perceptions of the actors.

We concluded that there are bipolarities in the discourse of different professionals, regarding the concept and reasons for academic failure and that academic training is an important factor in raising awareness of this problem. We know what steps we should take to achieve academic success, that young people are more confident and happier when we do it, and that it is not the youth, but the school that is failing.

Keywords: school disqualification; social perceptions; academic success and failure; educational system.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Notas Introdutórias.....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	4
1.1.O Insucesso Escolar: contributos teóricos para a compreensão da sua génese	4
1.1.1. Fatores Externos	4
1.1.2. Fatores Académicos.....	6
1.1.3. Fatores Pessoais	7
1.2. Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais - que relação?	10
1.3. Impacto da origem social nas oportunidades de vida futura dos jovens	11
1.4. O Fenómeno da Massificação Escolar.....	13
1.5. Desqualificação Escolar: Representações Sociais.....	17
1.5.1. Conceito de Desqualificação Escolar	17
1.5.2. Representações Sociais	18
1.6. Educação de Segunda Oportunidade: uma política de combate ao abandono escolar .	19
Capítulo II – Estudo Empírico	23
2.1. Metodologia.....	23
2.2. Objetivos.....	23
2.3. Participantes	24
2.4. Recolha de Dados	27
2.5. Análise de Dados	29
Capítulo III - Desqualificação escolar: Perceções Sociais da Equipa Técnico-Pedagógica e dos Jovens num Modelo de Ensino Alternativo	30

3.1. A Escola de Segunda Oportunidade	31
3.2. O Sucesso e Insucesso Escolar	35
3.2.1 Como chegar ao sucesso escolar?	44
3.3. A Família e a Escola – que relação?	47
3.3.1. A Teoria da Vinculação	47
3.3.2. A Socialização Primária.....	48
3.3.3. O Papel da Família.....	50
3.3.4. A relação entre jovens e profissionais	53
3.4. O Papel do Professor	58
3.4.1. Perceções dos professores vs da equipa psicossocial acerca da desqualificação escolar – principais diferenças	66
3.4.2. Serão os professores preparados para combater o insucesso escolar?	70
3.4.3 Autoconceito e qualidade de ensino	76
3.5. Sugestões de investigação e intervenção social.....	82
Linhas Conclusivas	85
Bibliografia.....	88
Apêndices	92
Apêndice I - Consentimento Informado e Compromisso de Confidencialidade.....	93
Apêndice II - Guião das Entrevistas Semiestruturadas	97
Apêndice III – Organigrama da Instituição	101

Índice de Tabelas

Tabela 1.: Objetivos específicos para cada grupo de estudo.....	24
Tabela 2.: Dados sociodemográficos dos profissionais inquiridos.....	26
Tabela 3.: Dados sociodemográficos dos jovens inquiridos.....	27

Índice de Figuras

Figura 1: Mapa Temático de Análise.....	30
---	----

Abreviaturas e Siglas

APEF - Abandono Precoce da Educação e Formação

CLE – Comunicar em Língua Estrangeira (Inglês)

E2O – Escola de Segunda Oportunidade

EFA – Educação e Formação de Adultos

HA – Homem e Ambiente (Ciências Naturais)

MR – Matemática e Realidade

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIFM – Plano Individual de Formação e Mudança

TIL – Técnica de Intervenção Local

VP – Viver em Português

Notas Introdutórias

A educação, mais do que um valor, é um direito básico, fundamental e necessário na sociedade. É ela que desencadeia a igualdade, a liberdade de pensamento, o desenvolvimento humano e está na génese da liberdade de expressão, do conhecimento e da cultura (Falco & Kuz, 2016). A educação não está restringida apenas à Escola. Esta também é ler, viajar e estar em comunhão com outras culturas. Quando aprendemos, desenvolvemos as nossas capacidades cognitivas. No entanto, e ao contrário do que muitas vezes o ensino regular faz crer, a inteligência não é uma unidade de diferentes capacidades específicas, mas sim uma cadeia de categorias autónomas interrelacionadas (Pereira & Tavares, 2017).

Partindo deste pressuposto, como podemos esperar que todas as crianças e jovens atinjam o tão desejado sucesso escolar se são expostas ao mesmo método de ensino e avaliação, sabendo que cada jovem difere nas suas especificidades, motivações, tipos de inteligência e aprendizagem, vocações, experiências de vida, bagagem cultural, origem social, acesso a recursos materiais de apoio ao estudo, estrutura familiar? Será esta a escola democrática que a sociedade em geral alega existir? Onde está a escola “para todos”?

Existem várias razões por trás do insucesso escolar, que irão ser abordadas ao longo deste estudo. Estas passam pelos fatores externos – referentes à origem social e familiar do jovem –, fatores académicos – como a pressão escolar, a instrução inadequada ou a prática da reprovação que, francamente, parece-nos mais uma ação com objetivo punitivo e que acarretam sérias repercussões no desenvolvimento pessoal, académico e social do jovem, do que propriamente um fator motivante para os jovens atingirem os resultados esperados à sua faixa etária e escolaridade – e, por fim, os fatores pessoais – referentes às experiências anteriores na escola e às necessidades pessoais de desenvolvimento do jovem (Soler, 2004).

Mas será que o corpo docente partilha a preocupação por esta problemática? Refletirão os professores se as baixas classificações e absentismo escolar dos jovens estarão relacionadas com o seu ambiente familiar, origem social, condições para o estudo em casa, condições socioeconómicas, vínculos estabelecidos com os profissionais e capacidade de a escola adequar o currículo a cada um dos seus jovens, respeitando a massa heterogénea que compõem as salas de aula? Ou acreditam que estas questões se encontram mais relacionadas com as suas capacidades cognitivas?

E principalmente, será que refletem acerca da sua prática pedagógica e como esta poderá ser potenciadora dos resultados dos seus alunos? Farão os professores esta autoanálise e autocrítica ao seu trabalho? Se não o fazem, qual a razão?

Terá que ver com a carência de unidades curriculares durante a sua formação que abordem esta problemática? Caso a resposta à última questão seja afirmativa, é possível dizer que os professores não possuem ferramentas necessárias para serem capazes de combater o fracasso escolar e encontrar formas de solucionar e prevenir a questão da desqualificação escolar.

Procuramos encontrar respostas a estas questões ao longo deste estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social no Instituto Superior de Serviço Social do Porto, organizado em diferentes etapas:

Numa primeira fase, foram recolhidos contributos teóricos para compreender o fenómeno da desqualificação escolar, assim como a sua génese.

Posteriormente, foi desenvolvida uma breve reflexão acerca de como as desigualdades sociais e desigualdades escolares estão relacionadas.

De seguida, entendemos de que forma é que essas desigualdades e origem social interferem nas oportunidades de vida futura dos jovens.

Após esta reflexão, pretendemos perceber o conceito de desqualificação escolar, assim como que representações sociais existem em torno desta questão. Para isso, precisamos de uma breve contextualização histórica sobre o fenómeno da massificação escolar e de como, a partir desta, se criam as condições para a desqualificação escolar.

Para fechar o Capítulo I, apresentamos uma resposta às questões anteriormente problematizadas, que se traduz numa política de combate ao abandono escolar: a realidade das Escolas de Segunda Oportunidade.

O Capítulo II é dedicado ao estudo empírico, onde abordamos que a metodologia qualitativa é a mais adequada, uma vez que, para responder aos objetivos do estudo, foram realizadas entrevistas a vários profissionais e jovens de uma Escola de Segunda Oportunidade. Após identificarmos os nossos participantes, procedemos à recolha e análise dos dados obtidos.

Finalmente, no Capítulo III estão expostos os testemunhos dos profissionais e jovens entrevistados, articulando com informação empírica acerca dos seguintes temas: a Escola de Segunda Oportunidade; o sucesso/ insucesso escolar, refletindo como podemos chegar ao sucesso; a relação entre a família e a escola, abordando temas como a Teoria da Vinculação, a socialização primária, o papel da família – que se revelou essencial – e a relação estabelecida entre jovens e profissionais, que também demonstrou ser um fator com grande peso no processo educativo. Posteriormente, discutimos também o papel do professor, analisando as principais diferenças das percepções sociais da equipa da E2O, refletindo sobre o autoconceito, qualidade de ensino e a formação inicial e contínua dos professores, não no sentido de habilitação literária, mas sim que tipo de unidades curriculares os jovens aspirantes a professores têm acesso durante a sua licenciatura que lhes forneça ferramentas para mais tarde compreender os diversos fenómenos sociais, nomeadamente o insucesso escolar. Por último, apresentamos algumas sugestões de investigações futuras e intervenções urgentes.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. O Insucesso Escolar: contributos teóricos para a compreensão da sua génese

Durante o seu percurso académico, crianças e jovens integrados no sistema de ensino regular encontram-se constantemente submetidos a avaliações da sua performance académica. Tais avaliações – diagnósticas, formativas e sumativas – estão presentes através de indicadores educativos – tais como: fichas de avaliação, realização dos trabalhos para casa e participação nas atividades em contexto de sala de aula – e indicadores comportamentais – nomeadamente, a assiduidade, pontualidade, atenção em sala de aula, empenho e cumprimento de normas estabelecidas pelos docentes.

Estas são as diferentes formas de avaliação do sistema educativo perante a prestação académica dos seus alunos. Nesta linha de pensamento, uma das questões que se coloca é a capacidade de equidade da escola. Se esta foi desenvolvida com vista a todos os jovens terem acesso às mesmas oportunidades, porque razão continua a discriminar os seus alunos quando estes não correspondem às expectativas desajustadas do sistema? Será adequado avaliar de forma igual alunos diferentes a nível cognitivo, pessoal e social, incluindo vocações, valores, capital cultural, entre outros?

Outra questão que se coloca reside nas verdadeiras razões que justificam a desqualificação escolar. Até que ponto as baixas classificações dos jovens estão mais relacionadas com as suas capacidades cognitivas (dois aspetos tão frequentemente relacionados pela sociedade em geral) do que o seu ambiente familiar, condições para o estudo em casa e condições económicas e sociais? E será que o sistema escolar não terá responsabilidade neste fenómeno social? Tentaremos dar resposta a esta questão de seguida.

Irão agora ser apresentados três fatores que, segundo Soler (2004), demonstram que o insucesso escolar está relacionado com diferentes variáveis.

1.1.1. Fatores Externos

Os fatores externos são referentes aos aspetos do meio social, como o ambiente familiar que rodeia o jovem e que pode colocá-lo em risco de fracasso escolar.

Assim, as pressões externas podem ser quatro: a carência de incentivo para a educação no seio familiar, assim como a pressão económica existente nesse meio, a gravidez e as condições inadequadas ao estudo que podem existir em casa (Soler, 2004).

Segundo Rumberger (1995), a classe social do jovem constitui um fator nevrálgico e com uma correlação direta com o fracasso educacional e abandono escolar. Desta forma, para uma família que não valoriza o sistema educativo – por não ter tido uma ligação forte com a escola ou completado o ensino obrigatório, por exemplo – considera que só o facto de o jovem frequentar a escola já constitui por si só um nível alto de escolarização, mesmo que este não a termine.

Simultaneamente, as condições socioeconómicas da família – que podem estar relacionadas com a baixa escolarização dos pais – podem não ser as mais favoráveis para o sucesso escolar do jovem, dado que pode existir uma pressão familiar para que este contribua financeiramente desde muito cedo. Neste sentido, o desalinhamento e a falta de objetivos em comum entre a escola e os diferentes atores sociais que rodeiam o jovem (por exemplo, a inserção urgente no mercado de trabalho, como acabamos de ver), pode estar associado ao abandono escolar precoce, como referem Benavente, et. al (1994).

Posteriormente, a carência económica familiar dos jovens pode levá-los a aceitar postos de trabalho de baixa qualidade apenas para poderem ter algum aumento dos orçamentos familiares (Capucha, 2010).

Para Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (1986), o insucesso escolar dos jovens advém da relação negativa entre o sistema de desigualdades sociais e a instituição escolar: duas componentes que António Firmino da Costa (s/d) acredita serem fundamentais das sociedades contemporâneas. O produto desta relação pouco cuidada traduz-se num "*padrão de regularidades sociais*" (Costa, s/d, p.30), visto que o aproveitamento escolar é distribuído de forma heterogénea pela população.

Neste sentido, existe uma clara e acentuada sintonia entre os resultados escolares e as condições sociais dos jovens, entre eles: a relação entre a taxa de insucesso escolar e a categoria socioprofissional dos pais; que expectativas existem quanto à possibilidade de permanecer na escola por um período de tempo mais prolongado; e que significado os próprios jovens, grupo de pares e seio familiar atribuem aos respetivos graus de escolaridade.

Os fatores supramencionados estão na base da tese de Silva e Pinto (1986), quando este refere que o insucesso escolar é um fenómeno “*massivo, constante, precoce e cumulativo*” (p.43) que se encontra estritamente conectado à origem social dos jovens.

Outro aspeto da pressão externa prende-se com as condições inadequadas em casa para o jovem estudar. A carência de espaços tranquilos para estudar, ambiente desarmonioso e a escassez de acesso a materiais de estudo e outros recursos académicos conduz ao reduzido aproveitamento escolar.

O abandono não é apenas um problema circunscrito à escola, é um problema de cariz social no qual a escola, a comunidade, as famílias se encontram implicados, bem como a ação governativa através da implementação das suas políticas. Assim, os estudos corroboram a tese de que os alunos oriundos de famílias economicamente mais desfavorecidas são mais expostos a abandonar.

Coimbra & Fernandes (2013, p.331)

1.1.2. Fatores Académicos

A segunda categoria que explica o abandono escolar precoce é a pressão académica.

Em grande parte dos casos, a educação é baseada nas explicações do professor, e as notas (e, consequentemente, a “*inteligência*”, característica que se encontra tantas vezes associada à classificação escolar, como se entre estes houvesse uma correlação direta ou fosse a única razão) são basicamente definidas consoante a capacidade de memorização do aluno. Os testes de avaliação são o produto da capacidade (ou falta dela) de memorização dos ensinamentos do docente, o que acaba por diminuir o jovem a um simples descodificador de saberes, não valorizando a capacidade de participação ativa na formação do seu próprio conhecimento. Além disso, o plano de estudos não é individualizado de acordo com as capacidades, necessidades, vocações, potencialidades e experiências reais de vida dos jovens. Se existir um alinhamento ou vínculo entre o currículo e o seu mundo real, o jovem irá identificar-se com o conteúdo que lhe é proposto estudar e, por isso, terá mais interesse em aprendê-lo, sendo este método mais eficaz do que quando os estudos não têm relação com experiências reais dos estudantes. Os fracassos académicos estão relacionados não só com os

fatores supramencionados como também com a instrução inadequada ou de baixa qualidade (Soler, 2004).

Assim sendo, os fatores que caracterizam situações de potencial abandono escolar são os jovens que vivem em condições alarmantes, inseridos numa família pouco comunicativa, que possuem baixa ambição, motivação e aproveitamento escolar, que têm urgência na inserção no mercado de trabalho e que possuem “*professores pouco motivantes e com ausência de empatia*” (Benavente, et al, 1994, p.30).

1.1.3. Fatores Pessoais

O terceiro tipo de abandono escolar prende-se não só apenas com a capacidade de aprendizagem dos jovens, mas também com o conflito entre as experiências passadas nas escolas tradicionais e as necessidades de desenvolvimento pessoal dos jovens. As escolas tendem a ser inflexíveis e rígidas, havendo pouca oportunidade para o calor e atuação pessoal, mas é de extrema importância desenvolver a autonomia dos jovens, para que estes se sintam independentes e que exercem algum controlo nas suas vidas.

Outros fatores que mantêm uma correlação direta com o fracasso escolar prendem-se com o envolvimento da escola nas necessidades pessoais e escolares dos seus jovens. O mesmo acontece do outro lado: quando estes são apoiados e incentivados pela sua família para frequentar a escola, existe maior probabilidade de se sentirem parte do contexto escolar, na medida em que terão maior probabilidade de atingirem sucesso académico; por outro lado, os estudantes que pertencem a um seio familiar que não valoriza a educação, estão mais propensos a abandonar a escola. Sendo assim, é de extrema importância que o jovem esteja rodeado de uma comunidade que lhe proporcione apoio, admiração e estímulo, para que este se sinta valorizado e participe ativamente no seio escolar (Soler, 2004).

Simultaneamente, os seres humanos possuem diversos tipos de inteligência, umas áreas mais trabalhadas do que outras. São nove, segundo Gardner (1999):

- A inteligência **musical**, que envolve a capacidade de produzir e compreender diferentes tipos de som;
- A inteligência **corporal** envolve habilidade para controlar movimentos do corpo, envolvendo a dança ou o desporto;

- A inteligência **lógico-matemática**, que significa capacidade para resolver problemas e desenvolver cálculos matemáticos. Segundo Gardner (1993), este é a principal base para os testes de Q.I;
- A inteligência **linguístico-verbal** implica a capacidade de aprender noções dos códigos linguísticos, analisar informações, ter o dom da oratória e aprender línguas;
- Inteligência **espacial** está relacionada com o sentido de orientação, com o talento para o desenho, criatividade e com a capacidade de perceber o mundo visual com precisão;
- A inteligência **intrapessoal** está ligada à inteligência emocional, ou seja, envolve a percepção, distinção e regulação das emoções sentidas no momento;
- Inteligência **interpessoal** envolve a capacidade de socialização e de reconhecer os sentimentos e motivações do outro;
- Inteligência **naturalista** é a capacidade de distinguir diversas formas da fauna e flora e outros fenómenos da natureza;
- Por fim, a inteligência **espiritual** traduz-se pela sensibilidade que o sujeito tem para questionar e refletir acerca do sentido da vida, colocando questões existenciais. Tende a ser um indivíduo consciente das suas capacidades e limitações e com grande senso de autoaceitação e estabilidade emocional.

De forma geral, é possível perceber que destes nove tipos de inteligência, alguns tendem a ser mais valorizados do que outros no ensino regular. Analisando rapidamente o plano de estudos do ensino básico, as disciplinas e respetiva carga horária, podemos perceber que são mais aprofundados em matérias disciplinares os temas relacionados com a inteligência linguístico-verbal e lógico-matemática. A escola regular pode efetivamente trabalhar temas relacionados com a inteligência musical, corporal, espacial e naturalista, mas, comparando as cargas horárias, avaliações nacionais, entre outros, percebemos que são trabalhadas de forma breve e superficial. Ainda assim, onde se encontram as disciplinas ligadas à inteligência emocional, como o caso da intra/interpessoal e espiritual? Segundo o autor supracitado, os indivíduos possuem todos os tipos de inteligência, no entanto, diferem no nível de aptidão. Então o que acontece aos jovens que têm áreas do saber mais desenvolvidas do que as que são trabalhadas com maior peso na escola? Gardner (1993) discute precisamente esta questão e

refere que apenas dois tipos de inteligência são avaliados e valorizados no ensino. A combinação lógico-linguística é entendida como inteligência acadêmica.

Sternberg, R. (2002) vai mais longe, referindo que os testes de inteligência convencionais – que incluem questões de vocabulário, resolução de problemas matemáticos, manipulação de objetos geométricos, entre outros, – apresentam-se como formas muito pobres de definir a inteligência. Acredita que o conceito de inteligência é a capacidade de atingir o sucesso na vida, de acordo com o seu contexto social, padrões e objetivos. Esse conceito é intitulado pelo autor como “*inteligência de sucesso, ou bem-sucedida*” (Sternberg, R., 2002, p.227).

O sucesso do indivíduo é conseguido através da capacidade de armazenamento dos seus pontos fortes e da compensação das suas fragilidades com a gestão e balanço da sua capacidade prática, criativa e analítica. Com isto, é possível adaptar, ajustar, moldar e selecionar o meio em que o indivíduo se insere. Segundo o mesmo autor, se adotarmos esta noção de inteligência, seguramente teremos ferramentas para desenvolver a performance acadêmica das crianças e jovens, uma vez que a inteligência não passa apenas por uma perspectiva psicométrica e cognitiva, mas também por um panorama social.

Assim sendo, existem ainda três tipos de inteligência que Sternberg, R. (2002) defende e que raramente são avaliados ou valorizados nos testes convencionais de inteligência:

- Inteligência analítica, que envolve avaliar, comparar, julgar ou contrastar problemas abstratos.
- Inteligência criativa, que mede a performance de um indivíduo face a situações novas: como as enfrenta e supera.
- Inteligência prática: ao contrário da criativa, o indivíduo pode estar perante situações conhecidas e aplicar conhecimentos práticos ao invés de conhecimentos académicos, recorrendo à sua experiência real de vida.

Ainda que se avaliem parâmetros cognitivos – como por exemplo o vocabulário – a socialização primária é fundamental, uma vez que existem jovens com “*mais e melhores oportunidades para aprender do que outros, pois podem ter sido expostos a livros desde cedo*” (Sternberg, R., 2002, p. 234).

É ainda referido que o sistema escolar convencional discrimina sistematicamente crianças e jovens com inteligência criativa e prática, e favorece quem possui maiores capacidades analíticas e de memória.

1.2. Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais - que relação?

Segundo António Firmino da Costa (1992), e com base numa investigação desenvolvida em 1980 nomeadamente na cidade de Lisboa com a finalidade de analisar os entraves mais importantes relativamente ao sucesso escolar no ensino primário, a taxa de insucesso rondava os trinta por cento. No entanto, os motivos desta não eram lineares e dependia do meio social de origem dos jovens. Assim, esta investigação provou que os jovens cujos pais pertenciam ao grupo socioprofissional dos quadros, a taxa de insucesso era apenas três por cento. Os alunos cujos pais eram empregados ou funcionários, a taxa de insucesso passava a rondar os oito por cento. Para os jovens com pais operários, a taxa de insucesso chegava a atingir os trinta por cento. Pior ainda, os alunos com pais em situação socioprofissional precária, com ocupações ocasionais, desqualificadas, o nível chegava aos cinquenta por cento.

Desta forma, é visível a correlação direta entre a taxa de insucesso escolar e a categoria socioprofissional dos pais. Além disto, também existe uma relação bem definida entre o grau de escolarização das mães com o aproveitamento escolar dos filhos: quarenta e cinco por cento dos filhos de mães sem escolaridade, reprovaram no ensino básico. Por outro lado, a taxa de reprovação dos jovens cujas mães possuíam pelo menos uma licenciatura era de apenas três por cento.

Neste sentido, existe claramente um padrão relativamente ao insucesso escolar e o meio social dos jovens, havendo uma correlação direta entre situações sociais menos favorecidas, em que os níveis de escolaridade dos pais são mais baixos, com o aproveitamento escolar dos jovens.

Este padrão não está presente apenas em Portugal, visto que várias pesquisas sociológicas, segundo o autor, revelam o mesmo tipo de tendências. Além disso, esta relação entre meio social e jovem não se traduz apenas nas taxas de aprovação ou reprovação. Também a possibilidade de os jovens continuarem os estudos, o significado atribuído da educação e representações acerca do projeto de vida.

Antunes (1991) apresenta um fator que mostra a relação entre o insucesso escolar e as desigualdades sociais. Este fator é respeitante à dificuldade que os alunos têm em descodificar o vocabulário e comunicação dos professores. Esta dificuldade de adaptação está fortemente associada aos jovens provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Desta forma, está presente um padrão claramente visível de regularidades sociais. Por conseguinte, é nítida a correlação entre dois fatores nevrálgicos das sociedades contemporâneas: o sistema de desigualdades sociais e a instituição escolar (Costa, 1992).

1.3. Impacto da origem social nas oportunidades de vida futura dos jovens

Após estarem discriminados os fatores condutores da génese do insucesso escolar e a correlação direta entre os resultados académicos do jovem com o meio socioeconómico onde está inserido, assim como o nível de escolaridade dos pais, está na altura de perceber que impacto tem esta relação em matéria de oportunidades futuras.

Quaresma et., al (2012), confirmam que apesar de haver igualdade de oportunidades de acesso à escolarização, esta pode conduzir a desigualdades a nível de sucesso dos jovens provenientes de meios sociais distintos, enquadrados numa escola descontextualizada e desajustada às necessidades individuais de cada jovem. Assim, o insucesso escolar também é devido às “*desigualdades de recursos, objetivos, estratégias, experiências, de sentidos coletivamente construídos*” (Quaresma et., al, 2012 p.1), sendo escassos os projetos de vida delineados com os jovens, integrando a família.

Os mesmos autores referem que, por um lado, os jovens que estão integrados em colégios privados têm maior facilidade em aceitar as regras da escola, sendo que esta delineação de limites os prepara para a vida futura, “*curiosamente, pensada para ocupar lugares de topo nas hierarquias sociais e organizacionais*” (Quaresma et., al ,2012, p.38). Por outro lado, em escolas públicas, existe uma grande resistência à delimitação de regras, algo que pode não estar presente no ambiente sociofamiliar, quando estamos perante uma família desestruturada e sem definição clara de regras e limites. Desta forma, a escola também tem o papel de ajudar o jovem a perceber que o cumprimento de regras é algo fundamental e intrínseco à vida em sociedade.

Neste sentido, há uma grande diferença entre os jovens com possibilidades económicas para frequentarem colégios privados, com os jovens que não têm essa oportunidade. Os últimos ficam sujeitos a uma escola desajustada às necessidades e desenvolvimento individual de cada

um, estando presente uma pobreza de relação entre a oferta escolar e a inserção profissional, experiências reais e o capital cultural exigido pelo mercado de trabalho. Isto está ligado à relação entre a socialização escolar e a desqualificação do mercado de trabalho, estando presente um “*desinvestimento na cultura de rua e do espaço público*” (Quaresma, et. al, 2012, p. 39).

Azevedo (2004) refere que tratar do problema atual da educação e do emprego exige um grande investimento em capital humano, social e cultural nas escolas, além das soluções tradicionais propostas pelas políticas de estabelecer vínculos institucionais entre a educação e o emprego. Os principais fracassos institucionais enquadram-se dentro do setor da educação, não nas políticas nem nos programas que ligam as escolas com a economia. É impossível contar com políticas eficazes que vinculem a educação e o emprego, enquanto não se enfrente os problemas que afetam o setor da educação.

Palacios (2004) afirma que o sistema educativo tem dificuldade em anular as diferenças sociais existentes nos jovens estudantes. Existe uma forte componente de seletividade social dentro do sistema escolar responsável por uma distribuição desigual de títulos e credenciais. Desigualdade que é atribuída não só às diferenças entre os indivíduos nem aos diferentes esforços e méritos individuais, mas também ao capital familiar, que condiciona fortemente as credenciais que os filhos alcançam no sistema escolar.

As aspirações e definição de um projeto de vida, a constante procura de formação e educação variam entre classes sociais. A valorização da educação está dependente de diversos fatores, como o investimento económico e despesas necessárias para um jovem continuar a estudar, assim como o tempo e distância entre escola e casa, fatores que influenciam diretamente as famílias cujo capital económico seja reduzido. Assim sendo, o prosseguimento dos estudos está associado à classe social de origem do jovem e prende-se principalmente como as suas condições económicas (Silva S., 2014).

Assim sendo, se o jovem está enquadrado num seio familiar com carência económica, sem oportunidade de investir em materiais de estudo e em formações e que, por sua vez, o leva a sentir pressão externa para contribuir financeiramente, este irá ter maior probabilidade de abandonar a escola prematuramente. Posteriormente, e salvo raras exceções, os candidatos ao emprego que se apresentam menos qualificados e menos escolarizados são os mais vulneráveis e correm maior risco de exclusão do mercado de trabalho. Por outro lado, se um jovem for incentivado pela família – também detentores de alta escolarização – a permanecer na escola,

se tiver condições favoráveis ao estudo quer através do ambiente familiar, quer através de obtenção de materiais escolares, se o seio familiar for detentor de um vasto capital cultural e económico que possa investir na escolarização do jovem, este terá todas as condições para suceder a nível académico e consequentemente irá ter mais ofertas a nível laboral, contribuindo para uma boa qualidade de vida. Desta forma, é fundamental intervir precocemente nas situações de risco de fracasso escolar, impedindo a manutenção da exclusão dos jovens que mais tarde irão ter dificuldades no acesso ao mercado de trabalho (Bahia, N., 2009).

Posto isto, como já foi referido anteriormente, o acesso desigual a altas credenciais escolares; o tipo de recursos e de opções de estudo; as diferentes instituições educativas; os territórios locais onde as escolas se situam e os modelos de direção e de organização pedagógica adotados, contribuem também para o acesso a diferentes graus e diplomas, que não são articulados como desigualdades sociais de partida, mas que são conjugados como desigualdades de acesso aos diferentes lugares disponíveis na hierarquia de empregos (Palacios, 2004).

Neste sentido, a pobreza e a educação estão inteiramente relacionadas, visto que a classe social do jovem contribui drasticamente para o sucesso ou insucesso escolar.

1.4 O Fenómeno da Massificação Escolar

Em 1910, aquando a constituição da Primeira República, todas as crianças tinham o direito de frequentar a escola pelo menos até ao quarto ano de escolaridade, segundo a legislação daquela época. Apesar de ter sido promulgada na década de 1910, esta Lei de Bases do Ensino só começou a entrar efetivamente em prática aquando a Revolução dos Cravos, ou seja, a 25 de abril de 1974. Até esta data, o ensino era formalizado pela Igreja. Apesar de a palavra “República” ter origem no significado de “coisa” (Res) “do Povo” (Pública) e idealmente ser este a governar, na prática isto não acontecia. Só quem fosse do sexo masculino e tivesse escolaridade é que poderia votar. Ora, isto gera controvérsias: para além da questão óbvia da discriminação feminina (que só foi mudando a partir de 1974), era necessário ter escolaridade para poder votar. Será que possuir qualificações escolares significa o mesmo que ter conhecimentos? Uma pessoa a quem não lhe seja atribuída um diploma passa a ter obrigatoriamente menos saberes, bagagem cultural e sem direito à sua liberdade de expressão e de voto do que outra pessoa só porque esta é detentora de uma formação? Possuir conhecimentos e possuir qualificações não são sinónimos, dado que a oferta escolar tem a sua

importância, mas não deixa de ser matéria principalmente teórica, enquanto que os conhecimentos da vida em geral passam maioritariamente pelas experiências reais vividas anteriormente.

Assim sendo, e contrariamente ao significado da sua nomenclatura, a Primeira República era governada pelas elites e apenas pelas pessoas do povo que tivessem alguma escolaridade e fossem do sexo masculino. Para agravar a situação, em 1926, subiu ao Poder o Ministro das Finanças conhecido atualmente como o ditador daquela época: António de Oliveira Salazar. As suas reformas e liderança política eram baseadas na privação da liberdade de expressão e no ensino direcionado à elite. Neste sentido, sendo a Escola de elites e de mãos dadas com a Igreja, o povo carecia de educação e conhecimentos para poder reivindicar os seus direitos, havendo um longo espaço de tempo até à sua Revolução em 1974. A partir desta data, o direito de voto foi estendido para as mulheres e a Educação foi sofrendo alterações, a começar pela rutura na sua relação com a Igreja. Posteriormente, visto que o ensino estava mais alargado e existia mais oportunidades de escolarização para as classes sociais menos favorecidas, o ensino anteriormente de elite passou a ser o ensino de massas, devido à grande afluência de jovens nas escolas, agrupados de forma homogênea em turmas de 30 alunos com base na idade, classes sociais provenientes e nacionalidade (Sebastião & Correia, 2007).

Desta forma, os jovens são agrupados em turmas de 30, sendo-lhes exigido que cumpram um horário escolar rígido (que se prolonga durante todo o dia e com intervalos bastante limitados), expondo-os durante o dia a vários professores e disciplinas através da mesma metodologia de ensino. Posteriormente, são avaliados de igual forma, extinguindo a individualidade e criatividade de cada um, dando lugar a um espaço sem equidade.

Ainda assim, esperamos que estes jovens cumpram escrupulosamente com um horário inflexível; que compreendam as matérias que são debitadas igualmente para todos, através do modelo instrucionista e tradicional e que tenham sucesso em modelos de avaliação desajustados às suas capacidades, sendo mais uma vez replicados de igual forma para todos os alunos.

Ora, todos os jovens devem executar com excelência tudo o que lhes é exigido: se estes não cumprirem com o horário rígido que a escola oferece, estão em absentismo ou abandono escolar; se não se identificarem com a matéria que são obrigados a aprender – ou melhor, a decorar – e não tiverem sucesso nas respetivas fichas de avaliação, têm aproveitamento negativo. Em qualquer um destes casos, os jovens reprovam de ano e passam a ser “alunos de insucesso escolar”. Mas não deveria ser a escola a estar em insucesso escolar? Não foi o sistema

escolar que falhou, em primeiro lugar, com os alunos ao dizer-lhes que “a escola é para todos”, mas fazendo-os sentir que estes não têm lugar na escola? Não lhes dando oportunidade de se expressarem individualmente? Como podemos criar crianças e jovens autónomos, críticos, criativos e felizes nestas condições?

A obrigação escolar é uma violência legal, que se traduz todos os dias por coações físicas e mentais muito fortes: a escola obriga as crianças, quatro ou cinco dias por semana, a se levantarem às sete horas da manhã para irem à aula. Ela também lhes impõe que fiquem sentadas durante horas, que se calem, que não comam, não se balancem, não saiam do lugar sem autorização, não devaneiem, sejam atentas e produtivas. Obriga-as a mostrarem seu trabalho, a se prestarem a mil avaliações, a aceitarem os julgamentos sobre sua inteligência, sua cultura, seu comportamento. A escola não é só o lugar onde explode a violência de uma parte dos jovens: ela participa de sua gênese, exercendo sobre eles uma formidável pressão. Essa pressão está inserida no próprio princípio da escolaridade obrigatória. (Perrenoud, 2000, pp 145-146)

Ao não incentivar nem valorizar as competências individuais de cada um, transformando o jovem num ser incapaz de participar e ter um papel ativo na sua própria vida, matando a sua criatividade com constantes avaliações baseadas na sua capacidade de memorização e olhando-os como se fossem todos iguais, criam-se as condições para a desqualificação escolar.

Apesar de a Revolução dos Cravos ter acabado com a ditadura portuguesa e dado novas oportunidades de educação aos jovens, subsistem formas menos apropriadas de valorização e desenvolvimento de competências e saberes devido às razões supracitadas. O ensino massificado constitui-se como homogêneo, mas as suas massas são altamente heterogêneas: os alunos.

Assim, o 25 de abril criou novas oportunidades de acesso à formação, não obstante, este acesso não significa necessariamente sucesso escolar.

Segundo Coimbra & Fernandes (2013, p.330) o número de alunos a frequentar o sistema de ensino português tem vindo a aumentar devido à “*democratização do ensino e do advento da escola de massas na qual todos tinham o direito consagrado de frequentar a escola em igualdade de oportunidades*”.

O mesmo refere Seabra (2009), que afirma que a primeira preocupação do Governo foi garantir o acesso à educação de todos os jovens, descurando a criação de condições não para a igualdade, mas sim para a equidade escolar, garantindo que todas as crianças e jovens, para além de terem o acesso gratuito à escola, tenham a mesma igualdade de oportunidades entre si. Fazendo referência a Lahire (2003), este afirma que a associação entre desigualdades escolares e desigualdades sociais só pode ser feita quando existe uma homogeneização na procura de oferta da escolaridade e valorização da mesma pelas diferentes classes sociais. Só depois disto e se houver, efetivamente, desigualdades de acesso entre os grupos sociais é que faz sentido falar na relação entre estes dois tipos de desigualdades. No entanto, consideramos que não seja necessário chegar a esse ponto para discutir a relação entre desigualdades sociais e escolares. Isto porque, como já foi referenciado anteriormente, os familiares de um jovem numa classe social desfavorecida têm maior probabilidade de não valorizar a educação da mesma forma que os familiares de um estudante que ocupe um estrato social mais elevado valoriza, uma vez que os primeiros podem não ter tido uma forte vinculação com a escola, o que, por sua vez, pode ser transmitida para o jovem estudante. Assim sendo, estas famílias que não possuem alta escolarização e que pertencem a grupos sociais localizados em estratos inferiores, naturalmente, não irão procurar nem valorizar tanto as ofertas formativas como se pertencessem a outra classe social. Isto, por si só, na nossa perspetiva, já é uma demonstração clara de como as diferentes classes sociais influenciam a escolaridade (Gomes, 1987).

Posto isto, a escola desempenha um papel de extrema importância no combate às fragilidades sociais. Apesar de, segundo Seabra (2009), a escola não ter poder para mudar a sociedade, esta pode, no entanto, ser a génese para a mudança, uma vez que constitui o contexto social com maiores probabilidades de existir mobilidade e transformações nas estratificações sociais.

A massificação escolar é um fenómeno das sociedades contemporâneas. Esta constitui a base de todos os campos sociais, desde o domínio político ao económico, passando pelo capital cultural. Atualmente, a escola é a instituição mais importante e onde é baseada a vida social, desde os horários escolares, às escolhas formativas e profissionais, influenciando

também os estilos de vida. Assim, segundo Costa (1992), estas são algumas «*manifestações de um padrão de regularidades sociais que tendem a verificar-se nas relações entre a instituição escolar e os sistemas de desigualdades sociais*» (p.27).

1.5 Desqualificação Escolar: Representações Sociais

1.5.1. Conceito de Desqualificação Escolar

A sociedade contemporânea mede a produtividade através dos resultados. Esta lógica está presente no sistema de ensino contemporâneo, visto que seguem uma “*abordagem curricular centrada nos testes*” de avaliação, como refere Pacheco (2014, p. 365). Esta centralidade nos resultados dos jovens – ao invés do processo – resulta numa constante comparabilidade e competitividade entre jovens e escolas, através dos rankings.

O sucesso e o insucesso são sempre o produto final de uma avaliação. Ou seja, inevitavelmente é necessário comparar os diferentes jovens e os seus resultados escolares para caracterizar e categorizar um aluno com sucesso ou insucesso.

Também a reputação da escola é beneficiada ou prejudicada consoante os resultados dos seus alunos. No entanto, um estudo empírico realizado por Marques e Pacheco em 2013, mostra um conjunto de professores que admitem que os testes “*não refletem as reais aprendizagens dos alunos*” (p. 20). Então, mais uma vez, será justo submeter tantas crianças e jovens a fichas e testes de avaliação iguais para todos, sabendo que cada aluno tem vocações, experiências, motivações, dificuldades e facilidades diferentes?

Um resultado interessante no mesmo estudo é que grande parte dos professores considera que o jovem é o principal responsável pela sua prestação escolar, não existindo consenso relativamente ao seu contexto socioeconómico e a maioria exclui por completo a responsabilidade que o docente pode ter nos resultados dos seus alunos (Marques & Pacheco, 2013).

Benavente, et. al (1994) apontam algumas razões para a pouca intervenção dos professores, tais como a carência de disposição de ferramentas a serem utilizadas legalmente; a permanente rotatividade dos professores – devido à política concursal e de colocações, que leva a uma quebra e descontinuidade da relação docente-aluno e consequentemente do potencial progresso ou evolução do mesmo e eventuais desenvolvimentos de projetos em conjunto. Dessa rotatividade constante, também advém a “*visão distanciada*” (p.13) que os autores falam. Por

último, e como já havíamos referido anteriormente, “*a ausência de práticas de formação que facilitem saberes e instrumentos de relação com o meio de intervenção local*” (p.13).

É, então, possível perceber que a desqualificação escolar se manifesta de diversas formas no nosso quotidiano, sendo uma delas o insucesso escolar dos alunos. Aqui, estão presentes dois atores principais: os jovens e o corpo docente. Mas, como é o insucesso escolar entendido e visto por estes atores?

1.5.2. Representações Sociais

As representações sociais traduzem-se em “*formas de pensar e interpretar a realidade quotidiana*”, sendo, por isso, orientadoras das condutas dos sujeitos, uma vez que nos dizem como e onde se posicionam determinados atores sociais perante um fenómeno ou problemática. Estas servem de ferramenta e de referencial para orientar e dirigir as representações e preconceitos existentes no contexto em que os indivíduos estão inseridos (Sêga, 2000, p.128).

Naturalmente, as representações sociais de professores e alunos sobre a questão do fracasso escolar podem variar.

Posto isto, para estudar as representações de professores e jovens relativamente à desqualificação escolar, é necessário estudar os discursos dos mesmos, tratando-se de fenómenos diretamente observáveis. Segundo Jodelet (2001), a observação das representações sociais encontra-se nos discursos e condutas dos sujeitos e Moscovici (2003) refere que estas se caracterizam pela energia, e naturalidade das relações sociais. São valores de um determinado indivíduo ou grupos sociais – neste caso a estudar, docentes e discentes – “*dos quais retiram as suas significações, bem como sobre os saberes anteriores reativados por uma situação social particular*” (Jodelet, 2001, p.4). O fenómeno das representações sociais é um dos atores impulsionadores da vida social, no entanto, pode ser alvo de mudanças. Isto é, no caso de um docente que nunca tenha tido formação acerca da desqualificação escolar de crianças e jovens, pode ter uma determinada representação social (talvez menos flexível e empática) até ao momento em que se depara com ferramentas que podem ser utilizadas na identificação e combate ao insucesso escolar dos seus alunos.

Neste sentido, é urgente criar uma comunidade educativa para conseguir responder às necessidades dos jovens em risco de insucesso e/ou abandono escolar, a partir de uma equipa técnica e educativa, provida de ferramentas que pudessem ser utilizadas não só na identificação,

como na prevenção e combate à desqualificação escolar e, assim, reestruturar as suas representações sociais acerca desta problemática.

1.6 Educação de Segunda Oportunidade: uma política de combate ao abandono escolar

Seguindo a linha de pensamento do ponto anterior, foi desenvolvida uma resposta social direcionada à intervenção imediata junto dos jovens em risco de exclusão social, estabelecendo programas alternativos que vão ao encontro das suas personalidades.

Existem várias políticas de combate ao insucesso escolar, mas iremos focar-nos numa em especial: as Escolas de Segunda Oportunidade.

O Governo português tem vindo a incentivar a formação e a desenvolver programas nacionais de combate ao abandono e insucesso escolar. Uma das medidas educativas implementadas em Portugal contra o fracasso escolar e que tem vindo a ter bastante visibilidade e importância é a criação de turmas PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação – resposta a jovens em risco de abandono escolar que sensibiliza os mesmos e as respetivas famílias para a importância da permanência do jovem na escola e investimento na sua educação. Estas turmas são direcionadas para jovens dos 15 aos 18 anos de escolaridade, tendo em vista o cumprimento da escolaridade obrigatória. Para além dos percursos tipo PIEF, existe ainda outra oferta formativa direcionada aos jovens em contexto de risco, dos 18 aos 25 anos, nas Escolas de Segunda Oportunidade: percursos tipo EFA – Educação e Formação de Adultos (Coimbra & Fernandes, 2013).

As Escolas de Segunda Oportunidade apresentam uma realidade alternativa e com uma forma de atuação educacional distintas das escolas regulares. Um regime alternativo às escolas tradicionais, menos autoritário e mais flexível, onde são os jovens que escolhem que áreas de formação querem desenvolver e cujo plano de estudo é diferenciado e adequado às necessidades individuais de cada um. Uma escola onde o professor de matemática e o professor de artes se juntam e formam pares pedagógicos, assim como o professor de música com a professora de português, para, por exemplo, escrever e compor uma música e assim validar competências e trabalhar várias áreas de formação. Os jovens sentem-se valorizados e, por conseguinte, a sua autoestima aumenta. Nesta escola, o meio social de origem não tem peso na educação. Cada jovem é acompanhado individualmente e o plano de estudos vai ao encontro das suas vocações e habilidades.

O APEF (Abandono Precoce da Educação e Formação) resulta da relação negativa entre o sistema de desigualdades sociais e a instituição escolar. No entanto, este indicador encontra-se na relação entre o status cultural e socioeconómico da família com vários fatores: a sua relação com a escola, com as medidas formativas da mesma, com as condições únicas e problemáticas acerca da vida quotidiana e desenvolvimento dos jovens e também com o mercado de trabalho. Pesquisas sobre o abandono escolar precoce enfatizam sua estreita relação com retenção e reprovação, indicando que este é um processo que começa na escola (Coimbra & Fernandes, 2013; Mesquita, 2017).

Percursos formativos rígidos, fracassos e insucessos constantes, um ambiente escolar prejudicial, relacionamentos instáveis dos alunos com os pares e com docentes e escassa liberdade para a participação dos jovens na gestão e vida escolar, atribuem à escola uma responsabilidade importante no processo de abandono escolar precoce. O APEF tem um forte impacto socioeconómico sobre os jovens e as suas famílias, agravando o ciclo de privação e pobreza e mostrando grande seletividade social, afetando principalmente os jovens mais desfavorecidos e vulneráveis (Coimbra & Fernandes, 2013; Mesquita, 2017).

Atualmente, as Escolas de Segunda Oportunidade são nomeadas por algumas iniciativas locais como medidas de compensação especialmente adequadas, dado que são uma resposta social para jovens que não possuem retaguardas familiares e escolares seguras e intervêm nas escolas quando há risco de os jovens as abandonarem.

Nos últimos anos, a mais relevante reforma educacional no campo de intervenção contra o APEF em Portugal foram as Escolas de Segunda Oportunidade, sendo que seus projetos foram reconhecidos e validados por diversos estudos nacionais e internacionais (Mesquita, 2017).

As Escolas de Segunda Oportunidade tratam-se de uma resposta social para jovens que abandonam a escola sem obter as qualificações necessárias para a integração social e profissional. Esta é uma parte central da estratégia nacional de redução da APEF, trabalhando no sentido de combater a exclusão social e abandono precoce.

Os fatores mais relevantes do projeto passam por:

- Aceitação incondicional dos jovens, comunidade e famílias;
- Currículo centrado nos jovens, cujas disciplinas, atividades e mesmo os docentes se encontram interligados;
- Experiência motivacional, apoiando e incentivando as mudanças na vida dos jovens através de experiências bem-sucedidas;

- Métodos de ensino inovadores, ocupando as artes um lugar central no currículo;
- Comunicação interativa e moldável à realidade dos jovens;
- Processos de aprendizagem que envolvem todos os tipos de educação (formal, não-formal e informal), através de desafios, viagens, projetos variados;
- Proporcionar um espaço seguro aos jovens (muitas vezes sem qualquer retaguarda familiar), onde dominem os sentimentos de “segunda família”;
- Objetivo de (re)integração social dos jovens na comunidade e mercado de trabalho;
- Trocas mútuas de aprendizagem entre profissionais e jovens.

(Mesquita, 2017)

O público-alvo das Escolas de Segunda Oportunidade são jovens entre os 15 e os 25 anos, em absentismo escolar e/ou que abandonaram a escola com baixas qualificações, encontrando-se desempregados ou em ocupações precárias e em risco de exclusão social; sinalizados pelas CPCJ, EMAT e outras entidades com responsabilidades em matéria de infância e juventude; jovens com dificuldades de integração social e ocupacional, desmotivados para integrar respostas formativas, com trajetos desviantes, envolvidos em pequena delinquência e/ou consumo de drogas (Mesquita, 2017).

Neste sentido, a escola regular também pode desenvolver um papel bastante importante na vida destes jovens em risco de abandono escolar ao estabelecer um enfoque integrado da instrução no qual todos os elementos do plano de estudos estão interrelacionados, ao invés de cada matéria e disciplina ser isolada, de forma a ir ao encontro das vocações dos jovens aprendizes.

Neste quadro, é mais importante onde e como o jovem aprendeu do que a capacidade de memorização do mesmo. Neste plano pedagógico, tal como refere Capucha (2010):

As metodologias de ensino colocam o sujeito aprendente no centro do processo e privilegiam a experimentação, a combinação entre as teorias e as práticas, a articulação entre o estudo e a aprendizagem de saberes técnicos e operativos. Esta abordagem permite aos alunos de meios mais desfavorecidos progredirem escolarmente. (p. 10)

É necessário enquadrar o sistema escolar nas necessidades de desenvolvimento dos estudantes, isto é, torná-las mais compatíveis com as necessidades de aprendizagem dos alunos, através da redução do autoritarismo escolar, incentivando os jovens a participar na gestão da escola e aumentando a sua possibilidade de tomar decisões pessoais, ampliando as funções desempenhadas e a responsabilidade pessoal, algo intrínseco ao processo de aprendizagem, constituindo uma parte importante de um saudável desenvolvimento psicológico e conduta social (Soler, 2004).

Capítulo II – Estudo Empírico

2.1. Metodologia

Tendo em conta os nossos objetivos, apresentados de seguida, o método qualitativo é a metodologia mais apropriada para desenvolver este trabalho de Dissertação, uma vez que é construída no pressuposto construtivista e de participação e tem como técnicas de recolha e análise de informação precisamente as entrevistas semiestruturadas e observação participante. Estas técnicas permitem que seja possível adotar algumas práticas de pesquisa, tais como: praticar a capacidade de empatia para experimentar o lugar do outro, recolhendo os sentidos, significados e, neste caso, representações sociais relativas ao fenómeno social da desqualificação escolar. Por último, foi realizado um estudo dos contextos reais dos indivíduos, validando e interpretando a fidelidade dos dados retirados, integrando para isso alguns valores pessoais na pesquisa.

2.2. Objetivos

Este estudo pretende conhecer em profundidade as perceções que os jovens e profissionais possuem sobre o percurso escolar, nomeadamente, a desqualificação escolar de uma turma PIEF do 9º ano.

Assim sendo, existem diferentes objetivos específicos e questões a serem respondidas, de acordo com os atores sociais:

Atores: jovens	Atores: profissionais
Analisar a perceção dos/as jovens relativamente à escola;	Explorar a perceção dos/as professores/as e formadores/as relativamente ao sucesso e insucesso escolar e respetivos motivos;
Explorar a perceção dos/as jovens relativamente ao sucesso e insucesso escolar, nomeadamente, as suas reações;	Analisar a perceção dos/as professores/as e formadores/as relativamente aos/as alunos/as considerados/as “de insucesso escolar”;

Analisar a percepção do/a jovem relativamente à forma como sente que os/as docentes o viam no ensino regular e como o veem no presente, na Escola de Segunda Oportunidade;	Estudar acerca da formação dos professores, não no sentido de habilitação literária, mas sim que tipo de unidades curriculares os professores tiveram acesso durante a sua licenciatura que aborde a problemática do insucesso escolar;
Perceber a razão pela qual os/ as jovens começaram a frequentar a E2O;	Analisar se os/as docentes/ formadores/as possuem ferramentas para compreender a desqualificação escolar, identificá-la, preveni-la e combatê-la;
Questionar se sentem que o histórico do seu percurso escolar afeta a forma como são vistos pelo outro (colegas, familiares, professores), ou seja, se já se sentiram discriminados devido às suas reprovações;	Estudar a capacidade de empatia dos/as professores/as relativamente aos/às seus/ suas estudantes;
Analisar de que forma o insucesso escolar influencia o autoconceito dos/as jovens;	Explorar se a relação entre professor/a/ formador/a e aluno/a em contexto de sala de aula poderá ter impacto no rendimento escolar dos/as mesmos/as;
Explorar até que ponto os/as jovens compreendem que existem inúmeras razões para o insucesso escolar e que este pode não estar relacionado apenas com as capacidades intelectuais do/a aluno/a.	Explorar se os professores/as/ formadores/as adequam o seu método de ensino ou procuram outra estratégia para combater o insucesso escolar;
	Questionar se o autoconceito do/a professor/a/ formador/a influencia o aproveitamento dos alunos.

Tabela 1.: Objetivos específicos para cada grupo de estudo

2.3. Participantes

No sentido de encontrar resposta aos objetivos supracitados, foram entrevistados no total 15 participantes: 8 (oito) profissionais e 7 (sete) jovens.

A primeira entrevista foi realizada propositadamente ao Diretor Pedagógico da E2O, com a finalidade de ser elaborado um enquadramento institucional da escola. Posteriormente, foi seguida a sugestão do mesmo e, nas quatro semanas seguintes, a investigadora dedicou-se a conhecer os jovens e alguns profissionais que iria entrevistar, participando nas atividades que iam sendo realizadas na escola e envolvendo-se nas interações entre si. As entrevistas iniciaram-se em junho de 2021 e terminaram em setembro de 2021.

Os participantes entrevistados foram selecionados com base em alguns requisitos: no universo de professores, convinha que fossem docentes das áreas essenciais: Viver em Português (VP) e Comunicar em Língua Estrangeira (CLE – Inglês); Matemática e Realidade (MR) e Homem e Ambiente (HA - Ciências Naturais), e das áreas vocacionais: Teatro e Cozinha. Foram ainda alvo de estudo três profissionais: uma Técnica de Intervenção Local, a Psicóloga e o Mediador Juvenil.

Código	Género	Idade	Formação	Função desempenhada na E2O	Tempo de experiência na E2O
P1	Masculino	64	Professor de História; Pós-Graduado em Educação de Adultos; Mestre em Ciências da Educação	Diretor Pedagógico	13º ano (desde a abertura da escola)
P2	Feminino	40	Professora de Matemática	Docente de MR/HA	1º ano na E2O
P3	Feminino	42	Professora de Português e Inglês	Docente de VP/CLE	1 mês à data da entrevista (substituição)
P4	Masculino	50	Técnico de Farmácia; Curso de Gestão Hoteleira, Restauração e Bar	Formador de Cozinha	1º ano na E2O
P5	Feminino	34	Atriz	Formadora de Teatro	1º ano na E2O

P6	Feminino	39	Psicóloga	Psicóloga	4º ano na E2O
P7	Feminino	33	Educadora Social	Técnica de Intervenção Local	13º ano (desde a abertura da escola)
P8	Masculino	28	Professor de Artes Visuais	Mediador Juvenil	6º ano na E2O

Tabela 2.: Dados sociodemográficos dos profissionais inquiridos.

Os jovens participantes encontram-se entre os 16 e os 17 anos de idade, a frequentar o 9º ano e a frequentar a E2O há, pelo menos, um ano letivo. Tentamos com que houvesse variação entre o género feminino e masculino no sentido de haver representatividade do grupo, no entanto, no universo total da escola, o género predominante é o masculino, e por isso foram entrevistados 5 (cinco) rapazes e 2 (duas) raparigas. Estes jovens foram seleccionados com base nestes requisitos e foram contactados, numa primeira fase, com apoio de uma das Técnicas de Intervenção Local (TIL), e posteriormente diretamente pela investigadora. Todos os jovens mostraram-se abertos e bastante disponíveis para conversar connosco sobre o seu percurso escolar.

Jovem	Género	Idade	Localidade de Residência	Escolaridade
J1	Feminino	16	Maia	8º ano
J2	Feminino	16	Matosinhos	8º ano
J3	Masculino	17	Matosinhos	8º ano

J4	Masculino	17	Maia	8º ano
J5	Masculino	16	Matosinhos	8º ano
J6	Masculino	16	Ermesinde	8º ano
J7	Masculino	17	Matosinhos	8º ano

Tabela 3.: Dados sociodemográficos dos jovens inquiridos.

2.4. Recolha de Dados

O principal objetivo do trabalho desenvolvido foi compreender as representações sociais dos dois principais grupos no seio educativo – profissionais e alunos – acerca da desqualificação escolar, questionar se estas representações são influenciadas pela formação académica dos profissionais e analisar se as relações pedagógicas no contexto de sala de aula influenciam o aproveitamento escolar dos jovens no ensino básico.

Para fazer um estudo acerca dessa problemática, recorreremos a um estudo de caso. Esta necessidade surge quando o investigador deseja estudar um determinado fenómeno social complexo (Meirinhos & Osório, 2016), dentro do seu contexto de vida real (Yin, 2005). Assim, foi possível elaborar uma análise aprofundada de uma realidade e modelo escolar alternativo: Escola de Segunda Oportunidade.

Esta análise teve como objetivo entender de que forma as representações dos professores sobre a desqualificação escolar podem diferir dependendo da sua formação e habilitação literária; do modelo educativo em que lecionam; das ferramentas que os profissionais podem ou não ter acesso para combater o insucesso/ abandono escolar; entre outras. Na mesma linha, também tentámos compreender de que forma os jovens se sentem incluídos, respeitados, valorizados e compreendidos pelo corpo docente e se isso tem impacto ou não no seu aproveitamento.

Para ser possível elaborar esta análise comparativa, recorreremos a um dos instrumentos de recolha de informação mais importantes em estudos de caso: as entrevistas (Yin, 2005).

Segundo Meirinhos e Osório (2016), “*a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade*” (p.62).

Esta é caracterizada por ser uma ferramenta bastante útil, uma vez que é a partir da informação que o entrevistado nos fornece que conseguimos captar a sua realidade e ajudar a retirar conclusões do contexto em estudo (Meirinhos & Osório, 2016).

Selecionámos as entrevistas semiestruturadas como fonte primordial da recolha de dados, pelo potencial de amplificação da informação recolhida. Com efeito, apesar de ser possível orientar a entrevistas com as perguntas elencadas, a verdade é que a entrevista semiestruturada tem como condição relevante não restringir as respostas do entrevistado. E frequentemente da informação não perguntada, mas dada, é possível aceder a um espectro mais amplo de informação que de outra forma não se conseguiria. Posto isto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dois grupos pertencentes à comunidade educativa: os profissionais e estudantes, refletindo acerca das representações de cada grupo sobre a desqualificação escolar.

Para além da realização de entrevistas semiestruturadas, houve espaço para a observação participante da realidade. Este é um método de observação direta, utilizada como técnica de pesquisa e recolha de dados (Marshall & Rossman, 1995), através de “*contacto direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais nos seus contextos culturais*” (Correia, 1999, p.31), onde o próprio investigador participa nas ações dos investigados. Assim, para além do registo em diário de campo da descrição das visitas à E2O (como conversas informais ou intencionais, postura e abertura dos intervenientes e outras notas de campo pertinentes), a investigadora teve espaço para intervir e participar nas atividades que a escola realizava, grande parte ocorridas no Teatro Flor de Infesta, durante a preparação semanal para o espetáculo de final de ano.

Esta participação teve como finalidades analisar as relações entre estudantes e profissionais, de nos darmos a conhecer, assim como ao objetivo do estudo e criar relações com todos os participantes, assumindo, assim, diversos papéis e, portanto, deixando de ser um observador passivo (Meirinhos & Osório, 2016).

Assim sendo, foi estabelecida uma relação entre investigador e objeto de estudo/participantes através da participação e análise das atividades desenvolvidas na escola, o que leva à construção de uma realidade subjetiva, já que o investigador apresenta um papel de carácter mais construtivo (Meirinhos & Osório, 2016).

Segundo Rodriguez, et al., (1999), citado por Meirinhos e Osório (2016): “*A observação participante é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar*” (p.60).

2.5. Análise de Dados

Após a recolha de informações relativas aos diferentes grupos e consequentes representações acerca do insucesso escolar, foi feita uma análise de conteúdo, refletindo acerca da informação retirada, através da proposta de Braun & Clark (2006), relativamente à análise temática de dados qualitativos.

A preposição dos autores está organizada em 6 fases: a primeira fase consiste em o/a investigador/a familiarizar-se com os dados que recolheu. Neste caso, uma vez que uma parte dos dados recolhidos foi através de entrevistas aos participantes, o primeiro passo foi ouvi-las, transcrevê-las e lê-las diversas vezes. Além disso, a investigadora anotou num diário de campo as ideias iniciais, observações e experiências que foi retirando do seu contacto com a realidade.

A segunda fase traduziu-se em codificação dos dados iniciais, ou seja, a categorização de aspetos interessantes e relevantes dos dados que foram recolhidos.

A terceira fase consistiu em transformar os códigos em potenciais temas de análise, reunindo todos os dados relevantes para cada tema.

Na quarta fase, a investigadora procedeu à revisão dos temas acabados de criar, verificou se toda a conjuntura estabelece ligação entre si e reformulou, consoante a necessidade. Após isto, foi construído o mapa temático de análise, que se encontra no próximo capítulo.

A quinta fase correspondeu à definição e nomeação de temas, analisando-os e refinando as especificidades de cada um, gerando definições e nomes claros para cada tema a explorar.

A sexta e última fase proposta por Braun & Clark (2006) traduz-se precisamente na elaboração do trabalho escrito, onde são analisadas, mais uma vez, a seleção dos dados e a relação destes com a revisão de literatura e teoria fundamentada na própria dissertação, produzindo uma narrativa académica da análise.

Do decurso da análise de conteúdo surgiram os temas seguintes cujo desenvolvimento apresentamos no próximo capítulo: a Escola de Segunda Oportunidade; o sucesso e o insucesso escolar; a relação entre a família e a comunidade escolar; o papel do professor; e, por último, sugestões de investigação e intervenção.

Capítulo III - Desqualificação escolar: Percepções Sociais da Equipe Técnico-Pedagógica e dos Jovens num Modelo de Ensino Alternativo

Terminado o processo analítico, é hora de nos debruçarmos sobre os resultados obtidos, explorando e estudando os cinco principais temas que surgiram: (i) a Escola de Segunda Oportunidade; (ii) o sucesso e insucesso escolar, onde iremos refletir o que é necessário para atingir o sucesso escolar; (iii) a relação entre a família e a comunidade escolar, refletindo sobre a teoria da vinculação, a socialização primária, o papel da família e a relação entre jovens e profissionais; (iv) o papel do professor, analisando os três subtemas que daí advêm: percepções sociais dos professores vs da equipa psicossocial acerca da desqualificação escolar: principais diferenças; qual a preparação que os professores têm durante a sua formação que lhes forneça ferramentas para saber combater o insucesso escolar e por último: autoconceito do professor e qualidade de ensino. Por fim irá ser feita uma breve reflexão sobre que passos poderemos dar a nível de investigação e intervenção social.

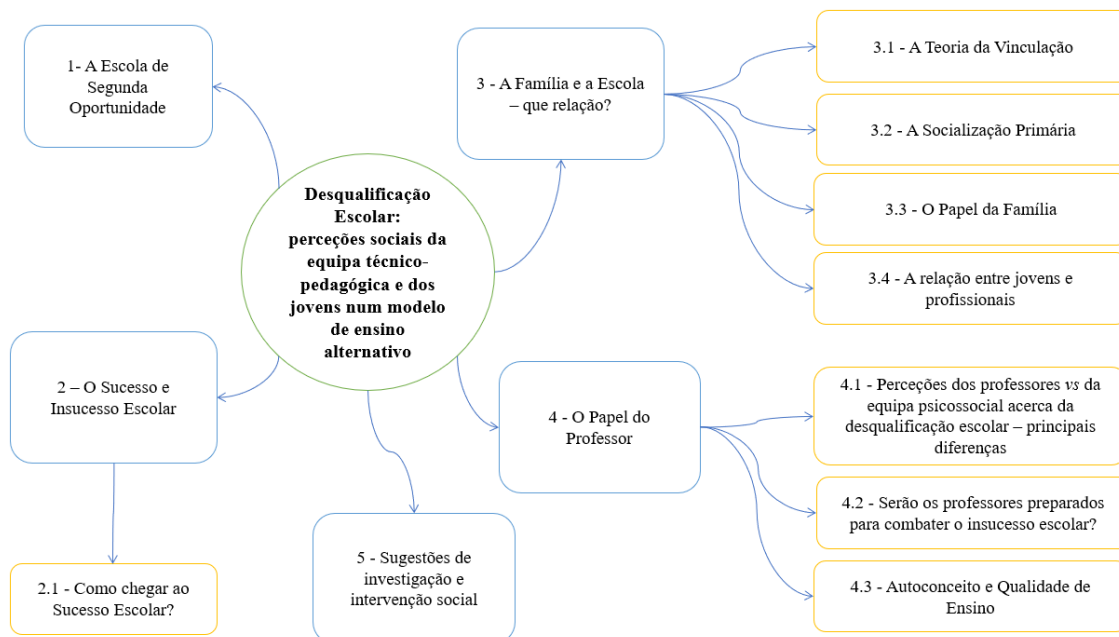


Figura 1: Mapa Temático de Análise

3.1. A Escola de Segunda Oportunidade

A Escola de Segunda Oportunidade¹, situada em S. Mamede de Infesta, abriu portas em 2008 com a parceria entre a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade, a Câmara Municipal de Matosinhos e o Ministério da Educação, sendo também a primeira escola portuguesa da rede europeia de Escolas de 2ª Oportunidade.

Nasceu como um projeto piloto da AE2O (Associação para a Educação de Segunda Oportunidade), uma instituição particular sem fins lucrativos, cujo objetivo geral é promover a Educação de Segunda Oportunidade, trabalhando especialmente com jovens em situação de maior vulnerabilidade.

São cerca de 70 os alunos inscritos neste projeto que surge com a necessidade de dar resposta a jovens entre os 15 e os 25 anos, que se encontram em situação de abandono escolar e não obtiveram as qualificações mínimas para aceder a um emprego ou a novos percursos de formação, o que futuramente poderá levar a uma possível exclusão social e a privação de recursos.

O recrutamento na escola é feito através de uma entrevista, onde é inicialmente traçado o perfil do jovem e considerado se esta é a resposta mais adequada para o desenvolvimento do seu projeto individual de formação. Geralmente, estes jovens estão sinalizados pelas diversas entidades com competência em matéria de infância e juventude – como o caso da CPCJ e EMAT – ou entidades de ação social – como as equipas de RSI –, assim como outras instituições locais que ainda não tenham encontrado uma resposta adequada para estes jovens².

Após entrevista, os jovens são organizados em grupos de formação de acordo com a sua faixa etária, tendo por referência os percursos PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação, onde se integram os jovens dos 15 aos 17 anos) e EFA (Educação e Formação de Adultos, integrando os estudantes dos 18 aos 25 anos).

É elaborado, junto do jovem, um Plano Individual de Formação e Mudança, no qual estão presentes as competências, vocações e potencialidades do mesmo, que os posiciona nos diferentes referenciais de formação, adequado à respetiva documentação curricular em vigor. A partir daí, a equipa intervém com o jovem no sentido de o direcionar para áreas formativas

¹ Consultado em: <http://www.segundaoportunidade.com/>

² Consultado em: <http://www.segundaoportunidade.com/>

que se adequem às suas potencialidades e ao que necessita de desenvolver, sempre numa perspectiva individual, valorizando as suas competências³.

Este trabalho é desenvolvido durante todo o ano de formação, contudo pode ser mais visível quando a escola se prepara para o espetáculo de final de ano. Este é o momento em que todos os elementos da escola – estudantes e profissionais – têm oportunidade de participar, envolvendo-se naturalmente nas atividades. Nem todos os jovens se sentem confortáveis em pisar o palco e representar, dançar ou cantar, por isso podem participar na construção dos cenários, na criação da indumentária, na receção aos convidados e na confeção de alimentos para lhes oferecer, na gestão das luzes e som da apresentação, na criação de músicas e/ou letras para serem cantadas ou dançadas... São inúmeras as tarefas que os jovens se propõem a fazer, que posteriormente serão validadas nas diferentes áreas formativas, por exemplo: ao construir os cenários, estará a validar competências na área das artes e matemática; se escrever uma música estará a utilizar os saberes das áreas da música e da língua portuguesa. Cada jovem envolve-se em diferentes tarefas e a escola respeita o seu ritmo, não esquecendo, no entanto, de os convidar a sair da sua zona de conforto. Este é o tipo de currículo a que Bernstein (1980) intitula de currículo integrado, no qual os conteúdos lecionados encontram-se interligados entre si. Contrariamente, no ensino tradicional a que estamos habitualmente expostos, Bernstein designa-o de currículo coleção, que se traduz no tipo de aprendizagem que ocorre em módulos separados entre si. Moreira (2003) explica que este tipo de currículo (i) fomenta a lealdade relativamente a cada unidade curricular de modo isolado, (ii) valorizando o conceito de trabalho individual, (iii) estimulando um olhar sob o conhecimento como *“sagrado e misterioso”* (p.61) e, por conseguinte, *“a visão do aluno como ignorante, como carente de socialização na ordem existente”* (p.61) (iv) e uso deste tipo de currículo como ferramenta de controlo a quem o está exposto. Por outro lado, o currículo integrado potencia o desenvolvimento da autonomia e capacidade de decisão do jovem, tendo como objetivo a construção de conhecimento e a democratização na relação entre professor e aluno.

A Escola de Segunda Oportunidade assume assim um modelo pedagógico bastante diferenciado de grande parte das escolas, assente em 6 pontos:

³ Consultado em: <http://www.segundaopportunidade.com/>

- A diferente formação entre os jovens, ou seja, cada jovem, com o apoio dos profissionais da escola, desenha e desenvolve o seu próprio programa de formação.
- A flexibilidade nos módulos formativos e horário escolar, nos quais a frequência e duração variam naturalmente entre jovens, dado que todo o percurso formativo é ajustado e adequado às necessidades e interesses particulares.
- De forma a expor e familiarizar os jovens a diversos contextos profissionais, parte do percurso formativo é realizado em contexto de trabalho.
- Educação não formal bastante presente, pois através da relação próxima entre profissionais e jovens, todas as atividades tornam-se momentos oportunos para ensinar e aprender conjuntamente, não se resumindo apenas em aprendizagens em contexto de sala de aula.
- Como forma inclusiva no mundo de trabalho, a aprendizagem da informática, multimédia e novas tecnologias assumem um papel de extrema importância.
- O desenvolvimento individualizado do plano individual de formação por parte de cada jovem, prolongado desde o momento em que entra na escola até à sua transferência quer para outra resposta educativa, quer na integração no mercado de trabalho⁴.

São quatro as principais áreas formativas e processos criativos em que se desenvolve a intervenção socioeducativa na E2O: a formação vocacional; a educação artística; o desenvolvimento pessoal e social e por fim a certificação escolar:

Formação Vocacional:

- Cozinha;
- Tecnologias de manutenção e reparação;

Educação Artística:

- Teatro;
- Música;
- Dança;

⁴ Consultado em: <http://www.segundaopportunidade.com/>

- Artes Visuais.

Desenvolvimento pessoal e social:

- Apoio Educativo;
- Intervenção Psicossocial.

Certificação Escolar:

- 6º ano;
- 9º ano.⁵

No ano de formação 2020/2021, a E2O pôde contar com uma equipa multidisciplinar de profissionais: docentes (destacados pelo Agrupamento de Escolas Óscar Lopes), formadores das diversas áreas formativas, técnicas auxiliares, de manutenção e de segurança e os vários técnicos de intervenção psicossocial. Quanto à relação entre estes, é crucial ser referida a união e coordenação que existe entre todos os elementos da equipa para que os imensos projetos que vão surgindo tenham sucesso (cf. Apêndice IV – Organigrama da Instituição).

O espaço da E2O está organizado em dois edifícios: no primeiro, encontramos no primeiro andar o átrio de entrada, que serve de espaço de trabalho a vários profissionais; ainda no mesmo espaço existe um bar e um WC; de seguida encontramos a cozinha e o espaço de refeições; por fim, uma zona exterior comum, mais destinada para profissionais. No segundo andar existem duas salas: uma utilizada pelo Diretor Pedagógico e a Administrativa e a outra sala atribuída aos restantes profissionais, onde constam informações de cada jovem, inclusive uma lista, afixada na parede, onde estão expostas as fotografias dos jovens e os respetivos interesses/ gostos/ vocações. No segundo edifício, existem duas salas no primeiro andar e uma no segundo andar. Existe ainda um terceiro espaço pré-fabricado, destinado às aulas de música e de escrita criativa onde os jovens, com os diversos instrumentos musicais que têm ao seu dispor, criam músicas e compõem letras. Foi nesse espaço que foram realizadas a maior parte das entrevistas para este estudo.

Existe ainda uma ampla zona exterior, destinada ao convívio entre jovens, desenvolvimento de atividades ou ainda a realização das Assembleias de Escola, com frequência mensal, onde participam todos os elementos da escola, sem exceção. O ambiente

⁵ Informação consultada em: <http://www.segundaopportunidade.com/>, atualizada pessoalmente pelos elementos da E2O.

escolar é marcado pela diferença até na exposição decorativa, onde os vários momentos de trabalho durante o ano de formação vão sendo espelhados em decorações e pinturas de murais e paredes da escola, sendo uma extensão do próprio aluno, utilizando as artes como veículo de aprendizagem e validação de competências.

3.2. O Sucesso e Insucesso Escolar

A questão do sucesso/ insucesso escolar já tem vindo a ser problematizada há algum tempo. A partir deste ponto, iremo-nos focar nas entrevistas efetuadas aos profissionais e jovens da E2O, analisando as diferentes perspetivas acerca do tema e integrando uma análise teórica.

Já vimos, anteriormente, algumas causas do insucesso escolar, e este é frequentemente visto como o espelho da realidade disfuncional dos jovens e das suas famílias e do corpo docente, traduzindo a falta de motivação e capacidades (no caso dos alunos) e formação insuficiente (no caso dos professores). As expectativas dos últimos em relação aos seus alunos representam um grande peso não só na autoconfiança e desenvolvimento intelectual dos mesmos, como na sua prestação escolar, dado que estas se encontram inerentes na relação entre ambos e respetiva comunicação e processo educativo (Rosenthal & Jacobson, 1968).

“Não se pode falar só de sucesso/insucesso da escola e sucesso/insucesso dos jovens. É o processo do encontro, é aquele lugar no meio. Como é que está, em que nível está e qual é a qualidade deste encontro entre estes dois lados? Acho que é na qualidade deste encontro que se pode ter sucesso e insucesso.” (P7).

Roazzi & Almeida (1988), questionam se as políticas educativas e sociais contribuem para o insucesso escolar: *“será o insucesso escolar um dos produtos socialmente necessários da escola?” (p. 54)*

O Diretor Pedagógico da E2O responde:

“Sucesso escolar quer dizer que alguns têm insucesso escolar. Porque se alguns não tiverem insucesso, não existe sucesso! Portanto os que têm bons resultados na verdade só ficam contentes se virem alguns à porta, excluídos, a ficar para trás. É uma escola completamente iníqua.” (P1)

Esta afirmação leva-nos a refletir sobre esta questão. Não funcionará a escola através da comparação? Não serão os resultados da prestação escolar dos jovens analisados por comparação? Para existir um “bom aluno”, este tem de preencher determinados requisitos que

o “mau aluno” não preenche. E para sabermos se estamos perante um “mau aluno”, temos necessariamente de o comparar, abrindo espaço para uma competição que se desenvolve com a consciência de que só alguns é que vão ter sucesso e os restantes ficam automaticamente excluídos.

“A escola faz mais mal que bem, muitas vezes. Muitos destes públicos são muito mal tratados na escola. Destrói-lhes a autoestima, autoconfiança, constantemente lhes diz que não são capazes, compara-os... A comparação escolar é muito destrutiva e é a mãe da competição e da seleção, que é como muitos sistemas sociais.” (P1)

E esta marginalização permanece, na maior parte dos casos, na vida futura dos jovens. A escola que outrora servia como veículo de mudança de estrutura social, atualmente serve como confirmação dessa mesma estrutura, que parece permanecer imóvel. Seguindo esta linha de pensamento, o insucesso escolar não só está relacionado com a origem social dos jovens, como evidencia fortemente essas diferenças sociais, constituindo-se, também, como um obstáculo à evolução e mudança de classe. O fracasso escolar encontra-se, assim, relacionado ao fracasso social (Roazzi & Almeida, 1988):

“À simples reprovação, o insucesso escolar associa-se desde muito cedo ao fracasso social. A ideia de que a escola é aberta a todos e de que a todos cria uma igualdade de oportunidades permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar.” (p.56)

Os jovens podem estar inseridos na escola, mas não estão necessariamente integrados, nem sentem que fazem parte dela. Como poderá este ser um sistema escolar que se diz democrático?

“[...] democratizar a escola significa [...] muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual.” (Patto, 2000, p. 195)

Esta questão tem vindo a ser referida por vários profissionais da Escola de Segunda Oportunidade:

“Como é possível alguém ter sucesso se está completamente fora da sua zona de conforto e pior, está a ser comparado com pessoas que estão automaticamente na sua zona de conforto. E esta zona de conforto começa muito antes de entrares na escola, começa no sítio onde nasceste, no contexto social onde estás inserido, começa nas oportunidades de vida que viste alguém ter e que tu não tiveste. A escola começa muito antes da escola começar. E de alguma forma o teu sucesso ou insucesso escolar, não

diria que está traçado, mas quase. E continuamos a acreditar neste sistema escolar.”
(P8)

Refletindo acerca da questão das reprovações, podemos fazer algumas questões: porque reprovam tantos jovens e tantas vezes? Que efeitos surtiram no jovem que reprova? Algum desses jovens vê a reprovação como uma oportunidade de aprender o que não conseguiu no passado? Ou será que os faz desmotivar mais? Como se sentiram os alunos que reprovaram?

Teoricamente, a prática de reprovação dos alunos tem como objetivo sancioná-los e submetê-los às mesmas matérias no sentido de obterem melhores classificações que no passado. Ironicamente, é expectável que os jovens milagrosamente certifiquem ao serem confrontados não só com as mesmas disciplinas, como também com os mesmos professores, métodos de ensino e sem qualquer ajuste pedagógico. Este facto leva-nos a questionar se as diversas razões que levam ao insucesso escolar apontadas anteriormente serão partilhadas pelo sistema educativo. Se toda a comunidade educativa estivesse consciente dos inúmeros fatores que conduzem às reprovações e, conseqüentemente, ao fracasso escolar, e se estivessem conscientes que a reprovação não garante a aprendizagem (Bahia, N., 2009), por que razão submeteriam novamente os jovens às mesmas experiências que não correram bem no passado? Será que a prática da reprovação escolar conduz mesmo aos resultados que esperam que os jovens atinjam, justificando a sua prática educativa? (Roazzi & Almeida, 1988).

Foi conversado com os jovens da Escola de Segunda Oportunidade acerca desta prática comum nas escolas regulares, pela qual todos os jovens inquiridos passaram pelo menos, duas vezes. Quando questionados acerca dos respetivos motivos para as suas reprovações, todos se responsabilizaram a si mesmos:

“Perdi completamente o interesse pela escola e faltava. Não dava ouvidos a nada.”
(J1)

“Reprovei duas vezes no 8º ano, foi quando empanquei por causa da depressão. Desde muito pequenina que tinha ataques de pânico.” (J2)

“Andei a faltar muito e a fazer muitas asneiras. Reprovei porque eu quis, eu é que fui burro.” (J3)

“Só reprovamos porque queremos. Porque não nos esforçamos. Eu já reprovei três ou quatro vezes e claro que foi só por minha causa. Fazia muitas asneiras, fui suspenso quatro vezes, faltava muito...” (J4)

“Reprovei três ou quatro vezes no sétimo ano. E foi só responsabilidade minha, claro!” (J5)

“No terceiro ano pedi à minha mãe para reprovar porque não gostava da ‘stora que estava comigo. No quinto ano foi porque não fazia nada, só assinava os testes. Estava na escola, mas não ia às aulas. Não me identificava com aquilo e faltava.” (J6)

“A culpa foi só minha, eu é que fazia asneiras. Desde o terceiro ano. Eu faltava no terceiro ano por mim, pedia ao meu pai para ficar em casa e ele deixava, ficava eu a jogar playstation. Os meus irmãos chegavam, perguntavam se eu não tinha ido à escola e eu dizia que não, não gostava da ‘stora.” (J7)

Verifica-se, assim, um padrão nas respostas dos jovens. Todos interiorizaram a responsabilidade das suas reprovações a si próprios, mesmo quando claramente poderíamos estar perante uma situação de negligência parental, como poderá ser o caso do J7. Refletindo acerca destas respostas, é notória a falta de informação e consciência que existe no seio da comunidade estudantil sobre os diversos fatores que podem levar às suas reprovações. Podemos questionar o porquê de os jovens, os maiores lesados, apresentarem este discurso de autculpabilização: será que este é incutido pela sociedade? E não será que estas informações deveriam ser expostas e estarem acessíveis aos alunos e professores? Por que não as integrar no plano curricular, por exemplo? Não seria uma oportunidade de diminuir a pressão que os jovens sentem durante o seu percurso académico? E não seria uma oportunidade de os próprios professores estarem mais conscientes acerca desta problemática? Por que razão esta questão não é abordada nas escolas? Vale a pena referir que na E2O não existe a prática da reprovação. O ano de formação, apesar de se iniciar em setembro e se concluir em junho, devido a causas maiores da estrutura global do sistema escolar, como a colocação de professores por exemplo, é visto como uma linha contínua no tempo, onde qualquer jovem pode ser integrado na escola a qualquer altura do ano e também pode certificar a qualquer altura do ano, dentro das possibilidades legais do percurso de formação e desde que este cumpra aquilo que é o seu plano de formação ou de recuperação, requisitos e valide as competências necessárias para a certificação. A certificação dos percursos tipo PIEF e tipo EFA podem ocorrer em dezembro ou junho. Desta forma, não existem reprovações, mas sim o adiamento (ou não) da sua certificação, conforme o seu empenho e nível de envolvimento durante o ano de formação. Para além desta questão, na Escola de Segunda Oportunidade também não existem testes ou fichas de avaliação. Todos os jovens são avaliados com base em todos os momentos de envolvimento e participação ativa durante o seu percurso. Este é visto como um todo, e não reduzido a um ou dois momentos de avaliação escrita por semestre.

Também os profissionais da E2O foram questionados a respeito deste tema. Quando interrogados se estes foram preparados durante a sua formação académica para detetar e combater o insucesso escolar, todos responderam negativamente.

Ao serem questionados relativamente à sua perceção social daquilo que é o sucesso e insucesso escolar, foram obtidas diferentes respostas:

P: O que é o insucesso escolar?

“Insucesso escolar é quando o aluno não está predisposto a fazer nenhuma aprendizagem.” (P2)

“É quando os alunos não conseguem alcançar o conhecimento que lhes é transmitido.” (P3)

“Insucesso escolar é o abandono precoce. Quando os alunos estão desligados e desinteressados em aprender.” (P4)

“(…) numa escola regular, fechada sobre si própria, o sucesso escolar é estritamente o cumprimento daqueles objetivos que foram pré-definidos no regime taylorista, da revolução industrial, em que se define um objetivo e leva-se até ao fim metodicamente para conseguir atingir aquele resultado. O jovem sabe, à partida, o que tem de fazer quando chega à escola, portanto, se faz, tem sucesso e se não faz, tem insucesso. Não há nenhuma margem para erro ou para desvios, (...) é um carreirinho estreito onde toda a gente se tem de enfiar para entrar de um lado e sair do outro.” (P1)

“É o jovem não gostar de ir à escola, não conseguir aprender e sentir que não lhe serviu de nada ir para lá.” (P5)

“Quando não conseguimos chegar ao jovem, quando não conseguimos que venha à escola ou mesmo que venha não conseguimos motivá-lo, envolvê-lo, que ele descubra algo que verdadeiramente goste e queira fazer.” (P6)

“É quando vemos infelicidade nos olhos do jovem. Quando têm dificuldade em se relacionar e comunicar com eles próprios e com o outro. (...) Quando não tem objetivos claros. Quando deixou de sonhar.” (P7)

“Insucesso escolar é uma forma de definir os jovens que não atingem o sucesso escolar, ou seja, todos os que não se identificam, adequam e não veem as suas personalidades refletidas no currículo. Se abandonar, está em insucesso. A escola divide-se entre estes dois pilares, mas tem tudo a ver com as oportunidades de cada um.” (P8)

P: O que é o sucesso escolar?

“Quando os alunos adquirem aprendizagens que lhes sejam úteis para a sua vida profissional.” (P2)

“Quando os alunos têm um comportamento exemplar, conseguem ter bom aproveitamento escolar, aprendem e colocam em prática o que lhes foi transmitido.” (P3)

“É os alunos ganharem competências para progredirem tanto no estudo como na vida em geral. Adquirirem conhecimento para depois aplicá-lo.” (P4)

“(…) hoje em dia, a educação tem vindo a tentar construir outros modelos de sucesso que não tem a ver só com os resultados escolares medidos por testes padronizados, mas sim com objetivos de desenvolvimento pessoal dos formandos, que estão muito mais ligados aos seus interesses, objetivos de vida, situação concreta e à aprendizagem. Isso é o modelo mais adequado e democrático de sucesso, porque, de facto, atinge todos os públicos e exatamente porque não é igual para todos.” (P1)

“Quando o jovem tem motivação para aprender. Sucesso está ligado à felicidade, à realização pessoal. É o gostar da escola, identificar-se com o que aprende e não estudar apenas para o teste.” (P5)

“Sucesso escolar é os jovens virem à escola, participarem nas atividades, estarem envolvidos, evoluírem enquanto pessoas e desenvolverem outras competências, como pessoais e sociais.” (P6)

“Sucesso é quando um jovem se sente feliz e está bem consigo próprio; consegue relacionar-se com o mundo; pensa por si próprio; é autónomo, responsável; tem uma opinião sobre si e sobre o mundo; quando reconhece o poder da sua voz; quando consegue trabalhar em conjunto; é crítico, criativo e reconhece o seu lugar no mundo.” (P7)

“Sucesso escolar é um termo que leva a categorização dos jovens, medido através das suas notas. Não falamos do sucesso do indivíduo, apenas do aluno. Do ponto de vista da escola, sucesso são as percentagens e resultados de exames. Há jovens que não têm a oportunidade para atingir o sucesso escolar. O ensino é formatado num só sentido e quem não o seguir é forçado a abandonar. O sucesso escolar devia ser considerado com igualdade e equidade.” (P8)

P1 e P8 acreditam que as classificações escolares são o eixo central daquilo que é a categorização do jovem. A partir daí, este só pode seguir um de dois caminhos: tem ou não sucesso escolar. É urgente insistir numa estrutura escolar que não imponha avaliações punitivas e supressoras que se constituem como o destino académico, profissional e pessoal de milhares de alunos (Bahia, N. 2009).

Nestes dois exemplos, estão bem visíveis as diferenças consideráveis de perceções sociais entre os diferentes profissionais. De notar que os dois primeiros inquiridos são docentes a lecionar na E2O, o terceiro não pertence à área da educação/social e os últimos são profissionais da área social. O que será que despoleta esta bipolaridade de respostas? Poderá

esta discrepância estar relacionada com as suas áreas de formação? Aprofundaremos esta questão no ponto 3.4.1.

Voltando à questão da prática das reprovações, esta encontra-se relacionada com o aparecimento no jovem sentimentos de incapacidade e fracasso, impactando bastante o seu autoconceito (Camargo, 1975). Também este tema foi debatido nas entrevistas com os jovens da E2O. Para além de todos acreditarem que a responsabilidade foi apenas deles, como vimos anteriormente, partilham ainda o que sentiram quando reprovaram e como se sentem atualmente.

P: Como te sentes em relação às tuas reprovações? Achas que foi por tua causa?

“Na altura fui muito abaixo. Senti que ninguém me percebia e como eu era diferente, reprovei. Ainda hoje me sinto um bocado mal por causa disso.” (J1)

“Eu não conseguia ter uma boa nota e nunca ninguém se lembrou de me vir perguntar o que se passava, e eu estava em depressão. [- Já te sentiste discriminada?] Sim. Pelos professores. E eles incentivavam os colegas. Era uma escola que ensinava os alunos a rebaixar o outro. [- E na E2O já te sentiste assim?] Na E2O não. Nunca. Senti um pouco de pressão dos meus colegas quando entrei, mas depois integrei-me muito bem e fui muito bem recebida. E agora não quero ir embora.” (J2)

“Foi, claro [responsabilidade sua]. A minha mãe apoia-me em tudo, o meu pai também, a única pessoa que fez asneira fui eu.” (J3)

“Atrasou “bué”, fiquei muito para trás. Não faz sentido um gajo de 16 anos estar no sexto ou sétimo ano. Sentia-me um atrasado, literalmente! Foram anos da minha vida perdidos, podia estar a fazer outras coisas e estou aqui. Afetou-me muito, claro.” (J4)

“O pior era ter de levar com as bocas da minha família e dos ‘stores.’” (J5)

“No terceiro ano, como fui eu que procurei reprovar, é tranquilo. No quinto ano fui estúpido. Sentia-me o pai deles todos. No início não me sentia muito mal, agora é que olho para trás e vejo que fui estúpido. E afeta-me mais agora do que na altura. Antes era um miúdo.” (J6)

“Já cheguei a sentir-me discriminado pelos meus familiares e colegas, sim.” (J7)

P: Na tua opinião, fez-te bem teres reprovado? Aprendeste aquilo que não conseguiste antes? Seguiste motivado para o ano seguinte?

“Foi das piores coisas que me poderiam ter acontecido.” (J1)

“Achas? Achas que alguém aprende mais e melhor quando é sujeitado a repetir vezes e vezes sem conta o mesmo ano e com miúdos ao lado muito mais novos? Nunca na vida.” (J2)

“Oh, talvez... Não sei... Eu não senti isso, mas se esse é objetivo das reprovações então é porque deve resultar com outros.” (J3)

“Ei não sei... Motivado não segui, de certeza.” (J4)

“Não mudei absolutamente nada, a nível escolar. Até acho que piorei depois de ter reprovado, fazia ainda mais asneiras. Mas uma coisa é certa, se isso não tivesse acontecido, não tinha a cabeça que tenho hoje.” (J5)

“Não diria que me fez bem ter reprovado. E também não acho que tenha aprendido o que ficou para trás. As minhas notas até pioraram. Aprendi mais num ano letivo aqui do que uma vida inteira na outra escola.” (J6)

“Muito pelo contrário, eu era constantemente comparado aos meus colegas, que ainda por cima eram mais novos do que eu. E os professores sempre a dizer “Ah, já devias saber isto!”. Sentia-me mesmo burro!” (J7)

Se os jovens seguem desmotivados como podemos esperar e exigir deles melhor prestação escolar que no passado? A prática da reprovação escolar está enraizada no nosso sistema e continuamos a perpetuá-la, apesar de vários estudos darem conta dos efeitos negativos da mesma. Mais simples ainda, bastaria conversarmos com os alunos repetentes e perceber como isso os faz sentir. Estamos perante uma bola de neve com graves repercussões na vida dos/as nossos/as alunos/as. Qualquer jovem que não cumpra os requisitos obrigatórios e obedeça à estrutura inflexível do sistema escolar – quaisquer que sejam as suas razões – é, por defeito, punido com reprovações. Cem por cento dos jovens inquiridos indicaram-nos que as suas reprovações não só não trouxeram benefícios à sua prestação escolar – não se sentiram motivados para continuar, as notas não melhoraram (pelo contrário), sentiram-se discriminados pelos professores, colegas e familiares – como conduziram a uma baixa autoestima, que ainda hoje, em alguns casos, persiste.

Quando questionados acerca se sentem que os jovens considerados em insucesso escolar são discriminados e se sim, por quem, os profissionais respondem:

“Sim. Em regra geral, pelos professores. Discriminados no sentido “oh coitado, não percebe nada”. E depois, regra geral, um aluno em insucesso escolar é um aluno com problemas comportamentais e, portanto, o professor não vai estar a perder tempo e vai-se incomodar até um certo ponto. Depois vai chegar a uma altura que cansou de se incomodar com o aluno e pensa “deixa lá, ninguém quer saber, eu também não... Ele não vai mudar”. No início do ano, nós vamos tentar que ele faça. Mas ao fim de dois, três, quatro meses pensamos “isto não adianta, deixa-o estar num canto, que não me incomode que eu também tenho muito que fazer”. Portanto, sim, discriminados nesse sentido. Mas são alunos que à partida, se houve algumas tentativas de salvar aquele aluno e ele não quis aproveitar, deixamos.” (P1)

“São discriminados por toda a sociedade. Só quem trabalha diretamente com eles é que percebe. E francamente, esta passagem pela E2O também me deu uma abertura e uma visão diferente, porque vejo miúdos tão crescidos ainda a completar o 6º ou o 9º, com histórias de vida tão complicadas e depois realmente percebi. Eles não tinham condições para fazer a escola normal. Percebi a retaguarda e realmente é difícil. A retaguarda familiar pesa muito nos resultados da escola.” (P2)

“Sim, na escola. Aliás, se vires um aluno com sucesso há ali um bullying pelos colegas, da mesma maneira que se tiveres insucesso também vais sofrer de uma maneira ou de outra. E pelos professores também é possível que possa acontecer. Somos humanos. Mas tentamos sempre que isso não aconteça. Temos sempre – quer queiramos quer não – um preferido, mas isso acontece, não escolhemos, mas acabamos por ter ligações diferentes. Agora evitamos ao máximo fazer discriminações.” (P3)

“Muitas vezes. A começar pelas escolas. Falo disso por experiência própria. Eu estive numa escola em que a própria direção denominava algumas turmas como sendo turmas de elite. Nessas turmas toda a gente entrava às 8:20h, tinham sempre os professores da casa, nunca havia alunos repetentes... Eram consideradas turmas “para” o sucesso, vocacionadas para o sucesso. As famílias desses alunos tinham todas formação superior, empregadas com uma situação económica minimamente estável, portanto com todas as condições para que o investimento nesses alunos desse frutos. E agora esses alunos têm todos formação superior e com carreiras de alto sucesso. E há outros alunos que “pronto, vamos ver no que dá”. Saem todos os dias às 18:30h, têm 10 alunos repetentes, mudam de professor todos os anos, vêm de meios socioeconómicos mais precários, portanto há todo um bolo de condições que não potenciam o sucesso. E existe um estereótipo em relação a cursos técnico-profissionais e se há um aluno que se destaca eles até dizem “ah até vou ver se não há engano, um 18 nesta turma?”. Eu cheguei a presenciar isto! Portanto há uma descredibilização muito grande a certos alunos na escola. A escola pública tradicional é elitista e não, não temos todas as mesmas oportunidades, é uma questão de sorte.” (P5)

“Acho que acaba por acontecer. Um aluno que tem um bom desempenho e boas notas e bom comportamento, acaba por ter uma atenção muito mais positiva da parte dos professores do que um aluno que é ao contrário. E isso, por vezes, são fenómenos que acontecem de forma inconsciente, mas que acontece. Começa logo por essa discriminação dentro da sala de aula. Entre colegas também acontece, mas depende muito das idades, se forem mais novos não ligam tanto a isso.” (P6)

“Os vários sistemas promovem o insucesso escolar... Quer dizer, eles estigmatizam o jovem por causa de um problema que foi do sistema. E o sistema são pessoas. E aqueles mesmo que não se encaixam no paradigma da instrução e que são dados como seres malsucedidos ao longo da sua vida, obviamente são estigmatizados. Às vezes eu acho que o estigma é o que promove o insucesso. A sociedade tende a julgar um jovem com determinado comportamento, oriundo de um determinado contexto com determinadas características, necessidades e que não se encaixa no sistema. E a escola contribui quando dizem “Eu já sabia que isto ia correr mal. Ele vem dali. Eu já sabia, este jovem não vai dar em nada”. Por isso é que muitas vezes eu digo entre nós que estes jovens chegam espatifados pela vida porque o estigma foi inúmero e a escola colocou mais um, que é “tu és um ser incapaz”. E chegamos a ter jovens com um nível de autoestima e confiança “super” baixo. E quase um ano inteiro ou dois períodos só para trabalhar

essas competências do desenvolvimento pessoal e social e os milagres só acontecem no 3º período, claro. Porque estivemos a curar coisas antes. E há algumas são irreversíveis, o que é muito mau e nós temos de nos responsabilizar por isso enquanto educadores e seres humanos. E em vez de olharmos para eles como pessoas que não vão dar em nada é “o que é que tu podes dar? Se não encaixas nisto, onde é que te podes encaixar? Como te posso ajudar? Como posso chegar até ti?”.” (P7)

“Sim. Trabalho numa Escola de Segunda Oportunidade, o facto de ela existir significa que existe discriminação. Por parte do próprio sistema escolar, quando reprovamos quatro ou cinco vezes deixas de ser um bom investimento. (...) As reuniões de avaliação são um sítio curioso de se visitar, quando quiseses pesquisar sobre discriminação. É muito curioso ouvir os professores a falar dos jovens que gritam, fazem barulho, não estão atentos... As palavras utilizadas são sempre interessantes.” (P8)

Após estes testemunhos, podemos questionar: é este o sistema escolar justo e igualitário que existe nas nossas escolas? Que proveito retiram estes jovens da escola regular? Que benefícios traz este sistema escolar rígido para a vida dos seus alunos?

3.2.1 Como chegar ao sucesso escolar?

Ao definir para todos os mesmos requisitos de sucesso escolar, confirmam-se as desigualdades que ocorrem dentro do sistema. Se os jovens diferem em experiências de vida, capital cultural, tipos de inteligência, formas de aprender, vocações, comportamentos (entre muitos outros), se essas diferenças são visíveis e, ainda assim, estes são submetidos de igual forma a um mesmo padrão e exigências, então, estamos a confirmar e a intensificar as desigualdades sociais existentes. Será que devemos considerar um único critério de sucesso? (Roazzi & Almeida, 1988).

“O sucesso está muito alinhado com os objetivos individuais de cada um. O sucesso para o “Joaquim” é totalmente diferente do da “Ana”, porque tem a ver com as características individuais do sujeito. Tem a ver com os seus interesses, com os seus desejos, as suas ambições, com o seu grau de maturidade, o seu nível de autonomia. Pode ser sucesso para um jovem conseguir desenvolver um projeto maravilhoso, como pode ser o mesmo nível de sucesso para outro chegar a uma escola, retirar o seu chapéu, olhar alguém nos olhos e cumprimentar. Para mim esse sucesso é exatamente igual, só que estão em momentos diferentes e têm objetivos e necessidades diferentes.” (P7)

Roazzi & Almeida (1988) referem exatamente a mesma questão, defendendo que a escola regular deveria alargar os seus horizontes quanto à sua intervenção, considerando as

experiências de vida, bagagem cultural e vocações de cada jovem. Caso contrário, iremos permanecer nesta espiral de fracasso escolar e reprovações onde os jovens são rotulados e associados a comportamentos pouco ecológicos e a um desinvestimento da sua parte e da parte dos professores: *“São alunos que não estão na escola, apenas andam pela escola.”* (p.58)

A correlação entre as práticas educativas e a bagagem sociocultural dos jovens pode ser uma forma de chegar ao sucesso escolar (Roazzi & Almeida, 1988).

Seguindo esta linha de pensamento, a Escola de Segunda Oportunidade elabora junto de cada jovem um Plano Individual de Formação e Mudança (PIFM), no qual estão presentes os dados do jovem, os seus gostos, vocações, experiências de vida e expectativas. É também possível adaptar o horário curricular de acordo com as necessidades deste jovem, assim como desenvolver áreas do saber mais específicas.

“Não se pode acreditar no paradigma da instrução que tem uma receita igual para todos e que vai resultar de igual forma, porque não vai. Aí estamos a negar ou a nem sequer dar qualquer tipo de importância às necessidades básicas de cada um. E quanto mais a escola e os educadores tiverem esta percepção e adequarem aos jovens planos individuais de formação, tendo em conta as suas necessidades interesses, etc, mais facilmente o sucesso existe. Cada um vai ter aquilo que precisa a cada momento. E não aquilo que está regulamentado e tem que ser feito.” (P7)

O Projeto Individual de Formação e Mudança, desenvolvido na E2O juntamente com os jovens, caracteriza-se por algo fundamental e intrínseco ao desenvolvimento do mesmo, dado que os projetos de vida se relacionam com a construção da sua identidade e contribuem para a sua motivação, ajudando-o a criar metas e objetivos para poder atingi-los e aumentando, por conseguinte, a sua autoestima e motivação (Bastos, 2014).

Definir um projeto de vida para um adolescente constitui a planificação do seu futuro, implica uma ponderação e reflexão constante, constituindo uma preparação para reconhecer independentemente a orientação do seu futuro e de elaboração de ferramentas que suscitem nele uma atitude e uma conduta pró-ativa face a esse tempo (Bastos, 2014).

Desta forma, prever, delinear, programar, optar e eleger, serão recursos necessários que o jovem terá de consolidar durante o seu percurso escolar para enfrentar os requisitos normativos e decisões com elas relacionadas. Por exemplo, que caminho tomará a educação e consequente profissão, compromissos interpessoais e até família futura (Bastos, 2014).

Seguindo esta linha de pensamento, faz todo o sentido uma escola criar um projeto de vida para os jovens, fazendo um acompanhamento individualizado e devido, percebendo quais

são os seus valores e ideais, assim como os seus gostos, competências e vocações. A partir daí, é criado um plano que possa conter objetivos de vida para o jovem alcançar durante e após o percurso na escola. Assim que este cumpra as metas estabelecidas – quer seja a nível pessoal, formativo, profissional, social, entre outros – o jovem desenvolverá pouco a pouco as suas competências e permitirá que este encontre o seu caminho a seguir, construindo, assim, a sua personalidade.

“Por exemplo nas aulas de Cozinha, o ‘stor está a dizer para fazermos uma atividade, mas se não me apetecer fazer aquilo naquele momento ou não me sentir à vontade, eu peço-lhe para fazer um bolo e ele diz logo “Força. Fazes aí um bolo e eu fico com os teus colegas aqui”. Não é preciso fazer só aquilo que ele pede. Por exemplo na Oficina, temos várias coisas para arranjar e cada um faz aquilo que lhe apetece fazer no momento.” (J6)

“Cada jovem, ao seu ritmo, vai fazendo os seus trabalhos. Mas se não estiverem num nível de autonomia/ responsabilidade ideal para poder estar em grupo ou realizar determinada tarefa, é-lhes proposto um trabalho individualizado e têm a equipa técnica disponível para fazer aquilo que precisam naquele momento. Se calhar seria mais benéfico para o jovem mudar de área de formação, ou seja, em vez de estar na proposta de TIC naquele momento específico do dia, ele precisa de ir para as oficinas fazer algo mais prático ou precisa de ir para a bateria descarregar energia, precisa de ir para a relva, precisa de ir para o estúdio escrever uma música e depois pode regressar novamente à disciplina de TIC.” (P7)

“Não tem comparação o meu aproveitamento escolar agora com o da outra escola. Eu aqui quero mesmo fazer as coisas. [- Porquê?] Porque eles dão valor ao que nós fazemos! Às nossas qualidades, analisam as coisas que queremos fazer e que não sabemos. Tiram conclusões dos nossos trabalhos, não é só ler e dar a nota. Eles analisam-nos a nós, e não aos trabalhos. Eles querem saber de nós. E isso dá-me vontade de vir e provar que consigo fazer o que não consegui antes. E consigo!” (J2)

Para além do horário e currículo ajustado a cada jovem, na Escola de Segunda Oportunidade todas as disciplinas e áreas formativas se unem e trabalham em conjunto para atingir um determinado objetivo, por exemplo o espetáculo final:

“Convocas todas as áreas de ensino que, à partida, parecem pouco prováveis para um espetáculo – como história, geografia, matemática – mas que, na verdade, vão ser indispensáveis. Se o aluno tem jeito ou não para o teatro, não interessa, toda a gente vai contribuir. Só vais conseguir fazer esse espetáculo se conseguires perceber o que é que se vai dar em história; se conseguires criar em português um texto dramático que oriente esse espetáculo; se em matemática fizeres cálculos para cenografia, etc. Dás por ti e tens todas as áreas mobilizadas para um único objetivo e os alunos motivados para ir a essas disciplinas que por norma são um bocadinho menos apelativas.” (P5)

Assim sendo, vimos até agora três possíveis formas de atingir o sucesso escolar: pode passar por considerarmos vários critérios de sucesso e caminhos para chegar até ele; interligar a pedagogia ao capital cultural e experiências de vida dos jovens e por fim uma terceira forma de conquistar o sucesso escolar será adequar o currículo a atividades práticas com as quais os jovens se identificam. Também constatamos que os jovens se sentem mais felizes quando o fazemos:

P: Quais são as atividades preferidas? O que gostas de fazer aqui? E na escola regular, tinhas oportunidade de as colocar em prática?

“Cozinha. Antes de vir para cá estava a tirar um curso de cozinha, mas não estava a gostar. Na escola regular nunca tinha posto em prática.” (J1)

“Gosto de tudo aqui. Gosto do estúdio, dança, inglês, matemática, português, história, teatro, atividades alternativas, gosto de tudo. Não tenho nada a reclamar, sinceramente. A não ser o futebol. Não gosto de futebol por isso fico de parte a fazer outra coisa.” (J2)

“A cozinha. Foi cá que aprendi a gostar de cozinha, antes só sabia fritar batatas.” (J3)

“Conviver com o pessoal. As atividades são “super” fixes, gosto de música e de cozinha, adoro cozinhar e gosto da oficina de reparação e construção. Na outra escola havia corta-mato e futebol, mas nunca fui muito ligado a isso. Fazia só o que eles mandavam.” (J4)

“Aqui curto cozinha.” (J5)

“Gosto de estar na cozinha e na oficina a reparação de bicicletas, frigoríficos... Gosto mais das atividades práticas que não podia por em prática na escola regular.” (J6)

“Intercâmbios, torneios de futebol, atividades que nunca tinha feito na escola.” (J7)

No entanto, destacamos ainda mais dois fatores que podem ser determinantes na busca pelo sucesso escolar e que iremos ter oportunidade de analisar com maior detalhe a seguir: a relação entre profissionais e jovens e o apoio da família.

3.3. A Família e a Escola – que relação?

3.3.1. A Teoria da Vinculação

John Bowlby (1981) fala da teoria da vinculação como formulação do desenvolvimento da personalidade baseado nas suas relações. O autor adotou a vinculação como um tipo especial

de relação social estabelecida entre o jovem e uma ou mais figuras de referência. Dá ênfase à qualidade dos cuidados e às relações precoces como base do funcionamento posterior.

Estes comportamentos evoluíram nas espécies sociais, desempenhando um papel importante na promoção da sobrevivência. Estes organizam-se em torno de uma figura, disponível e interativa, equipada com comportamentos de vinculação que promovem a resposta aos sinais do jovem (Bowlby, 1969, cit. em McLeod, 2009).

A fraca qualidade relacional pode desencadear sérios prejuízos na construção da personalidade e desenvolvimento cognitivo dos jovens, por isso a carência de interações sociais pode conduzir a graves danos psicológicos.

3.3.2. A Socialização Primária

Antes de nos debruçarmos sobre a relação entre a comunidade escolar e o seio familiar do jovem, iremos primeiramente incidir sob a socialização primária.

Esta ocorre na infância e tem um valor fundamental para o indivíduo, deixando marcas profundas na sua vida, já que é a partir dela que ele constrói o seu primeiro mundo. Nesta fase, a criança começa a aprender e interiorizar a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos comportamentais do grupo a que pertence. Assim, é atribuído um papel particularmente importante à família, à escola e aos amigos, dado que as crianças se identificam com as pessoas que estão ao seu redor e reproduzem os comportamentos destes sujeitos que são valorizados por ele. É na família que se processam, contínua e intensamente, algumas das mais significativas aprendizagens de padrões de conduta, normas e valores, gostos e expectativas, e é onde existe a partilha de experiências, recursos, sentimentos e emoções. É, ainda, o espaço onde se processa o desempenho de papéis e formas de relacionamento mútuo (Bourdieu, 1979).

O grupo familiar é o lugar onde existem – idealmente – trocas afetivas e construção de vínculos emocionais. Este potencia no indivíduo a interiorização de uma imagem de si que é expressa através dos seus atos, desejos, pensamentos, no significado que atribui à sua conduta e ainda modela a matriz segundo a qual ele passa a reconhecer-se a si próprio e ao mundo. Sendo o espaço de mediação entre o individual e o coletivo, a estrutura familiar detém um papel socializador onde se desenvolvem práticas e estratégias de vida que condicionam a ação e a formação de sistemas de disposição, que se reportam a gostos, interesses, códigos linguísticos, comportamentos, aspirações e formas de avaliação dos outros. Norteiam as classificações e

interpretações que os sujeitos atribuem aos agentes sociais, aos seus comportamentos e atitudes no relacionamento social (Bourdieu, 1979).

Segundo o relatório CASA (2016), é efetivamente no seio familiar que grande parte das crianças e jovens crescem no clima de autonomia e dignidade, e onde os vínculos afetivos mais fortes e imprescindíveis para o desenvolvimento positivo e o bem-estar destes começa a ser estabelecido, e onde têm a oportunidade de construir a sua identidade. Em contraste, é também no seio familiar que podem surgir situações onde os direitos fundamentais das crianças e dos jovens são desrespeitados, permitindo que estes se encontrem em circunstâncias vulneráveis e que podem gerar riscos e perigos para a sua segurança, o seu bem-estar, a sua saúde, formação, educação e desenvolvimento.

O processo de aprendizagem de símbolos, categorias, atitudes, valores, gostos e sentimentos não termina na primeira infância, uma vez que as diversas instituições que fazem parte da vida dos jovens assumem um papel relevante nas tarefas da socialização e na sua formação e desenvolvimento pessoal (Bourdieu, 1979).

Nas escolas regulares, de forma geral, grande parte das relações entre profissionais e alunos são pouco individualizadas, pouco profundas e pouco estáveis. Existe uma despersonalização, alguma falta de disponibilidade pessoal por parte dos professores (devido ao horário rotativo) e desproporção entre jovens e profissionais, o que se estabelece como um obstáculo à formação de vínculos entre ambos e provoca insegurança nos alunos, fatores desestabilizadores na relação entre os dois atores (Bahia, 2009).

“Existe esse sentimento de impotência, sabes. Muitas vezes sabemos que algum miúdo pode precisar de uma ajuda extra, mas não há forma – enquanto professor no ensino regular – de parar a aula e prestar atenção ao que ele precisa. Aqui é diferente, para além de existirem técnicos destacados para essa função, eu posso perfeitamente parar a minha aula e conversar sozinha com um jovem, porque tenho sempre um par pedagógico a acompanhar-me. Para além disso, existe muito maior proximidade porque estando aqui a tempo inteiro acaba por se criar outra relação com os miúdos que não existe nas outras escolas porque o nosso horário é sempre a correr de uma turma para a outra, de uma escola para a outra.” (P3).

Bourdieu (1979) vem reforçar a ideia já apresentada anteriormente: para os jovens oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos, a escola não representa uma oportunidade de descobrir objetivos, interesses e gostos nem, tão pouco, constitui um lugar a que sintam que pertencem e no qual descubram alguma utilidade para conduzir a sua vida. A passagem pela escola, longe de permitir a descoberta de um potencial de capacidades, é uma experiência que

confirma a separação social já vivenciada no meio familiar e de residência. A escola acaba por ser mais um lugar de reprodução social, dado que esta não faculta o acesso a um capital cultural que permita viabilizar a participação em redes de relacionamento social mais diversificadas do ponto de vista da posição social dos participantes.

Por outro lado, as escolas também podem conceder vivências sociais muito positivas na medida em que pode ser um contexto em que o jovem encontre uma socialização positiva e adequada, no sentido em que é um espaço onde estão presentes modelos normativos, regras e limites (Farromba, 2013). Há destaque para a necessidade de assegurar o crescimento saudável dos jovens, o seu desenvolvimento psicológico, a gestão das incertezas da vida e a abertura a outros contextos educativos (Delgado, 2010).

3.3.3. O Papel da Família

Como já vimos anteriormente, um sistema familiar constitui-se por um grupo de membros que se interrelaciona mutuamente e com o exterior, mantendo-se equilibrado durante o processo de desenvolvimento e evolução de diversos estádios (Sampaio & Gameiro, 1985). Neste sentido, a família caracteriza-se por ser um sistema entre sistemas no qual é crucial a procura das ligações interpessoais e reconhecimento das regras e rotinas que modelam o dia-a-dia dos pares de referência a que o sujeito pertence, gerando maior consciência da conduta dos elementos e intervenções eficazes (Andolfi, 1981).

Na estrutura familiar estão presentes os padrões transacionais definidos pelas sequências repetidas de trocas verbais e não verbais que vão construindo no dia-a-dia familiar. Estes regulam as trocas afetivas, cognitivas e comportamentais e especificam papéis, funções e capacitações. Desta forma, as regras universais de organização da família e expectativas específicas de cada sistema familiar, isto é, as negociações explícitas e implícitas, constituem forças importantes para a organização e manutenção dos padrões transacionais (Andolfi, 1981).

A hierarquia que organiza os sistemas familiares é estabelecida através de subsistemas. Cada indivíduo na família pertence a um subsistema com funções específicas e estes organizam-se através de fronteiras: regras que determinam quem participa nos subsistemas. Quanto mais nítidas essas regras forem, maior facilidade há para perceber as suas funções, no entanto também é necessária alguma flexibilidade. Assim, estes regulam a passagem de informação

entre a família e o meio e entre os subsistemas, protegem a diferenciação do sistema e seus membros e promovem autonomia, mantendo permeabilidade (Andolfi, 1981).

Neste sentido, a família na qual o jovem pertence deve reconhecer que desempenha um papel fulcral na educação dos seus elementos. Este pode ser um desafio, dado que a relação da família com a escola pode nunca ter sido forte. Contudo, este fator pode e deve ser trabalhado conjuntamente com os profissionais da escola, através da sensibilização para a consciência, dedicação e preocupação na educação dos jovens, assegurando as condições mínimas para o estudo (Soler, 2004).

P: Como sentes que a tua família vê a escola?

“Não dão valor. Para eles era indiferente eu ir ou não. Nunca me disseram “se reprovares, estou aqui na mesma”. A única que me apoiava era a minha bisavó, mas já morreu.” (J2)

Os mesmos autores referem como é pouco provável que os jovens com condições socioeconómicas inferiores à média, malnutridos, desprovidos de um ambiente adequado ao estudo e sem atenção médica adequada, estabeleçam a escola como a sua prioridade ou obtenham bons resultados académicos. Esta informação é defendida por Maslow (1954), onde este estipula cinco categorias de necessidades humanas: fisiológicas, segurança, afeto, estima e de autorrealização. Isto quer dizer que se as necessidades mais básicas não forem asseguradas (fisiológicas, segurança, afeto), o jovem não irá conseguir atingir os patamares mais altos da pirâmide (estima, autorrealização).

“Se em casa não tem que comer, não tem estabilidade, tem uma situação de violência, não vai ter motivação nenhuma para a seguir vir para a escola aprender matemática, contas, tabuadas, fazer cópias e ditados. Porque não tem estabilidade emocional para isso.” (P5).

“Não tinha ninguém que me ajudasse nos trabalhos de casa ou que me perguntasse se havia alguma coisa para fazer.” (J1)

“A casa era minúscula e no inverno até chovia lá dentro. Quando tinha trabalhos de casa não fazia. E quando fazia, estava tudo errado porque fazia sozinho e eu não percebia nada da matéria.” (J3)

“Só quando a CPCJ me ligou é que abri os olhos.” (J4)

“Ninguém me dava apoio para estudar, diziam-me só para eu o fazer e eu fechava a porta do quarto e ia jogar.” (J6)

“Eu em casa não conseguia estudar. Agora consigo e sei o que tenho de fazer porque vim para a instituição.” (J7)

Desta forma, se um jovem estiver inserido num ambiente familiar com rendimentos instáveis, com figuras de vinculação inseguras, onde as suas necessidades não são respondidas eficazmente e onde carece de afetos, este jovem vai ter maior probabilidade de o seu rendimento escolar não ser positivo, de não desenvolver uma relação saudável com os pares e de não ter estruturação e desenvolvimento pessoal positivo, visto não possuir qualquer retaguarda familiar. Além disso, uma família com baixos rendimentos tem um impacto significativo na vida académica e saúde mental dos jovens, visto que ser pobre limita a criança ao desenvolvimento cognitivo, assim como aumenta a sua exposição ao stress (Dearing, 2008).

Assim, é importante desenvolver um trabalho junto destas famílias que vivem em situação de pobreza. Um dos métodos para tal é, segundo Perrenoud (2000), informar e envolver os pais através de três componentes: organizar diferentes momentos de reuniões de informação e de debate; realizar entrevistas e envolver a família na construção dos saberes. O envolvimento dos pais é fundamental no processo de aprendizagem do jovem, e estes devem ser vistos como parceiros da escola. É necessária a capacidade de empatia, considerar as expectativas e pontos de vista de ambas as partes, visto que a comunicação só é eficaz se for possível colocar-se no lugar do outro. Durante o processo de investigação na E2O, ao longo da qual foi possível realizar uma observação direta das práticas, assim como efetuar conversas informais com os elementos da equipa, foi perceptível que existe lugar para este envolvimento dos pais com a escola no sentido de potenciar o processo de aprendizagem do jovem. São feitas várias reuniões ao longo do ano letivo com a família: inicialmente é elaborada uma entrevista inicial onde é elaborado um diagnóstico do jovem, com a finalidade de ouvi-lo a si e aos pais, entender as expectativas das duas partes e que objetivos desejam alcançar. Também é realizada uma visita guiada pelo espaço, onde são estabelecidas algumas formas de trabalho. Ao longo do ano, os pais são chamados várias vezes à escola no sentido de dar a conhecer o progresso do aluno: pontos positivos, pontos a melhorar e que projetos são feitos na escola e que o jovem tem participado. Além disso, os pais são convidados a juntarem-se às atividades dinamizadas pela escola e mobilizados, incentivados e sensibilizados para a importância da educação e do acompanhamento em casa com o jovem.

Neste sentido, os interventores da Escola de Segunda Oportunidade trabalham junto dos jovens e dos pais sempre na ótica de respeito pelas diferentes culturas e a leitura de mundo de cada um (Freire, 2015). Segundo este autor, torna-se imprescindível que a estrutura de pensamento dos agentes de educação seja humilde, aberta a novos conhecimentos, livre de preconceitos e que estes tenham a capacidade de empatia e escuta, para poder conhecer a realidade do jovem, respetiva família e poder intervir junto dela. Esta leitura de mundo é construída a partir do seu meio ambiente e da sua bagagem cultural, evidenciada pelo tipo de linguagem escolhida para comunicar. Não significa concordar com ela, mas sim tomar esta leitura como ponto de partida para a compreensão do contexto em que este jovem e família vivem. Ela demonstra a perceção social e processo de assimilação do jovem relativamente ao mundo, que vai sendo cultural e socialmente construída.

Torna-se, então, urgente refletir sobre as diferentes posturas que os jovens vão apresentando ao longo do ano letivo. O comportamento do jovem pode ser sinal de dificuldades internas ou carências que este possa ter, mascaradas em forma de violência, absentismo, falta de pontualidade, fraca prestação escolar, entre muitos outros fatores. Este é muitas vezes rotulado de “preguiçoso”, “pouco inteligente” ou “desinteressado”. Importa referir que os jovens considerados “problemáticos” são, na verdade, os que provavelmente mais carecem de afeto, segurança, tranquilidade e harmonia na sua vida. Ao invés de os rotularmos, seria importante problematizar e perceber de onde vem a sua agressividade, por exemplo. Não será a realidade a que está exposto no meio de origem? Será que aquilo que sempre viu foi precisamente as suas figuras de referência comunicarem através da violência?

3.3.4. A relação entre jovens e profissionais

Para que o processo de aprendizagem decorra de forma positiva, é importante que os jovens tenham ao seu dispor uma equipa vasta e multidisciplinar (Perrenoud, 2000). Desta forma, é possível serem realizadas ações educativas em conjunto com diversos profissionais, a fim de desenvolver uma intervenção mais completa, relativamente a alunos em situação de maior vulnerabilidade. Os projetos pedagógicos complexos favorecem atividades conjuntas e a crescente autonomia das escolas exigem inovação, cooperação e gestão partilhada. Implica compreender a dinâmica do grupo, as diversas fases dos projetos que vão sendo desenvolvidos

ao longo do ano de formação, ter espaço para partilhar os medos e devem apoiar-se mutuamente (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018).

Na E2O é notório este sentimento de cumplicidade entre toda a equipa, que trabalha sempre em conjunto no sentido de proporcionar aos seus jovens a melhor educação e experiência académica possível, de acordo com os recursos que a escola possui.

O fenómeno da aprendizagem acontece na relação estabelecida entre profissionais e jovens, daí a necessidade de esta relação ser alvo de constante análise quanto à sua qualidade, refletindo sobre como a tornar menos opressiva e favorecendo o sucesso e a autonomia e o sentido crítico dos jovens (Moreira, 2003):

“É neste encontro que tudo acontece. Nesse espaço de relação. Porque o sucesso está muitas vezes ligado com as aprendizagens. Como é que o outro aprende, mais do que como se ensina. Porque neste encontro, é win-win. É o professor sentir-se bem, satisfeito, também alinhado consigo próprio e reconhecer-se no papel de educador. O sucesso também começa a ser plantado aí, na reconfiguração do papel do educador e do professor. Porque se eu for um professor tradicional que acredita apenas que o sucesso é a quantidade de coisas que o outro é capaz de fazer e isso traduz-se numa classificação, numa nota e é esse o indicador que me diz se o outro tem ou não sucesso, fico muito distante do sucesso que o outro precisa. Porque o sucesso está muito alinhado com os objetivos individuais de cada um. (...) Por isso é que o sucesso escolar tem a ver com este campo, este lugar no meio entre a escola (e a escola são pessoas, educadores) e o jovem. Enquanto os educadores não conseguirem olhar para os jovens tendo em conta as suas necessidades, interesses, desejos, sonhos, se não houver esse olhar e se o próprio aluno não conseguir perceber quais são os objetivos, potencial, desejos dos seus educadores, se não houver este diálogo, não existe nada. Existe um campo neutro, completamente vazio, estéril em que apenas reproduzimos (do lado dos educadores) e engolimos (do lado dos alunos). E isso não é fixe. Porque se distancia do conceito verdadeiro de educação.” (P7)

Além disto, a equipa multidisciplinar presente nas escolas deve ser capaz de gerir conflitos entre os jovens, que por vezes necessitam da mediação de um interventor para resolver uma crise. Por razões internas ou externas, o conflito faz parte da ação coletiva, sendo uma oportunidade de mudar de perspetiva, colocar-se no lugar do outro e oportunidade para evoluir. Para isso, é necessária a capacidade de empatia, autoanálise, diálogo, tolerância, flexibilidade e capacidade de supervisão. É fundamental construir uma ponte de relacionamento, estabelecer e impor respeito mútuo, proibir a violência e usar o bom senso e o sentido de humor (Perrenoud, 2000).

A intervenção inclusiva não pode apenas basear-se na ideia de reduzir os défices. Esta deve focar-se também nos fatores que aprimoram as condições de aprendizagem de cada jovem e o nível de prática de cada técnico/a. Propor à escola um olhar inclusivo constitui-se permanentemente como um desafio e requer constante monitorização e avaliação regular e permanente das condutas, atitudes e práticas pedagógicas (DGE, 2018).

A equipa desempenha um papel vital na conscientização da educação inclusiva. Esta garante que a escola assume uma visão, crenças e práticas direcionadas para a inclusão. Um meio encorajador para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas passa pela organização de momentos de reflexão e formação, integrando a comunidade escolar. Garantir uma escola inclusiva é mais do que aceitar a diversidade do jovem: significa que as famílias, escola e jovens trabalhem em conjunto, proporcionando-lhes um sentimento de pertença que tanto procuram (DGE, 2018).

“Nunca ninguém me discriminou, aqui. Sinto-me em casa.” (J2)

“A “P7” já chegou a ir lá a casa falar comigo e com a minha mãe. Foi numa altura em que eu estava mais em baixo e andava a faltar muito.” (J4)

“O trabalho que desenvolvemos com as famílias é essencial. Nota-se bem a diferença de postura quando envolvemos os pais no processo educativo do jovem, porque sentimos todos que estamos a trabalhar para o mesmo.” (P7)

Neste sentido, a escola torna-se o espaço onde é possível detetar situações de maior vulnerabilidade e identificar determinadas necessidades dos jovens através de comportamentos menos ecológicos e alinhados consigo mesmos. Por exemplo, na E2O, existe uma relação próxima entre os profissionais e a família. As Técnicas de Intervenção Local podem realizar visitas domiciliárias a casa dos jovens, intervindo com as famílias. Nestas visitas é possível entrar na dura realidade daquele jovem em concreto, testemunhando uma enorme carência económica e ouvindo o discurso da família. É urgente esta proximidade, para que seja possível intervir com o jovem da forma mais ajustada possível, acionando e articulando com as respetivas entidades com competência em matéria de infância e juventude, e nunca esquecendo que este também tem gostos, objetivos, sonhos e vocações. Se a escola valorizar estes fatores e trabalhar em conjunto com o jovem e família no sentido de concretizá-los, o próprio autoconceito do jovem também se transforma. A perceção pessoal de si mesmo enquanto figura merecedora de apoio emocional é influenciada também pela qualidade da relação que este estabelece com os profissionais da escola e, dado que assumem um papel de adultos

significativos, estes devem ser dotados de maior sensibilidade e empatia e disponibilidade emocional para com os alunos (Matos & Mota, 2010).

Muitas vezes, os jovens acabam por encontrar na equipa a família estruturada que lhes falta. É necessário criar uma relação afetiva entre profissionais e jovens, de modo a que os primeiros constituam os adultos de referência que podem não estar presentes no seio familiar dos seus alunos. No entanto, não convém estar presente uma confusão de papéis, por isso é imperativo existir um equilíbrio das duas partes.

“Isto aqui nem são profissionais, é família!” (J2).

“Eles são todos a minha família. Nunca entrei numa escola a dar beijos aos ‘stores.’” (J7).

“Como é que eu vejo a escola agora? Se a E2O abrir o secundário, eu fico.” (J6).

“Acabo este ano o 9º.” [-“Boa, parabéns!”] “Não é nada “boa” que eu não quero sair daqui!” (risos) (J2)

“(…) Mas aqui é família autêntica! É incrível, não tem nada a ver [com a escola regular]! Podes falar do que quiseres, eles vão-te ajudar. Eles vão-te ouvir a sério, interiorizam, falam com os outros e tentam arranjar uma solução. Eles querem mesmo saber de ti. Não há um dia em que não me perguntem como é que estou, se já comi e se tomei a medicação direita. Houve uma semana em que eu estava “super” mal porque tinha acabado um relacionamento. Nessa altura houve teatro, eu não consegui ir e eles não me forçaram! O que me disseram foi “sai de casa, diverte-te, areja, faz o que for melhor para ti. Vais fazer falta, mas preferimos que estejas a interiorizar, a conhecer-te a ti mesma e a começar uma nova etapa do que estares aqui forçada”. E eu fiquei mesmo contente com isso, porque eles olharam para mim como um ser humano que também tem dias maus. Quando voltei à escola sentia-me muito melhor, apoiada e pronta para trabalhar a sério. Se fosse noutra escola diziam “vens ou reprovass” e acabou a história.” (J2)

Os relatos anteriores podem ser vistos através de duas perspetivas: por um lado, talvez uma falta de “distanciamento ótimo”, expressão utilizada na área social para designar uma prática de vinculação que seria, teoricamente, a mais saudável para ambas as partes, mas que na realidade é difícil de concretizar. Por outro lado, estes profissionais conseguiram de tal forma corresponder às necessidades vinculativas dos jovens que se tornaram os adultos de referência e os modelos a seguir que os primeiros precisavam.

A qualidade das relações com os profissionais é uma variável relevante na potenciação da segurança e sentimento de confiança dos jovens. As relações estáveis e satisfatórias com os profissionais podem fomentar o ser aceite, reforçando o sentimento de pertença, o

desenvolvimento do processo de resiliência e um fator importantíssimo: o de se sentir em casa (Matos & Mota, 2010).

“Era uma relação distante [com os profissionais da escola regular]. Agora é uma relação fixe, eles são muito simpáticos.” (J1)

“Agora vejo a escola de outra forma, tento divertir-me ao máximo e aplicar-me para não pensar no passado. A minha relação com os professores e técnicos é magnífica, nem trato por professor, é pelo nome. Se tiverem que me dar na cabeça dão, mas são os primeiros a apoiar-me mesmo em questões que não têm nada a ver com a escola. Os outros [professores anteriores do ensino regular] pensam de outra forma, não querem saber. Estão ali para dar matéria.” (J7)

“Não é a mesma relação que tinha com os professores de antigamente, essa era mais distante. Lá viam-me como um menino rebelde.” (J6)

“É boa [a relação que tem com os profissionais da E2O]. Aqui é diferente, são fixes. Na escola antiga não gostavam de mim. E eu não gostava de nenhum. Uma pessoa nem podia respirar que mandavam logo para a rua.” (J5).

“Antigamente fazia mais asneiras, o ambiente também não ajudava. Os professores não gostavam da turma em geral. Agora o ambiente é “super” tranquilo.” (J4).

Quando questionada sobre como era a relação que mantinha com os profissionais da escola regular e como é essa relação atualmente, J2 vai ainda mais longe:

“Sentia-me como um estorvo, um monstro, uma aberração! Era vista como uma má influência por ser filha de um recluso. Os professores eram os que mais me humilhavam! Houve só uma professora que eu conheci que também estava em depressão na mesma altura que eu e eu tentei ajudá-la ao máximo, puxava por ela para ela contar a história de vida dela. Uma vez fiz-lhe um desenho, dei-lhe um abraço e nunca mais a vi. Adorei essa professora, nunca mais me saiu da cabeça. Aqui é diferente, aqui é família.” (J2)

Os jovens precisam de sentir uma base segura nas equipas dado que estas são modelos educativos para os mesmos. Estes não querem ser vistos como apenas um número dentro da sala de aula (Perrenoud, 2000). O respeito e a confiança que existe mutuamente é a base para a realização de um bom trabalho, algo que se verifica na Escola de Segunda Oportunidade. A relação entre toda a equipa é pautada por relações horizontais, onde a hierarquia é discreta. A maioria dos profissionais mantém vínculos fortes entre si e está sempre presente um bom ambiente na escola, onde socializam com humor e partilham momentos pessoais, demonstrando que as relações saem da esfera profissional e predomina um clima de confiança entre todos.

3.4. O Papel do Professor

Meirieu (2005) dedica parte do seu trabalho às técnicas que o professor deve utilizar não só para a sala de aula ser “*um espaço livre de ameaças*” (p.168), como para os alunos se sentirem seguros. O que está em causa é o autoconceito do jovem, influenciado pelas suas principais figuras de referência: os pais (que, segundo o autor, desejam saber se o seu filho é digno das expectativas que depositam nele), pelos colegas de turma (que se encarregam de verificar se o jovem está a ser coerente com as representações sociais que fazem dele) e pelo professor.

Este tem uma grande responsabilidade: de relativizar os erros dos seus alunos e acompanhar o progresso de cada um, criando um ambiente seguro de aprendizagem, onde falhar é visto como uma oportunidade de evoluir. De seguida, o autor enuncia várias questões que ajudam os pedagogos a conquistar o tal “*espaço livre de ameaças*”:

1. **Uma questão de princípio** – a proibição de humilhações e de bullying psicológico (e físico) por parte dos colegas é inegociável: “*zombar de um aluno com dificuldades é muito mais grave do que ter dificuldades*” (Meirieu, 2005, p. 169).

2. **Uma questão de coerência** – o professor não pode autorizar algo que anteriormente declarou ilegal;

3. **Uma questão de clima** – criar um ambiente favorável à aprendizagem, onde impera a solidariedade e entreatajuda.

4. **Uma questão de atitude** – todos os alunos devem sentir que têm o professor do seu lado quando estes não se sentem seguros;

5. **Uma questão de dispositivos** – o “*espaço livre de ameaça*” deve ser materializado e os jovens devem conhecer os rituais do mesmo;

6. **Uma questão de técnicas facilmente acessíveis** – dar espaço para os jovens refletirem e permitir a formulação de várias hipóteses de resposta ao invés de exigir uma resposta rápida para a pergunta.

7. **Uma questão de astúcia** – quando o professor desdramatiza a aprendizagem e dá o exemplo ao hesitar, arriscar e errar (ou pelo menos, fingir fazê-lo).

8. Uma questão de discernimento - o professor precisa de decidir como evitar que um aluno desmoralize.

Para além destes pontos, o autor refere que os jovens apresentam melhor aproveitamento escolar quando conhecem a organização do trabalho que irão realizar; quando têm uma explicação prévia do professor do que irá acontecer na aula; que expectativas este possui; e que trabalho os alunos terão de desenvolver para poderem executar com sucesso as tarefas propostas. Os jovens sentem-se mais seguros e conseguem envolver-se no trabalho de forma mais eficaz quando o professor tem o cuidado de levantar previamente uma série de questões e de respostas, tais como: *“Quais serão as diferentes etapas do trabalho? Que objetivos serão perseguidos sucessivamente? (...) Quais são exatamente os comportamentos esperados de cada aluno?”* (Meirieu, 2005, p.171).

A fim de mudar a prática pedagógica e concretizar esta sugestão, é necessário ter estas questões sempre em mente e incorporá-las concretamente no funcionamento diário, através de, por exemplo: afixação do horário semanal com códigos de cores e símbolos para cada atividade; registo no quadro a sequência do conjunto de atividades, estipulando o tempo exato das diferentes fases do trabalho; a recapitulação dos objetivos da aula ou da tarefa proposta; explicação do trabalho que os alunos terão de desenvolver para ter êxito (Meirieu, 2005).

Os inúmeros problemas de funcionamento das aulas e de indisciplina dos alunos decorrem apenas do carácter excessivamente evasivo das diretrizes e da falta de explicações claras sobre o que se espera dos jovens. Estes fatores poderão ser combatidos através da realização de análises em torno da comunidade escolar em termos de imposições do trabalho e da comunicação explícita dessas imposições dos alunos (Meirieu, 2005).

O mesmo autor refere também a importância dos rituais e das assembleias gerais nos jovens e nos restantes intervenientes educativos, sejam professores e diretores como também auxiliares. Na escola, muitos fatores dependem da segurança afetiva familiar, do contacto com as diferenças e sensibilidades, de opiniões e origens e com imposições objetivas da vida escolar. Esta é uma realidade da Escola de Segunda Oportunidade, onde são realizadas mensalmente as assembleias gerais, onde todos os membros da comunidade escolar estão presentes e são ouvidos.

Os jovens necessitam de entender o significado da imposição pela Escola de rituais, e de que forma é que estes estão relacionados com a atividade que lhes é proposta esta coerência que os jovens procuram e precisam; uma relação que deve ser procurada na elaboração dos

rituais escolares. Desta forma, os rituais não poderão parecer aleatórios, mas sim assumidos pela escola enquanto um todo. Quanto aos professores, estes necessitam de se dedicar coletivamente a identificar as exigências e perceber se fará sentido para os jovens e para o trabalho que estão a desenvolver. Estas exigências devem ser explicadas em momentos simbólicos e toda a equipa deve comprometer-se a respeitar também as regras instituídas. Daí, surge a importância das assembleias gerais. Aqui, toda a comunidade educativa reúne-se e em conjunto decidem as prioridades consideradas essenciais. A frequência destas reuniões é combinada entre todos os agentes educativos – alunos, professores, auxiliares, diretores, técnicos – com a finalidade de realizar um balanço do trabalho desenvolvido até à data, e continuar a trabalhar juntos sobre os rituais que farão da escola uma verdadeira “*instituição para aprender*” (Meirieu, 2005, p.175).

Daquilo que foi sendo percecionado durante o estudo realizado na E2O, entende-se como as assembleias gerais constituem uma parte significativa no seio escolar, nomeadamente pelo grau de participação que todos os intervenientes apresentam na gestão da escola. Todos têm uma palavra a dar e todos são ouvidos. Aqui, existe uma maior relação entre técnicos, professores, auxiliares e jovens: um espaço seguro onde aprender se torna mais fácil.

Posteriormente, o mesmo autor expõe que as posturas mentais dos jovens variam consoante o trabalho que lhes é solicitado, uma vez que estas transformam-se de acordo com o que lhes é proposto aprender e abordar, dependendo também dos seus interesses. Aprender é um ato individual, mas o contexto onde o indivíduo se insere influencia a sua forma de aprender e, por isso, a atenção do aluno varia consoante o assunto em questão e a forma de lecionar do professor, assim como as suas perceções individuais.

Para aprender é necessário percecionar, pois sem percepção não existe processo mental. Mas nem sempre existe correspondência entre aquilo que o indivíduo ouve e o sentido que dá aquilo que está a escutar. No processo de aprendizagem, o sujeito está sempre dependente de outras pessoas e nos processos de aprendizagem normais há sempre alguém que educa e alguém que aprende, sendo o educador e o aprendiz elementos fundamentais no processo de educação. Aprender significa que novas estruturas mentais são construídas, sendo essencial que o professor oriente os alunos naquilo que considera ser as posturas mentais mais favoráveis a aprender em determinada matéria. “*Pode-se tolerar uma atenção flutuante quando se conta uma história que visa estimular o gosto pela descoberta.*” (Meirieu, 2005, p.176)

Todos os jovens são diferentes e nenhum aprende da mesma forma, existindo assim fatores que condicionam a atenção e o interesse/desinteresse de cada um deles. Estes fatores podem ser fatores externos à escola, dado que existe um contexto exterior que pode condicionar o indivíduo, e por isso mesmo é necessário compreender também esse ambiente que rodeia o jovem. A aprendizagem é condicionada pelas condições de vida (experiências, família, sistema educativo, contexto social...) e cada indivíduo reage de acordo com as ferramentas que possui e dos estímulos existentes. O contexto onde o indivíduo se insere vai influenciar a sua forma de aprender, pois sem os outros e sem o meio ambiente ninguém aprende.

“Infelizmente há muitos jovens e adultos que antes de pensarem no sucesso escolar têm de pensar no sucesso pessoal, ou seja, ter o pão em cima da mesa de forma de estável. Para muitos, isso é sucesso, não é preciso ser diretor, por exemplo.” (P8)

Meirieu (2005) apresenta ainda um ponto acerca da diferenciação pedagógica. Defende que esta consiste em orientar e acompanhar os jovens de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Assim, existem diversos caminhos e métodos de aprendizagem para alcançar o dito sucesso escolar, sendo que os percursos devem ser ajustados e reajustados a cada passo da caminhada do indivíduo.

Assim, é importante assumir a diversidade e reconhecer que o mesmo método de ensino pode não funcionar de igual forma em todos os alunos, devendo o professor analisar cada caso individualmente e perceber qual a maneira mais eficaz de trabalhar com cada um. Tudo o que diz respeito à aprendizagem está inteiramente ligado às nossas emoções (vontade, desejo, estímulo) e desta forma é fundamental ouvir o aluno, sendo necessário um trabalho de maior conhecimento para emergir os desejos que o jovem possa ter. A escola deve garantir a igualdade e ter em atenção os diferentes pontos de partida dos alunos, assim como numa turma é também essencial que a democracia esteja garantida: todos recebem de acordo com as suas necessidades, especificidades e dificuldades (Meirieu, 2005).

Não obstante, o autor defende que não se deve individualizar completamente o funcionamento de uma turma. Devem sempre existir momentos de aprendizagens comuns, com objetivos comuns. A ajuda mútua e a cooperação são valores essenciais e fulcrais numa sala de aula e é importante que o aluno não aprenda somente individualmente, dado que o processo de aprendizagem exige momentos de reflexão pessoal, mas também momentos de interação em grupo. A sala de aula deve ser um espaço acolhedor onde os alunos se sintam seguros: é

necessário que o professor seja o garante dessa segurança e é fundamental que os alunos se sintam à vontade para colocar questões e dúvidas. O jovem deve sentir que é sempre tratado com respeito e dignidade (Meirieu, 2005).

Desta forma, o professor acaba por desenvolver um papel essencial na promoção do desenvolvimento de competências. O processo de aprendizagem, além de ser complexo, exige que o professor esteja em constante adaptação face às adversidades com que se vai deparando, sendo essencial que faça uma introspeção face ao seu trabalho. Assim, permite que o seu próprio processo de aprendizagem evolua de uma forma significativa, na qual tem a oportunidade de refletir sobre as suas estratégias na transmissão de aprendizagem, tendo sempre como fim a sua evolução (Meirieu, 2005).

No processo de aprendizagem, estão presentes dois (ou mais) agentes: educador e educando. Ambos são fundamentais e, dado que os sujeitos dependem uns dos outros para aprender (Meirieu, 2005), o saber não deveria estar apenas centrado no professor e o aprender no aluno. Se houver abertura para tal, a sala de aula pode ser um lugar onde existem trocas de saberes mútuos, entre professor e aluno. Para tal acontecer, é necessário retirar o foco da aprendizagem no aluno e colocá-lo na relação que existe entre ambos. Esta é uma realidade da Escola de Segunda Oportunidade, onde a própria disposição das mesas nas salas é diferente: várias mesas juntas no centro da sala, onde professores e alunos se sentam à volta das mesmas, numa troca constante de conhecimento.

“Antes falava-se muito na educação centrada no aluno. Eu não acredito nisso. Porque se for centrada só num lado, estamos a anular completamente a presença do educador, que é tão importante quanto a do aluno. Acredito mais na questão da relação, do encontro, diálogo. E para haver isso, tem que haver pelo menos duas pessoas. A educação não está centrada no aluno, mas sim na relação. E tudo acontece aí.” (P7)

Algo tão importante como a comunicação é saber escutar. Para Freire (2015), esta capacidade é essencial para ensinar, visto que esta não significa apenas transferir conhecimento de um sujeito para o outro. Só ao escutar o outro é que aprendemos a falar com ele. O professor pode e deve aprender com os alunos, uma vez que estes também possuem a sua bagagem cultural e, portanto, também são detentores de conhecimento. O educador que tem a capacidade de escutar consegue transformar o seu discurso e adequá-lo ao aluno, para poder conversar *com* ele e não apenas falar *para* ele. O educador deve ser o mediador e facilitador do aluno no processo de aprendizagem. Assim, tanto a comunicação como o saber escutar estão intrínsecos

não só ao processo de aprendizagem, como também a práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Na perspectiva de Freire (2015), a educação exige liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões e saber escutar. O educador tem de ser capaz de ensinar de forma democrática e as suas práticas pedagógicas têm de ser no sentido da autonomização e liberdade do aprendiz, sem desrespeitar as regras impostas democraticamente pelo educador. O jovem tem de ter liberdade para escolher, tomar decisões, acertar e errar para poder aprender com essas experiências e reconstruir novas estruturas mentais, tal como referem Falco e Kuz (2016): *“a aprendizagem é um processo de desenvolvimento: a plasticidade do cérebro permite adaptações e reorganizações a partir da experiência”* (p.45). A partir daí, o jovem começará a desenvolver a sua autonomia, que vai sendo construída a partir das experiências que vai tendo e das decisões que vão sendo tomadas. Assim sendo, tanto as práticas do docente como as dos pais precisam de estar alinhadas, no sentido de promover a autonomia e decisão do jovem, inculcando a responsabilidade atribuída a cada uma delas e enfrentando as consequências das suas próprias decisões.

A afirmação de Falco e Kuz (2016) é acompanhada pelas perspectivas de Freire (2015) e Damásio (2017), na medida em que todos defendem que a educação se constitui como uma forma de intervenção no mundo, dado que esta não só permite como potencia a transformação e evolução dos humanos. Freire (2015) pretende lutar contra a opressão através do ensino democrático, libertador, estimulador da autonomia e tomada de decisões e consequente responsabilização dos seus atos. Assim, o indivíduo tem espaço para aprender, formar novas estruturas mentais e transformar-se a si e a o mundo em que vive. No mesmo sentido, Damásio (2017) afirma que há esperança na mudança do mundo através da educação. Ensinar não significa apenas transferir conhecimento. É fundamental estimular e ensinar as pessoas a pensar individualmente, de forma livre, crítica e escutá-las. Isto deve fazer parte das práticas pedagógicas. A educação é liberdade e é a construtora da espécie (Damásio, 2017; Freire, 2015).

As práticas pedagógicas da escola e respetivos agentes educativos devem trabalhar no sentido de estimular e desafiar constantemente a curiosidade do jovem – ao invés de a tentar domar – dado que a aprendizagem cresce com o desafio, como referem Falco e Kuz (2016). Ao fazer isto, o sujeito vai reconhecer o papel principal que desenvolve no seu próprio processo de produção de inteligência do mundo, e não apenas aquele que em que é depositado conhecimento pelo professor.

“(...) ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.” (Freire, 2015, p.116)

Para seguir uma prática pedagógica inovadora, promotora e facilitadora do processo de aprendizagem dos jovens e que previna conflitos, os interventores devem recorrer à estratégia de promoção de uma conduta cooperativa e mediadora de conflitos. Para tal acontecer, é necessária a presença de um mediador junto dos jovens, no sentido de implementar esforços e medir resultados, colaborando juntos durante o processo educativo. Este processo de negociação permanece aliado à condição de dependência humana aos afetos, à instrução, aprendizagem, raciocínio e tomada de decisões. Por outras palavras, a intervenção junto dos jovens em risco, assim como as práticas pedagógicas dos educadores, deverá ser feita através não só de uma relação interpessoal entre as partes, como também privilegiando a educação e formação da equipa e alunos, para que seja possível atingir a tal contenção civilizacional que Damásio (2017) menciona, que por sua vez conduz ao equilíbrio entre gestão e tendência de conflitos. Além disso, em famílias em situação de pobreza, a educação tende a não ser tão valorizada pelos pais e, conseqüentemente, pelo jovem, uma vez que este pode ser alvo de pressão familiar para encontrar um emprego e assim contribuir financeiramente para a situação familiar (Soler, 2004). Desta forma, é necessário não só prevenir conflitos, como foi mencionado anteriormente, como também sensibilizar a família para o direito e dever à educação do jovem, através do reconhecimento e valorização da família, construção de competências, escuta ativa, sem preconceitos e discriminação, da distribuição adequada dos recursos existentes na sociedade, através também da universalidade de direitos e garantia de equidade, relacionamento interpessoal baseado no respeito, confiança e segurança, num espaço de construção de autonomia e com o objetivo de estimular o jovem e família a pensar de forma crítica (Damásio, 2017).

O papel do professor não acaba aqui. Já vimos anteriormente que uma proposta para combater o fracasso escolar passa por adequar o currículo ao jovem, prática inerente ao funcionamento da E2O, através do PIFM. Além disso, visto que estamos a trabalhar numa perspetiva de ajustar as práticas educativas aos jovens, os docentes e formadores foram questionados se possuem estratégias na sua disciplina para combater o insucesso. Todos responderam afirmativamente:

“Sim, no meu caso, em matemática, tento adequar o imaginário em real. Por exemplo, se eu perguntar quanto é $3a + 4b + 7c$, os alunos somam tudo e põem as letras tipo comboio. Se eu lhes disser que fui ao supermercado e comprei 3 ananases, 4 bananas e 7 cenouras, quando cheguei a casa o que trouxe? E eles automaticamente sabem a resposta. Sabem fazer, só não sabem é quando a gente não transforma em concreto. Igual com as equações. Em termos de proporcionalidade direta, é trabalhada na Cozinha, portanto eles fazem um bolo para duas pessoas, agora vamos fazer para 4: regra de três simples.” (P2)

“Lembro-me que quando cheguei, me apresentaram aos alunos como a professora de inglês, e eles diziam logo “ai não gosto de inglês. Não gosto, é muito difícil! Não percebo nada”. Portanto há ali uma resistência à língua, mas ao mesmo tempo, alguns deles têm ambição de ir trabalhar para fora e têm noção que precisam do inglês para comunicar. Quando mostram resistência, o que eu lhes pergunto é se gostam de ouvir música, de ver filmes, portanto é por aí através das músicas em inglês, perceber qual é a mensagem que querem passar. E são essas as estratégias que eu uso, ouvir música, ver filmes ou séries. Acho que vai dando resultado, mas os que mostram mesmo muita resistência, não (risos). É preciso paciência, dedicação e insistência (risos).” (P3)

“Adotei uma estratégia diferente que até resultou um bocadinho. Porque uma aula de cozinha não é só aquilo que acontece nas escolas, que é cozinhar um prato regional e já está. Aqui nós efetivamente confeccionamos, mas a estratégia passa pelo empratamento, vamos embelezar o prato. Vamos buscar ingredientes engraçados, um rebento de soja, umas cenouras baby... Vamos puxar a parte artística do prato. E eles interessaram-se por isso. (...) Eles acabam por fazer uma coisa simples, mas a preocupação posterior deles, de empratar e fazer uma coisa bonita, acrescentar algum elemento, acabou por resultar. Despertou interesse de muitos. O que eles mais gostam de fazer é o empratamento porque depois têm a liberdade para escolher os ingredientes e dar aquele toque gourmet. Pode não estar muito bom, o paladar deles não está muito apurado ainda. Eu posso até fazer uma espuma de pimento e eles nem gostam muito, mas só o facto de ter espuma, acham piada àquilo e é parte que é mais gostam.” (P4)

“Sim. A minha disciplina é teatro, mas eu não estou aqui para formar atores. A minha disciplina tem como função dotar os jovens de competências pessoais e comunicacionais que lhes possam ser úteis enquanto seres humanos. Nós chegamos aqui e temos alunos que têm muita dificuldade de olhar o outro nos olhos. Como é que eu vou servir à mesa num café sem olhar o cliente nos olhos? Coisas pequenas como isto, mas importantes na vida de um indivíduo. A minha disciplina potencia o autoconhecimento, são geralmente jovens com muito pouca autoconfiança, muita resistência à exposição, pouca autoestima, portanto têm muita resistência em expor-se, falar com o outro e em público, muita dificuldade em lidar com eles próprios e com as suas emoções. E o teatro e a expressão dramática trabalham isso, justamente.” (P5)

“Sim. Quando se pensam em atividades para desenvolver com os jovens pensamos não segundo aquilo que achamos que vai ser interessante, mas sim adequar essas atividades ao público que vamos atender, portanto as atividades devem ser focadas naquilo que são as necessidades do grupo com quem vais trabalhar. Acho que se adaptares as atividades terás tarefas mais significativas e isso poderá significar sucesso.” (P8)

Para fechar este ponto, é possível identificar que todos os professores e formadores aprenderam a ajustar a sua disciplina ao método de aprendizagem mais adequado para cada jovem, que os próprios identificam obter resultados.

3.4.1. Perceções dos professores vs da equipa psicossocial acerca da desqualificação escolar – principais diferenças

Neste ponto pretende-se demonstrar as principais diferenças entre os discursos dos vários profissionais que foram entrevistados. Esses profissionais são: dois professores, dois formadores de áreas vocacionais (cozinha e teatro), o Diretor Pedagógico e três elementos da equipa psicossocial: a TIL (Educadora Social de formação), a psicóloga e o mediador juvenil (professor de Artes Visuais de formação). Vale a pena referir que os professores que lecionam na E2O são destacados pelo Agrupamento de Escolas ao qual a escola está afeta. Assim sendo, apesar de se encontrarem numa escola de ensino alternativo, são professores que pertencem e sempre lecionaram no ensino regular. Outro aspeto interessante é que, no total, foram entrevistados quatro profissionais da área do ensino, no entanto, apenas dois desempenham essa função na E2O. Desta forma, é interessante analisarmos com maior detalhe as entrevistas realizadas aos diferentes profissionais.

Já foram explanadas anteriormente as várias respostas às questões sobre o sucesso e o insucesso escolar, no ponto 3.2.: enquanto alguns profissionais afirmam que o sucesso e o insucesso escolar encontram-se ligados à prestação escolar e empenho do aluno, outros acreditam que o sucesso está conectado com a felicidade e autorrealização do indivíduo, aliado às suas condições socioeconómicas e estrutura familiar. Veremos mais um exemplo: Quando questionados sobre se as capacidades cognitivas dos jovens correspondem diretamente ao insucesso escolar, eis algumas respostas:

“Para mim, sim, sem dúvida. Acho que um dos principais fatores.” (P3)

“Sim. Mas a força de vontade faz maravilhas.” (P4)

“Não. Mais uma vez, o sucesso não é só em termos académicos, é tudo o resto. Tem a ver com a motivação, envolvimento dos jovens. E com a própria identificação com aquilo que estão a estudar.” (P6)

“(…) lá na escola vemos inúmeros jovens com imensas capacidades, talentos, boas formas de ser, estar e relacionar com os outros, só que por alguma razão na sua vida tiveram de abandonar a escola para ir trabalhar para ganhar dinheiro para a família,

porque não tem formas de sobrevivência. E a escola antiga se calhar disse que este jovem teve insucesso porque abandonou a escola.” (P7)

“Não. Porque o insucesso escolar mede apenas a tua capacidade de memorizar conteúdo e depositá-lo numa ferramenta de avaliação. É isso que conta para a equação de quem tu és enquanto aluno. E isso não traduz a realidade. Há vários tipos de inteligência e se adaptares o conteúdo a quem o vai receber ou pensar sobre, se calhar terás mais alunos brilhantes.” (P8)

A docente questionada (P3) acredita convictamente que a capacidade cognitiva dos estudantes não só está diretamente relacionada com o insucesso escolar, como refere que é um dos principais fatores que contribui para este fenómeno. O formador (P4), que não possui qualquer formação académica na área da educação ou na área social, também partilha da mesma opinião, no entanto acredita que esta situação pode ser revertida se o jovem se encontrar motivado. Por outro lado, a psicóloga (P6) vê o sucesso e o insucesso escolar como um todo, no qual não é a capacidade cognitiva do estudante que determina o sucesso ou insucesso, mas sim a sua motivação, envolvimento e identificação com o objeto de estudo. A TIL, educadora social de formação (P7), defende exatamente aquilo que tem vindo a ser problematizado neste estudo: um jovem pode apresentar boas capacidades intelectuais e talentos, no entanto a sua prioridade deixa de ser a escola quando é confrontado com questões sociofamiliares que necessitam da sua atenção. Colocando esta questão em perspetiva, será que contribuir economicamente para o sustento da família também não constitui uma forma de sucesso? Não terá este jovem automaticamente maior responsabilidade e consciência do mundo e do que é o mercado de trabalho, do que propriamente um jovem com a mesma idade que tem o privilégio de permanecer na escola sem mais nenhuma responsabilidade associada? Por que continuamos a afirmar que os jovens que não concluem os estudos estão em insucesso escolar? O mediador juvenil (P8), professor de formação, discorda da sua colega de profissão e do formador e o seu discurso apresenta-se bastante mais alinhado com o da psicóloga e da TIL, acreditando que o que é avaliado nas escolas não são as capacidades cognitivas dos jovens, mas sim a sua capacidade de memorização do conteúdo lecionado. Refere ainda um dos aspetos que tem sido defendido e problematizado ao longo deste estudo: existem diversos tipos de inteligência e formas de aprender. Se adaptarmos o objeto de estudo nesse sentido, iremos ter *“mais alunos brilhantes” (P8)*.

Outro exemplo das diferentes perceções sociais dos profissionais verifica-se quando foram questionados sobre que razões apontam para o insucesso escolar:

“Primeiro acho que tem a ver com o facto de as matérias e as aprendizagens que tem de se fazer não estarem ligadas ao quotidiano dos jovens e não são transformáveis em algo útil ou concreto, é tudo muito vago. É difícil transpor para as crianças. Depois temos matérias que são demasiado compartimentadas e por outro lado, na minha opinião, algumas explicações de matérias da parte científica que não é adequada à faixa etária dos miúdos nesse momento.” (P2)

“Pode ser devido a vários fatores. A começar pelas capacidades intelectuais, que são inerentes ao aluno. Mas o insucesso escolar nunca depende só do aluno, tem muitos fatores envolvidos: os professores, a família, a estrutura familiar... Tudo isso ajuda a que o aluno seja bem-sucedido na escola, são esses os pilares que contribuem para o sucesso do aluno, ele sozinho não consegue lá chegar. Portanto o insucesso é a falta desses pilares: ou a família que não incentiva ou de alguma forma não pode ou não consegue ajudar; o professor está lá sempre, mas acho que a família é um fator determinante.” (P3)

“Grande parte é da sociedade em que vivemos. E também o fator familiar: desligamento dos pais e não terem tempo para os filhos.” (P4)

“Em primeiro lugar, o primeiro agente de socialização que o jovem tiver. Quando, em casa, não valorizam o facto de ir à escola aprender, ter uma qualificação e o que é que isso pode ter de positivo, isso vai afetar o jovem. E isso existe muito. Tem muito a ver com a pobreza, com as baixas habilitações que a família pode ter e quando tens isso já associado a ti. Portanto, há um primeiro motivador que não existe e depois chegas à escola sem essa motivação e o agente que lá está também não aposta em ti. Existe muito isso na escola. Alunos em quem vale a pena apostar e em quem não vale a pena apostar. E isso acho que é crucial e existe e é uma grande lacuna do ensino tradicional.” (P5)

“Diria que há as razões que estão ligadas ao jovem e outras aos profissionais. Da parte dos jovens, naturalmente que têm outro tipo de interesses, que não sabem o que querem fazer, que não perceberam qual a necessidade de estudarem e ter uma profissão, e por isso não se conseguiram ligar à escola, porque a vida deles neste momento ainda não passa por aqui. Insucesso no que diz respeito aos profissionais acho que poderíamos fazer melhor, e temos responsabilidade por não conseguir chegar aos jovens e por isso também poderíamos ter feito algo diferente que não fizemos, seja sermos capazes de sermos mais criativos, capazes de perceber aquilo que verdadeiramente são as necessidades e interesses deles, por isso acho que há uma responsabilidade de ambos os lados: a escola que não se adapta ao jovem e este que por várias razões não se adapta à escola.” (P6)

“Sistema familiar, social e económico influenciam porque uns podem ter recursos que outros não têm e uns podem ter sucesso escolar (visto como crianças que habitualmente se conseguem adaptar ao sistema tradicional, fazer tudo direitinho, o que é politicamente correto, mas podem estar na mesma infelizes) ou insucesso escolar. Temos de pensar também na importância das suas famílias, no meio onde o jovem vem, os apoios, as condições de habitação, as necessidades básicas. Maslow já nos dizia isto, enquanto alguém não tiver as suas necessidades básicas alimentadas têm muito mais dificuldade de se sentir com uma boa autoestima, autoconfiança, fazerem coisas em prol de si mesmo, sentirem autorrealizados e de estudar, por exemplo” (P7)

“Muitas vezes são as mesmas que existem para o insucesso social. Quando tu não te adaptas à sociedade, significa que existe uma unanimidade entre uma grande percentagem de indivíduos na sociedade que acorda segundo determinados comportamentos, modos de estar, portanto aquilo que é possível e o que não é. E depois existe uma série de ferramentas na sociedade que existem para punir ou tentar corrigir, punindo quem não se adapta na sociedade. Quando não se segue uma norma e quando não se adapta a um determinado contexto que, neste caso, é a escola, os teus resultados e a tua postura vão refletir isso. É por isso que às vezes vemos um jovem a pegar num caixote do lixo e a mandá-lo para algum lado, o nosso instinto é julgar ou insultar e olhar para ele como um alvo a abater “este gajo não tem lugar aqui”. Depois reprovam-no, mandam-no para a escola de segunda oportunidade, etc. Mas por trás de cada ação há sempre um motivo. O insucesso escolar vem também da falta de vontade de perceber qual é o verdadeiro motivo para um determinado comportamento acontecer ou uma nota negativa ter lugar numa pauta. Muitas vezes, o insucesso escolar não depende só do jovem. Na verdade, eu diria que depende muito pouco. Tu não escolhes nascer nem onde nascas. E seres julgado por isso é, no mínimo, injusto. Porque é isso que acontece: “ah, e tal, bairro social...” (...) O que a escola tenta fazer é pegar nestes miúdos e roubar-lhes o bairro. Se calhar é preciso trabalhar a partir do bairro. Insucesso escolar, tendo em conta que ele acontece com jovens que vêm desses contextos, poderia ser trabalhado dessa forma: a escola sair da escola.” (P8)

Nesta questão, a primeira docente questionada acredita que os principais fatores que conduzem ao insucesso escolar estão relacionados com o plano de estudos e matéria não adequada à idade ou à realidade dos alunos. A segunda docente volta a referir que as capacidades cognitivas é um dos fatores promotores do sucesso ou insucesso. Começa por anotar que os professores fazem parte das razões, mas acaba dizendo que estes são constantes na vida dos jovens e que o principal fator é a estrutura familiar e o apoio que o jovem recebe em casa.

O primeiro formador (P4) confirma que o envolvimento da família é imprescindível para o sucesso do jovem. A segunda formadora (P5) também concorda, mas acrescenta que a escola possui um papel importantíssimo, na medida em que existem jovens nos quais “vale ou não a pena apostar”.

A psicóloga (P6) defende que os dois lados assumem um papel importante nesta questão: quando o jovem não se identifica e não se adapta à escola e a escola que também decide não se adaptar a ele. A educadora social (P7) volta a frisar a importância da família, assim como dos sistemas económicos e sociais: se o jovem possui ou não condições dignas para se sentir seguro e confortável em casa, no qual haja espaço e apoio para este se dedicar à escola. Por último, o mediador juvenil (P8) compara o fracasso escolar com o fracasso social, como Roazzi e Almeida (1988) defendem. Os autores referem como a sociedade rapidamente se prontifica a

estereotipar o jovem que assume comportamentos agressivos, esquecendo-se que por trás desta conduta menos ecológica, existe sempre uma motivação e justificação. Mais uma vez se questiona: não será este o ambiente a que o jovem está habituado a presenciar? Não será que a violência representa a forma de comunicação que este encontra no seu meio de origem? P8 sugere ainda que a escola saia das suas quatro paredes e vá ao encontro do jovem, da sua origem, contexto e motivação.

Neste ponto estão explícitos alguns exemplos das diferentes perspetivas da equipa multidisciplinar da E2O. De onde vem a diferença considerável em alguns temas? Será da formação inicial de cada profissional? E nos casos em que os profissionais possuem a mesma formação de base (no caso dos professores)? O que muda?

Estas questões levam-nos ao ponto seguinte.

3.4.2. Serão os professores preparados para combater o insucesso escolar?

Todos os pontos anteriormente abordados são parte importante do processo educativo e no combate ao fracasso escolar, no entanto, são os professores os mediadores de todos esses fatores e são eles os transmissores de conhecimento, daí é fundamental incidir parte deste estudo naqueles que são os atores que se encontram na linha da frente do sistema escolar, aqueles que estabelecem a relação primária com os jovens.

Ao longo deste trabalho, já abordamos os conceitos de desqualificação e insucesso escolar; sabemos quais as diversas variáveis conducentes a esse fenómeno; apresentamos inclusive um modelo de ensino alternativo, que procura contornar todas essas questões a partir de um currículo diferenciado e adaptado a cada jovem sem que exista a prática da reprovação e da avaliação tradicional; sabemos até o quão importante é, no processo educativo, a família e a sua relação com a escola, assim como o vínculo que estabelecem os profissionais com o jovem. Entrevistamos ainda os alunos da E2O que corroboram a revisão bibliográfica, dizendo-nos como se sentiram durante o seu percurso escolar nas escolas regulares após as suas reprovações e que impacto estas tiveram – e continuam a ter – no seu desenvolvimento e autoestima. Também estão explanadas as diferentes perspetivas dos profissionais acerca da questão do sucesso e insucesso escolar e sabemos que nem sempre os professores estão de acordo com as práticas educativas do ensino regular. Sabemos qual o caminho a seguir para a mudança, mas a dúvida persiste: será que os professores podem mudar a sua prática? E mais do

que isso, será que eles estão conscientes destas mesmas informações explicadas anteriormente? E se não, porquê?

Hegarty (2004) defende que o desenvolvimento profissional dos professores confere um aspeto de extrema importância no ensino, assim como a sua formação profissional. Menciona ainda que o currículo dos professores é exíguo e limitado, baseado em princípios pobres do conhecimento do ensino. Na mesma linha de pensamento, Shulman (1986) defende três tipos de conhecimento que os docentes devem possuir durante a sua formação: conhecimento da disciplina em si, da matéria pedagógica e do currículo. O primeiro conhecimento trata-se daquilo que o professor tem de saber acerca da sua disciplina: temas, argumentos e conteúdo específico da unidade curricular. O segundo – matéria pedagógica – traduz-se sob a forma de explicação da matéria: que exemplos e esclarecimentos o professor utiliza para tornar o conteúdo acessível aos jovens. O terceiro caracteriza-se pelos recursos que o docente dispõe para o ensino da sua disciplina, assim como ter conhecimento dos diversos programas curriculares desse âmbito. Mateus (2005) menciona mais quatro tipos de conhecimento, apresentados por Shulman em 1987: conhecimento pedagógico a nível geral; dos jovens a nível específico; da realidade educacional na qual se insere; e dos objetivos pedagógicos. Estes albergam questões como: estar à vontade com a turma, saber desenvolver dinâmicas de grupo e ter consciência e saber intervir no contexto de cada jovem. Estas sugestões são de 1986, mas a questão impõe-se: algo mudou no currículo dos professores até à atualidade? Turner-Bisset (1999) defende que o conhecimento pedagógico se caracteriza por ser bastante complexo. Neste sentido, argumenta que são onze os conhecimentos necessários durante o percurso formativo dos professores: conhecimento substantivo do tema; conhecimento sintático do tema; crenças sobre o tema; conhecimento dos planos de estudo; conhecimento pedagógico geral; dos modelos de ensino; dos jovens a nível cognitivo; conhecimento empírico; conhecimento de si mesmo; dos contextos educacionais e conhecimentos dos fins educacionais. Hegarty (2004) menciona o quão desafiante é integrar todos estes conhecimentos na formação inicial dos professores, mas esta é uma mudança imperativa que Moreira (2003) ressalva: é urgente que os responsáveis pela formação inicial e pelo currículo dos professores desenvolvam um plano de trabalho alinhado com as instituições de ensino, docentes e aspirantes a docentes, criando espaço no currículo para este trabalho de constante reflexão e análise no âmbito da criação de programas curriculares e do sistema de ensino, de forma geral. Enquanto seres humanos, temos a capacidade e responsabilidade de refletir e reajustar a nossa conduta e o caminho para a

mudança é através da educação (Falco & Kuz, 2016), ou seja, o segredo é nunca parar de estudar, problematizar e refletir sobre estas questões. Só assim conseguimos estar mais perto da transformação e, acima de tudo, da evolução.

Questionados sobre se sentem se a sua formação pedagógica os preparou para a temática do insucesso escolar ou se tiveram acesso a unidades curriculares que abordassem estas problemáticas, todos os professores respondem negativamente:

P: Durante a tua licenciatura tiveste unidades curriculares que abordassem a problemática da desqualificação escolar? Se sim, quantas e quais? Que tipo de temáticas abordaste? / Não? Achas que fazem falta?

“Não e fazem falta.” (P2)

“Não. E fazem cada vez mais falta essas disciplinas porque há alunos complicados e que não estão identificados/ interessados com o que estão a ouvir e incomodam quem quer aprender.” (P3)

“Só abordei na Pós-Graduação em Educação de Adultos. Até lá, não.” (P1)

“Esses tópicos falavam-se, mas informalmente. Não havia disciplinas destinadas para esse fim. Mas também se falava muito nas teorias de vários ilustres que pensam a educação há muitos anos.

[- Fazem falta essas Unidades Curriculares?]

- Sim, fazem falta. Porque de facto o que acontece é que muitos dos meus colegas que estavam lá, até mais novos do que eu, acreditavam plenamente nesta questão do sucesso e insucesso escolar ser a solução para o problema. Porque eles próprios passaram por uma experiência em que existiam esses dois termos e eles fizeram parte do sucesso escolar. Se tu preparas professores para trabalhar estas questões desde cedo, vais formar indivíduos conscientes que no futuro poderão lidar com estas questões. A formação de professores não começa aos 20 anos. Começa aos 6, quando entras na primária. A mim fez-me falta. Porque estou disposto a pensar e não a agir de forma matemática.” (P8)

P: Sentes que foste preparado/a na tua formação de docente para detetar/ intervir com jovens inseridos em contextos de vida problemáticos e combater o insucesso escolar?

“Considero que a minha licenciatura me preparou. Mas preparou-me porque também houve trabalho de campo da minha parte na faculdade. Eu não senti essa dificuldade, eu comecei a dar explicações e a trabalhar com miúdos desde o secundário. Em casa somos todos profissionais de educação, portanto, para mim, eu sinto que sim. Porque aquilo que eu precisava, a faculdade conseguiu dar-me. No entanto, não considero que

em termos de ramo educacional hajam disciplinas que visam a parte pedagógica e pedagogia diferenciada. Falta esse lado. Temos a parte teórica, ok, mas ninguém nos ensina a lidar com os miúdos. Sem dúvida temos as disciplinas de psicologia e pedagogia, no entanto não são no terreno. Enquanto que o meu estágio foi um estágio no final do ano, há cursos que têm um estágio integrado. Não sei se fará diferença, mas o meu não foi integrado. No ano em que fomos para estágio, chegamos à escola e fomos dadas turmas.” (P2)

“Não! O que nós aprendemos na faculdade são situações muito vagas e só quando realmente estamos em campo e temos esses casos à nossa frente é que temos a percepção que temos ali um problema e aí tiramos ideias de outros colegas mais velhos que já tenham passado por aquilo, porque durante a formação, na faculdade, não fomos preparados. Temos os estágios, mas no meu caso, eu estagiei no colégio Luso-Francês, portanto... Eles quase que nem podem ter dúvidas, senão, meu Deus. E depois estagiei numa escola básica em Paredes e também era uma aldeiazinha, com muito poucos alunos, mas as turmas que me calhavam eram ‘super bem preparadas e, portanto, não tive durante o estágio essas situações. E realmente já me deparei com alguns alunos bastante complicados que pronto, nos conselhos de turma e nos intervalos com os colegas é que vamos trocando impressões “olha faz assim” ou “ele tem que ser assim”, e vamos apanhando dicas daqui e ali entre colegas, não propriamente na minha formação.” (P3)

“Nós todos estamos preparadíssimos para detetar o insucesso escolar, basta olhar para as pautas. Segundo aquilo que nos ensinam, o insucesso escolar é números, é matemática, é exato. Só que não, é muito subjetivo. Na minha formação, tive tudo para ter insucesso escolar. A minha formação aconteceu maioritariamente num regime em que era debitada informação e nós tirávamos notas e absorver o que era dito. Sentados de uma forma tradicional, mas a falar de um ensino não tradicional. Estávamos numa aula tradicional, em que tínhamos um orador detentor do poder e tu ouves apenas, um elemento passivo, mas a falar de aulas em que os jovens não são elementos passivos. Portanto era um paradoxo. Eu próprio passei por uma experiência no meu mestrado em que poderia ter tido insucesso. Eu venho da Segunda Oportunidade e tenho um conjunto de crenças e experiências e sou confrontado com um ensino que eu abomino. E sou eu, de repente, o elemento passivo ali. Portanto, todos nós, no ensino que prepara professores, somos preparadíssimos para detetar o sucesso e insucesso escolar não somos é preparados para combatê-lo e preveni-lo.” (P8)

Segundo o relato dos docentes entrevistados, não existe preparação prévia na faculdade aos professores no sentido de identificar situações vulneráveis, prevenir e combater a desqualificação escolar. Esta questão faz-nos refletir. Os professores, que são os principais agentes de educação na vida dos jovens, aqueles que se encontram na linha da frente do processo educativo dos seus alunos e que tantas vezes são confrontados com jovens em situações delicadas a nível pessoal, social, económico e familiar, que se traduzem em comportamentos desalinhados consigo próprios e com o ambiente escolar e, posteriormente, aos quais a sociedade se prontifica a intitular de “alunos problemáticos”, na verdade, não possuem

conhecimentos desta área e sobre formas de atuar concretas durante aquilo que é a sua formação profissional. Temos um caso em que a docente sente que foi preparada, mas devido ao trabalho suplementar à faculdade: dar explicações desde muito cedo, estágio na área e ter profissionais de educação no seu ambiente familiar. Por outro lado, os restantes docentes afirmam não terem sido preparados neste sentido durante a sua formação.

P1 afirma terem sido abordados estes temas apenas na pós-graduação em Educação de Adultos. O que significa que se tivesse tido apenas a formação em História – suficiente para poder dar aulas – não iria possuir estes conhecimentos que debatemos.

P3 não só refere com bastante entoação que não foi preparada, como diz algo que nos parece interessante. Perante situações de jovens que têm a coragem de sair do “*carreirinho estreito*”, como tinha dito P1 anteriormente no ponto 3.2., os docentes trocam impressões sobre formas de atuar em conselhos de turma e intervalos. Não será esta uma prática perigosa? De repente, o futuro (e presente) do jovem incompreendido encontra-se nas mãos de profissionais que carecem de fundamentação científica para atuar e seguem sob as suas representações mentais. De repente, toda a vida e conjuntura familiar, escolar, pessoal, social, é reduzida a momentos de intervalo em que os professores debatem sobre com que postura devem atuar. De repente, o jovem que mais precisa de atenção, paciência, empatia e alguém que o ouça e se interesse verdadeiramente em perceber as motivações por trás do seu comportamento/ falta de envolvimento/ baixa assiduidade/ baixas classificações, etc., é julgado e, atrevemo-nos a dizer, pouco ajudado. O que acontece se o seu professor decidir pedir conselhos a algum colega que apresenta poucos conhecimentos científicos acerca deste tema e uma postura e mentalidade pouco aberta e sensível neste sentido? Esta docente ainda refere algo que vale a pena realçar: a questão dos estágios. Teoricamente, o estágio seria uma oportunidade de os alunos aspirantes a professores terem uma visão concreta daquilo que é a realidade do ensino. No entanto, e sabendo que os professores vão sendo colocados em diferentes escolas ao longo da sua carreira, como podemos esperar que este saiba atuar em diversas situações quando, durante o seu estágio profissional, teve acesso apenas a uma determinada realidade que, neste caso, foi uma realidade de estágio bem mais privilegiada?

Por fim, P8 também apresenta argumentos interessantes. Na sua experiência, não só a sua formação não o preparou para combater e prevenir a desqualificação escolar, como a teoria que era lecionada não correspondia às práticas pedagógicas que eram utilizadas. Como podemos discutir sobre um ensino diferenciado através do método tradicional? Como podemos

criar jovens ativos se os colocamos em posição passiva constantemente? Moreira (2003) partilha da mesma reflexão e ainda acrescenta que se torna urgente que as escolas e universidades incutam competências aos seus estudantes que não são propriamente ensinadas em matéria disciplinar, como a autonomia e capacidade crítica, criativa e refletiva, capazes de cumprir com as suas responsabilidades escolares, mas principalmente ter a capacidade de problematizar o objeto de estudo, bem como formular e sugerir alternativas.

Assim sendo, convidamos o leitor a refletir connosco se a carência de unidades curriculares que abordem a problemática anteriormente definida afetam três domínios: as representações dos professores relativamente à desqualificação escolar, a capacidade de empatia dos professores relativamente a estas questões sociais que afetam os estudantes e, consequentemente, se essa relação entre professor e aluno em contexto de sala de aula poderá ter impacto no rendimento escolar dos mesmos.

Começamos pelo fim: ficou claro no ponto 3.3.4. que, efetivamente, a relação estabelecida entre profissional e jovem apresenta um impacto significativo no processo educativo do último, informação teórica que os jovens confirmam a partir dos seus testemunhos sobre os vínculos estabelecidos com os profissionais da E2O. E, uma vez que esta relação está ligada à capacidade de empatia que os jovens sentem que os professores nutrem por eles, também é notório o impacto, confirmado pelos jovens e profissionais entrevistados. Por último, com base nas entrevistas, os profissionais cuja função na E2O seja a docência, tendencialmente apresentam um discurso menos consciente de todas as problemáticas e fatores associados ao insucesso escolar, chegando a considerar que o fator com maior peso são as capacidades cognitivas do jovem. Contrariamente, os profissionais da área social tendem a ter um discurso de maior consciência face a todas as problemáticas anteriormente apresentadas, defendendo que o fracasso escolar se encontra muito pouco relacionado com o jovem. Não obstante, existem dois profissionais da área da docência, mas que não desempenham essas funções na escola. Esses profissionais aparentam uma postura e discurso muito mais alinhados com os profissionais da área social do que com os seus colegas de formação. No entanto, um desses profissionais, P1, afirma ter sido preparado para estas questões durante a sua pós-graduação. O outro profissional, P8, já desempenhava funções na E2O antes de concluir a sua formação académica na área da docência, ou seja, já tinha sido exposto a esta realidade de ensino alternativo antes de ser oficialmente professor.

No seguimento do ponto anterior, concluímos que sim, de facto, a formação de base pode ter implicações na conceção dos professores sobre a desqualificação escolar e na forma que estes intervêm em situações deste âmbito.

Problematizamos a questão do currículo olhando para eles a partir de dois primas: o currículo dos jovens, prática recorrente da E2O e que já foi discutida anteriormente, e o currículo dos alunos aspirantes a professores, durante a sua formação inicial e contínua. Moreira (2003) propõe a elaboração de currículos sem estruturas inflexíveis, como Bernstein (1980) o fez, designando-o de currículo integrado. Sugere ainda que sejam potenciados momentos de discussão aberta entre professores e alunos, onde estes se sintam capazes de colocar em prática o seu sentido crítico e de analisar o currículo em conjunto com os docentes e a escola, criando um espaço coletivo e aberto à discussão. Desta forma, futuros professores poderiam vivenciar experiências que futuramente irão proporcionar aos seus alunos.

Pretendemos a mudança do sistema de ensino e a problematização da questão da desqualificação escolar. Mas como pode esta transformação ocorrer se os principais agentes da mudança não têm conhecimentos para tal e, pior, talvez muitos não tenham a consciência do quão é necessária. Talvez se os docentes das diversas áreas formativas tivessem conhecimento – durante a sua formação profissional – do conceito de desqualificação escolar, das razões por trás desse fenómeno, do quão importante é envolver a família e valorizar o contexto de origem do jovem, de o ouvir e intervir sempre seguindo o superior interesse do mesmo e da teoria das Inteligências Múltiplas, iriam ter maior consciência das capacidades, conhecimentos e potencialidades dos seus alunos, olhando para eles e trabalhando com eles a partir desse prisma (Christison & Kennedy, 1999).

3.4.3 Autoconceito e Qualidade de Ensino

Existem diversas interpretações e representações sociais acerca da génese e desenvolvimento da inteligência, assim como a sua relação com o aproveitamento escolar.

Numa perspetiva naturalista e individualista, o (in)sucesso escolar e as capacidades cognitivas dos alunos estariam estritamente interligadas, como se a inteligência fosse “*um dote, um dom natural (...) muitas vezes hereditário*”. Carecendo de fundamentação científica, estas representações sociais sobre a inteligência devem-se às suas “*funções simbólico-ideológicas*” (Silva & Pinto, 1986, p.43).

Numa perspectiva construtivista e interacionista, a inteligência advém da “*maturação do sistema nervoso*”, da experiência e bagagem sobre determinada matéria, de “*mecanismos de autorregulação*”, e de fatores sociais, tais como a interação, estimulação e cooperação grupal, a linguagem e a educação presente no seio familiar e no grupo de pares (Silva & Pinto, 1986, p.43).

Já Shehla (2019) afirma que o estudo do sistema nervoso e particularmente do cérebro é um aspeto importante para melhorar a aprendizagem e modificar práticas educativas e abordagens pedagógicas em sala de aula capazes de criar um ambiente de ensino-aprendizagem significativo, já que é a partir deste estudo que passa a ser possível perceber o funcionamento do cérebro e que *triggers* existem que possam facilitar a aprendizagem. Por exemplo, a repetição é crucial para facilitar a aprendizagem, no entanto esta é memorizada mais facilmente através de várias repetições espaçadas no tempo do que debitadas todas de uma só vez. A recompensa também é uma boa técnica de aprendizagem, uma vez que aumenta os níveis de dopamina. Esta aumenta ainda mais se anteciparmos a recompensa, dado que leva a uma maior resposta emocional e envolvimento.

Assim sendo, seria extremamente importante se, mais uma vez, os professores tivessem acesso a esta informação, no sentido de orientar a introdução da neurociência cognitiva na prática educativa de uma forma sensata e ética (Shehla, 2019).

Esta questão leva-nos a questionar a forma como a escola regular está organizada e a qualidade das avaliações, assim como os critérios que são utilizados para avaliar os alunos. Avaliações essas, que se encontram desajustadas às suas capacidades e desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos jovens e, por conseguinte, estes estão sujeitos a vários tipos de comparações entre si, seja em forma de classificações finais, rankings ou através do discurso direto por parte do corpo docente, pares e mesmo no seio familiar.

E que efeitos surgem nas crianças e adolescentes que passam por estas dificuldades?

“(...) eles [professores do ensino regular] só reparam nas notas e não na capacidade intelectual dos alunos, o que importa para eles são valores e escalas, números e médias, mas o ser humano não é feito disso... O ser humano não é feito de escalas, há mais qualidades. (...) Fácil era falar, difícil era acordar todos os dias sem querer sair da cama e ainda ter de levar com eles a humilhar-me. É que nem eram os meus colegas, eram os professores e alunos que me humilhavam à frente de toda a gente!” (J2)

Nas palavras de Carneiro et. al., (2003), o fracasso escolar faz com que surjam nos jovens sentimentos de frustração, incapacidade, comportamentos inadaptados, e, em muitos

casos, transforma o fracasso escolar decorrente em fracasso geral, conduzindo à exclusão da escola – abandono escolar – ou à exclusão na escola – os jovens que apenas andam pela escola, mas não pertencem a ela: “*permanecer e continuar excluído dos saberes e do conhecimento demonstra a inadequação e incompetência de um sistema de ensino.*” (Bahia, N. 2009, p.320).

O autoconceito de um indivíduo está diretamente relacionado com fatores do tipo afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal. Nas palavras de Carneiro et. al., (2003, p. 428), estes constituem “*uma função dinâmica da personalidade do indivíduo e do seu papel como um regulador dos estados afetivos e motivacionais*”. Por isso, a criança ou jovem começa a nutrir sentimentos positivos ou negativos pela escola, dependendo da sua experiência anterior. Pode apresentar alta ou baixa autoestima e motivação, e consequentemente maior ou menor probabilidade de ter sucesso, conforme o seu autoconceito, que é espelhado pelas suas vivências passadas e respetivos significados atribuídos.

Desta forma, é a partir da relação do indivíduo com o meio que este vai construindo a sua identidade, sendo que estas experiências – positivas ou negativas – afetam o desenvolvimento emocional do jovem e, por conseguinte, o seu autoconceito, que é influenciado pela reação dos pares ao seu comportamento. Esta questão leva-nos a ponderar sobre que tipo de experiências os jovens podem ter que facilitem o desenvolvimento de características essenciais como a autonomia, responsabilidade, ética, sentido crítico e criatividade a nível pessoal, académico e profissional (Moreira, 2003).

Assim sendo, a Escola contribui para a configuração do autoconceito académico de cada jovem através das avaliações dos professores, colegas e pais acerca das suas habilidades e sucessos académicos. Ora, se cada jovem apresenta capacidades intelectuais e capital cultural diferente, como podemos achar que a escola regular faz uma avaliação justa se apresenta a todos os seus alunos o mesmo método de avaliação? (Carneiro et, al., 2003).

“(...) Aprende-se na aula a ouvir e a fazer uma ficha? Tenho dúvidas. Aprende-se experienciando as coisas e colocando toda a carga emotiva naquilo? Há estudos que nos dizem isto há dezenas de anos. E continuamos a acreditar que é só ouvir e escrever que aprendemos. Porque a aprendizagem, pegando outra vez no que é sucesso, se virmos o sucesso de uma forma integral, nós não somos só ouvintes. Nós temos corpo, temos emoções, pensamentos, voz, olhos, temos mãos. Então tudo isso é preciso ser explorado e todos estes conteúdos podem ser trabalhados de várias formas sem ser auditiva. Podem ser de forma cinestésica, verbal (ir para o estúdio e gravar umas coisas), pode ser numa assembleia de escola ou num momento de roda de partilha os jovens exporem, criticamente, as suas opiniões sobre determinados temas, debates, tertúlias, etc. Isto não necessita de uma ficha. Porque a avaliação não se avalia pela quantidade de fichas ou testes que um aluno não tem. Isso é classificação, é outra coisa.

Nós avaliamos de forma formativa, contínua e sistemática, está na lei. Como é que se avalia? Por observação, por portefólio, também por algumas reflexões escritas... Coleccionar evidências, mas as evidências de aprendizagem são muitas coisas, podem ser fotografias, vídeos de eles próprios a fazerem determinadas coisas, podem ser coisas escritas, por aí fora. São trabalho não-visto, como é um jovem estar atrás de uma cortina de espetáculo a subir e a descer, mas a trabalhar imensas competências do saber-se controlar, empatia pelo outro, atenção, foco, a coordenação motora... Então porque é que fazemos sempre da mesma forma? Se fizermos de forma igual para todos com uma ficha, já sabemos que alguns não vão acompanhar e isso é o que a escola regular faz. O nosso lema, e que deveria ser o lema de todas as escolas e da educação em geral, é “como chegar a todos?”. E a pergunta é, o método expositivo, chega a todos?” (P7)

Trata-se de igualdade, mas não de equidade. A qualidade de ensino decorre de uma estrutura escolar eficiente (Bahia, N. 2009), na qual deveriam ser validadas as competências de cada jovem, de acordo com as suas capacidades, respeitando a massa heterogénea que compõe cada sala de aula. No entanto, se isto não acontece na escola regular, é expectável que cada criança apresente um autoconceito distinto, de acordo com as representações mentais retiradas das avaliações feitas pelos docentes e colegas.

São os adultos mais importantes da vida de uma criança quem afeta o seu autoconceito: são os pais e professores, sendo que os pares também constituem um grupo com um forte peso na socialização da criança. Assim, são as avaliações destes que têm grande influência na sua autoestima e na construção de uma visão de si mesmo: “*se as suas qualidades forem ressaltadas, tende a ter uma autoestima elevada*” (Carneiro, 2003, p. 429).

Não obstante, uma criança ou adolescente que esteja sucessivamente sujeito a experiências negativas na escola, o seu autoconceito escolar diminui drasticamente, assim como as suas “*expectativas de autoeficácia, motivação e esforço*” (Carneiro, 2003, p.429) e, consequentemente, também o seu aproveitamento escolar. Assim sendo, para além de o autoconceito atuar como regulador dos estados afetivos e condutor da motivação e do comportamento, este encontra-se diretamente relacionado com o aproveitamento escolar do jovem (Carneiro, 2003).

Por outro lado, a prestação académica do jovem pode estar relacionada com o autoconceito do próprio professor. Questionados sobre se acreditam se o autoconceito do professor e a qualidade de ensino têm ou não impacto no sucesso ou insucesso escolar, os profissionais respondem:

“Sim. Claro que se o professor estiver motivado, também passa isso para os alunos. Ninguém tem bom rendimento num trabalho que não goste. E também não há nenhum

aluno que ao entrar na sala de aula e não sentir empatia com o professor, vá aprender, ou esteja predisposto para aprender. Ou é um bom aluno, e obrigatoriamente sabe que tem de fazer e vai fazer, se for um aluno com dificuldades e que é um mau aluno, ele simplesmente vai encostar a disciplina. Eu acho que a primeira impressão dos professores – e a mesma coisa com os alunos – quando eles chegam à sala nós rotulamo-los e eles fazem o mesmo conosco. Ou nós temos o cuidado de explicar de várias formas e criar o à vontade para o aluno sentir confiança e, pelo menos, pelo facto de gostar do professor é capaz de se esforçar para tentar fazer alguma coisa ou então, não faz. Por outro lado, nós cada vez mais perdemos qualidade no ensino devido à parte burocrática e, portanto, nós já chegamos à sala cansados de ensinar, porque já tivemos a papelada, a burocracia, a ler leis durante horas sentados numa mesa, e aquilo que menos tempo sobra é para ensinar, portanto o ensino tem vindo a perder qualidade.” (P2)

“Acho que sim. Acho que isto vai muito da capacidade de ensinar e de estar lá para eles. E aí eu acho que se torna um ensino de qualidade, não propriamente chegar lá e debitar a matéria, mas acho que deve ser dado de forma a transmitir, perceber porque é que aquilo é útil, o que é que nos pode trazer, o que é que eles podem aproveitar para a prática e no fundo se formos só lá debitar conhecimento, depois espreme-se e não dá nada, por isso é tentar dali tentar transmitir conhecimentos de modo a que eles consigam transpor para a vida.” (P3)

“Claro, sabes que se estivermos perto de uma pessoa positiva ficamos também mais bem-dispostos. Se for uma pessoa negativa que esteja sempre a criticar, vai ter influência nos jovens.” (P4)

“Sem dúvida. (...) Acho que sou eu que tenho de me adaptar aos meus alunos e não o contrário. Acho que isso é grande parte da qualidade de ensino.” (P5)

“Sim, sem dúvida. Qualidade também não é só a forma como a matéria é dada, é o conteúdo, a forma como se faz, qualidade é outro conjunto de fatores. Por isso, sim, tem influência. E o autoconceito do professor também, no sentido de acharem que têm capacidade e competência para fazer, claro que sim. É uma variável muito importante na forma como eles estão perante o ensino, uma turma, os alunos; se eles acreditam neles próprios ou não. A motivação também é fundamental em qualquer trabalho para ter bom rendimento.” (P6)

“Sem dúvida. Tem a ver com aquele encontro dos dois mundos. E tanto a escola como o profissional – até porque a escola são pessoas, e como são pessoas falamos diretamente dos profissionais, educadores, professores, - se esses próprios não se conseguirem reconfigurar, a escola também não se vai reconfigurar. Porque temos a escola tradicional dentro de nós. E para promovermos a educação de qualidade (ou seja, como chegar a todos), o professor/educador convém tomar consciência de si próprio: “eu, dentro do meu papel, das minhas características, consigo chegar a todos?” “se não, como vou conseguir? Será que preciso de ser uma pessoa mais empática, ouvinte, simpática? Ou será que já tenho estas coisas, mas uso o paradigma da instrução? É por isso que não estou a chegar a todos? Este momento de reflexão é essencial e que melhora a qualidade da educação.” (P7)

“Sim, tem toda a influência. Falamos às vezes do ensino regular como um demônio, mas a verdade é que tive boas experiências no ensino regular. Maioritariamente porque os professores eram incríveis enquanto pessoas. A pessoa que está à frente da disciplina faz a disciplina.” (P8)

Articulando com as respostas dos jovens relativamente às disciplinas e professores que mais gostavam durante as suas experiências na escola regular, eis algumas respostas:

“As disciplinas que mais gostava antigamente eram Música e EVT. Até ia mais motivado para as aulas por serem elas as ‘storas. Quando não gostava de algum professor nem dava vontade de ir.” (J3)

“Gostava de EVT porque o ‘stor dava liberdade. Detestava Inglês porque estava sempre a ir para a rua. Eu nem podia respirar.” (J5)

“Educação Física adorava, por ser mais prático. Detestava História, faltava às aulas e o ‘stor pedia aos meus colegas para me irem buscar. E eu só ia porque gostava do ‘stor. Era brincalhão, foi o melhor ‘stor que tive na escola normal. Detestava Português também, uma vez recusei-me a ler em voz alta e ela quis escrever-me na caderneta e nem me deixou ir a Educação Física a seguir porque eu não lhe dava a caderneta.” (J6)

Se estivermos perante um docente que se encontra motivado, confiante e que transmite vontade de aprender aos seus alunos, estes vão ter maior capacidade de lidar com os seus erros de forma construtiva, ou seja, é criado um ambiente favorável à construção de um autoconceito positivo. No entanto, se estivermos perante um professor desmotivado e com baixa capacidade e qualificações para compreender que razões poderão estar na génese do insucesso escolar dos seus aprendizes, ou *“detetar uma possível dificuldade de aprendizagem e formas de lidar com ela”* (p.433), estão criadas as condições para um ambiente pouco propício ao desenvolvimento do autoconceito dos jovens e, por conseguinte, para a desqualificação escolar. A “falta de atenção e competência”, a “preguiça”, o “desinteresse” do jovem, camuflam as verdadeiras razões do insucesso escolar (Carneiro, 2003).

Assim, a vida escolar é das etapas mais importantes de uma criança ou jovem, visto que é nesta fase em que estão expostos a diversas formas de avaliação: dos professores, dos seus colegas e dos seus familiares. A sua prestação escolar está muitas vezes relacionada com o seu autoconceito e com a criação de uma imagem do “eu”, por isso, determina a capacidade de autorrealização dos jovens não só a nível escolar (Carneiro, 2003).

3.5. Sugestões de investigação e intervenção social

Após todas as problemáticas apresentadas e devidamente analisadas, chega o momento de introspeção, onde refletimos de que forma podemos intervir.

Sendo que o principal objetivo deste estudo é estudar as diferentes perceções dos profissionais da Escola de Segunda Oportunidade, demo-nos conta de discursos muito relevantes para o tema tanto pelo seu conteúdo, como pelas diferenças consideráveis entre testemunhos acerca da mesma questão.

Assim sendo, iniciamos este ponto com o tema que entendemos que seja mais pertinente no sentido da investigação e intervenção social: a formação inicial e contínua dos professores. Este parece-nos o ponto fulcral a incidir naquele que é o sistema escolar. Ao longo deste estudo, ficou claro que nenhum dos professores considera ter sido preparado durante a sua formação inicial para intervir naquela que é grande mancha do insucesso escolar e, apesar de inicialmente terem sido abordados diversos fatores que levam a esse fenómeno, julgamos que o principal motivo é precisamente o facto de não existirem profissionais preparados para intervir nesse sentido, começando por desconstruir o significado de insucesso escolar, retirando o foco do jovem e colocando-o nas variadas motivações que estão por trás; percebendo que existem vários tipos de inteligência e formas de aprendizagem, sabendo adequar o ensino a cada um; intervindo com e envolvendo a família neste processo educativo, valorizando o contexto social de onde o jovem é proveniente; criar na escola espaço e abertura para discussão e reflexão de matérias, através da proximidade de relação entre profissionais e jovens, que podem representar os adultos de referência que podem estar em falta na vida dos alunos; em suma, possuir os conhecimentos e ferramentas concretas e necessárias para atuar, prevenir e combater o fracasso escolar.

É reconhecido por todos que o professor é uma componente fulcral do sistema educativo. O acto educativo é, em última instância, realizado pelo professor. A sua boa preparação profissional é, pois, essencial ao sucesso educativo. É indispensável melhorar a pertinência e a qualidade da formação inicial – de raiz e em serviço – dos professores.

(Comissão da Reforma do Sistema Educativo [CRSE], 1987, p.39)

É urgente elaborar políticas educativas que atuem nesta medida e, desta forma, a nossa sugestão de investigação é procurar entender o porquê de estas medidas ainda não terem sido implementadas, dado que existem estudos que abordem esta problemática desde, pelo menos, 1987.

No entanto, tem sido desafiante transformar toda a teoria disponível em realidade (Silva, 2003) e, mesmo que estas mudanças urgentes – estudadas, assumidas e eternamente adiadas – começassem a ocorrer num futuro próximo, temos consciência de que iria levar muito tempo até começarem a surgir resultados (Pacheco, 2003). Assim sendo, propomos uma ação imediata no sentido da intervenção social: é necessário ser realizado um trabalho de campo no contexto escolar, sensibilizando a comunidade educativa para as questões anteriormente abordadas.

Todos os temas explanados no início deste ponto, que fariam parte do currículo ideal dos futuros professores, passariam a ser explorados em várias sessões ou ações de formação nas escolas por parte dos interventores sociais, dirigidos a toda a comunidade educativa: profissionais da escola, alunos e famílias. Para isto acontecer, o ideal seria que as escolas empregassem maior número de profissionais da área social. Nesse caso, educadores sociais, assistentes sociais, psicólogos e outros interventores sociais, teriam maior facilidade na implementação destas ações de formação. No entanto, também é possível desenvolvê-las de forma pontual e autónoma, ou através de parcerias criadas com as escolas. Desta forma, apesar de não ser a solução ideal para uma problemática desta dimensão, estaremos a dar conhecimento aos principais sujeitos que são implicados neste sistema: os alunos e os professores. Dar a conhecer aos jovens que o que lhes falta não são as capacidades cognitivas, mas sim um ensino adequado aos tipos de inteligência que tem mais apurados ou à forma de aprendizagem que melhor se adequa a si, decerto fará a diferença no seu autoconceito e na forma como perspetiva a escola, a aprendizagem e o mundo. Dar a conhecer ao professor que existem estes tipos de inteligência e diferentes formas de aprendizagem; que a relação que estabelece com os seus alunos e com as famílias pode ser decisiva; incutir que este realize estudo autónomo e aposte na sua formação contínua para evoluir pessoal e profissionalmente, também poderão ser fatores que propiciem o início da mudança.

Talvez serão utópicos estes objetivos, mas gostamos de acreditar que sonhar é o primeiro passo para conquistar. Como referem Cembranos, Montesinos e Bustelo (1988), a utopia é uma realidade que se deseja, é o verdadeiro “*detonador do projeto*” (p.69) e conduz ao progresso e à mudança. Fechamos este capítulo com os últimos testemunhos dos jovens da

Escola de Segunda Oportunidade, para servir de inspiração aos interventores sociais que desejam mudar o sistema de ensino e trabalham para isso:

P: Como te tens sentido cá? O que é que a E2O te dá que as escolas anteriores não deram?

“Alegria, é fixe estar cá, eu gosto bem mais do que na antiga.” (J1)

“Acima de tudo, apoio. Porque não há um dia em que eles não me perguntem como é que estou, se tomei a medicação direita, se me sinto bem, se quero um chá, se comi.” (J2)

“Uma família.” (J3)

“Tudo, eles são fantásticos.” (J4)

“Liberdade.” (J5)

“Liberdade, sem dúvida.” (J6)

“Tudo, praticamente. Viagens, kartings... É a primeira vez que vou andar de avião e vai ser com eles.” (J7)

Finalizamos com um excerto da entrevista da Técnica de Intervenção Local, que nos parece uma boa forma de fechar este capítulo, respondendo a uma das questões colocadas inicialmente: “Será que a «escola para todos» consegue mesmo chegar a todos?”:

“O sistema educativo é que promove o insucesso escolar. Não é o jovem que tem insucesso escolar. Porque quando os jovens têm retenções e continuamos a fornecer a mesma resposta para todos, é o sistema que está em insucesso! Os jovens que supostamente estão em insucesso estão a dizer ao sistema que ele é que não conseguiu chegar a todos!” (P7)

Linhas Conclusivas

Chegando à reta final da elaboração deste estudo, envolve-nos o sentimento de missão cumprida e aprendizagem obtida. Foram muitos os momentos de observação, participação, reflexão, análise e, sobretudo, aprendizagem.

Começamos por realçar o grande compromisso e amor à camisola dos diferentes profissionais da E2O. Todos os jovens são tratados de forma carinhosa e amigável e emanam sentimentos de amor, empatia, confiança, esperança e segurança. Cada jovem tem as suas vocações e o seu potencial é reconhecido e enaltecido na Escola de Segunda Oportunidade.

«(...) é preciso juntar à humildade (...) uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual o seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar (...).» (Freire, P., 1997, p.57)

Passando às conclusões retiradas do estudo empírico, começamos por esclarecer aquele que é o grande problema do sistema educativo: o insucesso escolar. E quando falamos de insucesso, não nos referimos ao jovem, mas sim ao insucesso da escola. Já foram estudados os vários fatores que levam ao fracasso escolar e poucas estão relacionadas diretamente com o aluno. Ao invés, mantêm sim uma relação direta com a sua origem social, estrutura e retaguarda familiar, condições socioeconómicas, acesso a materiais de apoio ao estudo, identificação com o objeto de estudo, vínculo que é estabelecido com os profissionais e que expectativas estes colocam no jovem, autoconceito e formação do professor e como é que a escola olha para as suas vocações, objetivos, dificuldades e motivações.

A desqualificação escolar constitui-se, então, como um produto resultante da fraca relação/pobre comunicação entre a escola e o aluno (Silva & Pinto, 1986), dando resultado ao insucesso escolar, que tantas vezes identificamos como sendo *do* jovem.

Desta forma, para além de termos conhecimento das motivações que se encontram por trás do sucesso/insucesso escolar, também sabemos quais são os passos a seguir para atingir o sucesso académico, através de uma base empírica e de relatos dos profissionais. São eles: estabelecer uma relação próxima e envolver a família no processo educativo do jovem; valorizar as suas competências e vocações, ajustando o currículo a elas; elaboração de um Plano Individual de Formação e Mudança, onde estão explanados os objetivos e necessidades

individuais, trabalhando e validando as competências necessárias para a certificação através deste; considerar as experiências de vida e bagagem cultural dos jovens; definir vários critérios de sucesso, planeando caminhos para chegar até ele e, por fim, interligar a pedagogia ao capital cultural e experiências de vida dos jovens.

Existe uma realidade em que estes princípios educativos são postos em prática diariamente: as Escolas de Segunda Oportunidade. No entanto, ainda são claras as variações de discurso entre os profissionais da escola e concluímos que, de facto, a formação de base pode ter implicações na conceção dos professores sobre a desqualificação escolar e na forma que estes intervêm em situações deste âmbito.

Para além do seu discurso direto, em que nos dizem que não foram preparados para intervir no âmbito da desqualificação escolar e que fazem falta unidades curriculares que abordem esta questão e ensine ferramentas objetivas de atuação, são claras as diferenças de testemunhos entre técnicos da área social e dos docentes. No entanto, também existem bipolaridades no discurso dos diferentes professores. Apesar de P8 ser professor de formação, este não desempenha essa função na E2O e o seu discurso aproxima-se coerentemente das profissionais da área social. Poderíamos justificar a partir da componente da faixa etária, visto que esta é distante das P2 e P3, se não fosse o facto de P1, também professor de formação, ter idade bastante mais avançada do que P8 e ambos os discursos se alinham perfeitamente.

Desta forma, torna-se desafiante encontrar uma resposta concreta para justificar as diferentes perceções sociais de cada profissional, mas consideramos que estas também estejam relacionadas com a experiência de vida de cada sujeito, a sua bagagem cultural, sensibilidade pessoal, as suas motivações e conhecimentos pedagógicos da área. É seguro afirmar que, em determinada altura das suas vidas, certos sujeitos foram expostos a determinadas informações que os consciencializou e sensibilizou para a problemática da desqualificação escolar. Pode ter sido a partir da sua experiência pessoal de vida, experiência escolar ou foram expostos a conhecimentos neste âmbito que os tornaram mais alertas. Além destes fatores, também é de notar que P1 foi o único docente que acredita ter sido preparado para estas questões durante a sua Pós-Graduação e P8 já exercia funções na E2O durante, pelo menos, três anos antes de se tornar docente, o que podem ser explicações razoáveis para justificar as variações nas perceções sociais.

A E2O revelou-se como uma luz ao fundo do túnel e faz-nos acreditar que ainda existe esperança no sistema educativo. Os jovens que foram entrevistados apresentam consideráveis

mudanças de discurso, postura e até de expressão facial quando relembram as experiências passadas nas escolas regulares vs quando falam sobre a sua nova realidade. Todos referem que mudaram significativamente – não só a nível académico como pessoal – a partir da sua integração na Escola de Segunda Oportunidade. Realçam a liberdade que sentem ao poderem escolher que atividades se adequam às suas necessidades em diferentes momentos e que se sentem valorizados pelas suas vocações.

Um dos pontos que mais nos marcou foi, sem dúvida, o testemunho comum a todos acerca das relações que foram estabelecidas com os profissionais da E2O. Todos os jovens sentem que constituíram uma família dentro do espaço escolar. Para a investigadora, enquanto profissional e interventora social, esta questão toca-a especialmente, uma vez que estamos perante jovens que foram expostos a situações traumáticas durante toda a sua vida escolar, julgados pela sociedade e comunidade educativa como “alunos problemáticos”, muitas vezes sem possuírem qualquer retaguarda familiar.

Saber que existem jovens com capacidades de resiliência admiráveis, que conseguem ultrapassar esses momentos traumáticos e ver na escola uma segunda oportunidade de criar bons momentos e, acima de tudo, construir uma família; simultaneamente, saber que existem profissionais conscientes e prontos para criar esta abertura de relação de tal forma que estes passam a constituir as figuras de referências dos seus alunos, dá-nos a força necessária para continuar a lutar e a intervir nesta área. Consideramos que as Escolas de Segunda Oportunidade não deveriam ser destinadas só a jovens em risco de abandono escolar, constituindo a Primeira Oportunidade para todos.

Cabe-nos a nós mudar a nossa forma de pensar e atuar.

Cabe-nos a nós mudar o sistema.

Bibliografia

- Andolfi, M. (1981). *A terapia familiar*. Lisboa: Editorial Veja, pp. 19-20.
- Antunes, M. D. (1991). *Implicações da dinâmica escolar na motivação para aprendizagem e no sucesso escolar*. Sociologia - Problemas e Práticas.
- Azevedo, J. *Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições*. In: Marchesi, Á., Gil, C. H., & Colaboradores. (2004). *Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, pp. 161-178.
- Bahia, N. P. (2009). *Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar*. Educação e Pesquisa, 35(2), 317-329.
- Bastos, R.O. (2014). *Projeto de vida de adolescentes institucionalizados*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Portucalense, Portugal.
- Bernstein, B. (1980). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul, vol. 3.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), pp. 77-101.
- Brecht, B. (1973). "Poemas", Lisboa, Editorial Presença, p.71.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., Sebastião, J.; *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa, Fim de Século., 1994
- Bourdieu, P., (1979). *La Distinction. Critique Social du Jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Camargo, D. A. F. (1975). *Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário*. Cadernos de Pesquisa, 12, 3-18.
- Capucha, L. (2010). *Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais*. CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.
- Carneiro, G. R. et al., (2003). *Autoconceito e dificuldades de aprendizagem*. Psicologia. Reflexiva. Crítica, vol.16, no.3, Porto Alegre.
- Cembranos, F., Montesinos, D. H., Bustelo, M. (1988). *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular
- Christison, M. A., & Kennedy, D. (1999). *Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL*. ERIC Digest.
- Coimbra, B. A., & Fernandes, E. P. (2013). *Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar - Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal*.
- Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE), (1987). *Projeto Global da Atividade*. Lisboa: GEP.

- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJCJ), disponível em <https://www.cnpdpjcj.gov.pt/mes-da-prevencao-dos-maus-tratos-na-infancia>, consultado a 27 de abril de 2022.
- Correia, M. C. (1999). *A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.
- Costa, A. F. (1992). *Sociologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Costa, A. F. (s.d.). *O que é a Sociologia*. Quimera.
- DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.
- Damásio, A. R. (2017). *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Dearing, E. (2008). *Psychological costs of growing up poor*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1136, 324-332.
- Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, disponível em <http://www.segundaoportunidade.com/> <http://www.segundaoportunidade.com/>, consultado a 23 de novembro de 2020.
- Falco, M.; Kuz, A. (2016). *Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación*, Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación N°17
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2015). *A pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences*. In J. Kane (Ed.), "Education, information and transformation". Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gomes, C. A. *A interação selectiva na escola de massas*. Sociologia- Problemas e Práticas, nº 3, pp. 35-49, 1987
- Hegarty, S. *Como enfrentar o fracasso das escolas*. In: Marchesi, Á., Gil, C. H., & Colaboradores. (2004). *Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, pp. 209-214.
- Instituto da Segurança Social. (2018). *CASA 2016 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: ISS.
- Jodelet, D. (2001). *Representações sociais: um domínio em expansão*, pp. 17-44. In Jodelet, D. (org.). *As representações sociais*. Eduerj, Rio de Janeiro.
- Lahire, B. (2003). *Crenças coletivas e desigualdades culturais*. Educação e Sociedade.

- Marques, M.; Pacheco, J., *Avaliação externa de escolas e seus efeitos nas perspectivas curriculares e pedagógicas. Um estudo com professores de matemática*. In *Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia*, (2013). Braga: Universidade do Minho.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2ª ed., pp. 78-79). Thousand Oaks: CA. Sage Publications.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*, 1. ed. New York: Harpe.
- Mateus, E. F. (2005). *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. Tese (Doutoramento em Linguística e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Matos, P. M., Mota, C. P. (2010). *Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo*. *Análise Psicológica*, pp. 245-254.
- McLeod, S. (2009). *Attachment theory*. Simply psychology.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Meirinhos, M. & Osório, A., (2016). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *Eduser - Revista De Educação*, 2(2).
- Mesquita, L. (12 de Junho de 2017). *Uma segunda oportunidade*. *Jornal de Notícias*. Consultado em 14 de dezembro de 2020. <https://www.jn.pt/opiniao/convidados/uma-segunda-oportunidade-8556507.html>.
- Moreira, A. F. (2003) *Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão*. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A.; Evangelista, M. O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 47-66.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pacheco, J.A. (2003). *Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracol*. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A.; Evangelista, M. O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 161-172.
- Pacheco, J. A. (2014). *Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal*. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 363-369.
- Palacios, J. *Relações família-escola: diferenças de status e fracasso escolar*. In: Marchesi, Á., Gil, C. H., & Colaboradores. (2004). *Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, pp. 76-82.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pereira, D. F., & Tavares, J. C. (2017). *Quadros clínicos da depressão e combinações das inteligências de Gardner: um estudo correlacional*, pp. 130-132.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Quaresma, M. L., Lopes, J. T., & Abrantes, P. (2012). *Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes*. Sociologia, Problemas e Práticas.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?*
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Rumberger, R. W. (1995): *Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools*. American Educational Research Journal. Vol. 32, p.583-625
- Sampaio, D; Gameiro, J. (1985). *Terapia familiar*. Porto: Afrontamento, pp. 11-12.
- Seabra, T. (2009). *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais*. Sociologia, Problemas e Práticas.
- Sebastião, J., & Correia, S. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*. Instituições e Política, 1, 107-136.
- Sêga, R. A. (2000). *O Conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. Porto Alegre: Anos 90.
- Shehla, F. (2019). *Role of brain and mind in behaviour learning*. Department of Education, Osmania University, Hyderabad, Telangana, pp. 303-305.
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, Standford, v. 15, n. 2, pp.4-14.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, J. N. (2003). *A formação contínua de professores: contradições de um modelo*. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A.; Evangelista, M. O. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126
- Silva, S. S. (2014). *A Escola e a Exclusão Social: Consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares da Zona da Mata de Pernambuco- Brasil*.
- Soler, P. *Indicações para reduzir o fracasso escolar*. In: Marchesi, Á., Gil, C. H., & Colaboradores. (2004). *Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, pp. 215-224.
- Sternberg, R. J. (2002). *Intelligence Is Not Just Inside The Head: The Theory Of Successful Intelligence*. In: J. Aronson, *Improving Academic Achievement - Impact of Psychological Factors on Education* (pp. 227-242). Yale University, New Haven, Connecticut: Academic Press: Educational Psychology Series.
- Turner-Bisset, R. (1999). *The knowledge bases of the expert teacher*. British educational research journal.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman

Apêndices

Apêndice I - Consentimento Informado e Compromisso de Confidencialidade

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS/ ÀS JOVENS

Caro/a Encarregado/a de Educação e estudante da Escola de Segunda Oportunidade,

O meu nome é Joana Sousa, tenho 24 anos e encontro-me no Instituto Superior de Serviço Social do Porto a desenvolver a minha dissertação de mestrado acerca do percurso escolar dos jovens do 9º ano. Para tal, recorri à E2O para realizar recolha empírica através de entrevistas a alguns profissionais e jovens entre os 16 e 17 anos, que estejam a frequentar 9º ano.

Desta forma, solicito, por favor, a sua autorização para realizar uma entrevista informal e colocar apenas algumas questões ao/à seu/sua educando/a, às quais garanto totalmente o anonimato e a confidencialidade, sendo que os dados recolhidos apenas serão utilizados para efeitos académicos.

A qualquer momento o/a jovem pode desistir de participar sem qualquer prejuízo pessoal. Estarei disponível para esclarecimentos adicionais através do meu e-mail, disponibilizado ao/à jovem.

Com os meus agradecimentos e melhores cumprimentos,

(Joana Sousa - Investigadora)

Matosinhos, ____ de _____ de 2021.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS/ ÀS JOVENS

Eu, _____ encarregado/a de educação de _____, depois de ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora de mestrado Joana Sousa e, sendo garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar/desistir de participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências, autorizo a participação do/a jovem neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneceu.

Matosinhos, _____ de _____ de 2021

Joana Sousa:

O/A Encarregado/a de Educação:

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS/ ÀS PROFISSIONAIS

Caro/a profissional da Escola de Segunda Oportunidade,

O meu nome é Joana Sousa, tenho 24 anos e encontro-me no Instituto Superior de Serviço Social do Porto a desenvolver a minha dissertação de mestrado acerca do percurso escolar dos jovens do 9º ano. Para tal, recorri à E2O para realizar recolha empírica através de entrevistas a alguns profissionais e jovens entre os 16 e 17 anos, que estejam a frequentar 9º ano.

Desta forma, solicito, por favor, o seu consentimento para realizar consigo uma entrevista informal e colocar-lhe apenas algumas questões, às quais garanto totalmente o anonimato e a confidencialidade, sendo que os dados recolhidos apenas serão utilizados para efeitos académicos. A qualquer momento pode desistir de participar sem qualquer prejuízo pessoal.

Estarei disponível para esclarecimentos adicionais através do meu e-mail, disponibilizado anteriormente.

Com os meus agradecimentos e melhores cumprimentos,

(Joana Sousa - Investigadora)

Matosinhos, ____ de _____ de 2021.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS/ ÀS PROFISSIONAIS

Eu, _____, profissional da Escola de Segunda Oportunidade, depois de ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela investigadora de mestrado Joana Sousa e, sendo garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar/desistir de participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências, participo neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço.

Matosinhos, _____ de _____ de 2021

Joana Sousa:

O/A Profissional da E2O:

Apêndice II - Guião das Entrevistas Semiestruturadas

Entrevista semiestruturada direcionada ao Diretor Pedagógico da Escola de Segunda Oportunidade

1. Idade:
2. Área de docência:
3. Qual foi o percurso para chegar à E2O?
4. De onde surgiu a necessidade de criação de uma escola de segunda oportunidade?
5. O que pensa acerca do sucesso escolar? E o insucesso?
6. Como podemos combater a desqualificação escolar?
7. Tendo em consideração que a vossa equipa de ensino é composta por formadores que incorporam a filosofia da E2O e docentes que se coadaptaram, sente que existe diferença entre a relação com os alunos?

Entrevista semiestruturada direcionada ao corpo docente e formativo da Escola de Segunda Oportunidade

1. Sexo:
2. Idade:
3. Há quantos anos és professor/a? *
4. Há quantos anos trabalhas cá?
5. Trabalhaste sempre em turmas PIEF ou no ensino regular?
6. Qual/quais a/s disciplina/s que lecionas? *
7. O que é para ti o sucesso escolar? E o insucesso?
8. Como se chega ao sucesso?
9. Que razões apontas para o insucesso escolar?
10. Sentes que foste preparado/a na tua formação de docente para detetar e intervir com jovens inseridos em contextos de vida problemáticos e combater o insucesso escolar? *
11. Durante a tua licenciatura, tiveste unidades curriculares que abordassem a problemática da desqualificação escolar? Se sim, quantas e quais? Podes falar um bocadinho sobre ela? Era uma disciplina semestral? Que tipo de temáticas abordaste? / Não? Achas que faz falta? *
12. E para além da formação de docente? Frequentaste outro tipo de formações? Quais?
13. Acreditas que o plano de estudos e as avaliações na E2O são adequadas?
14. Tens alguma estratégia nas tuas disciplinas dirigidas para combater o insucesso escolar? Se sim, quais? E o que resulta melhor? *
15. Acreditas que a qualidade de ensino pode ter influência no sucesso ou insucesso escolar?
16. E o autoconceito do/a professor/a, também tem influência no sucesso ou insucesso escolar?
17. Acreditas que o insucesso escolar corresponde diretamente às capacidades cognitivas/ empenho dos/as jovens?
18. Sentes que os/as jovens em situação de insucesso escolar são discriminados/as? Se sim, por quem?

* Questões a colocar apenas a docentes.

Entrevista semiestruturada direcionada aos e às jovens da Escola de Segunda Oportunidade

1. Sexo:
2. Nacionalidade:
3. Localidade de residência:
4. Idade:
5. Conversar sobre o histórico do percurso escolar do/a jovem
 - a. Porque é que estás a frequentar a E2O? Estás feliz aqui? Porquê?
 - b. Quais são as tuas atividades preferidas/ vocações? O que gostas de fazer aqui?
E na escola regular, tinhas oportunidade de as colocar em prática?
 - c. Como é que te sentias na escola antes de vires para a E2O? E agora, como a vês?
 - d. Como é a tua relação com os professores, como te veem? E como era antigamente na escola anterior? Mudou? Porquê?
 - e. O que achas sobre passar de ano e ter boas notas? Achas que é fácil para toda a gente? Porque é que achas que uns conseguem e outros não?
 - f. Perceber quantas reprovações teve, em que anos e os respetivos motivos;
 - g. Como te sentes em relação a isso? Achas que foi por tua causa? A partir do momento em que reprovaste começaste a sentir-te de outra maneira? Fez-te sentir diferente?
 - h. Na tua opinião, fez-te bem teres reprovado? Aprendeste aquilo que não conseguiste antes? Seguiste motivado para o ano seguinte?
 - i. Já te sentiste discriminado por teres reprovado?
 - i. Se sim, por quem?
 - ii. Na E2O já sentiste essa discriminação?
 - j. Qual a disciplina que mais gostavas? E a que menos gostavas? Porquê?
6. Explorar o ambiente familiar e perceber o sentido que a família atribui à escola:
 - a. E em casa, como são as coisas? Estudavas em casa?
 - i. Se não, porquê? Não te apetecia/ não percebias a matéria/ não te identificavas com os professores ou o plano de estudos/ não tinhas condições para estudar/ não tinhas ajuda em casa/ outro?;
 - b. Qual é a escolaridade dos teus pais?;

- c. Como é que a tua família vê a escola?
 - i. Sentes que dão valor à escola?
 - ii. Como lidavam com o facto de teres de fazer trabalhos de casa?
Ajudavam-te? Se não, porquê?
- 7. E agora, como são as tuas notas? Sentes que melhoraste relativamente à escola anterior?
/ Não? Como é que os professores lidam com isso? Sentes que te orientam? Sentes que a forma como eles reagem é diferente das reações anteriores que tinhas na escola regular?
- 8. Como te tens sentido cá? O que é que a E2O te dá que as escolas anteriores não deram?

Apêndice III – Organograma da Instituição

