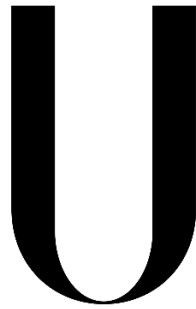


**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

**ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE: A VIDA NÃO TEM DE FICAR À
PORTA**

Helena Cecília Lamas Mendes

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
Área de especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural

Relatório de Estágio

Orientado pela Prof.^ª Doutora Ana Paula Caetano e pela Prof.^ª Doutora Ana Paz

Lisboa, 2022

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. (Delors, 1996, p.92)

Resumo

O presente relatório de estágio curricular, integrado no Mestrado em Educação e Formação com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, corresponde ao resultado da minha participação no Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, centrado no projeto das Escolas de Segunda Oportunidade.

Este estágio insere-se no âmbito deste projeto e implicou um estudo acerca das Escolas de Segunda Oportunidade existentes no país, bem como na Europa. Surge a partir da intenção do Município de Lisboa de criar uma Escola de Segunda Oportunidade na cidade, reconhecendo que o abandono escolar precoce tem sido um problema que a autarquia tem enfrentado ao longo dos anos, existindo a necessidade de dar resposta aos jovens em situação de risco. Com o desenrolar do estágio procurou-se identificar quais as características que um professor de uma Escola de Segunda Oportunidade deve ter, através de recolha e análise documental, assim como entrevistas. A análise dos dados obtidos revela que os professores que se envolvem em Escolas de Segundas Oportunidades precisam ter desenvolvidas competências e disposições que lhes permitam lidar com as situações complexas que constituem estes contextos. Entre estas, e tendo em conta as pesquisas efetuadas, salientam-se ter uma forte capacidade de resiliência, autorregulação emocional, gestão de conflitos, improviso, trabalho em equipa, deverão, também, ter “mente aberta” e, essencialmente, ser tolerantes face à pressão, empáticos assim como ter gosto e motivação pelo projeto.

Palavras-chave: Escola de Segunda Oportunidade, Jovens, Abandono Escolar Precoce, Integração; Perfil do Professor

Abstract

This curricular internship report, part of the Master in Education and Training with specialization in Social and Cultural Development of the Institute of Education of the University of Lisbon, corresponds to the result of my participation in the Department of Education of the City Council of Lisbon, centered on the project of Second Chance Schools.

This internship is part of this project and involved a study of the Second Chance Schools existing in the country, as well as in Europe. It arises from the intention of the Municipality of Lisbon to create a Second Chance School in the city, recognizing that early school leaving has been a problem that the municipality has faced over the years, and there is a need to respond to young people in situations of risk. With the course of the internship, we tried to identify which characteristics a teacher from a Second Chance School should have, through document collection and analysis, as well as interviews. The analysis of the data obtained reveals that teachers involved in Second Opportunity Schools need to have developed skills and dispositions that allow them to deal with the complex situations that constitute these contexts. Among these, and taking into account the research carried out, it is worth highlighting having a strong capacity for resilience, emotional self-regulation, conflict management, improvisation, teamwork, they should also have an "open mind" and, essentially, be tolerant towards to pressure, empathetic as well as having passion and motivation for the project.

Key words: Second Chance School, Youth, Early School Leaving, Integration; Teacher Profile

Agradecimentos

Findo este percurso, resta-me agradecer a todos os que dele fizeram parte.

Aos meus pais e ao meu irmão por me terem possibilitado a entrada neste Mestrado e por me terem apoiado em todo o percurso com muita paciência.

Ao meu namorado por ter estado presente nos momentos de desânimo e por me ter feito acreditar em mim.

À minha psicóloga por me ter amparado numa fase difícil, encaminhando-me e orientando-me.

À minha colega Cláudia Gonçalves por ter caminhado comigo, lado a lado, ao longo de todo este Mestrado.

Aos professores do Mestrado em Educação e Formação, principalmente às minhas orientadoras, por me terem auxiliado durante todo o percurso e pela partilha do conhecimento.

À equipa do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa pela disponibilidade, ensinamento e acompanhamento durante o estágio.

Aos professores das Escolas de Segunda Oportunidade por se terem disponibilizado e participado neste meu estudo e, por acima de tudo, me terem dado esperança de que a educação está num bom caminho.

Índice

<i>Índice de Figuras</i>	<i>I</i>
<i>Lista de abreviaturas e siglas</i>	<i>II</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>Capítulo 1 – As Escolas de Segunda Oportunidade como resposta à Educação de jovens em situação de risco</i>	<i>3</i>
1.1 Modalidades Educativas Diferenciadas.....	3
1.1.1 Educação Formal, Não Formal e Informal	5
1.1.2 Heteroformação, EcoFormação e Autoformação	7
1.1.3 Educação paralela e educação escolar	8
1.1.4 Educação ao longo da vida	10
1.1.5 Educação inclusiva	12
1.1.6 Educação e Autarquias	15
1.2 O Abandono Escolar Precoce de Jovens em Risco e as Alternativas ao Ensino Regular	17
1.2.1 Jovens e Comportamentos de Risco	17
1.2.2 Abandono escolar precoce.....	18
1.2.3 Alternativas ao ensino regular	20
1.3 Escolas de Segunda Oportunidade	23
Associação para a Educação de Segunda Oportunidade	28
<i>Capítulo 2 – Enquadramento contextual e metodologia</i>	<i>31</i>
2.1 O Município de Lisboa, a Câmara Municipal e o Departamento de Educação....	31
2.2 A inserção no projeto.....	36
2.3 Processo Metodológico.....	40
<i>Capítulo 3 – As escolas de Segunda Oportunidade em Portugal</i>	<i>44</i>
1.1 Caracterização das escolas atuais	44
1.2 A perspetiva dos professores	52
1.3 Uma nova Escola de Segunda Oportunidade em Lisboa.....	60

<i>Capítulo 4 – O perfil dos professores nas Escolas de Segunda Oportunidade.....</i>	62
4.1 O perfil do professor.....	62
4.2 As perspectivas e experiências dos professores das Escolas de Segunda Oportunidade	70
4.3 Pistas para recrutamento e seleção de professores para as Escolas de Segunda Oportunidade	75
<i>Considerações finais</i>	79
<i>Referências bibliográficas.....</i>	82
<i>Anexos.....</i>	91
I - Notas de campo.....	91
II - Reflexões semanais.....	95
III - Proposta de programa do 3º Encontro Nacional de Iniciativas de E2O.....	100
IV – Programa Oficial do Encontro.....	102
V– Certificado de Participação no 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade.....	103
VI - 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade..	104
VII - Guião de entrevista aos professores das Escolas de Segunda Oportunidade...	113
VIII– Transcrição das entrevistas aos professores das Escolas de Segunda Oportunidade	116

Índice de Figuras

Figura 1. Organigrama Associação para a Educação de Segunda Oportunidade	29
Figura 2. Proposta 286/CM/2018	33

Lista de abreviaturas e siglas

CEF – Curso de Educação e Formação

CLDS – Contratos Locais de Desenvolvimento Social

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

E2O – Escola de Segunda Oportunidade

EFA – Curso de Educação e Formação de Adultos

IAC – Instituto de Apoio à Criança

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIF – Plano Individual de Formação

TEIP – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIL – Técnica de Intervenção Local

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, na área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e visa demonstrar e refletir acerca do percurso realizado durante o estágio no Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa.

O estágio centrou-se no projeto das Escolas de Segunda Oportunidade, uma vez que em reunião com o Departamento se concluiu que eu poderia dar o meu contributo, ao mobilizar, partilhar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o Mestrado, contribuindo para a construção de uma Escola de Segunda Oportunidade no Município de Lisboa. No decorrer do meu percurso, juntamente com a equipa do Departamento de Educação, surgiu o interesse de estudar o perfil dos professores das Escolas de Segunda Oportunidade, quais as suas perspetivas, ambições, motivações e os seus sentimentos, tema que consideramos, desde logo, importante para aprofundar durante o meu estágio, uma vez que as características necessárias para se ser professor numa escola destas foi algo que nos suscitou bastante interesse, sendo um dos aspetos fundamentais quando se fala acerca da Educação de Segunda Oportunidade. Para isso, comecei por procurar documentação existente acerca do perfil dos professores e, de modo a aprofundar mais o tema e conhecer de perto a realidade, optei por entrevistar os professores das diferentes Escolas de Segunda Oportunidade, para poder perceber junto do próprios as suas perspetivas relativamente à opinião acerca do projeto, às características que um professor deve possuir para lecionar nestas escolas, ao papel do professor e, também, conhecer um pouco dos seus percursos, assim como das suas experiências e de possíveis recomendações para futuras escolas.

As Escolas de Segunda Oportunidade surgem em Portugal através do Projeto Europeu das Escolas de Segunda Oportunidade, da Comissão Europeia, no ano de 2009, com o intuito de dar resposta ao problema do abandono escolar precoce no nosso país. É um projeto que já se encontra em vários pontos da Europa, sendo que em Portugal existem, neste momento, quatro Escolas de Segunda Oportunidade: Matosinhos, Gaia, Valongo e Samora Correia. Os participantes neste projeto são, geralmente, jovens entre os 15 e os 25 anos, em situação de vulnerabilidade, com baixas qualificações e em risco de exclusão social, com os quais se procura trabalhar todas as áreas do quotidiano, sejam elas profissionais, pessoais ou sociais, através de equipas multidisciplinares.

Numa fase inicial do relatório, começo por abordar os aspetos teóricos acerca da educação e formação, como o conceito de: educação; educação formal, não formal e informal; heteroformação, ecoformação e autoformação; educação paralela e educação escolar; educação ao longo da vida; educação inclusiva; educação e autarquias. De seguida, exploro o tema dos jovens e comportamentos de risco e, posteriormente, as Escolas de Segunda Oportunidade.

De seguida, no capítulo 2, exponho um enquadramento contextual e a metodologia utilizada no estágio e no presente relatório, assim como um enquadramento e uma explicação de como foi o meu processo de inserção no projeto e mostro como decorreu.

No capítulo 3 especifico o que são e as características das Escolas de Segunda Oportunidade, contextualizando cada uma das escolas existentes em Portugal. É no mesmo capítulo que começo a abordar a perspetiva dos professores destas escolas, recolhidas através das entrevistas que elaborei.

No capítulo 4 analiso, por fim, o perfil dos professores das Escolas de Segunda Oportunidade, no qual irei apresentar referenciais teóricos acerca do perfil do professor de modo a contextualizar, para que depois possa apresentar as perspetivas dos professores relativamente a este tema, assim como algumas pistas que reuni para um possível recrutamento e seleção de professores para futuras Escolas de Segunda Oportunidade.

No final do relatório irei apresentar as considerações finais do estágio, nas quais reflito sobre as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e algumas limitações. Após as referências bibliográficas utilizadas, apresento um conjunto de anexos, nos quais integro as notas de campo, reflexões semanais, proposta do programa do 3º Encontro Nacional de Iniciativas de E2O, o programa oficial e o meu certificado de participação no Encontro, assim como as observações acerca do mesmo, o guião das entrevistas e as respetivas transcrições.

Capítulo 1 – As Escolas de Segunda Oportunidade como resposta à Educação de jovens em situação de risco

Neste capítulo irei apresentar os diversos conceitos relevantes para o meu relatório de estágio e que me permitiram um conhecimento mais profundo acerca das diversas áreas temáticas relacionadas com as Escolas de Segunda Oportunidade. Deste modo, começo por abordar o tema da Educação, como sendo o mais abrangente do estágio e do projeto, de seguida os jovens e os comportamentos de risco uma vez que este é o grupo para o qual o projeto está direcionado e, por último, abordo as Escolas de Segunda Oportunidade e a forma como estas dão resposta à educação dos jovens em situação de risco.

1.1 Modalidades Educativas Diferenciadas

O desafio do saber estimula a curiosidade do ser e, ao longo da vida, todos somos alvo de inúmeras configurações educativas.

(Fonte, 2016, p.108)

A educação é um processo de transformação do indivíduo, no qual existe uma transmissão de conhecimentos e, por outro, uma assimilação dessa transmissão (Fonte, 2016). É importante distinguir este conceito de outro, uma vez que são frequentemente confundidos: o ensino. O conceito de ensino pressupõe que haja uma aquisição de saberes científicos, técnicos e artísticos concretos. Freire (1996, p.13) defende que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O conceito de aprendizagem é também relevante quando se fala de educação, sendo definido por Gohn (2014, p.39) como um “processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade”.

Delors (1996) acredita que para a educação conseguir dar resposta a todos os seus objetivos, deve organizar-se com base em “quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (pp.89-90). Neste sentido, com base em Fonte (2016), a educação assenta nestes quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer (ato de compreender e construir

conhecimento), aprender a fazer (ato de conseguir ir além da teoria e conseguir pôr em prática os conhecimentos), aprender a viver juntos (ato de compreender o outro e viver em comunidade) e aprender a ser (desenvolvimento integral para que se torne um indivíduo autónomo e crítico).

Aprender a conhecer implica, antes de mais, segundo Delors (1996), que se aprenda a exercitar a atenção, a memória e o pensamento, para que, depois, os indivíduos aprendam a compreender o mundo que os rodeia, favorecendo o aumento da “curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (p.91).

Aprender a fazer, segundo Delors (1996), pressupõe que o indivíduo consiga adquirir competências práticas que o capacitem para enfrentar numerosas situações, indo além da teoria.

Aprender a viver juntos depreende-se que se aprenda a viver em sociedade, desenvolvendo a compreensão mútua por aqueles que nos rodeiam, gerindo os conflitos de forma positiva e produtiva (Delors, 1996).

Por último, relativamente ao aprender a ser, Delors (1996) defende que é o ato de nos autodesenvolvermos, agindo com cada vez mais autonomia, discernimento, responsabilidade e sentido crítico.

Acerca deste tema, Fonte (2016, p.112) afirma que:

quando pensamos e fazemos educação, orientamo-nos, essencialmente, ou mesmo exclusivamente, para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer. O aprender a viver juntos e o aprender a ser são, muitas vezes, ou mesmo sempre, ignorado, ou mesmo esquecido, pelos agentes educativos.

O que demonstra o facto de, na maior parte das vezes, o ser humano valorizar apenas as aprendizagens que adquire através do aprender a conhecer e o aprender a fazer e não ter consciência das daquelas que são adquiridas através do aprender a viver juntos e do aprender a ser, que, por sinal, são a grande maioria. Estes quatro pilares nos quais se baseia a educação ultrapassam um só espaço e não acontecem apenas numa fase da vida ou num único lugar (Fonte, 2016).

Canário (2006) defende que a aprendizagem é um processo que o indivíduo realiza sobre ele mesmo, através do seu conjunto de experiências, torna-se o recurso principal da sua formação.

Fonte (2016) defende que, quando pensamos em educação, devemos ter em conta as suas múltiplas vertentes: metodologias (formal, não formal e informal), atores (auto, hétero e eco educação) e lugares (educação escolar e paralela), que irei explicar de seguida.

É neste sentido que Brito (2012, p.4) afirma que “o sucesso educativo deve medir-se pela aprendizagem adquirida que permita ao aluno ter as ferramentas imprescindíveis para construir o seu projeto de vida”.

1.1.1 Educação Formal, Não Formal e Informal

A terminologia formal, não formal e informal foi começando a ser usada a partir dos anos de 60, quando se deu a crise da educação, proveniente da massificação do ensino que veio desafiar a escola que antigamente se restringia às elites, exigindo uma maior planificação educacional (Fonte, 2016). Este acontecimento fez com que se passasse a dar mais valor às aprendizagens adquiridas fora da escola e, conseqüentemente, ao conceito de educação ao longo da vida, que visa o facto de a educação acontecer em todas as idades e em todos os contextos. Canário (2006) partilha da mesma opinião, afirmando que o ato de aprender é praticado por todos os indivíduos desde sempre, sendo que deste modo podemos concluir que maior parte daquilo que aprendemos é adquirido fora do contexto escolar, uma vez que a escola é uma “invenção histórica muito recente” (p.160) e antes dela os indivíduos já se educavam. Neste sentido, também Gadotti (s/d, p.8) defende que “o conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto”. É neste sentido que Canário (2006) acredita que em educação “os papeis de quem ensina e de quem aprende podem ser reversíveis” (p.27).

Portanto, como educação formal entendemos aquela que é “protagonizada nos estabelecimentos de ensino aprovados, numa sequência regular de ciclos letivos, sujeitos a diretrizes curriculares progressivas e conducentes a graus e títulos” (Fonte, 2016, p. 116), sendo também intencional, regular, planeada e reconhecida pela sociedade. Esta

dimensão da educação, apresenta, segundo Gadotti (2005), objetivos claros e específicos, acontecendo, geralmente, nas escolas e universidades. Esta implica que haja um currículo que seja seguido, assim como “estruturas hierárquicas e burocráticas” (p.2).

A educação não formal é, segundo o mesmo autor, um “processo programado de ensino-aprendizagem que procura completar e atualizar conhecimentos, para além de formar, mas sem estar sujeito ao sistema de níveis de ensino” (p.117), sendo uma metodologia que utiliza materiais diferentes e adapta-se ao público com quem trabalha, não definindo limites de idade e usufruindo de espaços educativos heterogêneos e dispersos. Para Gohn (2014) a educação não formal é “aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (p.40), considerada pela autora como um “processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” visando, desta forma, experiências socioculturais de aprendizagem, que envolvem “organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (p.40). Canário (2006, p.161) refere que:

o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado a duas ideias relativamente simples: a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através da experiência; a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem.

A formação experiencial é algo muito valorizado na educação não formal, pois como defende Cavaco (2003) é fundamental nos processos formativos, sendo que para os indivíduos que não tiveram acesso à educação formal é imprescindível e se torna compensatória dessa lacuna. A mesma autora refere que “a riqueza e a diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial depende diretamente da riqueza e diversidade de situações vividas/experimentadas pelo sujeito no contexto que o rodeia” (p.126), o que permite concluir que duas pessoas poderão receber a mesma informação e atribuir-lhes um significado diferente consoante a bagagem de vivências que trazem com elas.

Por último, a educação informal é “processo que dura toda a vida, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes em relação com o

meio envolvente” (Fonte, 2016, p.122), ensina os indivíduos a pensar e a decidir através do seu contacto com o mundo, considerada por Fonte (2016, p.123) como uma “educação para a própria vida”.

Apesar das diferenças, a educação deve ser vista numa perspetiva global, uma vez que as diferentes metodologias se complementam e ambas contribuem para aprender, seja de que maneira e em que contexto for. Tal como refere Fonte (2016, p.127)

A educação não pode ser só informal pois em qualquer processo de ensino-aprendizagem há uma intenção de educar, quer seja por parte de quem educa, quer por parte de quem é educado. A educação não pode ser só não-formal, pois não se pode definir algo pelo que não é. A educação não é só formal, pois, para haver apreensão de conhecimentos e/ou competências, os conteúdos e as metodologias não se devem pautar pela rigidez e inflexibilidade, muitas vezes excessivamente programada. A educação é indistintamente tudo.

Gohn (2014) defende que a grande diferença entre a educação não formal e a educação informal é a intencionalidade, ou seja, na educação não formal existe sempre uma intenção de o sujeito aprender, ele apresenta essa vontade e procura satisfazê-la.

1.1.2 Heteroformação, EcoFormação e Autoformação

As aprendizagens estão sempre relacionadas com o contexto e com as condições em que acontecem.

Pineau (1988) aponta para a tridimensionalidade da educação: heteroformação (ação dos outros sobre o indivíduo), ecoformação (ação do contexto sobre o indivíduo) e autoformação (ação do eu).

Na heteroformação, o indivíduo é educado na convivência com os outros, sendo que o processo de aprendizagem começa “no conhecimento que temos de nós próprios, para abrimos, de seguida à relação com o outro” (Fonte, 2016, p.130) com vista a uma aprendizagem conjunta, implicando a ação de um indivíduo sobre o sujeito de aprendizagem. Este processo inclui “a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e contínua (...) definida

e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural” (Galvani, (2000, p.3).

A ecoformação visa a influência do meio/contexto nas práticas educativas dos indivíduos, sendo que muitas vezes é limitador ou até estimulante perante determinadas situações. Assim, as “influências físicas, climáticas, e das interações físico-corporais” (Galvani, 2000, p.3) contribuem para a construção do eu. Por isso, Galvani (2000, p.3) defende que “o meio ambiente físico em todas as suas variedades (florestas, desertos, países temperados, metrópoles urbanas, etc.) produz uma forte influência sobre as culturas humanas, bem como sobre o imaginário pessoal, que organiza o sentido dado à experiência vivida”.

Por último, a autoformação é, para Fonte (2016, p.132) “uma apropriação por parte de cada um do seu próprio poder de educação” e, neste sentido, “o resultado de uma vontade própria, mas que advém de um sistema de relações pessoais e sociais”. Neste sentido, Fonte (2016, p.129) defende que “todas as aprendizagens colocam o indivíduo em relação com a matéria que o rodeia, sejam pessoas, lugares ou conteúdos”. Para Pineau (1988) “a autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma cosmogonia singular, uma estrutura particular eu-mundo ou uma funcional indivíduo-meio ambiente” (p.106). Já Galvani (2000, p.3) define a autoformação como uma “tomada de consciência e de retroação sobre si mesmo e sobre suas interações com o meio ambiente físico e social”.

Por isso, cada vez mais existe a tendência de acreditar numa educação pluridimensional (Fonte, 2016), aquela que acontece durante toda a vida e forma o indivíduo enquanto pessoa e parte da sociedade, convivendo e relacionando-se, em todos os espaços e tempos.

1.1.3 Educação paralela e educação escolar

Relativamente à relação entre a educação paralela e a educação escolar, Fonte (2016) defende que a educação paralela, também denominada de educação social, é uma resposta da sociedade face à incapacidade de a educação escolar chegar a todos da mesma forma e não conseguir satisfazer as necessidades dos seus intervenientes, tentando colmatar as suas falhas. Por outro lado, a educação escolar é, então, integrada no sistema

de ensino e, portanto, realizada em “contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar” (Fonte, 2016, p.136). Fonte (2016, p.140) acredita que “a educação escolar já não consegue, atualmente, cumprir sozinha com aquilo que dela sempre esperaram: ensinar conteúdos, instruir, educar futuros cidadãos ativos e responsáveis, formar pessoas de caráter e de consciência livre”, isto deve-se ao facto de o mundo se encontrar em constante mudança, provocando alterações na sociedade e, conseqüentemente, na vida de cada um. Por isso,

Não se trata de criar uma fronteira entre a chamada ‘educação escolar’ e a ‘educação social’, considerando que a primeira é de caráter formal e a segunda de âmbito não-formal ou informal. Falar de educação social, neste contexto, é falar das várias possibilidades sociopedagógicas que a cultura (culturas) estabelece para que os indivíduos transitem, circulem e participem de forma crítica e responsável nas várias dinâmicas de sociabilidade (Canastra & Malheiro, 2009, pp.2026-2027).

No entanto, Canastra e Malheiro (2009, p.2025), defendem que ainda não existe união entre a escola e as comunidades, uma vez que “a escola aparece como uma entidade “abstracta” ou “distante” das preocupações sociais”, mas, apesar disso, “as experiências familiares e comunitárias que os alunos transportam não deixam de ter reflexos no quotidiano da vida escolar”. Da mesma opinião é Fonte (2016) que afirma que “a escola democrática, baseada num sistema para as massas, de acesso obrigatório e gratuito para todos, virou as costas à sociedade, pois não tem capacidade para lhe dar resposta” (p.140). A homogeneidade que se obteve com a escola de massas veio reforçar as desigualdades, uma vez que os alunos são todos diferentes e não têm a mesma capacidade para atingir o que lhes é proposto pelo sistema de igual forma. Desta forma, Fonte (2016) acredita que

A escola tem cumprido o seu trabalho do ponto de vista da teoria e da racionalidade do saber, mas falta-lhe explorar o outro hemisfério. Falta-lhe equilibrar a razão com a emoção, a inteligência com a criatividade, a aceitação com a crítica, os conhecimentos com a competência (p.141).

De modo a criar uma aproximação entre a educação paralela e escolar, devem ser promovidas “relações e dinâmicas intercomunitárias que privilegiem a participação, a autonomia e a cooperação” (Fonte, 2016, p.142). Assente nas ideias de Delors, o autor defende que o ideal seria uma sociedade em que todos pudessemos aprender e ensinar, em que estas duas educações fossem distinguidas sem hierarquias de importância educativa para o indivíduo (Fonte, 2016). Portanto, “tem de haver um trabalho dialogante, convergente, assente na cooperação e respeito mútuo, que se traduza numa ação concertada e comprometida entre os diferentes lugares que protagonizam esta educação dual” (Fonte, 2016, p.145).

1.1.4 Educação ao longo da vida

No que toca ao conceito de educação ao longo da vida, Fonte (2016), defende que o papel da sociedade é promover uma educação permanente ao indivíduo, que lhe permita desenvolver os seus conhecimentos e as suas competências, de modo a conseguir responder às suas necessidades educativas, físicas e socioculturais, devendo-se comprometer a educação com os processos de desenvolvimento, de bem-estar social e qualidade de vida.

Nas mais diversas situações (umas vezes provocadas por nós, outras tantas apenas sofridas), somos impulsionados a rever as diretrizes com que orientamos a nossa vida, no sentido de nos atualizarmos e não ficarmos afundado nas marés de mudança e evolução. O mundo muda e nós mudamos com ele. Também na educação o mundo mudou. (Fonte, 2016, p.161)

Neste sentido, deve-se promover uma educação que vise a obtenção de conhecimentos e competências, mas também de comportamentos e atitudes, que possibilitem desenvolver uma vida em sociedade e assim educar para os valores da participação, da autonomia e da cooperação.

O conceito de educação para a participação, defendido por Fonte (2016), aponta para a necessidade da participação do educador e do educando, através da ação e do exemplo. A participação das crianças e jovens deve ser vista como um processo de construção de sociedades inclusivas, olhando para eles como sendo indivíduos ativos e

intervenientes (Pina & Caetano, 2019). A educação ao longo da vida proporciona esta participação, uma vez que promove a inserção e participação ativa dos indivíduos nas comunidades em que se inserem, fazendo com que a população tome conhecimento e consciência dos seus direitos cívicos. No entanto, Pina & Caetano (2019) acreditam que a escola deve ser o primeiro espaço a fazer este incentivo à participação das crianças e jovens, pois desde o momento em que entram no sistema de ensino, são abordadas as formas de como poderão exercer os seus direitos e deveres, devendo a escola capacitar os alunos para que sejam capazes de participar com consciência e civismo. Neste sentido, Fonte (2016, p.168) defende que esta educação é feita “através de dinâmicas e práticas que fomentem essa participação, e que os educandos possam repetir noutros contextos e reiterar noutros processos”. Pina & Caetano (2019) vão mais longe afirmando que a participação “deve possibilitar aos alunos sentirem-se parte integrante da escola, parte de uma escola em construção, em que a dinâmica que se vive depende de todos aqueles que fazem parte dela” (p.92), assim como acontece no Mundo, em que cada um tem um papel fundamental de participação e luta pelos direitos humanos. Gohn (2014, p.36) defende que a educação para a participação é uma prática que “forma cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política”.

Já a educação para a autonomia visa que o indivíduo depois de adquirir uma aprendizagem, seja capaz de aprender mais, ou seja “o sujeito autónomo é aquele que é capaz e que se considera eficaz e eficiente no cumprimento dos desafios aos quais se propõe ou é proposto” (Fonte, 2016, p.168). O mesmo autor considera que é fundamental a existência de laços de confiança entre o educador e o educando, uma vez que acredita que a confiança está relacionada com a liberdade e esta, por sua vez, à autonomia. Nos processos de ensino-aprendizagem deve ser tido em conta que cada indivíduo precisa do seu próprio tempo e espaço e, por isso, “terá de ser visto e respeitado como um ser consciente, ativo, singular, emancipado e livre, capaz de realizar os seus desejos e ambições” (Fonte, 2016, p.169).

Por último, a educação para a cooperação visa capacitar os indivíduos de modo a desenvolver ações cooperativamente. Desta forma, a cooperação promove a interação social, fomentando o empenho dos indivíduos por um objetivo que é comum a todos. Neste sentido, Frantz (2001) afirma que

A organização da cooperação, em seus aspectos práticos, exige de seus sujeitos e atores uma comunicação de interesses, de objetivos e práticas, a respeito do qual precisam falar, argumentar e decidir. Nesse processo de interlocução de saberes de cada associado, os dois fenômenos [educação e cooperação] se relacionam, entrelaçam-se e se potencializam como práticas sociais específicas. Assim, no diálogo da cooperação, cumpre-se a educação, fundada no processo de construção e reconstrução dos diferentes saberes daqueles que participam da organização e das práticas cooperativas. (pp.243-244)

Nóvoa (2021) quando aborda o mais recente relatório da UNESCO “*UNESCO’s Futures of Education Report*” que a chave da educação é estarmos “juntos”, pois é indispensável que seja feito um trabalho de cooperação entre os alunos e os professores, assim como na construção do currículo, é necessário que as equipas se organizem e seja feito um trabalho colaborativo, defendendo por isso, a transição de uma profissão individual para uma profissão muito mais colaborativa.

Desta forma, educar para a participação, a autonomia e a cooperação, é educar para:

valores que promovam a participação democrática e plural do cidadão, ao mesmo tempo que respeitem a sua autonomia e singularidade e dignifiquem o espírito de colaboração e cooperativismo. Todos estes valores terão que assentar no princípio da liberdade e do exemplo. (Fonte, 2016, p.172)

1.1.5 Educação inclusiva

O maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional.
(Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009, p.11)

Para Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009) o conceito de inclusão educacional pressupõe a existência da crença de que a educação é um direito básico e fundamental para uma sociedade justa, pelo que se pretende acabar com a exclusão social

fomentada pela diversidade de raças, classes sociais, etnias, religiões, gêneros, entre outros, e, para isso, a escola deve ter em conta a “necessidade e importância de reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais” (Ribeiro, 2015, p.4).

Já para Ainscow e Booth (2002), o conceito de inclusão implica que haja mudança, sendo, por isso, um “processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” (p.7) e que se inicia logo que se começa o processo de aprendizagem. Estes autores acreditam que a inclusão em educação implica: a valorização de toda a comunidade educativa; o aumento da participação e redução da “exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais” (p.8); a atualização da estrutura das políticas, culturas e práticas educativas de forma a dar resposta à diversidade de alunos; a extinção das barreiras à aprendizagem de todo e qualquer aluno; o usufruto das diferenças dos alunos como “recurso de apoio à aprendizagem” (p.8); o conhecimento dos direitos dos alunos; potenciar o papel das escolas na construção das comunidades, promovendo a relação entre ambas as partes; e, por último, olhar para a inclusão na educação como fundamental para a inclusão na sociedade.

Werneck (1993, p.56) olha para a inclusão como uma melhoria na educação, referindo que “evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”.

Esta pluralidade de alunos tem-se vindo a intensificar desde a massificação das escolas, passando a ser de carácter obrigatório, resultando na necessidade de novas necessidades ao nível das práticas educacionais (Ribeiro, 2015), e, por isso

Solicita-se à escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, que acolha todos, nas suas diferenças, preservando um bem-estar comum, num projeto essencialmente inclusivo, potenciando necessidades ao nível da comunicação profunda e funcional, entre esta, os seus alunos e as comunidades de pertença. (Ribeiro, 2015, p. 4)

A escola tem, então, o papel de ensinar não só os saberes presentes no currículo, mas também os valores para viver em sociedade lidando e aceitando as diferenças daqueles que nos rodeiam. Pereira (2008) defende que a escola

seja para todos, na prática e não apenas na lei; (...) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral e faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem (Pereira, 2008, p. 5).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, por sua vez, reforça o facto de a “educação para todos” não implicar que haja inclusão, referindo que o primeiro conceito pressupõe o facto de todas as crianças terem o direito a aprender e o segundo que todas as crianças e jovens tenham o direito a aprender juntos (UNESCO, 2005). Neste sentido, a UNESCO defende que a inclusão deve ser o “princípio orientador” para que se possa atingir a educação para todos (UNESCO, 2005, p. 29), dando resposta às necessidades dos alunos, incluindo aqueles que são mais “vulneráveis à marginalização e à exclusão” (p.8).

Portanto, espera-se que a escola promova a socialização, a integração das diferenças, sejam elas de origem religiosa, necessidades de saúde especiais, alunos em situação de risco (vítimas de abandono, maus-tratos, situações económicas desfavoráveis, famílias disfuncionais ou com outras problemáticas específicas), entre outras, e olhem para os alunos como seres únicos com diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem (Ribeiro, 2015).

Ribeiro (2015) defende que a educação inclusiva é um processo que pressupõe a participação de todos na escola e na comunidade, procurando remover os obstáculos ao acesso, participação e sucesso de todos, sendo, segundo a UNESCO (2005, p.9) “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade”, fomentando a justiça e a igualdade social.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) acreditam que para uma escola se tornar inclusiva, é necessário formar os professores e toda rede educativa, atualizando a estrutura e a organização educativa, assim como todas as estratégias e práticas. Os mesmos autores referem que a escola inclusiva é “uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” (Glat, Pletsch & Fontes, 2007,

p.344). Neste sentido, estes autores diferenciam a escola tradicional da inclusiva, na medida em que

Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos. (Glat, Pletsch & Fontes, 2007, p.344)

1.1.6 Educação e Autarquias

A educação, como direito fundamental, está presente nas Autarquias como uma das prioridades e cada vez mais depois da descentralização do poder no que toca a esta área, pois é de elevada importância que este direito chegue a todos e seja possível dar uma resposta adequada aos diferentes contextos e públicos que dela usufruem.

Segundo Baixinho (2006), no século XIX, todos os sistemas de ensino ocidentais eram mais centralizados (sob poder estatal). Foi nesse século que, com a primeira reforma da educação primária, se tentou a descentralização do ensino. Como afirma Fernandes (1994, pp. 51-52), já no final do mesmo século foram atribuídas as seguintes competências às autarquias: “construção e manutenção de escolas, a criação e manutenção de cursos de alfabetização, a nomeação e remuneração de professores e a concessão de subsídios aos alunos”.

No início do século XX, com a implementação da República, a descentralização foi uma das medidas propostas com vista a melhorar o setor da educação, tendo-se assistido a uma “alternância” do poder entre o Estado e as autarquias (Baixinho, 2006).

Se, durante o Estado Novo, as autarquias eram responsáveis pela “construção, conservação e manutenção das escolas primárias” (Baixinho, 2006, p.4), após esse período e com a constituição de 1976, recuperam a autonomia e surge na Assembleia da República a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que fomentou a ligação “da escola à comunidade educativa”, com o objetivo de descentralizar o poder sobre a educação, reforçando-o a nível local (Baixinho, 2006, p.3). Estas mudanças são abordadas por Baixinho (2006, p.3) quando diz que: na educação, a colaboração entre o poder central

e a administração local foi alvo de mudanças na década de 1990, com o surgimento de novas políticas educativas como “a Lei-Quadro da educação pré-escolar, o novo regime de autonomia, administração e gestão escolar, a possibilidade de criação dos conselhos locais de educação e a elaboração das cartas educativas” (p.3). E, neste sentido:

o Poder Local passa a intervir cada vez mais na acção educativa ao liderarem e planearem políticas educativas locais mais ou menos explícitas, ao apoiarem os estabelecimentos de ensino, ao implementarem ou coadjuvarem a concretização de diversos projectos de parceria, ao investirem em técnicos, equipamentos e infra-estruturas. Deste modo, tentam superar um conjunto variado de situações deficitárias que o sistema educativo apresenta. (Baixinho, 2006, p.3)

Foi então, nesta altura, que se começou a apostar no desenvolvimento local, que pressupõe que se aproveitem e se desenvolvam os recursos que cada território disponibiliza e se identifiquem e resolvam as suas necessidades, tendo em vista o seu desenvolvimento. Baixinho (2006) referiu que existiu uma tendência para se mudar de um Estado-educador para um Estado-regulador, o que levou a uma redefinição dos poderes do Estado e conseqüente redistribuição desses poderes pela comunidade.

Atualmente, segundo o decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, as Câmaras Municipais são responsáveis pelo planeamento, gestão e realização de investimentos na área da educação naquilo que ao próprio município diz respeito. Estão, por isso, encarregues de elaborar a carta educativa e o plano de transportes escolares, assim como de proceder à sua organização e controlo; construir e requalificar os edifícios escolares (pré-escolar, ensino básico e secundário); gerir a acção social escolar e o funcionamento de refeições em refeitórios escolares; gerir as residências escolares oficiais e as modalidades de colocação junto de famílias de acolhimento; promover e implementar medidas de apoio às famílias, facultando a escola a tempo inteiro; recrutar o pessoal não docente para a rede escolar do Ministério da Educação; contratar serviços externos fundamentais para o funcionamento dos estabelecimentos escolares; e gerir a utilização dos espaços pertencentes aos estabelecimentos escolares (decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, 2019).

1.2 O Abandono Escolar Precoce de Jovens em Risco e as Alternativas ao Ensino Regular

1.2.1 Jovens e Comportamentos de Risco

A adolescência é uma fase de descobertas, de construção do “eu” e de experimentação, o que acaba por expor os jovens aos perigos e, desta forma, à probabilidade de vir a ter comportamentos de risco, assim como por exemplo álcool e drogas (Santos, 2008). De acordo com esta ideia, Feijó e Oliveira (2001) defendem que:

Muitas dessas condutas podem iniciar apenas pelo carácter exploratório do jovem, assim como pela influência do meio (grupo de iguais, família); entretanto, caso não sejam precocemente identificadas, podem levar à consolidação destas atitudes com significativas consequências nos níveis individual, familiar e social. (p.125)

Neste sentido, também Santos (2008) explica que com a entrada na adolescência, surge a necessidade de os jovens fazer uma avaliação a eles mesmos, questionando-se à cerca da sua identidade pessoal, repensando dessa forma o seu projeto de vida e, conseqüentemente, as suas expectativas. O mesmo autor afirma ainda que é nesta altura que se dá um “reposicionamento” (pp.21-22) do seu papel e do relacionamento com a família e os seus pares.

Estas consequências, geralmente, têm maior impacto quando existe uma ausência familiar, tornando os jovens mais vulneráveis aos perigos (Feijó e Oliveira, 2001). É, por isso, de elevada importância a existência de uma “regulação adequada dos adolescentes, medida em termos de supervisão, monitorização, regras ambientais, e outras formas de controlo de comportamento” (Santos, 2008, pp. 22-23). De acordo com o artigo 3º da Lei 147/99 de 1 de setembro, considera-se que um jovem está em risco:

quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte da ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo. (artigo 3º da Lei 147/99 de 1 de setembro)

Portanto quando um jovem se encontra em situação de risco, ou seja, quando existe a probabilidade de algo negativo acontecer, é, porque, de alguma forma está em perigo, e, daí, existir a necessidade de as categorizar pelos diversos perigos.

Neste sentido, os motivos da sinalização dos jovens são: abandono, maus-tratos físicos ou psicológicos, abusos sexuais, ausência de cuidados/afeto, trabalho infantil, estarem sujeitos a comportamentos que afetem o seu equilíbrio emocional e apresentarem comportamentos que afetem a sua saúde e segurança. Neste sentido, Silva (2009) defende que os jovens em risco são, na sua maioria, provenientes de famílias carenciadas ou desestruturadas, com baixos recursos económicos.

Segundo o Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ de 2019, em Portugal, 1817 dos jovens sinalizados entre 15-17 anos têm o 3.º Ciclo do Ensino Básico incompleto, o que corresponde a 48,30% do total.

No mesmo relatório, podemos ainda constatar que foram recebidas 43796 comunicações, sendo que 12219 envolveram jovens entre os 15 e maiores de 21 anos. Estas comunicações são, posteriormente, analisadas e avaliadas, e consideradas ou não situações de risco, para que depois possa ser feita a intervenção mais adequada. As comunicações são organizadas em categorias de perigo, sendo a violência doméstica (28,86%) e a negligência (28,59%) as mais comunicadas, seguidas de comportamentos de perigo (17,83%) e de direito à educação (14,09%). Com menor ocorrência, encontram-se as categorias de maus-tratos físico (4,44%), maus-tratos psicológico (2,63%), abuso sexual (1,75%), abandono (1,24%), outras situações de perigo (0,45), exploração infantil (0,09%) e alínea h) da Lei de proteção de crianças e jovens em perigo (0,03%).

A média mensal de processos ativos no distrito de Lisboa (CPCJ de Lisboa Norte, Lisboa Oriental e Lisboa Centro) foi de 1711 em 2019.

1.2.2 Abandono escolar precoce

Os problemas que a educação tem enfrentado estão, na maior parte das vezes, ligados não só a fatores internos, mas também a fatores externos à escola. Estes surgem relacionados com a bagagem cultural dos alunos, as situações económicas e sociais que trazem consigo e que os define em muitas atitudes. E, para estes casos, as políticas educativas são muitas vezes inadequadas, não tendo em conta a diversidade de alunos,

que acabam por não se conseguirem adaptar à escola regular e, desta forma, não conseguem obter qualificações que lhes permitam entrar no mercado de trabalho e construir os seus projetos de vida, acabando por não atingir a escolaridade obrigatória.

A escola de hoje está assente em ambiguidades, tensões e paradoxos que potencializam a competitividade, a importância da imagem, a necessidade do reconhecimento imediato e a posse de bens materiais. O aluno que não tem sucesso na escola procura-o, noutras lógicas de realização que lhe permitam ter acesso a esses sentidos e a esses bens. Procura-os num caminho mais fácil: na desvinculação da sua realidade escolar, no isolamento ou, paradoxalmente, integrando-se em grupos de outros excluídos sociais, que o podem conduzir para a marginalidade e para a delinquência. (Brito, 2012, p.3)

Em Portugal, são ainda numerosos os jovens que abandonam a escola sem completar a escolaridade obrigatória. O abandono precoce da educação e formação é um indicador fundamental em educação, controlado pelo sistema estatístico europeu, que contabiliza a percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que abandona a escola sem completar o ensino secundário, o que acaba por os tornar mais vulneráveis ao desemprego, pobreza e exclusão social. Segundo o Relatório Ano de Formação 2018/2019 – Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, a taxa de abandono precoce da educação e formação em Portugal é uma das mais altas da Europa (11,8%), sendo que muitos jovens não chegam a concluir o 6º e o 9º ano de escolaridade. Neste sentido, Brito (2012) afirma que é elevado o número de jovens que desistem da escola precocemente, colocando de parte um investimento na formação e no conhecimento, perdendo, assim, a possibilidade de potencializar as suas competências.

O abandono escolar precoce é um processo que advém de condições culturais e socioeconómicas do contexto do qual são provenientes, da falta de respostas por parte da escola às problemáticas das vidas dos diversos jovens, que acaba por estar fortemente ligado com o insucesso e a retenção dos alunos. Este acaba por afetar os jovens das classes sociais mais desfavorecidas, que por sua vez estão mais expostos à exclusão social (Brito, 2012).

No Relatório Ano de Formação 2018/2019 da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos é possível ler que:

O abandono escolar é na verdade feito de “abandonantes” e “abandonados”, de afastamento dos jovens mas também de desinvestimento da escola na sua integração. Percursos de formação pouco flexíveis, insucessos repetidos, climas de escola pouco saudáveis, com relações pobres entre alunos e professores e com pouco espaço para a participação dos jovens, conferem à Escola uma responsabilidade importante no processo do abandono precoce, continuando a prevalecer na Escola a função de selecção sobre as funções de integração e formação. (Relatório Ano de Formação 2018/2019 – Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, p.3)

1.2.3 Alternativas ao ensino regular

Em Portugal, existem algumas alternativas ao ensino regular que visam dar resposta ao abandono e ao insucesso escolar daqueles alunos que rejeitaram a escola pelas diversas razões anteriormente referidas, mas, ainda assim, persiste a elevada taxa de jovens que abandonam a escola sem terminar a escolaridade obrigatória.

Estas alternativas têm como propósito que os alunos possam concluir e obter certificação ao nível do 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade ou até um certificado de qualificação profissional, através de planos de educação e formação adaptados ao perfil dos alunos, quando estes não se conseguem adaptar ao ensino regular. Com alternativas, estamos a falar do Programa Integrado de Educação e Formação, os Percursos Curriculares Alternativos e Cursos de Educação e Formação.

Os Programas Integrados de Educação e Formação surgiram em 2003, através do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, como uma medida socioeducativa de inclusão para reforçar a resposta aos casos de abandono escolar devido à exploração infantil. Este programa deverá ser adotado depois de serem tentadas todas as outras vias de integração escolar, pelo servirá para os jovens puderem cumprir a escolaridade obrigatória (Direção-Geral de Educação, 2018).

Estes programas promovem o desenvolvimento de competências de cidadania, científicas, artísticas, tecnológicas e sociais, incluindo o contacto com o mundo do trabalho, para os jovens entre os 15 e os 18 anos em risco de exclusão escolar e social, possibilitando a certificação ao nível do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico (Direção-

Geral de Educação, 2018). A metodologia baseia-se na prática e no desenvolvimento vocacional, pelo que se aposta na “diferenciação pedagógica”, sobretudo no trabalho de projeto, seguindo sempre o plano de educação e formação de cada aluno (Direção-Geral de Educação, 2018)

No *Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)* elaborado pela Direção-Geral de Educação no ano de 2018, consta que a equipa pedagógica dos programas é constituída pelo Conselho de Turma, pelos professores (um deles tutor) e uma técnica de intervenção local (TIL), criando uma relação de proximidade, não só com os alunos, mas também com as famílias, facilitando, assim, a reintegração dos jovens.

Já os Percursos Curriculares Alternativos são uma medida criada em 2006, aplicada quando os alunos não estão a ter progressos escolares, tendo como objetivo a reorientação do percurso escolar, permitindo o prosseguimento de estudos e garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória. Segundo as *Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)* elaborado pela Direção-Geral de Educação (2018), trata-se de uma medida de promoção do sucesso educativo, no ensino básico e com a duração de um ano letivo.

Nestes casos, as turmas podem ter o mínimo de 15 alunos e o máximo de 20, podendo ser de transição do 1.º para o 2.º ciclo (com um mínimo de 10 alunos e um máximo de 15 alunos do 1.º ciclo) ou de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Os alunos devem ter até 18 anos, terem ficado retidos pelo menos 2 vezes no mesmo ciclo; estarem em risco de abandono escolar; e terem problemas de integração.

A oferta formativa possui uma componente de formação geral, uma componente de formação complementar e uma componente de formação artística, tecnológica e vocacional, sendo que a geral é constituída por português, matemática, inglês, educação física e cidadania e desenvolvimento e a complementar que “privilegia uma visão globalizante dos saberes” (Direção-Geral de Educação, 2018). A metodologia utilizada permite a flexibilização da organização e gestão do currículo, favorecendo a equidade entre os jovens, de modo que possam articular as aprendizagens das disciplinas da Formação Geral, com o desenvolvimento de competências indispensáveis à vida em sociedade, sejam ao nível cognitivo, social e emocional (Direção-Geral de Educação, 2018).

Por último, os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma medida que visa possibilitar que os jovens concluam a escolaridade obrigatória e obtenham uma certificação escolar, com um percurso flexível e de acordo com os seus interesses ou prossigam os estudos tendo em vista a entrada no mercado de trabalho. Estes cursos são destinados a jovens que tenham concluído o 2.º ciclo do ensino básico e possuam mais de 15 anos e, portanto, promovem, então, o desenvolvimento de competências sociais, científicas e profissionais que possibilitem os jovens de concluir o ensino básico, assim como de se capacitarem para determinada atividade profissional (Agência Nacional para Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.).

Segundo a Agência Nacional para Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.) cada curso tem a duração de dois anos e quatro componentes de formação: Formação Sociocultural (construção da identidade sociocultural dos alunos), Formação Científica, Formação Tecnológica e Formação Prática (realizada em empresas enquanto formação em contexto de trabalho, que pode ser feita ao longo ou no final da formação).

No seguimento dos CEF, existem ainda os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que promovem, igualmente, uma dupla certificação, a nível escolar e profissional. Estes cursos baseiam-se em percursos adaptados ao perfil e à história de vida dos jovens-adultos com idade superior a 18 anos que tenham concluído o 3º ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário ou menores de 18 anos desde que estejam inseridos no mercado de trabalho. (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.). Segundo a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (s.d.), os EFA surgiram no ano de 2000 com o objetivo de potenciar a aprendizagem ao longo da vida e melhorar a empregabilidade e a qualificação da população.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos têm uma duração variável entre um e três anos, consoante o nível de certificação que se pretende obter, estando organizados em três componentes: formação de base (promove o desenvolvimento pessoal, cultural, científico e social), formação tecnológica e formação em contexto de trabalho (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.).

1.3 Escolas de Segunda Oportunidade

é quando damos aos outros uma segunda oportunidade, que nos apresentamos no nosso melhor, quando nos apoiamos uns aos outros, quando não desistimos dos outros por erros passados, (...) isso é o melhor da humanidade.

(Phoenix, 2020)

As escolas de segunda oportunidade em Portugal surgem no âmbito do Projeto Europeu das Escolas de Segunda Oportunidade, iniciado em 1999, pertencente à Comissão Europeia e ligadas à necessidade de dar resposta ao problema do abandono escolar precoce. Segundo Brito, existia “a necessidade de interromper o ciclo de pobreza intergeracional e potenciar o melhor projeto de vida para os alunos que abandonaram o sistema de ensino regular” (2012, p.41).

Na Europa, foi um programa anunciado no “*Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*” publicado em 1995 e criado pela Comissão Europeia, que visava a necessidade de haver uma alternativa adequada para os jovens que tiveram uma experiência negativa na escola regular, centrada nos seus interesses, capacidades e experiências (Comissão Europeia, 1995). Deste modo, é importante:

Garantir o direito à educação como obriga a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo, travando o processo de abandono passivo e desqualificado da escola de milhares de jovens, intervindo nas várias áreas problemáticas da sua vida, é sem dúvida um importante indicador da qualidade do nosso sistema educativo, dos nossos sistemas sociais e da nossa democracia. (Escola de Segunda Oportunidade, s.d.)

Nesse mesmo livro (Comissão Europeia, 1995), são destacados os métodos a ser utilizados numa Escola de Segunda Oportunidade como: criar percursos de inserção através de financiamentos europeus, nacionais e regionais, aumentar as oportunidades de inserção no emprego e percursos de formação através de parcerias com agentes económicos, utilizar uma pedagogia baseada na diversidade alunos, adaptando-a ao ritmo de cada um e apostar nas novas tecnologias e integrar as famílias no projeto.

As primeiras Escolas de Segunda Oportunidade surgiram em diferentes cidades europeias, sendo que o país era responsável pela sua localização, mas, a maior parte, situaram-se na periferia dos grandes centros urbanos onde se concentravam os problemas sociais (Brito, 2012).

Estas escolas baseiam-se no trabalho com jovens, entre os 15 e os 25, em situações de vulnerabilidade, com baixas qualificações e em risco de exclusão social, através de oficinas vocacionais, como: eletricidade, eletrónica, construção civil, cozinha, hotelaria, turismo, multimédia e informática, complementadas com educação artística, como por exemplo: dança, música, *grafitti*, teatro, malabarismo, entre outras. Portanto, os planos de formação devem ser uma junção dos interesses dos alunos com as ofertas das escolas, “o equilíbrio entre aquilo que os motiva e aquilo que precisam para desenvolver um conjunto de competências pessoais e sociais” (Mesquita, 2009), organizados por módulos flexíveis em função das características e dos interesses de cada um. Por isso, em cada ano, é construída a oferta tendo em consideração os recursos disponíveis e os interesses dos alunos.

Para cada aluno é construído um plano individual de formação que integra elementos nas áreas da certificação escolar, desenvolvimento social e pessoal, formação vocacional e artística. A escola trabalha por projetos, numa lógica de integração comunitária e de resposta às necessidades identificadas em cada ano. Funciona com apoios vindos de programas e de parceiros sociais. (Lobo, 2015)

Neste sentido, Luís Mesquita (2009), um dos mentores do projeto em Portugal e presidente da Associação para a Educação de Segunda Oportunidade, afirma que as escolas de segunda oportunidade são uma proposta motivacional para os jovens, que visa despertar interesse aos mesmos para que regressem aos seus percursos educativos e formativos. Por isso, considera-se de elevada importância a componente vocacional associada a atividades de formação profissional, adaptadas às necessidades do mercado de trabalho, assim como a vertente da orientação, feita por técnicos que procuram aconselhar os jovens na sua vida fora da escola.

Estas escolas não estão inseridas na rede de ensino formal, pelo que fazem parte de um “esforço conjunto entre a comunidade local, desde os responsáveis educativos, às empresas, passando pelos organismos locais. Cada país tem, no entanto, um modelo

próprio” (Mesquita, 2009). Os alunos estão já previamente sinalizados no agrupamento de escolas em que estão inscritos.

Este projeto tem também como objetivo a certificação da aprendizagem, afirma Mesquita (2009), sendo de elevada importância para os jovens e, servindo, por vezes, de motivação para os mesmos em integrar o projeto. O presidente da Associação para a Educação de Segunda Oportunidade diz que existem dois percursos de certificação: o correspondente ao 6º ano e outro ao 9 ano. No que toca a avaliação, é feita através de um portefólio, onde diariamente os alunos registam as suas tarefas, com o apoio dos professores/formadores (Brito, 2012). É, ainda, criado um Programa de Transição para que cada aluno, em função das suas motivações, seja encaminhado para escolas profissionais ou outras entidades certificadas ou, até mesmo, para o mercado de trabalho.

Relativamente à gestão técnica e pedagógica, fica a cargo de um diretor, responsável pelo Plano de Atividades, pelo Plano Orçamental e pelos relatórios de atividades e de contas. A administração é, então, responsável pela seleção da Direção Técnica da Instituição.

Em 2019, o Governo reconheceu as Escolas Segunda Oportunidade, passando a ter um enquadramento legal, sendo o primeiro país da União Europeia a tomar esta medida (Alves, 2019). No despacho nº6954/2019 publicado em Diário da República, o Ministério da Educação afirma que estas escolas são vistas como uma solução para dar resposta aos jovens “sinalizados no âmbito das comissões de proteção de crianças e jovens, pelas equipas multidisciplinares de apoio aos tribunais e por instituições de acolhimento de crianças e jovens”. É referido ainda a obrigatoriedade de acompanhamento dos jovens até dois anos após a saída do projeto.

No despacho n.º 6954/2019 publicado no Diário da República a 6 de agosto de 2019, é feita a referência à Lei de Bases do Sistema Educativo que prevê o direito de todos à educação, assim como “uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, sendo que o sistema deve também ser organizado no sentido de assegurar a escolaridade aqueles que já não estejam na idade de a concluir na escola regular. No mesmo Despacho, é realçada a importância da educação e da formação, sendo consideradas “alicerces essenciais para o futuro das pessoas e do país, constituindo um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades”, assumindo que a prioridade da política educativa é o combate ao insucesso e abandono

escolar, envolvendo toda a sociedade nesse processo. É, ainda, referido que Portugal ainda tem um elevado número de alunos que sai da escola sem terminar a escolaridade obrigatória. Estes já estão, geralmente, sinalizados e, portanto, o Ministério da Educação demonstrou a intenção de intervir em conjunto com as diversas entidades e instituições.

Neste sentido, o Ministério, tendo em consideração a existência de instituições e entidades em Portugal que visam reintegrar os jovens em questão, optou por se juntar à Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade e, dar reconhecimento às Escolas de Segunda Oportunidade no País.

Portanto, o despacho n.º 6954/2019 tem como objetivo

estabelecer as linhas orientadoras que presidem a um programa de intervenção junto de jovens, que abandonaram o sistema educativo e em risco de exclusão social, proporcionando-lhes formação qualificada dirigida às suas necessidades, expectativas e interesses específicos, em alinhamento com o mercado laboral local, beneficiando ainda de um acompanhamento de forma próxima ao desenvolvimento da sua autonomia e integração socioprofissional.

O mesmo foi colocado em prática no ano letivo 2019-2020 e entrou em vigor no dia 7 de agosto de 2019.

As Escolas de Segunda Oportunidade são, então, segundo o despacho n.º 6954/2019, um programa de intervenção que atua junto dos jovens que abandonaram o sistema educativo e estão em risco de exclusão social, sendo uma resposta socioeducativa construída por escolas e agrupamentos de escolas, em conjunto com diversas entidades e instituições, de modo a combater o abandono escolar precoce e prestar apoio e acompanhamento, tendo em vista a sua reintegração social. Este programa destina-se a “jovens com mais de 15 anos, sem qualificação profissional e sem emprego, em situação de abandono há pelo menos um ano”, podendo fazer parte de programas integrados de educação e formação (PIEF) ou cursos de educação e formação para adultos (Curso EFA), existindo assim a obrigatoriedade de estarem matriculados numa escola pública, onde já estarão sinalizados, sendo assim transferidos para a Escola de Segunda Oportunidade existente na sua localidade. É, também, adotado um modelo pedagógico personalizado, assim como elaborado um plano individual de formação (PIF), conforme os interesses e

motivações de cada um. Uma vez participando no Programa de Segunda Oportunidade, os jovens são acompanhados até dois anos após a sua saída.

A concretização deste programa está dependente de um protocolo entre a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), as escolas e as entidades/instituições, estabelecendo a partir dele: o objeto, o público-alvo, os objetivos, ações a desenvolver, obrigações e formas de comunicação de cada parte envolvida e a sua validade.

Portugal aderiu à iniciativa de Segunda Oportunidade em 1999, num programa com duração de quatro anos, criando uma escola no Seixal (Brito, 2012). No entanto, só em 2008 voltou a apostar nesta iniciativa, com a criação de uma escola em Matosinhos.

Neste momento, existem quatro escolas de Segunda Oportunidade, sendo elas: a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, a Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia, a Escola de Segunda Oportunidade de Valongo e Arco Maior; que irei caracterizar mais à frente.

Já a nível internacional, são organizados diversos projetos nos quais os jovens e os profissionais têm a oportunidade de participar, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

As Escolas de Segunda Oportunidade na Europa surgiram no seguimento da publicação do Livro Branco sobre a Educação e Formação “Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva” em 1995, sendo criadas em 1997, com a finalidade de apoiar e incentivar o “intercâmbio de experiências e a mobilização de diferentes intervenientes no seio da EU” (Brito, 2012, p.43). Neste sentido, são promovidos encontros de professores e alunos das escolas europeias, para que seja possível a partilha de experiências e metodologias entre os intervenientes, propiciando a cooperação entre as escolas e os países.

No site da *European Association of Cities for Second Chance School (2020)* é referido que, desde o início do projeto, os países têm participado num intercâmbio dinâmico entre as escolas, o que possibilita a troca de ideias e, conseqüentemente, um crescimento conjunto. Alguns dos países que fazem parte do projeto são¹:

- Alemanha: Hagen, Mönchengladbach, Bonn e Aachen
- Espanha: Bilbao, Gijon, Valencia, Zaragoza, Deltebre

¹European Association for Cities, Institutions and Second Chance Schools (2020). List of members. http://www.e2c-europe.org/images/e2c/documents/List_of_members.pdf

- Dinamarca: Copenhague e Odense
- França: Marselha, Paris, Chambéry, Nantes, Saint-Denis, Vaulx en Velin, Bastia, Avermes, Saint Etienne, Abbeville, Lievin e Châlons-en-Champagne
- Grécia: Arta
- Hungria: Budapeste, Miskolc e Gyula
- Irlanda: Dublin e Limerick
- Itália: Torino
- Polónia: Lodz
- Reino Unido: Bristol
- República Checa: Prague e Kladno
- Roménia: Piatra-Neamt
- Suécia: Norrköping, Tyresö e Malmo

O que estes países têm em comum são a elevada taxa de abandono escolar precoce, elevado número de jovens em risco de exclusão social e outros problemas urbanos como: desemprego e pobreza.

Associação para a Educação de Segunda Oportunidade

A Associação para a Educação de Segunda Oportunidade é uma instituição particular sem fins lucrativos portuguesa, que visa a promoção da educação de segunda oportunidade, com jovens que abandonaram a escola antes de terminarem a escolaridade obrigatória. Esta desenvolve workshops de formação e intercâmbio, sendo uma entidade de formação acreditada pela Direção Geral de Emprego e Relações de Trabalho (DGERT). A nível internacional, é membro da *Mediterranean New Chance* (MedNC) e da *European Association of Cities for Second Chances Schools* (E2O). Como parceiros nacionais, tem a Câmara Municipal de Matosinhos e o Ministério da Educação. No âmbito da Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade, pertence ainda ao *European Center for Mobility, Training and Research*.

Esta associação está relacionada com diversas medidas de política educativa e social, inicialmente na área metropolitana do Porto e, posteriormente, em outras zonas do país.

É uma instituição democrática, pouco hierarquizada, que aposta nas relações horizontais. Responsável pela gestão da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, nomeia o diretor que se encarrega da área pedagógica, administrativa e financeira. Esta associação é também quem aprova o plano de atividades e o orçamento da escola de Matosinhos (figura 2).

No 3º Encontro Nacional de Iniciativas e Educação de Segunda Oportunidade, dia 11 de dezembro de 2020, foi realizada uma assembleia geral com o intuito de formalizar a Rede como entidade legalmente constituída, onde foi feita a aprovação dos estatutos, a Carta de Princípios, a aprovação da Comissão Instaladora, membros fundadores e decisão do valor das quotas.

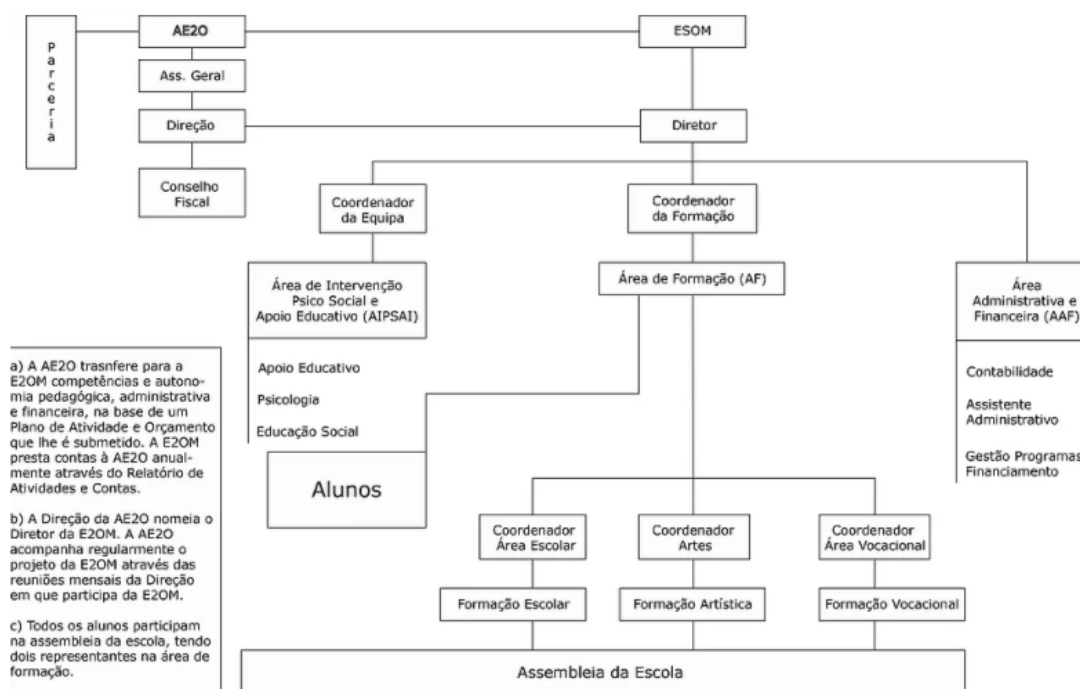


Figura 1. Organograma Associação para a Educação de Segunda Oportunidade

Esta associação tem como objetivos: promover a educação de segunda oportunidade com jovens vulneráveis e pouco qualificados, promover programas de formação para os profissionais nas áreas da educação e sociais de modo a estarem capacitados para conceberem atividades de educação de segunda oportunidade e

promover a renovação da educação como uma “nova oportunidade” (*AE2O - Associação para a Educação de Segunda Oportunidade.*, s.d.)².

² *AE2O - Associação para a Educação de Segunda Oportunidade.* (s.d.). Obtido de Anna Lindh Foundation: <https://www.annalindhfoundation.org/members/ae2o-associacao-para-educacao-de-segunda-oportunidade>

Capítulo 2 – Enquadramento contextual e metodologia

2.1 O Município de Lisboa, a Câmara Municipal e o Departamento de Educação

Lisboa, capital e cidade com mais população do país, encontra-se situada na zona Oeste de Portugal, na costa do Oceano Atlântico, o que faz com que seja a capital mais ocidental do continente europeu. Localizada na margem direita do estuário do Tejo, Lisboa conta com uma área de 85,87 km², apresentado um total de 552 700 habitantes (INE, I.P. - Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2012)³.

Desde a reorganização administrativa de 2013 ⁴, Lisboa conta com vinte e quatro freguesias: Ajuda, Alcântara, Alvalade, Areeiro, Arroios, Avenidas Novas, Beato, Belém, Benfica, Campo de Ourique, Campolide, Carnide, Estrela, Lumiar, Marvila, Misericórdia, Olivais, Parque das Nações, Penha de França, Santa Clara, Santa Maria Maior, Santo António, São Domingos de Benfica e São Vicente.

A Câmara Municipal de Lisboa, órgão executivo do município, por sua vez, tem como função conceber e executar políticas que visem o desenvolvimento do mesmo nas mais diferentes áreas de modo a satisfazer as necessidades dos cidadãos. A autarquia é, então, responsável pela ação social, ambiente, comunicações, cooperação externa, cultura e ciência, desporto, educação, energia, habitação, ordenamento do território e urbanismo, património, polícia municipal, proteção civil, saúde, tempos livres, transportes, entre outras (Câmara Municipal de Lisboa, s.d.).

Para além do órgão executivo referido, segue-se a Assembleia Municipal, órgão deliberativo, que visa o acompanhamento e a fiscalização do executivo municipal e a análise da sua situação financeira. Paralelamente, existem as Juntas de Freguesia, eleitas pela Assembleia de Freguesia, são o órgão de poder deliberativo de cada freguesia.

³ INE, I.P. - Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Lisboa.

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=156651739&PUBLICACOESTema=55466&PUBLICACOESmodo=2

⁴ II Diagnóstico Social de Lisboa 2015-2016. <https://www.am-lisboa.pt/documentos/1518709936A8sST5fr2Qg86FJ5.pdf>

Segundo as Grandes Opções do Plano de 2020-2023 da cidade de Lisboa (2019), a política praticada pelo município de Lisboa deverá assentar nos seguintes eixos estratégicos:

- “Uma cidade sustentável e de bem-estar, que aposta na permanente melhoria do ambiente urbano e da qualidade de vida”;
- “Uma cidade da cidadania para todos, que combate exclusões, e defende direitos e promove o seu acesso universal”;
- “Uma cidade da prosperidade partilhada, que dá força à economia e ao emprego”;
- “Uma cidade universalista e progressista, que acolhe e desenvolve as múltiplas vertentes da cultura e se afirma como cidade global”;
- “Uma cidade da participação e da democracia, que pratica uma governação aberta, transparente, eficiente e descentralizada”.

Relativamente à estrutura orgânica, é hierarquizada e complexa, uma vez que se divide em quinze Direções Municipais, que por sua vez se fragmentam em departamentos e divisões, consoante as diferentes áreas de atuação.

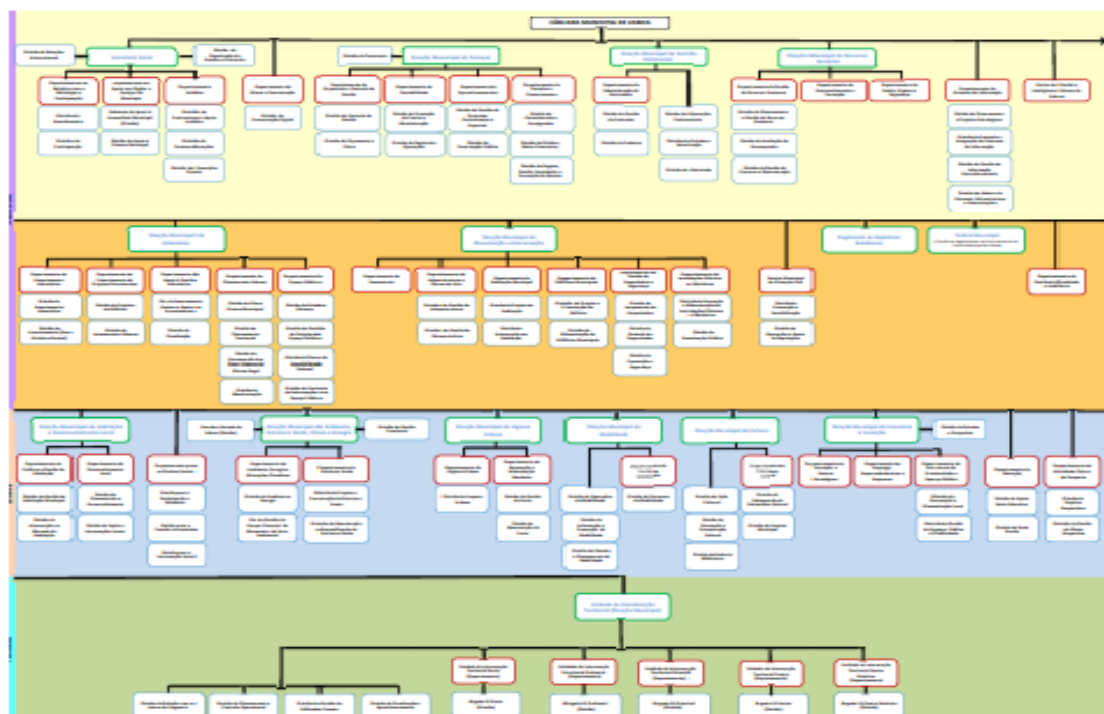


Figura 2. Proposta 286/CM/2018

O Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, no qual realizei o meu estágio, é responsável por, segundo o Artigo 68º do Despacho n.º 8499/2018 publicado no Diário da República n.º 169/2018, passo a citar:

- Executar as políticas definidas nas áreas referentes à criança, ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no âmbito das atribuições do Município;
- Assegurar o acompanhamento e a atualização da Carta Educativa e de outros instrumentos de planeamento e diagnóstico, em articulação com o Departamento de Planeamento Urbano, tendo em conta a programação da construção e requalificação do parque escolar, em função das necessidades do Município;
- Promover, em articulação com as unidades de intervenção territorial e Direção Municipal de Manutenção e Conservação, a construção e qualificação de equipamentos educativos municipais, de forma a dar cumprimento ao definido na Carta Educativa de Lisboa e outros instrumentos de planeamento;
- Prosseguir as atribuições do Município em matéria de ação social escolar, gestão da rede de transportes escolares, gestão da rede de refeitórios escolares e outras modalidades de assistência e apoio às atividades escolares;
- Assegurar a qualidade das refeições escolares;
- Assegurar apoio à gestão escolar, pelo diagnóstico e supressão de carências no parque escolar da sua responsabilidade, nomeadamente, através da aquisição e disponibilização de equipamentos, como seja material didático, mobiliário, equipamento e assistência informática, entre outros;
- Fomentar as atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e ensino básico, no âmbito da ocupação de tempos livres e nos equipamentos escolares da responsabilidade do Município;
- Apoiar a atividade dos agrupamentos de escolas e de outras instituições no âmbito de ações socioeducativas, projetos educacionais e de intercâmbio de experiências educativas, de apoio à criança e educação;
- Atualizar a informação do cadastro de beneficiários de apoios sociais escolares, possibilitando a obtenção de um repositório integrado dos apoios sociais concedidos pelo Município, em articulação com a Direção Municipal de Habitação e Desenvolvimento Local e com o Departamento para os Direitos Sociais;

- Assegurar e articular, com a Direção Municipal de Cultura, a Rede de Bibliotecas Escolares de Lisboa, em articulação com o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação, bem como promover e colaborar na monitorização e desenvolvimento de ações no âmbito do Plano Nacional de Leitura;
- Promover o funcionamento do Conselho Municipal de Educação;
- Promover, no âmbito da educação não formal, programas e projetos nas diversas áreas de conhecimento;
- Promover e participar, no seu âmbito de atuação, eventos de educação e formação;
- Assegurar o cadastro dos equipamentos sob sua responsabilidade, em articulação com o Departamento de Sistemas de Informação e Direção Municipal de Gestão Patrimonial.

Do Departamento de Educação, fazem parte a Divisão de Apoio Socioeducativo e a Divisão de Rede Escolar.

Segundo o Plano anual de Atividades⁵ do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, referente ao ano de 2019, a Divisão de Apoio Socioeducativo é responsável por:

- Estudar, programar e desenvolver as ações atribuídas ao Município na área da ação social escolar;
- Assegurar a articulação com o Departamento para os Direitos Sociais as ações de carácter social a realizar e a atribuição dos apoios da ação social escolar de forma a permitir uma gestão integrada das políticas de intervenção social e manutenção do cadastro de beneficiários de apoios sociais;
- Estudar, programar e desenvolver as ações na área do apoio ao funcionamento e gestão dos estabelecimentos escolares da responsabilidade do Município;
- Organizar e proceder à gestão do funcionamento dos transportes escolares municipais, conciliando os mesmos com os pareceres do Conselho Municipal de Educação;
- Organizar e desenvolver as ações para o fornecimento de refeições escolares, nos estabelecimentos de ensino da responsabilidade do Município;

⁵ Departamento de Educação (2019). *Plano Anual de Atividades*. Câmara Municipal de Lisboa.

- Fomentar a componente do apoio à família e colaborar com outras entidades na promoção de ocupação de tempos livres das crianças, na educação pré-escolar e ensino básico, nos estabelecimentos de ensino da responsabilidade do Município;
- Promover apoios a projetos socioeducativos, ações de intercâmbio de experiências educativas e projetos educacionais inovadores dos estabelecimentos de ensino da responsabilidade do Município;
- Dinamizar ações e projetos que promovam o sucesso educativo, as intervenções na área da educação não formal e de promoção de estilos de vida mais saudáveis;
- Assegurar, em articulação com a Direção Municipal de Cultura, a expansão e desenvolvimento da Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação, bem como promover e monitorizar as ações desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Leitura;
- Dinamizar ações para a promoção de Lisboa como destino preferencial de estudantes estrangeiros no âmbito do Programa Erasmus;
- Promover e dinamizar programas e ações dirigidas aos jovens, no seu âmbito de atuação, em colaboração com os estabelecimentos de ensino e Juntas de Freguesia, nomeadamente, Programas de Música, Orquestra Geração, Escolas de Trânsito, entre outros;
- Dinamizar e incentivar a participação dos jovens na realização de trabalhos sobre a melhoria do funcionamento da cidade, através do estabelecimento de parcerias com outras câmaras municipais.

No mesmo relatório¹⁷ é referido que compete à Divisão de Rede Escolar:

- Promover e desenvolver as ações para a atualização da Carta Educativa e de outros instrumentos de planeamento urbano, em articulação com a Direção Municipal de Urbanismo;
- Promover e desenvolver as ações para a requalificação e construção do parque escolar, em articulação com a Direção Municipal de Urbanismo, em função das necessidades do Município;
- Acompanhar o Programa Escola Nova; d) Promover e desenvolver as ações para a gestão da rede escolar
- Promover e desenvolver as ações para a construção e qualificação de equipamentos educativos municipais, de forma a dar cumprimento ao definido na

Carta Educativa de Lisboa e outros instrumentos de planeamento, nomeadamente: Programar a construção e as obras de qualificação dos equipamentos educativos, em articulação com a Direção Municipal de Manutenção e Conservação, estabelecendo as especificações funcionais necessárias; Monitorizar as ações de conservação, manutenção e valorização, estabelecendo as especificações funcionais necessárias; Aprovar o Projeto e acompanhar a execução da obra; Definir prioridades e aprovar intervenções de manutenção preventiva global ou requalificadora do parque escolar;

- Assegurar a aquisição de mobiliário escolar, equipamento de cozinha, material didático e equipamento informático, de forma a superar carências dos equipamentos, no seu âmbito de atuação;
- Acompanhar e garantir a oferta pública do pré-escolar.

2.2 A inserção no projeto

O meu primeiro contacto com a Câmara Municipal de Lisboa foi feito via email com o Departamento de Desenvolvimento e Formação, na pessoa da Coordenadora de Estágios, onde me foi pedido o envio de alguns documentos, assim como uma Carta de Apresentação a expor quais seriam os meus objetivos, motivações e interesses e aquilo que teria para oferecer à equipa.

Posto isto, recebi a confirmação do interesse em colaborar comigo, pelo que fui inserida no Departamento de Educação da Câmara Municipal de Lisboa, com o qual entrei em contacto na pessoa da Chefe de Divisão Socioeducativa que viria a orientar o meu estágio.

Na primeira reunião no Departamento de Educação, foi-me apresentado e explicado todo o trabalho feito, assim como as funções que a autarquia poderá ter na Educação no Município. Uma vez apresentados todos os projetos, procurámos, em conjunto, encontrar aquele que seria o mais indicado tendo em conta a minha experiência e interesses (Nota de campo 28 de setembro de 2020). Concluímos, então, que seria interessante eu integrar a equipa que estava a trabalhar o projeto das Escolas de Segunda Oportunidade, que viria a criar uma escola em Lisboa, uma vez que era um projeto novo para o Município e que eu poderia acompanhar a sua formação desde o início e à distância, caso a pandemia assim o exigisse. Devido à pandemia, o número de pessoas permitido no

edifício era reduzido, portanto fiquei a fazer o trabalho de investigação e recolha de informação sobre o projeto em casa, fazendo apenas as deslocações necessárias até aos escritórios para as reuniões com a equipa.

Numa das reuniões surgiu a ideia de que eu poderia trabalhar sobre o perfil dos professores que lecionam nestas escolas, uma vez que é um dos aspetos fundamentais para o sucesso deste projeto e poderia até fazer algumas entrevistas aos docentes. Inicialmente fui também informada de que iria existir um Encontro entre as Escolas de Segunda Oportunidade portuguesas, europeias e os respetivos parceiros e intervenientes, pelo qual a Câmara Municipal de Lisboa iria ser responsável pela organização. Com o decorrer das semanas procedemos à preparação do Encontro, onde foram feitos os contactos e a respetiva organização do programa (Anexo – Proposta do Programa e Anexo- Programa). Inicialmente este foi organizado e pensado para ser no Auditório dos Serviços Sociais da CML, mas devido à situação pandémica que o país atravessava, teve que ser alterado para o digital por meio da plataforma *TEAMS* e *YOUTUBE*.

A 11 de dezembro de 2020 deu-se, então, o 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade que teve como objetivo perceber de que forma a Educação de Segunda Oportunidade poderá dar resposta ao abandono escolar precoce e a partilha de experiências entre as diversas escolas. O primeiro interveniente no encontro foi o Doutor João Costa que referiu que o ideal era não fossem precisas estas escolas de Segunda Oportunidade, pois seria sinal que a “primeira oportunidade” não tinha falhado, e nesse sentido é necessário que os alunos sejam vistos como um potencial e não como um problema, sendo que são necessários os melhores professores para lidar com estes jovens. De seguida falou o Professor Michel Haudry, presidente da Rede Europeia de Educação de Segunda Oportunidade, referiu que deve existir um trabalho conjunto e que o trabalho dos profissionais, baseado nos princípios da democracia, promove o sucesso da relação com os jovens. Por sua vez, o Vereador da Educação da Câmara Municipal de Matosinhos e membro da Rede Europeia, António Correia Pinto, afirmou estas escolas deveriam dar uma resposta especializada aos jovens através de uma equipa multidisciplinar que vá para além da escola. Luís Mesquita, Coordenador da Rede E2O Portugal, afirmou que este projeto se trata de uma proposta de educação inclusiva respeitante das dinâmicas sociais e individuais. O vereador da Educação e dos Direitos Sociais da Câmara Municipal de Lisboa caracterizou a cidade de Lisboa como desigual, tendo populações muito vulneráveis e, por essa razão, a criação de uma Escola de

Segunda Oportunidade na Capital faz falta para reorganizar a vida dos jovens e reentregá-los na sociedade.

O primeiro painel do Encontro foi designado por “O grave problema social do abandono precoce e a importância das medidas de compensação”. O primeiro convidado do painel foi a representante da Escola Superior de Educação que defende que a maior fragilidade do sistema de ensino português é o insucesso escolar, sendo que combatendo-o está-se a combater o abandono escolar precoce também. De seguida, pudemos ouvir a representante da Comissão Nacional dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens que referiu que na comissão continuam a existir diversos alunos que não se reveem no ensino regular, que estão desmotivados e por isso acabam por desistir da escola, encontrando-se, muitos deles, em situações de risco. Já a representante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, começou por analisar a taxa de abandono escolar precoce nos últimos anos e referiu que um dos maiores desafios que o projeto atravessa é a resistência dos docentes, das escolas e dos jovens, sendo que afirma que foram tomadas algumas medidas de combate a esse problema: mudança da cultura profissional dos docentes, a criação da Rede de Escolas de Iniciativas de Segunda Oportunidade e as novas políticas públicas. A última intervenção do painel foi feita pelo subdiretor-geral da Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência que deixou no ar a seguinte questão para reflexão: “são os alunos que abandonam a escola ou é a escola que abandona os alunos? Ou é a escola e os alunos a serem abandonado pela sociedade?”, afirmando que ainda há muito a fazer por parte da sociedade e da escola e que a Segunda Oportunidade não pode servir para tirar a responsabilizar à Primeira.

No segundo painel designado por “A experiência das Escolas de Segunda Oportunidade e outras iniciativas” começou por se ouvir os representantes da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, a educadora social que se pode olhar para estes jovens de duas formas: “como jovens com retenções sucessivas, em abandono escolar, desempregados, maioritariamente de meios desfavorecidos, jovens pais/mães, com comportamentos de risco, com “crenças distorcidas e negativas” sobre a escola, sem objetivos e desmotivados; ou, por outro lado, são jovens resilientes e lutadores, resistentes, criativos, talentosos, dinâmicos, práticos e pragmáticos, trabalhadores, disponíveis, solidários e como pessoas com direitos”; e o mediador juvenil que define que o ensino ainda funciona através dos métodos convencionais, sem olhar para os públicos e contextos em que acontece. A representar a Escola de Segunda Oportunidade de Samora

Correia, estiveram presentes o diretor e o subdiretor que realçaram a importância da equipa de profissionais, sendo que têm feito um grande esforço na procura de estratégias a nível da educação não formal, tendo em vista o sucesso num contexto que não é fácil, defendendo que o sucesso do projeto “não está na certificação dos alunos, mas sim na aquisição de competências para que a certificação seja atingida”. De seguida, a representante da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo referiu que o projeto promove a igualdade de acessos e que os jovens são os autores do próprio processo de aprendizagem. Já o representante da Rede Valorizar apresentou o trabalho da sua associação que tem como objetivo assegurar a formação dos jovens com mais de 18 anos, dando algumas sugestões no trabalho com este público: documentos orientadores, diagnósticos de competências prévios, discussão dos vários aspetos das formações, entre outros. O representante da Escola de Segunda Oportunidade de Gaia (Projeto Arco Maior) apresentou alguns aspetos próprios desta escola tais como trabalhar com negócios sociais onde os jovens põem em prática a sua componente profissional. Posteriormente, o representante do Programa “Secundário para Todos: Combate ao Insucesso Escolar” da Câmara Municipal de Lisboa começou por caracterizar a situação do município face ao abandono escolar precoce e abordou os objetivos do programa que visa combater o abandono escolar precoce, promover a conclusão da escolaridade e a educação inclusiva através da educação formal, não formal e informal, entre outros. Por último, a representante da Fundação Aga Khan que abordou o trabalho da fundação como tendo o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população através da inclusão social, cultural e económica, definindo a educação como “forma de preparação para a mudança”.

Posteriormente, surgiu a oportunidade de a Câmara fazer uma parceria com o Instituto de Apoio à Criança tendo em vista a criação da Escola de Segunda Oportunidade em Lisboa, uma vez que em tempos (entre 2004 e 2011) teriam tido um projeto idêntico designado por “Ação Educar e Formar para Inserir”, voltando a ser posto em prática no ano de 2020. Este projeto pretendia dar resposta aos jovens entre os 13 e os 18 anos a cumprir a medida tutelar educativa, estando dividido entre a componente pessoal, a componente escolar (em modelo PIEF) e a componente profissional. Assim como nas iniciativas de Segunda Oportunidade, os jovens poderiam ser encaminhados a qualquer altura do ano para o projeto, tendo também acompanhamento posterior à sua saída. Pensou-se, inicialmente, na criação de duas escolas em parceria com o Instituto e a Câmara, em que se chegou até à fase protocolar, no entanto e uma vez que o IAC já tinha

uma base muito sustentada do projeto anterior para dar início à nova Escola, a equipa da Câmara Municipal de Lisboa ficou apenas a acompanhar o projeto naquilo que lhe era possível. Neste sentido, deixou de me ser possível continuar presente na construção da nova escola, uma vez que a responsabilidade passou para outra entidade.

Continuei, portanto, o meu trabalho de investigação e recolha de informação relativamente ao perfil dos professores na Educação de Segunda Oportunidade. Inicialmente pensei, juntamente com a equipa do Departamento de Educação, que a realização de um *focus group* seria interessante, uma vez que iria promover a partilha de experiências entre as diversas escolas e enriquecer, dessa forma, a aprendizagem das mesmas. Comecei, por isso, a reunir os contactos dos profissionais das quatro escolas portuguesas, enviando email às escolas para tentar perceber com que número de participantes iria poder contar. Uma vez reunidos os emails dos professores, criei um formulário que me permitisse perceber qual o dia da semana e horário em que poderia reunir maior número de docentes, onde também questionei acerca do consentimento da gravação. Acontece que apenas recebi duas respostas positivas de um professor da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo e de uma Professora da Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia. Dado o reduzido número de respostas, tive que adaptar aquele que seria o guião de um *focus group* para duas entrevistas individuais, visto que o horário de disponibilidade dos docentes não coincidia e optei, assim, por mudar de método. O consentimento informado foi realizado aquando o momento da entrevista, novamente, tendo os participantes respondido de forma positiva, consentindo a divulgação dos dados ao abrigo da lei n.º 58/2019, de 8 de agosto⁶ (lei da proteção de dados pessoais), e só após isso, foram iniciadas as gravações.

2.3 Processo Metodológico

No que ao processo metodológico diz respeito, constatei desde o início do estágio que o meu objetivo iria passar por compreender as pessoas, perceber quais as suas motivações, fossem elas os jovens, professores ou os criadores do projeto. Por essa razão, considerei que a metodologia qualitativa seria o melhor caminho.

A metodologia qualitativa apresenta, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características:

⁶ Lei 58/2019, de 8 de agosto. Diário da República n.º 151/2019, 3 – 40.

1. Ter como fonte de dados o próprio contexto/ambiente da investigação, em que o investigador é o “instrumento principal”. Os dados são, por isso, recolhidos durante os acontecimentos e complementados com o contacto direto com os intervenientes e com o contexto. Os autores defendem que “os investigadores qualitativos entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência” assim como “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).
2. Ser uma metodologia de investigação descritiva, podendo reverter de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais ou oficiais. Bogdan e Biklen (1994) defendem que os investigadores que utilizam esta metodologia procuram “abordar o mundo de forma minuciosa”, analisando os dados, tendo em conta todos os mais ínfimos detalhes.
3. Ter como aspeto de maior importância o processo e não os resultados da investigação. Portanto, é fundamental perceber todo o percurso que levou a determinado produto, o que permite perceber mais facilmente o porquê de ter existido determinado resultado e não outro, muitas vezes através das expectativas e das crenças dos intervenientes.
4. Existir uma tendência para analisar os dados de forma indutiva, ou seja, as ideias são construídas à medida em que os “dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50). Os autores defendem que esta metodologia funciona “de baixo para cima” (p.50), uma vez que os estudos vão ganhando forma à medida em que são reunidos e analisados os dados, considerando que “o processo de análise de dados é como um funil” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50), uma vez que ao longo do processo os dados se vão tornando mais específicos até se chegar ao resultado final.
5. Conceber importância aos significados é fundamental, uma vez que “os investigadores qualitativos estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50) e às suas perspetivas. Os investigadores têm como propósito perceber as experiências do ponto de vista dos diversos intervenientes do contexto, fomentando um diálogo de forma neutra.

Ao longo do estágio e, essencialmente, nas reuniões com o Departamento de Educação e no 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade, fui realizando notas de campo. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) definem o conceito de notas de campo como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Os autores defendem que quando existe observação participante, todos os dados acabam por ser considerados notas de campo e que estas podem “originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos e a tornar-se consciente de como ele foi influenciado pelos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151). As notas de campo têm, segundo os mesmos autores, duas facetas: descritiva, que permite captar um momento através de palavras e dos detalhes; e reflexiva, que se prende com aquilo que o investigador observa e com as suas perspetivas.

O estágio permitiu-me, ainda que menos do que gostaria devido à pandemia, praticar a observação participante, essencialmente, durante as reuniões na Câmara Municipal de Lisboa e participar nas dinâmicas do Departamento no projeto onde me inseri. A observação participante, segundo Amado (2014, p.150) implica uma “imersão pessoal e direta na atividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar até se atingir determinado nível de compreensão”, referindo que são uma “espécie de descida ao poço” (p.151).

Após perceber que a metodologia qualitativa seria aquela que me iria permitir compreender melhor os intervenientes no projeto, percebi que seria fundamental a realização de entrevistas. As entrevistas são, segundo Amado (2014, p.207), “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos”. A entrevista, como método de recolha de informação é um meio de transferência de informação dos intervenientes para o investigador; contam as emoções e as necessidades das pessoas, sendo, portanto, uma “conversa intencional orientada por objetivos precisos” (p.207).

Optei por realizar entrevistas semidiretivas, pelo que elaborei previamente um guião com as questões e os aspetos centrais da informação que pretendia obter, dando alguma liberdade de resposta ao entrevistado para que este se pudesse exprimir e sentir à vontade para alterar a ordem das questões que tinha preparadas. O guião tinha como blocos temáticos, desde logo, a legitimação da entrevista, formação e experiência profissional, opiniões sobre a E2O ao longo do tempo, perfil dos professores das E2O, papel dos

professores nestas escolas, experiências, recomendações para a criação de uma nova escola e a finalização da entrevista. Estas entrevistas tiveram como objetivo geral conhecer e caracterizar o perfil e o papel dos professores das Escolas de Segunda Oportunidade e como objetivos específicos: conhecer e contextualizar o passado profissional do entrevistado; perceber qual foi o primeiro impacto do profissional no contacto com a Escola de Segunda Oportunidade e se, com o tempo, existiu mudança na opinião; conhecer o perfil dos professores das E2O; perceber qual o papel dos professores no percurso de vida dos jovens; caracterizar o sentimento do entrevistado enquanto profissional do projeto; conhecer experiências que o tenham marcado; e perceber que sugestões o entrevistado poderá ter para a criação de uma E2O. As entrevistas foram realizadas através da plataforma ZOOM, uma vez que devido à pandemia nos foi exigido que os contactos fossem restringidos, e tiveram uma duração entre 45 minutos e 1h30 (Anexo VIII).

Ao longo de todo o estágio, fiz também uma intensiva pesquisa bibliográfica, acerca dos vários temas presentes no relatório, seja em livros, leis, sites e artigos periódicos, o que me permitiu adquirir um conhecimento aprofundado acerca dos vários temas estudados. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.2) defendem que este processo de pesquisa “deve ser apreciado e valorizado”, uma vez que “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Capítulo 3 – As escolas de Segunda Oportunidade em Portugal

1.1 Caracterização das escolas atuais

As Escolas de Segunda Oportunidade, como irei demonstrar de seguida, têm em comum, fundamentalmente, os seguintes aspetos: são provenientes de um trabalho conjunto entre a autarquia, o agrupamento e outros membros locais, como os centros QUALIFICA e pequenas empresas, para a integração dos jovens na sociedade e no contexto das suas vivências; todas elas têm equipas multidisciplinares para dar todo o apoio que os jovens necessitam, não só a nível escolar, como pessoal e social; o modelo de intervenção é centrado nas várias problemáticas da vida dos jovens, na escola e fora dela; o modelo pedagógico assenta na orientação do percurso de vida dos jovens; e fornecem uma formação vocacional que visa o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de empregabilidade.

1. Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos

A escola de segunda oportunidade de Matosinhos foi inaugurada a 1 de setembro de 2008, a partir de uma parceria entre a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade, a Câmara Municipal de Matosinhos e o Ministério da Educação. Este projeto contou com a cooperação do IEFP, escolas, centros QUALIFICA, centros de saúde, sistema de proteção de crianças e jovens, serviços da segurança social e da rede social local. Neste momento, conta ainda com o apoio do Instituto de Emprego e Formação Profissional e da Fundação Manuel António da Mota.

O financiamento é assegurado através de candidaturas a financiamentos nacionais e internacionais, apoios do município de Matosinhos, Ministério da Educação e do IEFP, assim como de empresas privadas e financiamento próprio, proveniente dos serviços desenvolvidos nos workshops de formação (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.)⁷.

⁷ Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Parceiros e Apoios*. <https://www.segundaoportunidade.com/parceiros-e-apoios>

Relativamente à equipa, trata-se de uma equipa multidisciplinar, composta por docentes, formadores, técnicos de intervenção psicossocial e outros profissionais, que orientam workshops e atividades que procuram dar resposta aos problemas que os jovens enfrentam nas suas vidas. Face a esses problemas, é necessário que os profissionais estabeleçam uma relação de proximidade com os alunos para que consigam ganhar a sua confiança e retirar o maior proveito dessa relação.

As características do público da escola exigem a todos os profissionais que aí prestam serviço um perfil de muito disponibilidade para estabelecer uma relação de grande proximidade, de confiança e respeito com os jovens, capaz de os ganhar para a formação e para além disso de oferecer a estes jovens referências adultas de estabilidade e de atenção, que não encontram nos seus meios sociais e familiares de origem. Os formadores são também tutores, preocupados com a formação dos jovens, mas também com o seu bem-estar, transformando o espaço da formação no espaço da relação. (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.)⁸

Quanto ao modelo de intervenção, este deve centrar-se em intervir nos vários aspetos problemáticos da vida dos jovens, seja a sua integração social, familiar, a saúde ou situação económica, assim como a sua formação. Desta forma, a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos tem como filosofia:

- Ser um “espaço de portas abertas” (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.), de aceitação e cooperação entre os vários intervenientes, sejam estes os alunos, as famílias e a comunidade, assim como os profissionais;
- Ser uma proposta flexível, de construção individual e coletiva, elaborada através dos interesses e motivações de cada aluno;
- Ser uma experiência motivacional;
- Desenvolver as diferentes competências (vocacionais, escolares, artísticas, de participação social, pessoais e sociais);
- Utilizar métodos e técnicas inovadoras e criativas;

⁸Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Equipa*.

- Ser um processo de “comunicação dinâmica, bidirecional e interativa” (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.) entre os jovens e os docentes;
- Ser um espaço de relações horizontais, de confiança, de cooperação e segurança;
- Assentar na proximidade com os jovens e os seus contextos de vida.

O modelo pedagógico assenta na orientação do percurso de vida dos jovens, seja a nível profissional ou pessoal, sendo um período de descoberta. Por isso, cada jovem desenvolve o seu plano individual de formação consoante as suas necessidades e interesses, avaliando e corrigindo a sua execução com regularidade, com o apoio dos profissionais. A formação é organizada por módulos flexíveis e promove “competências gerais básicas, pessoais, sociais e de cidadania, competências profissionais e tecnológicas, expressões artísticas e desporto” (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.), sendo que a frequência e a duração dos módulos diferem de jovem para jovem. Parte da mesma é realizada em contexto de trabalho nas empresas, criando, assim, uma proximidade com o mercado de trabalho. Também cada workshop tem uma componente prática que visa ajudar os serviços locais. Cada jovem desenvolve o seu plano de formação normalmente ao longo de um ano, sendo posteriormente “ajudado a regressar a percursos regulares de formação escolar e profissional ou então a encontrar um emprego” (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.), nunca perdendo o contacto com a escola e os docentes. É ainda referido no site que a maior parte das aprendizagens acontece de forma informal.

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos procura desenvolver quatro áreas (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.)⁹:

- Formação vocacional: cozinha, costura, criatividade, carpintaria, eletricidade e informática;
- Educação artística: teatro, música, dança e artes visuais;
- Desenvolvimento pessoal e social: apoio educativo e intervenção psicossocial
- Apoio à certificação escolar de 6º Ano e 9º Ano.

⁹Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Organização da Formação*. <https://www.segundaoportunidade.com/organizacao-da-formacao>

A formação vocacional procura desenvolver competências pessoais, sociais e de empregabilidade, sendo que assenta na área pessoal, social e técnica, assim como na sensibilização ambiental, igualdade de oportunidades e de género e promoção de competências na área das TIC. O resultado da mesma pode ser apresentado de diversas formas como conferências, espetáculos, cerimónias ou serviços externos.

No site da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos é dada ênfase à importância das artes na vida dos jovens, como estratégias de educação não formal, sendo vistas como um “poderoso instrumento de inclusão social” (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.), uma vez que “valorizam os espaços e dispositivos mais próximos da convivialidade e dos interesses dos jovens, sem abdicar da natureza educativa da formação” (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.). As artes são consideradas uma forma de expressão, sendo que desenvolvem a capacidade de ouvir, comunicar, e cooperar, promovendo o autoconhecimento e o conhecimento do outro, passando a serem vistos como “atores e autores da própria vida”.

Um dos pilares desta escola é a intervenção psicossocial e apoio educativo, uma vez que pressupõe a orientação e aconselhamento dos alunos relativamente à sua vida e ao contexto em que se inserem, procurando resolver os problemas identificados e reintegrá-los socialmente. Esta área de intervenção promove a articulação entre as famílias e o contexto comunitário dos jovens, estando ao dispor dos mesmos, na base de “uma relação de amizade e confiança, de sigilo, uma porta aberta e uma mão amiga sempre pronta a ajudar” (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.).

Deste modo, quando necessário é também dada formação aos familiares que pedem auxílio nas diversas áreas como por exemplo: alimentação e empregos.

A certificação escolar é autorizada pelo Ministério da Educação tendo como referência os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) para os alunos mais velhos e os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) para os menores de idade consoante algumas adaptações. Os alunos adultos jovens adultos usufruem de módulos de formação profissional, em conjunto com o IEF, que incluem estágios em contextos de trabalho em Portugal e na Europa (Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, s.d.).

Para além destas áreas, são desenvolvidas diversas atividades e organizados intercâmbios internacionais de jovens promovidos por outras escolas europeias de Segunda Oportunidade.

2. Projeto Arco Maior

O projeto Arco Maior destina-se a jovens, entre os 15 e os 18 anos, que abandonaram a escola regular sem completar a escolaridade obrigatória, podendo também acolher alunos com idades inferiores e superiores. No site deste projeto podemos ler que

esta proposta-resposta educativa não é uma alternativa às escolas já existentes, é apenas um local e um tempo de transição que oferece, a quem já caiu por entre a malha de todas as escolas e centros de formação da cidade, o tempo e as oportunidades de se reencontrar e recomeçar, de estabelecer bases minimamente sólidas para um novo itinerário de vida.¹⁰

Os princípios deste projeto são:

- **Diálogo:** a importância da cooperação e comunicação interinstitucional e interprofissional é fundamental para criar uma resposta de qualidade para os jovens;
- **Largueza:** a flexibilidade é muito importante para a dinâmica educativa e para a possibilidade de receber e apoiar as diferenças e individualidades de cada jovem;
- **Ternura:** a relação emocional entre os alunos e os profissionais é um aspeto fundamental neste projeto, sendo indispensável para a criação de relações de confiança e segurança. Os profissionais devem ser um apoio, conselheiros e orientadores dos jovens;
- **Autonomia:** o percurso dos jovens é construído aos poucos, dependendo de caso para caso, procurando sempre crescer a nível pessoal, tornando-se autónomos e capazes.
- **Família:** a família biológica deve ser parte envolvida no percurso dos jovens, assim como os seus adultos de referência e os profissionais do Arco Maior, com os quais são criadas relações de proximidade.

¹⁰ *O que é Arco Maior.* (s.d.). <http://arcomaior.pt/projetooquee.asp>

- Liberdade: cada jovem deve construir, em conjunto com os profissionais, percursos que lhes façam sentido, com os quais se identifiquem e se sintam motivados.

Começou a vigorar no ano letivo de 2013/2014, em instalações provisórias e com poucas condições cedidas pela Santa Casa da Misericórdia do Porto, depois de diversas tentativas desde 2010 que surgiram devido ao elevado número de jovens sinalizados pelas comissões de menores. Em 2014/2015 abriam com novas instalações e melhores condições (Arco Maior 1), junto ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.

No ano 2015/2016 abriram um novo polo no Bonfim (Arco Maior 2), junto ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, num modelo de turma do Programa Integrado de Educação e Formação, possibilitando a certificação.

Em 2016/17, foi aberto um novo polo em Gaia (Arco Maior 3), em parceria com a Câmara Municipal de Gaia e a Santa Casa da Misericórdia de Gaia, juntamente com as Comissões de Proteção de Crianças e de Jovens e com o Agrupamento de Escola D. Pedro I, Canidelo, que visava as certificações ao nível do 6º, quer ao 9º ano.

Por último, no ano letivo 2017/2018 abriu mais um polo na Escola Secundária Infante Dom Henrique, na Prelada (Arco Maior 4), para os jovens que têm o 9ºano e não concluíram a escolaridade obrigatória.

Portanto, nos polos 1, 2 e 3 ficam os modelos PIEF (6º e 9º ano para jovens menores de 18 anos) e no polo 4 fica o modelo EFA (6º e 9º anos para jovens maiores de 17 anos e 12º ano para maiores de 18 anos). Cada polo tem dois docentes a coordenar, geralmente um homem e uma mulher, dedicados ao projeto a tempo inteiro.

As áreas de formação são: linguagem e comunicação, matemática para a vida, língua estrangeira/inglês, cidadania, empregabilidade, aprender com autonomia e oficinas de restauro, restauração/cozinha, artes e ofícios, TIC-Multimédia, jardinagem e educação musical. Estas oficinas servem não só para o desenvolvimento de competências técnicas, como para o autoconhecimento dos jovens, sempre com o apoio dos profissionais. Desta forma,

tem de haver um lugar prioritário à construção de um percurso “escolar” pessoal, em busca desse interior, que não pode nunca ser menosprezado em nome, por exemplo,

de uma carga horária e de um conteúdo disciplinar que é suposto ser aprendido naquele dia e naquela sequência exata.¹³

Os recursos humanos necessários, no caso dos docentes, são provenientes dos Agrupamentos de Escolas, escolhidos pela direção dos mesmos, com a qual é feito um esclarecimento prévio relativamente às necessidades. São também profissionais destas escolas os formadores das diversas áreas, escolhidos pelo IEFP, e funcionários da Santa Casa da Misericórdia do Porto. A equipa pedagógica através de reflexões conjuntas semanais e debates entre os vários polos, vão construindo o seu modelo pedagógico personalizado.

Relativamente a apoios, o projeto tem contado com o Ministério da Educação, Santa Casa da Misericórdia do Porto e de Gaia, Câmara Municipal de Gaia, Fundação António Manuel da Mota e a família do Sr. Alexandre Soares dos Santos (Grupo Jerónimo Martins).

Relativamente ao modelo pedagógico, a sua base é o “amor incondicional” por parte dos adultos de referência¹¹. No site do projeto, podemos ler que “a ternura é o que melhor caracteriza os gestos dos que trabalham no Arco Maior”, utilizada para apoiar os jovens numa busca de conhecimento e paz interior, pois só assim conseguem obter coragem para um novo recomeço. O percurso dos jovens é personalizado, sendo que cada um se compromete a realizar um determinado número de horas, sendo no Arco Maior 1, 475 horas para 6º ano e as 950 horas de trabalho para 9º ano, que podem ser realizadas num só ano letivo ou em três. Nestes casos, a certificação escolar é geralmente algo que motiva os jovens, uma vez que aumenta a possibilidade de acesso a empregos.

São realizadas semanalmente reuniões de jovens, juntamente com um coordenador, que visam refletir sobre a semana, fazendo uma avaliação de como decorreu, identificando os aspetos positivos e negativos, partilhando, assim, os diversos pontos de vista. É, ainda, atribuído mensalmente um prémio de mérito oferecido pela Fundação PortugalTelecom, para um jovem que apresente uma linguagem adequada, assiduidade, pontualidade, uma boa relação com os outros e boa organização do portefólio individual.

¹¹ *Qual é o modelo pedagógico-educativo do Arco Maior?*. (s.d.).

<http://arcomaior.pt/projetomodelopedagogico.asp>

3. Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia

A Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia surgiu de uma iniciativa da Fundação Padre Tobias juntamente com a Câmara Municipal de Benavente e o Agrupamento de Escolas de Samora Correia, com o apoio do Ministério da Educação.

Este projeto funciona tendo por base o modelo PIEF misto 2º e 3º ciclo, para jovens menores de 18 anos, que abandonaram o sistema educativo. Para maiores de 18 anos, o projeto funciona através da Formação Modular Certificada do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) ou do Centro Qualifica. A oferta educativa é feita em articulação entre o Agrupamento de Escolas de Samora Correia, tendo em vista a certificação escolar, e o Centro de Formação do IEFP de Santarém, para a certificação profissional.

O modelo pedagógico tem por base três componentes de formação: sociocultural, formação artística e científico tecnológica e vocacional. A formação sociocultural aborda áreas de competência como: línguas, cultura e comunicação; matemática, desporto e ciência e sociedade. A formação artística e científico tecnologia visa trabalhar as áreas das tecnologias de informação e tecnologias específicas (oficinas de artes, design, expressão corporal). E, por fim, a formação vocacional que pode abranger diversas áreas como agricultura, jardinagem e carpintaria.

Para isso, foi necessário pôr em prática medidas de inclusão através de vários intervenientes, uma equipa multidisciplinar, de modo a obter uma resposta adequada aos diversos níveis de vida dos jovens para que estes sejam integrados social e profissionalmente.

4. Escola de Segunda Oportunidade de Valongo

A Escola de Segunda Oportunidade de Valongo foi uma iniciativa do Centro Social de Ermesinde, que contou com a parceria do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, a Câmara Municipal de Valongo e a Secretaria de Estado da Educação. Surgiu para combater o abandono escolar precoce elevado no concelho de Valongo, sendo já do conhecimento do Centro Social de Ermesinde, uma vez que já tinham sido promovidos projetos como o Trabalho Pró Boneco, Papalagui e Zona Z que mostraram a necessidade

de construir uma nova resposta socioeducativa face ao abandono escolar precoce no território.

Esta escola utiliza uma dinâmica que visa a definição de Planos Individuais de Formação (PIF), consoante as motivações dos jovens.

Relativamente à equipa, a Diretora Técnica do Centro de Formação e Emprego do Centro Social de Ermesinde, em entrevista à “*A Voz de Ermesinde*”, defende que é esperado que exista uma construção coletiva, através do coordenador da escola, professores e formadores das diversas áreas de conhecimento, uma técnica de intervenção local e a comunidade, pois só desta forma se conseguirá atingir o êxito. Espera-se ainda que através dos workshops e oficinas de formação, os alunos consigam adquirir os conhecimentos básicos das áreas escolares, como a Língua Portuguesa e a Matemática. A diretora afirma ainda que:

Esta resposta tem uma componente motivacional muito forte. Vamos trabalhar de forma a ir ao encontro deles. No fundo, é um trabalho para que eles construam um caminho que os leve à tal integração (socioprofissional) e não à destruição deles próprios. Eles terão de fazer aprendizagens, mas não são apenas aprendizagens disciplinares, há toda uma componente social que eles terão também de adquirir. Mas isso surgirá de uma forma natural se nós conseguirmos cativá-los, e isso é um desafio para nós, primeiro criar confiança e depois motivá-los a seguir um percurso e fazerem uma escolha. (Alves, 2019)

1.2 A perspetiva dos professores

De modo a conseguir perceber melhor qual é o perfil que um professor de uma Escola de Segunda Oportunidade deve ter para trabalhar com um público com características tão ímpares e diferenciadoras, em conjunto com a equipa do Departamento de Educação, considerámos que seria uma boa ideia entrevistar os próprios professores e perceber que aspetos consideram imprescindíveis para trabalhar neste contexto.

Neste sentido, realizei duas entrevistas: uma à professora da Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia e outra ao professor da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo. Estas estão organizadas segundo as seguintes categorias: formação e experiência profissional, opiniões sobre E2O ao longo do tempo, perfil dos profissionais

das E2O, papel dos profissionais das E2O, experiências e recomendações para a criação de uma E2O (Anexo VII).

A professora de Samora Correia (Entrevistada A), antes de chegar ao projeto das Escolas de Segunda Oportunidade, trabalhou durante dez anos na sua área de formação, que é Engenharia Agrícola. Com a crise que o nosso país atravessou em 2009, ficou desempregada tendo, a partir dessa situação, sido orientada pelos centros ocupacionais para trabalhar na secretaria de uma escola, onde descobriu que poderia lecionar. Neste sentido, lecionou durante 3 anos no ensino regular e em 2012 começou a lecionar em CEF e PIEF. Chegou até à Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia a partir de um concurso, estando no projeto desde o seu início a trabalhar na valência de Agricultura e Jardinagem.

Já o professor de Valongo (Entrevistado B) é formado em Belas Artes, é artista, mas considerou sempre o ensino como uma prioridade, fazendo parte da sua vida desde há cerca de 32 anos, lecionando as disciplinas de Artes Visuais, Desenho A e Geometria Descritiva. Este professor chegou até ao projeto das Escolas de Segunda Oportunidade, no ano de 2020, através de um convite por parte do agrupamento de escolas, que aceitou desde logo.

No que toca às diferenças entre o ensino regular e a Educação de Segunda Oportunidade, a professora de Samora Correia aponta como principal diferença a ligação com os alunos, uma vez que afirma que, muitas vezes, os docentes acabam por ser a estrutura familiar que os jovens das Escolas de Segunda Oportunidade não têm, referindo, ainda, que acabam por ser “a única coisa estável que eles têm”. No entanto, afirma que é um processo difícil até conseguir ganhar confiança com os jovens, tendo-se agravado durante o confinamento: “Nós temos que ganhar o espaço para conseguir entrar neles e às vezes é difícil. Eu posso dizer-lhe que eu tinha seis miúdos este ano e um dos miúdos não consegui nunca, sequer que ele me atendesse o telefone durante todo o tempo que estivemos em confinamento”. A professora referiu que um professor que passe por um projeto como de Segunda Oportunidade e vá para o Ensino Regular está muito melhor preparado para estas situações, que no Regular considera que são pontuais, uma vez que ali estão perante uma turma repleta de jovens com problemas de integração, problemas familiares e até problemas clínicos, que os que os desafia a desenvolver novas aprendizagens, tornando-os mais despertos para a diversidade de situações.

Já o professor da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo, quando questionado sobre a sua primeira impressão acerca do projeto, referiu desde logo que foi muito boa, apesar das dificuldades, pois foi um público a que sempre deu especial atenção durante toda a carreira, defendendo que “não fazia sentido estes alunos, que são alunos especiais, estarem obrigados a fazer um currículo igual aos outros (...) e estarem ali a suportar uma coisa que para eles é quase monstruosa”.

A primeira impressão da professora de Samora Correia foi de que o projeto era “a sua cara”, uma vez que já tinha trabalhado com jovens dos CEF e PIEF nas escolas TEIP, sendo que essas experiências teriam sido na zona urbana, e agora, em Samora Correia, numa zona mais rural, considerou que fosse mais ao encontro dos seus interesses e também da sua formação.

Quando questionado acerca de momentos marcantes, o professor da Escola de Valongo afirmou não dar valor aos momentos maus, mas que existiram momentos de muita tensão, tendo dado como exemplos a invasão de um pai de um aluno de etnia cigana à escola para agredir uma outra aluna que necessitou de recorrer ao hospital ou um aluno que queria espetar uma faca num colega, tendo o professor tido a necessidade de se colocar à frente. Como momentos bons, dá grande importância aos momentos de discussão, como quando os alunos assistiram ao filme “A Preciosa” que retrata uma jovem que foi mãe precocemente e também se encontrava numa escola idêntica à Segunda Oportunidade, sendo que muitos dos alunos se reviram na personagem e deu azo a um diálogo muito interessante em torno do filme e das experiências dos próprios alunos. De grande importância foi também o momento em que os alunos puderam vender à comunidade, numa feira em Ermesinde, aquilo que eles próprios criaram e desenvolveram, tendo sido algo extremamente motivante e desafiante para eles.

A professora de Samora Correia aponta ao longo da entrevista diversas experiências e momentos que a marcaram durante o projeto. Um deles foi durante a entrega dos diplomas de certificação, em que um aluno partilhou o sucesso dele com os colegas e o quão importante foi para ele a Escola de Segunda Oportunidade, as aprendizagens que foram essencialmente sobre a forma de estar na vida, imprescindível para a continuidade deles. Um outro momento marcante foi uma aluna que namorava com um rapaz que também estava na Segunda Oportunidade, mas eles já namoravam desde o Ensino Regular e ela sofria de violência no namoro. Este aspeto era trabalhado pelos profissionais na Escola em conjunto com os jovens, tendo a professora referido que “a M

nem saía da sala do aluno quase para ir às aulas. Era sempre com eles agarrados, os dois muito agarrados, ele não lhe dava espaço de nada” (Entrevistado A). Entretanto o namoro terminou durante o confinamento e quando a aluna regressou, estava uma outra pessoa, com uma atitude positiva, a professora definiu este momento como “uma libertação da âncora”, criando objetivos de vida. O rapaz, por outro lado, acabou por desistir de frequentar a escola, tendo feito 18 anos, pelo que a CPCJ deixou de ter poder sobre ele. A M na conclusão da sua passagem pelo projeto, agradeceu a toda a equipa, mas essencialmente a esta professora que referiu que se não fosse ela, não tinha chegado onde chegou, como é possível ler no seguinte excerto da entrevista:

E para mim isso foi muito importante e depois o agradecimento que ela me fez no último dia que se não tivesse sido eu, ela não tinha chegado onde chegou, que agradecia a todos os professores e a toda a equipa do CLDS, a equipa do ESCOLHAS que já lá não estava, a psicóloga, mas em especial a mim, por tudo aquilo que eu fiz com por ela. Eu fiz por ela e faria por qualquer outro aluno que me desse espaço para isso, fiz outras coisas por outros alunos e outras que gostava de ter feito e não consegui fazer. E isso é extremamente gratificante. (Entrevistado A)

Já perto do fim da entrevista perguntei aos professores que recomendações ou sugestões dariam a alguém que estivesse a criar uma Escola de Segunda Oportunidade. A professora da escola de Samora Correia começou por dizer que a escola tem que ser adaptada a cada um deles, que não têm que ser os alunos a adaptar-se à escola e para isso os professores têm que encontrar estratégias para lidar com cada personalidade, uma vez que o ensino de Segunda Oportunidade lhes permite individualizar o ensino para cada aluno.

Então cada ano é um ano, cada aluno é um aluno. E o que este tipo de ensino nos permite é adaptar o ensino quase individualizado a cada um dos alunos. “Ok, tu não gostas muito de fazer isto, mas se tu fores...” Nós fizemos isto várias vezes, por exemplo, eu tinha alguns alunos que abominavam ir à minha aula, apesar de trabalharem no campo fora das aulas. Porquê? Porque eles vestiam-se todos muito bem vestidinhos, calçavam os ténis e não sei quê e depois “Vamos para a Horta?

Vamos cavar? Vamos montar uma estufa? Vamos abrir uma vala para fazer um sistema de rega?”, “É pá, não vou, não me quero sujar!”. Então havia uma capacidade de negociação. “Ok, tu não queres ir à minha aula, não queres fazer, tens duas opções, ou vais fazer um trabalho teórico e eu dou-te um tema e tu vais investigar, isso também por norma não é agradável, ou então vais à aula da outra turma que tu até gostas de pintar”, por exemplo que eles tivessem a pintar ou que eles tivessem a construir um banco. Porque normalmente as minhas horas batiam com a colega que dava Oficina de Artes e Educação Tecnológica. Portanto, “vais à outra turma e trabalhas com a professora R, mas sabes que isso depois tu não vais ter nota positiva na minha aula”, porque eu todos os dias faço uma autoavaliação com eles no final da aula. Normalmente as minhas aulas são dois tempos seguidos, “Chegaste a horas aos dois tempos? Então tens cinco”, “só chegaste a um tens três”, “não chegaste a nenhum tens dois”. Comportamento, “como é que comportaste?”. E comecei a fazer isto no início do ano. (...) E depois é “Fizeste a atividade tens cinco, não fizeste tens negativa, fizeste metade, foi preciso eu empurrar, tens três” e eles acabam por se saber auto avaliar, eles têm consciência do que fizeram. Eles não são nenhuns tolinhos. E estes miúdos têm todos mais de quinze anos para ingressarem nestes projetos, têm todos mais de quinze anos, portanto eles sabem quando se portam bem e quando se portam mal, quando chegam atrasados e não chegam e se fizeram ou não fizeram o suficiente para terem positiva na aula. Pronto e isto acaba por ajudar, tanto a mim porque eu consigo ter uma perspetiva de o que é que vai acontecer e às vezes eles até pedem “Oh professora, como é que está? Como é que eu estou? Estou com muita parte negativa? Estou com muita parte positiva?” e que eles pedem esse feedback. E eles sabem e pronto é um bocado isto, para mim é todos os dias uma negociação com eles. (Entrevistado A)

Uma outra sugestão da professora foi a partilha de experiências, aprendizagens e estratégias com os colegas e as restantes escolas, com regularidade, realçando a importância dos *webinars* conjuntos entre todas as escolas do projeto.

Às vezes, falar com os outros, as experiências de uns às vezes não funcionam em nós, as nossas experiências às vezes podem funcionar e serem aplicadas noutros

sítios, mas é sempre uma incerteza. Cada ano é um ano, cada turma é uma turma e até a própria inserção da própria escola condiciona. (Entrevistado A)

O professor da escola de Valongo no que toca a sugestões e recomendações, começou por dizer que já há muitos anos idealizava na sua cabeça um projeto como o de Segunda Oportunidade, uma vez que logo nas primeiras aulas conseguia perceber quais os alunos que viriam a ser problemáticos, alunos esses que deveriam estar numa turma com currículo próprio. Neste sentido, o professor defende que seria muito importante que todos estes alunos tivessem ao dispor uma Escola de Segunda Oportunidade.

Eu acho que era fundamental, pelo menos em cada capital de distrito, existir uma Escola de Segunda Oportunidade. Acho que é fundamental isso, até por uma razão que eu acho que é também muito pertinente, que é porque os alunos, de facto, são um problema para a maioria das escolas e coloca-se estes alunos nessas escolas (Segunda Oportunidade) e eles acabam por ter de sucesso. (Entrevistado B)

Quando questionado sobre quais seriam, então, os aspetos fundamentais para que estas escolas possam atingir o sucesso, o professor referiu que as instalações das escolas são de enorme importância para o bom funcionamento, algo que diz faltar na escola onde leciona.

Olhe as instalações. Nós, é um caso particular, porque, de facto, as nossas instalações são muito, muito más, porque os alunos é, como eu digo, os alunos saem dos vários locais, nós também temos umas oficinas, mas também é fora do Centro Social de Ermesinde, mas eles saem e estão na rua e isso é que eu acho que não deve acontecer. Portanto, é um espaço próprio, não tem que ser um espaço luxuoso, nada disso. É ter as condições mínimas. E depois, eu acho que é a parte humana, portanto é, eu tenho que ter profissionais com experiência e que tenham sensibilidade para trabalhar com este tipo de jovens. (Entrevistado B)

Um outro aspeto fundamental para o sucesso, é então a parte humana, os profissionais têm que ter experiência e ser sensíveis aos problemas dos alunos, compreensivos e acima de tudo gostar de trabalhar com este tipo de jovens. O trabalho de

equipa é, também, algo que considera fundamental, sendo que na escola de Valongo fazem reuniões semanais e estão sempre em contacto, tendo já uma nova estratégia pensada para o ano seguinte:

E, por exemplo, para o ano já vamos ter outra estratégia, vamos ter, por exemplo, diariamente vamos ter quinze minutos em que está a equipa toda com os jovens e vamos falar o quê que se vai fazer nesse dia, é chamado o acolhimento, todos os dias. Portanto, tem que ser assim. (Entrevistado B)

A professora de Samora Correia referiu como aspeto fundamental a ligação emocional com os alunos, referindo até que se os professores não tiverem a capacidade de ser empáticos e sensíveis aos problemas dos jovens, não estão a cumprir o objetivo a que se propuseram aquando da entrada no projeto.

Não se consegue trabalhar ali sem se criar ligações emocionais é impossível. É impossível. Se nós não estivermos emocionalmente, pode ser emoções positivas ou emoções negativas, mas se nós não tivermos algo mesmo, emoção, empatia, se não criarmos empatia com eles, não estamos a cumprir o objetivo a que nos propusemos quando iniciámos o trabalho com eles. Às vezes é difícil de gerir as emoções. E se calhar as mais negativas são mais difíceis do que as positivas. (Entrevistado A)

Em relação ao funcionamento das Escolas de Segunda Oportunidade Durante a pandemia do COVID19, o professor de Valongo referiu que sentiram alguma dificuldade ao início com os jovens que não tinham acesso aos equipamentos tecnológicos, mas que a Câmara Municipal de Valongo disponibilizou equipamentos para todos, tendo as aulas sendo feitas através da plataforma TEAMS. Aulas essas que refere que eram feitas mais no sentido de não perder o contacto com eles, de poder comunicar, dando até o exemplo de uma jovem que estava institucionalizada e passava 24 horas no quarto sozinha, necessitando, por isso, desses momentos de socialização, como é possível ler no excerto:

Funcionou bem, bem em relação aos jovens que tinham equipamentos, só não funcionou para quem não tinha equipamentos, mas, por exemplo, a Câmara aqui

de Valongo disponibilizou equipamentos para todos os alunos e eles, portanto, eu dei aulas através do Teams e fiz atividades através do Teams e eles compareciam. E pronto e eu, portanto, normalmente até falava mais sobre aspetos até relacionados com a sociedade, com o covid, com esta experiência terrível que estávamos a viver e eles conversaram muito comigo, portanto, era mais era mais nesse sentido de comunicar com eles, porque até tinha uma aluna, que até acabou por ser a melhor aluna, que, por exemplo, estava numa instituição que estava fechada num quarto 24/24 horas. Quer dizer, ela só saía para almoçar e jantar, quer dizer fechada num quarto, é uma coisa... E eu falei nos concelhos de turma, eu falava que nós não podemos estar a exigir aos alunos nada, quer dizer, os alunos estão deprimidos, estão cansados, quer dizer, imagine um jovem enfiado num quarto, é uma prisão. E pronto e acabamos por simplificar, fazer coisas, atividades mais simples, exercícios muito simples. (Entrevistado B)

Já a professora de Samora Correia referiu que cada vez que voltavam de um confinamento era como se começassem do zero, uma vez que foi difícil manter a ligação e a confiança dos jovens à distância.

No geral, o confinamento destruiu, destruiu muita coisa que nós tínhamos conquistado. Destruiu os laços, porque eu só mantive contacto com seis, eles são vinte. Então os laços que havia com os outros ou que estávamos a construir com os miúdos novos que tinham entrado este ano para o projeto perderam-se. Depois houve também quem não se entendesse com as mentoras e tivesse que ser trocado de mentor a meio do confinamento. Pronto, houve um bocadinho tudo, houve quem rejeitasse completamente qualquer apoio. E quando voltou, continuou com essa postura, “eu não preciso de ajuda de ninguém”. Mas, no geral, destruiu muita coisa. Muita coisa mesmo. (Entrevistado A)

Em conjunto com a Técnica de Intervenção Local, foram estando a par de todas as alterações que os jovens sofreram durante o confinamento, afirmando que a tanto a docente como a TIL acabam por ser a única coisa estável que os jovens tinham. A docente abordou ainda a importância do papel dos mentores na vida dos jovens durante o confinamento, relatando que muitos dos jovens não tinham na sua posse equipamentos

para poderem realizar as aulas online, pelo que a Escola optou por criar um roteiro onde constavam um conjunto de perguntas com um tema transversal a todas as disciplinas, tendo os mentores de dar o apoio necessário à resolução do mesmo.

Às vezes eles não tinham acesso às ligações de internet e nós fazíamos a ligação Internet que vinha para poderem responder às perguntas, passávamos o áudio para eles, para eles seguirem ouvir e depois vimos que isso era um problema e ajustamos ao longo do tempo. Também fomos ajustando. E dar apoio na insistência para ser resolvido o questionário do roteiro, tirar algumas pequenas dúvidas, mas nunca dando a solução ao aluno, apesar de nós termos as soluções de todas as disciplinas, nunca foi dada a solução ao aluno. Foi lhe passado o caminho para chegar à solução, foi um processo de facilitação, e não de dar o peixe e não ensinar a pescar. (Entrevistada A)

1.3 Uma nova Escola de Segunda Oportunidade em Lisboa

A ideia de uma Escola de Segunda Oportunidade em Lisboa surge devido à importância de combater a forte taxa de abandono escolar precoce no Município. Lisboa, como sendo a capital do país e uma das cidades com a população mais elevada, é, também por isso, uma cidade com fortes desigualdades sociais entre as comunidades. Desta forma, nem todos têm as mesmas condições de acesso ao ensino, assim como estabilidade a nível pessoal e familiar. Neste sentido, um projeto como as Escolas de Segunda Oportunidade pareceu ser adequado à situação que o Município atravessava pelo que iria apoiar os jovens mais vulneráveis e em risco de exclusão social.

Como pude constatar ao longo da investigação, cada escola é uma escola, pelo que o funcionamento da mesma irá depender de diversos fatores como o contexto em que está inserida, o grupo de jovens e as suas especificidades, as condições físicas do espaço, assim como a equipa multidisciplinar que os alunos terão à disposição. Por estas razões, não existe um modelo de Escola de Segunda Oportunidade mais funcional que outro, pelo que cada escola terá que ter em conta todos estes aspetos e, a partir daí, adaptar os recursos que tem à sua disposição de modo a conseguir dar resposta ao problema dos jovens.

Os professores entrevistados, quando questionados acerca de aspetos fundamentais para o sucesso, deram grande ênfase à parte humana do projeto, como sendo

imprescindível que os profissionais sejam sensíveis à problemática dos alunos, conseguindo conhecer, compreender e ouvir, assim como encaminhá-los na sua vida pessoal e profissional. Assim como a equipa ser fixa, uma vez que a vida dos jovens foi sempre muito inconstante e necessitam de estabilidade, permitindo-os ganhar confiança com os profissionais que têm à disposição.

No entanto, apesar de cada escola ter um funcionamento próprio, é importante que exista uma partilha de conhecimentos e experiências entre as diversas escolas, tendo em vista um crescimento conjunto e o sucesso, não só do projeto, mas, fundamentalmente, dos jovens.

Capítulo 4 – O perfil dos professores nas Escolas de Segunda Oportunidade

4.1 O perfil do professor

Segundo o decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o perfil do professor deve caracterizar o desempenho profissional do professor, tendo em conta a sua formação inicial, a aprendizagem ao longo da vida e a formação contínua, de modo que consiga dar respostas adequadas face aos desafios a que se expõe. Assim, segundo o mesmo decreto, existem quatro dimensões do perfil do professor que deverão ser tidas em conta: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, o professor: deverá promover aprendizagens curriculares baseando-se nos saberes próprios da profissão e em investigações e reflexões; é responsável por garantir a todos, de forma inclusiva, um conjunto de aprendizagens diversas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos; proporciona o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade; potencia o bem-estar dos alunos e o “desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”; deverá respeitar as diferenças culturais e pessoais de toda a comunidade educativa, “valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”; deverá possuir uma forte capacidade de comunicação e de relacionamento, assim como equilíbrio emocional (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem pressupõe, segundo o decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, que o professor: promova aprendizagens dando resposta aos objetivos curriculares, procurando desenvolver as competências associadas, recorrendo à atividade experimental sempre que for pertinente; utilize os saberes próprios da profissão, assim como saberes multidisciplinares; utilize de forma correta a Língua Portuguesa; utilize diversos suportes, assim como tecnologias de informação e comunicação, promovendo o desenvolvimento das competências que a essa área diz respeito; potencia o desenvolvimento de diferentes formas de organização e comunicação, assim como a participação ativa dos alunos; utiliza diversas estratégias

adaptadas a cada aluno de modo a atingir o sucesso de todos; garante a aprendizagem e o acompanhamento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; possui capacidade de gestão de conflitos e situações problemáticas; usufrui da avaliação, de forma a “regular e promover a qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

O decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, no que toca à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, aponta que o professor deverá: considerar a escola como um espaço inclusivo e de intervenção social; participar nos projetos educativos e gestão da escola; integrar no currículo “saberes e práticas sociais da comunidade”; promover o respeito mútuo entre toda a comunidade educativa; e interagir com as famílias no que toca ao conhecimento dos projetos de vida dos alunos.

Por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, segundo o decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, é referido que o professor deverá: refletir sobre as suas práticas e avaliar o seu desenvolvimento profissional; refletir sobre as decisões tomadas, com base nos “aspectos éticos e deontológicos” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto); considerar o trabalho em equipa como um meio para o enriquecimento profissional, através da partilha de conhecimentos; e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, promovendo a sua educação ao longo da vida.

O professor, assim como a escola, deve procurar reconstruir-se permanentemente face às dinâmicas e necessidades sociais dos alunos (Canastra & Malheiro, 2009). Neste sentido, Perrenoud (2000) defende que uma das características dos professores é ter de decidir na incerteza e agir na urgência. É, por isso, importante que os professores possuam competências que permitam dar resposta aos desafios que as sociedades atuais enfrentam. Silva (2009, p.27) olha para a formação docente como “um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, que se vão acumulando e modificando ao longo da sua existência pessoal e profissional”, considerando-a ainda como um “processo inacabado e que consiste em constantes indagações, incertezas e ambiguidades”.

Flores et al. (2017), defende que esta profissão se estrutura a partir de três dimensões: mediação no processo de ensino-aprendizagem, conhecimento disciplinar e interação do docente com o contexto.

Neste sentido, Perrenoud (2000, p.15) define competência como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” e, assim, aponta 10 competências que um professor deve possuir, como vou explicar de seguida:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Neste ponto é dada atenção ao facto de cada aluno captar a mesma aula de maneira diferente, conforme a sua individualidade (interesses, motivações e capacidades) e, por isso, o professor deverá conseguir chegar a cada um deles através de um trajeto individual criado para cada um, ou seja, um modelo de ensino centrado no sujeito que aprende.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (Perrenoud, 2000, pp.25-26)

Portanto, segundo o mesmo autor, para obter o sucesso, o professor deve conhecer os conteúdos a serem ensinados e os seus objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir dos erros e das individualidades de cada aluno e envolvê-los em projetos e atividades de pesquisa. Deste modo,

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por uma exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (Perrenoud, 2000, p.27)

Trabalhar a partir das individualidades dos alunos pressupõe que se tente compreender a sua bagagem cultural, os seus traços de personalidade e os seus interesses e motivações. Perrenoud (2000) defende que a competência do professor é essencialmente didática, sendo que se deve basear nas representações dos alunos, de modo a

encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos e as representações existentes, reorganizando-as se necessário. (Perrenoud, 2000, p.29)

Muitas vezes os professores planeiam os conteúdos partindo do princípio de que todos querem aprender, esquecendo-se dos alunos para os quais a generalidade das aprendizagens escolares não interessa ou não são fáceis de atingir. Portanto, os conteúdos devem ser criados consoante a disciplina, o nível dos alunos e as opções do professor (Perrenoud, 2000).

Assim, é importante aprender a partir dos erros, uma vez que o autor defende que aprender é como reestruturar a nossa compreensão da realidade, ou seja, o professor deve procurar que os alunos vejam os erros como parte do percurso e fazê-los compreender e ter consciência dos erros, identificar a sua origem e, só depois, perceber de que maneira podem ser corrigidos.

Perrenoud (2000) defende que o professor deve deixar para trás a imagem de que “o professor sabe tudo” e demonstrar que também ele tem alguns desconhecimentos e que é sempre possível aprender mais, inclusive com os seus alunos.

2. Administrar a progressão das aprendizagens

Perrenoud (2000) defende a aposta nos percursos de formação individuais e na pedagogia diferenciada para que se possa atender à progressão de cada aluno. Esta competência visa aspetos como: conceber e administrar situações-problema adequadas ao nível dos alunos, adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino, estabelecer ligação entre as teorias subjacentes às aprendizagens, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem e refletir regularmente acerca das competências para poder progredir.

Os alunos têm formas diferentes de aprendizagem e de encarar os obstáculos e, por isso, cada situação deve ser vista com heterogeneidade. Deste modo, devem ser propostas situações que estejam ao alcance de cada um, de forma a levá-los a progredir e a atingir o sucesso. Segundo Perrenoud (2000, p.45), “o funcionamento coletivo pode marginalizar

os alunos que têm mais necessidade de aprender”, uma vez que acaba por se favorecer, geralmente, os alunos mais dotados.

É importante apostar na observação contínua dos alunos, uma vez que facilita o conhecimento das capacidades dos alunos, algo que não se consegue perceber através das avaliações pontuais. Perrenoud (2000, p.51) defende que se deve “considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos”.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

O sistema escolar procura homogeneizar os alunos quando os agrupa por idades considerando que todos se encontram no mesmo nível de desenvolvimento e aprendizagem, o que nem sempre acontece. Por isso, diferenciar o trabalho em sala de aula consoante as características de cada aluno é distanciar-se do ensino que normalmente é praticado, em que se tende a olhar para o todo, e priorizar aqueles que têm mais a aprender (Perrenoud, 2000).

Diferenciar o ensino não poderia, pois, consistir em multiplicar as aulas particulares. Para encontrar um meio-termo entre o ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, criar novos espaços-tempos de formação, jogar, em uma escala maior, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias de formação. (Perrenoud, 2000, p.56)

Neste sentido, segundo o mesmo autor, deve-se apostar na heterogeneidade de uma turma, ampliar a gestão da aula para um espaço mais vasto, fornecer apoio e trabalhar com alunos portadores de dificuldades e desenvolver a cooperação entre os alunos e o ensino mútuo. Portanto, Perrenoud (2000) defende que o trabalho por plano semanal, tarefas autocorretivas, a organização do espaço por oficinas e a utilização de softwares interativos são recursos importantes, que se podem complementar, para que seja feita a aposta na heterogeneidade e retirado o proveito da diferença dos alunos.

No que toca aos alunos com maiores dificuldades, Perrenoud (2000) é contra a exclusão dos alunos, defendendo que o ideal é encontrar os recursos necessários e

trabalhar em equipa, ainda que com apoio externa, mas juntamente com os restantes alunos. Neste sentido, o professor deve ser capaz de observar os alunos, saber tirar partido das suas tentativas-erros, construir programas didáticos a partir dos alunos, ser um bom comunicador, ter em conta os diversos ritmos de aprendizagem e as capacidades de cada um e trabalhar em equipa com os restantes profissionais (Perrenoud, 2000).

O mesmo autor afirma que a pedagogia diferenciada exige a cooperação de todos os alunos e dos seus familiares, de modo que a diferenciação positiva seja compreendida por todos e não considerada uma injustiça.

4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho

Ainda existe muito a ideia de que todos os alunos se devem sentir motivados a ir à escola, ideia essa que perdura desde o tempo em que a escolaridade não era obrigatória. A partir do momento em que passou a existir, os alunos que em outros tempos ingressariam diretamente no mundo do trabalho ou que, por outro lado, iriam frequentar a escola por influência familiar, hoje, seja qual for a circunstância, todos são obrigados a frequentar a escola até atingirem os 18 anos. É por nem todos os alunos terem interesse na escola, que o professor deve procurar envolver os alunos e promover e intensificar a motivação e a vontade de aprender que lhes falta.

Neste sentido, Perrenoud (2000, p.71) afirma que “ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. (...) Ensinar é também estimular o desejo de saber”.

É importante procurar identificar e valorizar os projetos pessoais dos alunos, de modo a encorajá-los a atingir os seus objetivos, apoiando na organização e encaminhamento dos mesmos, com vista a sentirem-se realizados. O desafio da educação é, exatamente, fazer com que os alunos possuam os meios necessários para a construção desse mesmo projeto, sem que lhes seja inculcada a obrigação de o ter à partida (Perrenoud, 2000). Para isso, segundo Perrenoud (2000, p.77), é necessária “uma grande capacidade de comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro”.

5. Trabalhar em equipa

Trabalhar em equipa é, na opinião de Perrenoud (2000), uma necessidade. Assim, segundo o mesmo autor, espera-se que exista uma partilha de recursos, ideias, práticas e das experiências com os alunos, assim como a resolução de conflitos. É de salientar que

o trabalho em equipa não tem de se tratar apenas quando os profissionais estão inseridos no mesmo projeto, podendo acontecer essa cooperação mesmo tratando-se de projetos diferentes.

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do “muro das lamentações” para negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar o seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários. (Perrenoud, 2000, p.89)

6. Participar na administração da escola

Os professores devem procurar estar a par do trabalho administrativo da escola e da comunidade educativa, havendo, portanto, uma ligação entre as questões pedagógicas com o progresso dos alunos, devendo apoiar na comunicação, negociação, resolução de conflitos e planeamento, enquanto toma conhecimento das restrições, prioridades e estratégias (Perrenoud, 2000). Para isso, é necessário que exista uma forte organização e cooperação entre os vários profissionais que integram a comunidade escolar.

7. Informar e envolver a família

Para os pais, os professores são a “cara” da escola, são eles que ouvem as suas dúvidas, reclamações e críticas. Como afirma Perrenoud (2000, p.113), “os professores carregam, quer queiram, quer saibam ou não disso, um poder institucional que está além deles e que hipoteca suas iniciativas pessoais”. O mesmo autor defende que, assim como os alunos, no diálogo com os pais deve ser tido em conta a diversidade e a capacidade de comunicação dos mesmos.

O professor deve procurar manter a neutralidade, conquistando a confiança dos pais, e atribuir aos pais um papel ativo, construindo uma relação equilibrada (Perrenoud, 2000).

8. Utilizar novas tecnologias

Como já referi, a escola deve acompanhar o ritmo do mundo que a rodeia e, obviamente, as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) não são exceção. Estas vieram alterar a nossa maneira de pensar, comunicar e de trabalhar (Perrenoud, 2000). Através do uso das TIC na sala de aula, espera-se que os alunos comecem a habituar-se e a adquirir conhecimentos e, desta forma, o professor poderá integrar

atividades didáticas utilizando estas ferramentas. O desenvolvimento destas competências em contexto escolar, possibilitarão aos alunos utilizá-las em outros contextos da sua vida e tornam o ensino mais eficaz. Assim,

Formar para as novas tecnologias é formar para o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (Perrenoud, 2000, p.128)

A par disto, o professor deve alertar e conscientizar os seus alunos para os riscos que, por exemplo, a internet pode ter se o uso não for cuidado. Tal como Perrenoud (2000, p.139) afirma “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender”.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

O professor deve procurar criar situações de aprendizagem que proporcionem aos alunos a compreensão real do mundo, os problemas e perigos, de modo a construir cidadãos conscientes e com valores cívicos. Por exemplo, no que toca à violência, o professor deve procurar falar sobre regras e princípios de cidadania, sendo que “é preferível aprender a negociar em tempos de paz” (Perrenoud, 2000, p.147).

Espera-se, de igual modo, que o professor lute contra os preconceitos e discriminações de todo o tipo, promovendo uma educação para a tolerância e respeito através da prática reflexiva e da lucidez (Perrenoud, 2000).

10. Administrar a sua própria formação contínua

Esta última competência, formação contínua, é o que permite que todas as outras se mantenham conservadas, uma vez que devem ser constantemente atualizadas, renovadas e adaptadas às diferentes circunstâncias.

Perrenoud (2000, p.160) defende que “formar-se não é (...) fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação”. O autor refere ainda que esses procedimentos poderão ser o trabalho em equipa, a experimentação, a leitura, sendo que o mecanismo fundamental é a prática

reflexiva regular (Perrenoud, 2000). Por outro lado, revela também a importância da participação em ofertas formativas, sejam elas seminários ou workshops, por exemplo.

Neste sentido, para Escudero (2006, p.35) há quatro aspectos fundamentais para o sucesso desta profissão. Portanto

um professor crente no que tem em mãos (fé), com conhecimentos e capacidades necessárias para desempenhar o seu trabalho com eficiência (esperança), disponível para estabelecer determinadas relações pessoais e profissionais com os alunos (amor), comprometido e responsável de criar e sustentar comunidades escolares (colaboração).

Silva (2009, p.5) aponta ainda como responsabilidade do professor, “contribuir para a formação integral das crianças e jovens, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade”, de modo que sejam capazes de contribuir na vida ativa, e, respeitar as diferenças culturais e pessoais dos jovens, valorizando as suas individualidades, sendo da competência dos mesmos aplicar medidas de prevenção que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Cury (2006) aborda a importância da profissão e da abrangência da mesma às diversas áreas da vida dos jovens, afirmando que

Os professores são tão ou mais importantes do que os psiquiatras, os juizes e os generais. Os professores lavram os solos da inteligência dos jovens para que eles aprendam a ser pensadores, para que eles não adoçam e sejam tratados pelos psiquiatras, para que eles não cometam crimes e sejam julgados pelos juizes, para que eles não desencadeiem guerras e sejam comandados por generais.

4.2 As perspectivas e experiências dos professores das Escolas de Segunda Oportunidade

Durante as entrevistas com os professores das Escolas de Segunda Oportunidade, de modo a perceber melhor o perfil dos professores destas escolas, decidi questioná-los acerca das perspectivas educativas que devem ter, qual o seu papel na vida dos jovens e os sentimentos enquanto profissionais deste projeto.

Muitas das características apontadas pelos entrevistados são as que Perrenoud (2000) identifica, como por exemplo saber utilizar estratégias individuais e métodos pedagógicos diferenciados tendo em conta as individualidades de cada aluno, motivando-os, o trabalho em equipa, a participação e cooperação na vida escolar, assim como o relacionamento com as famílias .

Quando questionada acerca das perspetivas educativas que um profissional das Escolas de Segunda Oportunidade deve ter, a professora de Samora Correia referiu que os profissionais devem ter a noção de que nem sempre vão conseguir atingir o sucesso e ser capazes de lidar com as frustrações, dando exemplo de um caso que aconteceu consigo.

É difícil às vezes reter um aluno que a gente gosta muito. Isto aconteceu comigo este ano. Nós retivemos um aluno que, se durante o próximo primeiro período voltar... Ele esteve num estado de absentismo neste último período, se ele voltar nós certificamos-lhe o nono ano em Dezembro. E foi das coisas mais difíceis de fazer. Eu fui mentora dele este ano. No ano passado não fui, mas já tinha um envolvimento muito próximo com ele. Ele perdeu o pai durante o confinamento do ano passado, quando voltámos à escola, estava num período de luto. Ajudámo-lo a sair do período de luto e durante o segundo confinamento... Ele vai ser pai agora no final do Verão, logo no início do próximo ano letivo. E então aquilo mexeu tudo muito com ele e ele não teve hipótese de dizer se.... É assim, ele teve que assumir aquilo que fez ok, isto está certo, mas ele não teve hipótese de escolha nem sequer de falar com a mãe da futura filha, o que eles queriam fazer, porque isso foi decidido por todos, menos por eles os dois. Foi decidido pela mãe dela e pela mãe dele. Entretanto, eles acabaram o namoro. Isto tudo mexeu muito com ele e ele não voltou neste último período. Voltou alguns dias, mas com os comportamentos muito distorcidos do que é o seu normal e convenceu-se que ia terminar. Ele inscreveu-se para as escolas Profissionais. Não foi através nem de mim nem da TIL, nós sabemos através dos outros colegas que ele se tinha inscrito para as escolas profissionais convencidíssimo de que tinha de terminar o nono ano. E nós retivemo-lo por faltas. E não sei... Não sei o que é que isto vai acontecer a este miúdo, ele precisava de levar um abanão. Agora, para que lado é que ele vai tombar? A gente não sabe. Ele precisava de levar um abanão, porque ele tinha que cair para se levantar para fazer alguma coisa. Vamos ver para onde ele vai tombar. Não está na nossa mão.

Gostava eu que estivesse na minha mão, porque eu levava-o, pronto... (Entrevistado A)

Já o professor de Valongo refere que o que os profissionais devem ter como perspetiva não preparar os alunos em termos de currículo, mas sim para a vida e para “situações reais”, ou seja, dar uma “formação geral”, sempre numa “perspetiva de vida” (entrevistado B), dando os seguintes exemplos:

por exemplo, este ano tivemos atividades fantásticas, eles, por exemplo, não sabiam nada do 25 de Abril, não sabiam absolutamente nada do Holocausto. Através de atividades, conseguimos que eles percebessem o que é, o que é que foi o 25 de Abril, o que é que foi o Holocausto, fomos visitar o Museu do Holocausto no Porto, etc. Portanto, eles até ficaram muito surpreendidos, alguns até chocados, mostramos filmes, alguns filmes até bastante violentos sobre o Holocausto e eles ficaram muito surpreendidos porque não sabiam de nada. O nível cultural deles é muito baixo, como é normal, não é? (...) Portanto, eles rejeitaram sempre os estudos, rejeitaram sempre a escola, portanto, é perfeitamente normal. (Entrevistado B)

Relativamente ao papel dos professores no percurso de vida dos jovens, o professor de Valongo acredita que o seu papel deve ser, essencialmente, um papel de acompanhamento, acima de tudo perceber, através de atividades e projetos, o que eles gostam e não gostam, perceber onde se sentem bem, para depois poder trabalhar isso com eles, referindo que “a ideia é desmistificar a escola, chegarem ao espaço e não encontrarem o tipo de estrutura que encontravam na escola e que eles sempre rejeitaram” (Entrevistado B). O professor acredita que um aspeto fundamental é ter amor e carinho e, sobretudo, gostar daqueles alunos, defendendo que um professor que leciona nestes projetos tem que ter outro tipo de sensibilidade. O professor aproveitou, ainda, para fazer uma crítica ao ensino relativamente à forma como os jovens vulneráveis foram tratados no ensino regular e ao facto de ser obrigatório os alunos terem que cumprir a escolaridade obrigatória até ao 12º ano no ensino regular:

Mal peguei na turma e numa primeira conversa com eles, eu percebi que de facto a escola maltratou-os muito e eu não estou a dizer isto... Não é fácil para mim dizer isto.

Obviamente, é uma crítica direta ao nosso sistema de ensino, mas isto de facto acontece, portanto, os alunos foram mesmo muito mal tratados. Aliás, tive até casos de alunos que foram mesmo agredidos por professores de várias formas e até algumas vítimas de assédio e outras coisas. Portanto, são alunos muito vulneráveis. (Entrevistado B)

Agora querem que toda a gente estude, querem que toda a gente faça o 12º ano. Todos da mesma maneira, ao mesmo tempo, isso não faz sentido. Portanto, as Escolas de Segunda Oportunidade têm que existir sempre e espero que abram mais escolas que possam acolher estes jovens que, de facto, não querem, rejeitam a escola tradicional. Eles rejeitam a escola, portanto, temos que criar uma escola alternativa. É fundamental. (Entrevistado B)

O sentimento dos docentes enquanto profissionais de uma Escola de Segunda Oportunidade foi demonstrado, implicitamente, ao longo de ambas as entrevistas.

A professora de Samora Correia caracteriza-o como um sentimento agri-doce, referindo que: “Tem dias que me apetece fechar a porta do carro, andar e não voltar. Isto acontece em 25% dos dias, porque os outros 75% eles não são mais fortes do que eu” (Entrevistada A). No entanto, sente que há jovens que realmente merecem o esforço e a dedicação que depositam neles e é nos momentos difíceis que se lembra do quão importante é o papel dela na vida daqueles jovens.

Quando os miúdos nos agradecem por não termos desistido deles, por lhes termos dado ferramentas para continuar, terem a noção de que se não fossemos nós a andarmos sempre em cima deles, eles não tinham conseguido ir para o curso profissional ou arranjar um emprego e não tinham conseguido terminar o nono ano. Sabe bem! (Entrevistada A)

A professora refere ainda que os docentes não podem estar naquele local pelo aspeto remuneratório, explicando que é preciso gostar de trabalhar com aquele tipo de jovens e ter sensibilidade suficiente para os compreender e poder acompanhar o seu percurso, tendo, também, uma grande capacidade de gestão emocional, como é possível perceber no seguinte excerto:

Não é um aspeto remuneratório e a gente, a gente sabe que há muitos colegas professores que trabalham só pelo dinheiro. Eles não gostam daquilo que fazem. E ali não se pode ir por aí, ali tem que se gostar daquilo que se faz. Por que se não, não se está a cumprir com aquilo que é suposto nós fazermos num projeto destes. É preciso ter um lado muito humano, mas também não podemos mostrar o nosso lado humano sempre. É ter vontade de chorar e não chorar. É ter vontade de abraçar e controlar o abraço, mas passar o carinho na mesma. É ter vontade de dar um chapadão e virar as costas e continuar a seguir, ter vontade de dar uma resposta ao nível daquilo que nos foi dito e virar as costas e ignorar. (Entrevista A)

Já o professor de Valongo diz ser um orgulho e um gosto enorme poder fazer parte de um projeto como as Escolas de Segunda Oportunidade, afirmando que quando partilha esse sentimento com os restantes colegas do seu agrupamento (Ermesinde) demonstram ficar muito surpreendidos, tendo apontado como obstáculo do projeto a dificuldade de encontrar professores que queiram trabalhar e manter-se neste projeto, por falta de compreensão para com os jovens e as suas problemáticas.

Eles ficam muito, muito surpreendidos, porque o que está a acontecer é, por exemplo, no primeiro ano tive um grupo de profissionais que são professores da escola secundária e desse grupo só um professor é que pediu para ficar no ano seguinte, os outros desistiram todos do projeto. Ninguém quis ficar e eu acho que isso é mesmo muito, muito significativo e este ano acontece a mesma coisa. Portanto, temos o mesmo professor do ano anterior que vai querer continuar no projeto, temos um novo elemento que também gostou muito e está também muito fascinado com o projeto e que também quer continuar e o resto é tudo para mudar, porque não querem, já disseram que não querem ficar. Portanto, isto também é um problema, não é? Porque, de facto, é uma dificuldade encontrar pessoas que entendam estes jovens, que compreendam a linguagem deles, os problemas e que consigam apresentar um trabalho diferente, porque é um problema, não é? Porque hoje a maior parte dos professores tem uma forma de trabalhar, às vezes, que é fizeram a mesma coisa a vida inteira e de repente tem que fazer uma coisa diferente e não são capazes ou não querem, não é? Eu acho que não são capazes mesmo. E é muito complicado. E eu

tenho feito um bocadinho também, como diretor de turma, tenho feito um bocado a ligação entre a minha escola de origem e a escola de segunda oportunidade, no sentido de falar na escola e tentar conseguir elementos que entendam o projeto e que queiram abraçar este projeto, mas é muito difícil (...). (Entrevistado B)

Relativamente a estratégias para com estes jovens, o professor referiu que em situações de grande pressão e conflito, procurava, juntamente com a técnica de intervenção local, separar os alunos e conversar com eles, de forma a refletir e analisar as situações que levaram ao problema, criando, também, algumas situações de debate entre os alunos de forma a obterem alguma aprendizagem e retirarem proveito do conflito. Como é possível ler no seguinte excerto:

Portanto, eu, a técnica de intervenção local, portanto nós tínhamos, por exemplo, nos momentos de grande caos, nós separávamos alunos, tínhamos conversas com eles, analisavam as situações. Depois, púnhamos os alunos em confronto uns com os outros, discutir porque é que eles tinham tido aquela atitude, um bocadinho de psicologia, não é? Falar, pronto e depois eles entendiam se achavam que realmente aquilo não fazia muito sentido. E as coisas foram melhorando, não é? Portanto, no primeiro ano, ainda tivemos alguns focos de conflito. Este segundo ano foi pacífico, tivemos apenas duas situações muito particulares, mas que foram serenadas. E é assim. (Entrevistado B)

4.3 Pistas para recrutamento e seleção de professores para as Escolas de Segunda Oportunidade

Durante o meu estágio, toda a procura de informação e com base nas entrevistas feitas, encontrei algumas pistas que poderão ser favoráveis aos processos de seleção e recrutamento dos professores para as Escolas de Segunda Oportunidade e para o sucesso no trabalho com jovens em risco.

Logo à partida, os profissionais que lecionem neste projeto deverão gostar e estar motivados para trabalhar com jovens em situação vulnerável. Como foi possível perceber nas entrevistas e até mesmo no Encontro Nacional de Escolas de Segunda Oportunidade, os professores referem que muitas vezes o que os faz ficar no projeto e fazê-lo evoluir

todos os dias é o gosto por fazerem com que estes jovens possam ser reintegrados na sociedade e possam atingir o sucesso a nível pessoal, social e profissional

Um professor que tenha intenção de trabalhar numa destas escolas, terá que ter uma forte capacidade de resiliência, isto é, terá que estar apto para conseguir enfrentar e superar as adversidades que lhe poderão aparecer. Ora, com isto quer dizer que face a uma situação problemática, o docente deverá ser capaz de procurar compreender o problema que tem em mãos e encontrar forma de o superar.

Uma outra característica fundamental nestes professores será, então, a capacidade de gerir conflitos. Colocando-se no papel de mediador, o docente deverá ser capaz de procurar reduzir o impacto negativo da situação conflituosa, tentando tirar algo produtivo ou até mesmo aprendizagem para as partes envolvidas.

Os professores deverão ter uma “mente aberta”, sendo capazes de ouvir os alunos, conhecê-los sem qualquer tipo de preconceito, independentemente dos seus ideais. Tal como disse a entrevistada A “o professor que vai para ali tem que deixar o ensino regular à porta e pensar que ali é um mundo diferente (...). Ter uma abertura de espírito muito grande” (Entrevistado A).

A capacidade de improviso foi uma característica também abordada nas entrevistas aos professores, uma vez que trabalhando com um público tão vulnerável por toda a sua experiência de vida, os dias de trabalho nunca serão iguais e nem sempre será possível pôr em prática aquilo que se tinha planeado previamente. É, por isso, importante que os docentes sejam criativos e conhecedores de estratégias alternativas, e estejam suscetíveis aos imprevistos de última hora e sejam capazes de os contornar e recriar as atividades que estariam pensadas.

Os professores necessitarão de ter uma forte autorregulação emocional, ou seja, deverão conseguir controlar e gerir as suas emoções, através de estratégias que lhes permitam atingir os objetivos a que se propõem e, por outro, lado evitar constrangimentos, uma vez que, como referi anteriormente, o trabalho numa Escola de Segunda Oportunidade exige muito o lado emocional.

O trabalho em equipa e a cooperação são, também, de elevada importância uma vez que nestas escolas se trabalha em equipas multidisciplinares que têm que estar em comunicação e cooperação constante, tendo em vista o bem-estar e o sucesso dos jovens. Foi várias vezes referido ao longo das entrevistas, assim como no 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade, a importância da partilha de

experiências e conhecimentos entre as equipas das diversas escolas nacionais e internacionais.

Os professores devem ser tolerantes face a situações de grande pressão, mantendo o controlo emocional, uma vez que, como já referi anteriormente, sendo um público vulnerável e em situação de risco, estarão mais suscetíveis a momentos de maior agitação e problemáticos, e os docentes terão, por isso, de ser capazes de gerir estas situações.

Por último e talvez mais importante ainda, os docentes devem ser capazes de lidar com estes jovens ouvindo e os docentes devem ser capazes de lidar com estes jovens, ouvindo e sendo sensíveis aos problemas deles, procurando sempre compreendê-los, dando-lhes o apoio emocional que muitas vezes não têm no seio familiar e conseguir motivá-los de modo a conseguirem atingir o sucesso não só a nível escolar, mas acima de tudo na vida.

Estas foram, essencialmente, as características apuradas para o perfil de um professor de Segunda Oportunidade que poderão ser avaliadas através de uma entrevista profissional de seleção, nas quais se poderão propor exemplos de situações reais em que os profissionais terão que explicar de que forma reagiriam face a esse acontecimento, assim como solicitar que especifiquem qual o interesse e a motivação que têm em trabalhar no projeto e com jovens em risco. Nestas entrevistas poderiam também ser apuradas a experiência profissional e o nível de conhecimentos associados à função que o professor iria desempenhar.

De modo a promover o maior sucesso destes professores e uma vez que os professores devem ser conhecedores das mais variadas estratégias educativas de modo a conseguirem chegar aos alunos, considero que se poderia apostar na formação contínua dos mesmos, integrada num processo de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, que lhes permita adquirir novos conhecimentos e desenvolver as competências profissionais, refletindo e atualizando as suas estratégias educativas. Neste sentido, Ferreira e Santos (2016) referem que a escola como contexto bastante heterogéneo, acaba por exigir ao professor competências adequadas a essa diversidade, pelo que a formação contínua é um “mecanismo fundamental na busca por uma docência contextualizada e eficaz” (p.3). Os mesmos autores defendem que a formação contínua deve procurar responder às as necessidades individuais (professores), profissionais (características da profissão) e organizacionais (instituição de ensino), atribuindo, por isso, elevada relevância à colaboração entre os intervenientes no projeto, visando, dessa

forma, a “troca de saberes, necessidades, interesses e experiências” (p.3) e, portanto, a promoção de uma cultura colaborativa.

Considerações finais

Ao longo do meu estágio e da minha participação no projeto das Escolas de Segunda Oportunidade fui fortalecendo a convicção de que este novo modelo de educação deve ser estendido pelo restante país e, sobretudo, pela cidade de Lisboa, uma vez que é um município com tanta diversidade de contextos e comunidades.

Este estágio, ainda que com algumas dificuldades, sobretudo devido à pandemia, possibilitou-me um conhecimento muito aprofundado sobre a Educação de Segunda Oportunidade, tendo considerado como ponto alto o 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade. Este encontro proporcionou partilhas e aprendizagens de uma grande diversidade e relevância no campo. Reuniu profissionais representantes das diversas entidades que se unem em torno de um só objetivo, desenvolver a educação de Segunda Oportunidade tendo em vista dar resposta aos jovens que se encontram em situação de grande vulnerabilidade e que precisam de cada um de nós, profissionais de educação.

Considera-se que uma criança ou jovem se encontra em situação de risco quando a sua integridade está em perigo, seja relativamente à segurança, à saúde ou à sua educação. Neste sentido, as Escolas de Segunda Oportunidade foram, para mim, um projeto novo, com pouco reconhecimento a nível nacional, mas bastante importante naquelas que são as respostas educativas para jovens em situação de risco, de exclusão e abandono escolar. Este projeto, para além de promover as aprendizagens curriculares e o envolvimento dos jovens na sua formação escolar e profissional, procura trabalhar as problemáticas encontradas nos projetos de vida dos jovens, de forma que possa existir um desenvolvimento a nível pessoal e social.

Recentemente o Professor António Nóvoa deu uma entrevista acerca do mais atual relatório da UNESCO intitulado de “*UNESCO’s Futures of Education Report*”, em fez uma referência que achei bastante interessante e pertinente relativamente ao tema do meu trabalho, que foi a necessidade de a educação estar aberta “aos futuros” e, refere futuros no plural porque diz haver “uma diversidade de futuros” (Nóvoa, 2021), referindo-se à diversidade de crianças e jovens. Na minha opinião, é realmente importante, e cada vez mais, que a educação olhe para a diversidade como algo do qual poderá tirar proveito e não como um problema, porque cada aluno, com as suas características e especificidades, tem o direito de querer construir o seu futuro, adaptado às suas circunstâncias, pelo que a

escola deverá estar preparada para conseguir dar resposta de forma que todos possam obter o sucesso e estar incluídos não só na escola, mas também na sociedade.

Relativamente ao aspeto central deste relatório, os professores das Escolas de Segunda Oportunidade, considero que consegui traçar algumas características do perfil que um professor deste projeto deverá possuir, assim como pistas para o recrutamento dos mesmos. Assim, um professor de uma escola de segunda Oportunidade necessita de possuir as seguintes características: capacidade de resiliência, autorregulação emocional, gestão de conflitos, capacidade de improviso, de trabalho em equipa, ter “mente aberta”, ser tolerantes face à pressão e, portanto, ser portadores de competências humanas e sociais, empáticos, assim como ter gosto e motivação pelo projeto. Assim como referido no decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, onde é abordado o perfil do professor, é de extrema importância que os professores destas escolas apostem numa formação contínua de modo que estejam em condições de reajustar as suas estratégias face aos jovens com os quais trabalham e vão acompanhando as alterações não só na educação, mas sobretudo na sociedade e no mundo. Portanto, conclui-se que os professores, durante o seu processo permanente de formação, deverão integrar a formação na relação com ele próprio (autoformação), a formação na relação com os outros (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação) (Moraes, 2007).

As competências requeridas no perfil dos professores apresentado por Perrenoud (2000) e no decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, são em grande parte coincidentes com aquelas que identifiquei através das entrevistas, sendo que nestas foi dado uma forte ênfase à motivação e à sensibilidade dos profissionais face às problemáticas da vida dos jovens que estando em situação de risco, requerem uma especial atenção, compreensão e acompanhamento. O saber utilizar estratégias individuais e métodos pedagógicos diferenciados tendo em conta as especificidades de cada aluno, a capacidade de motivar os alunos, o trabalho em equipa, a participação e cooperação na vida escolar, assim como o relacionamento com as famílias e a importância da formação contínua são aspetos comuns encontrados tanto nos referenciais teóricos, como nas entrevistas com os docentes e no Encontro de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade.

Nem tudo foi como idealizei neste percurso. Estagiar durante a pandemia da COVID19 foi algo que me impediu de tirar o máximo partido desta experiência, uma vez que foi um percurso com muitos avanços e recuos (mesmo no nosso dia-a-dia), muitas limitações e dificuldades de comunicar à distância. Todo o ambiente além estágio era

assustador, não nos permitia saber o que nos esperava a seguir e foi muito difícil para mim gerir todas estas situações.

A fase de entrevistas foi um momento difícil, uma vez que sendo à distância e num momento em que a educação, face a todas as paragens devido à pandemia, se encontrava em grande turbulência, apenas conseguir obter resposta de dois docentes, soube a pouco depois de tanto esforço. No entanto, foi um enorme prazer poder ouvir a experiência e aprendizagens de duas pessoas que falam das Escolas de Segunda Oportunidade com gosto e orgulho e, acima de tudo, preocupação para com o presente e o futuro dos jovens em risco.

As dificuldades trouxeram-me aprendizagens, essencialmente desenvolvimento do sentido de resiliência, uma vez que em tempos tão inconstantes e imprevisíveis, foi necessário ser resiliente ao ponto de superar os obstáculos que me foram aparecendo e adaptar-me às novas circunstâncias.

O conhecimento deste projeto de Segunda Oportunidade foi para mim um renascer da esperança na Educação, sendo que são escolas em que parece que a preocupação principal das equipas multidisciplinares que nelas trabalham são os jovens e os seus projetos de vida. É realmente importante que os jovens deixem de ser vistos como apenas mais um número, sendo tratados como seres individualizados, com características diferentes e todos eles importantes, procurando tirar o maior proveito das especificidades de cada um. Foi verdadeiramente um prazer poder fazer parte, de alguma forma, deste projeto das Escolas de Segunda Oportunidade, sendo na minha opinião muito importante que se continue a desenvolver a investigação e estudos aprofundados acerca do trabalho desenvolvido nestas escolas. E como fiz referência no título deste relatório: é fundamental que as vidas dos jovens não fiquem à porta.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Centre for Studies on Inclusive Education. [Microsoft Word - index_final 741.doc \(redeinclusao.pt\)](#)
- Agência Nacional para Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). *Cursos de Educação e Formação*. https://anqep.gov.pt/np4/cursos_educa%C3%A7%C3%A3o_forma%C3%A7%C3%A3o.html
- Alves, A. (2019). Centro Social de Ermesinde cria Escola Segunda Oportunidade para combater abandono escolar precoce. *A voz de Ermesinde*. <http://www.avozdeermesinde.com/noticia.asp?idEducao=366&id=11608&idSeccao=4020&Action=noticia>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baixinho, A. (2006). Educação e autarquias. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, nº18, 81-95.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brito, I. (2012). *Mudar trajetórias de vida: Escola de Segunda Oportunidade – O caso da escola de Matosinhos* [Dissertação de Mestrado da Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12081/1/Mudar%20trajetorias%20de%20vida.pdf>
- Câmara Municipal de Lisboa. (s.d.). *Município*. <https://www.lisboa.pt/municipio/camara-municipal>

- Câmara Municipal de Lisboa (2020). 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade. <https://www.youtube.com/watch?v=RPZbT4XVru0>
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CNE. *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canastra & Malheiro (2009). O Papel do Educador Social no Quadro das Novas Mediações Socioeducativas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/345/1/O%20Papel%20espec%C3%ADfico%20do\(a\)%20educador\(a\)%20social_Fernando%20Canastra.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/345/1/O%20Papel%20espec%C3%ADfico%20do(a)%20educador(a)%20social_Fernando%20Canastra.pdf)
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº20, 125-147.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco: Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2020). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2019*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/relatorio-atividades>
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. Editora Planeta. <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Filhos-Brilhantes-Alunos-Fasci-Augusto-Cury.pdf>

Decreto Lei 147/99 de 1 de setembro. Diário da República: I série, NO 204 (1999).
<https://dre.pt/application/conteudo/581619>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5569 – 5572. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei no 8499/2018 de 3 de setembro. Diário da República: II série, No 169 (2018).
<https://dre.pt/application/conteudo/116273757>

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Diário da República, I Série, Nº 21.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2019-118748848>

Despacho n.º 6954/2019, 6 de agosto de 2019. Diário da República, II serie, Nº149, 58-60. <https://dre.pt/application/conteudo/123725456>

Departamento de Educação. (2019). *Plano Anual de Atividades*. Obtido de Câmara Municipal de Lisboa.

Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. Cortez Editora.

Direção-Geral de Educação. (2018). *Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PIEF/pief_net.pdf

Direção-Geral de Educação. (2018). *Orientações para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PCA/pca_net.pdf

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (s. d.).
<https://www.segundaoportunidade.com/>

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Abandono Precoce - O que é?*.
<https://www.segundaoportunidade.com/apef-o-que-e>

Escolas de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Artes na E2OM*.
<https://www.segundaoportunidade.com/artes-na-e2om>

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Certificação Escolar*.
<https://www.segundaoportunidade.com/certificacao-escolar>

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Equipa*.
<https://www.segundaoportunidade.com/equipa>

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Filosofia*.
<https://www.segundaoportunidade.com/filosofia>

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Parceiros e Apoios*.
<https://www.segundaoportunidade.com/parceiros-e-apoios>

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Pedagogia*.
<https://www.segundaoportunidade.com/pedagogia>

Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos. (s.d.). *Organização da Formação*.
<https://www.segundaoportunidade.com/organizacao-da-formacao>

Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (21-51). Barcelona: OCTAEDRO.

European Association for Cities, Institutions and Second Chance Schools (2020). List of members. http://www.e2c-europe.org/images/e2c/documents/List_of_members.pdf

- Eurydyce, (2019). Variantes organizacionais e estruturas alternativas. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisational-variations-and-alternative-structures-single-structure-education-20_pt-pt
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. & Barreiros, D. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Anped: Brasília. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187366/lc2009_Complexidade%20e%20interculturalidade%20desafios%20emergentes%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20educadores%20em%20processos%20inclusivos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Feijó, R. B., & Oliveira, A. E. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de Pediatria*, n°77 (supl2), 125-134. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54698/000386001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernandes, A. (1994). Educação e poder local. In *Conselho Nacional de Educação, Educação comunidade e poder local*. Actas do seminário, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 45-63.
- Ferreira, J., & Santos, J. (2016). Modelos de Formação Contínua de Professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n° 3.
- Flores, M., Moreira, M., Oliveira, L., & Mesquita, D. (2017). Atas do II Colóquio - *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Universidade do Minho. [2017_Colóquio - Livro de Atas vf.pdf\(uminho.pt\)](2017_Colóquio_-_Livro_de_Atas_vf.pdf(uminho.pt))
- Fonte, R. (2016). *A animação sociocultural e os lugares de educação para a participação, autonomia e cooperação: Estudo de caso da Fundação Lapa do Lobo* [Tese de Doutoramento da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro]. https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5538/1/phd_rmdmfonte.pdf

- Frantz, W. (2001). Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, 6, jul/dez, 242-264.
https://www.researchgate.net/publication/26374024_Educacao_e_cooperacao_Praticas_que_se_relacionam/link/0e60537ff0c46d4f0ab00214/download
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Brasil: Paz e Terra. http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant*. Sion, Suíça.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*, nº18(1), 10-32.
- Gadotti, M. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, II Série, 1, 35-50.
- Galvani, P. (2000). *I Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro da USP*. São Paulo. <http://ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>
- Glat, R., Pletsch, M., & Fontes, S. (2007). Rejane de Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol.32, nº2, 343-355.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>
- Grandes Opções do Plano 2020|2023 da Cidade de Lisboa (2019).
https://economiaeinovacao.lisboa.pt/fileadmin/download_center/orcamento/2020/_gop/GOP_2020_2023.pdf

- II Diagnostico Social de Lisboa 2015-2016. <https://www.am-lisboa.pt/documentos/1518709936A8sST5fr2Qg86FJ5.pdf>
- INE, I.P. - Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Lisboa. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=156651739&PUBLICACOESstema=55466&PUBLICACOESmodo=2
- Lei 58/2019, de 8 de agosto. Diário da República n.º 151/2019, 3 – 40. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/58-2019-123815982>
- Lobo, A. (2015). De volta “à educação”. *Educare*. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=36785>
- Mesquita, L. (2009). São precisas mais escolas de segunda oportunidade em relação à escolaridade formal. *Jornal A Página da Educação*, 185, serie II. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13550&mid=2>
- Moraes, M. (2007). A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, 13-38.
- NaoSejaIndiferente (2020, fevereiro 10). *Joaquin Phoenix Oscar 2020 LEGENDADO* [Vídeo]. <https://youtu.be/60sinmn7O6I>
- Nóvoa, A. (2021). *UNESCO's Futures of Education Report*. (Will Brehm, Entrevistador). <https://freshedpodcast.com/novoa/#tab-id-1>
- O que é Arco Maior*. (s.d.). <http://arcomaior.pt/projetooquee.asp>
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Educação especial, manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pineau, G. (1988) A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In Nóvoa, A. & Finger, M. (orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação* (91-109). EDUFRRN.
- Proposta 286/CM/2018, Aprovar o Ajustamento à orgânica dos Serviços Municipais do Município de Lisboa. <https://www.am-lisboa.pt/documentos/1530266782S9nIU1mh6Bv97HE4.pdf>
- Qual é o modelo pedagógico-educativo do Arco Maior?*. (s.d.). <http://arcomaior.pt/projetomodelopedagogico.asp>
- Ribeiro, E. (2015). Diversidade e educação inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar. *Modelos e projetos de inclusão social*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Sá-Silva, J., Almeida, C. e Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, nº1, 1-15.
- Santos, O. (2008). *Comportamentos de saúde e comportamentos de risco em adolescentes do ensino secundário: ligações com a família, amigos e envolvimento com a escola* [Tese de Mestrado da Universidade Fernando Pessoa]. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1051/2/olgasantos_.pdf
- Santos, K., Paula, J., Rocha, S., & Contreras, H. (2017). As Competências Pedagógicas do Educador Social no Processo de Desenvolvimento Humano na Educação Social. *Encontrão de Educação Social*. Meringá. http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/trabalhos/eixo_3/pdf/3.08.pdf
- Silva, A. (2009). *Discursos sobre o papel do professor na CPCJ* [Tese de Mestrado da Universidade da Beira Interior].

https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2617/2/Disserta%20a7%20a3o_Ant%20b3nio_Silva.pdf

Werneck, H. (1993). *Ensinamos demais, aprendemos de menos*. Editora Vozes.

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Disponível em:

https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf

Anexos

I - Notas de campo

1ª reunião – 28 de setembro 2020

Cheguei ao edifício onde se localiza o Departamento de Educação por volta das 16h20, indiquei o meu nome na recepção, medi a temperatura e subi até ao 9º piso. Chegada ao Departamento, desloquei-me à Divisão de Apoio Socioeducativo onde se encontrava a minha orientadora no estágio. Aguardei uns instantes até a Dra. me chamar e convidar a acompanhá-la até ao seu gabinete. Sentamo-nos numa mesa de reuniões e eu comecei a minha apresentação.

Posto isto, a Dra. procurou pôr-me a par de todos os projetos educativos que a Câmara Municipal de Lisboa tem em mãos, para que eu pudesse escolher quais seriam do meu interesse. Entre projetos ligados a bibliotecas escolares, necessidade de saúde especiais (que também me interessou bastante), transportes escolares, por fim, a Dra. lembrou-se de um projeto que para ela é bastante importante e faz imensa falta a Lisboa: uma Escola de Segunda Oportunidade. A mesma mencionou que, em Portugal, a escola de maior referência é a de Matosinhos, tendo sido também a primeira no país, e que se trata de uma escola que acolhe jovens referenciados pelas comissões de proteção e que se encontram em situações de abandono escolar precoce. Após a explicação, sobraram-me poucas dúvidas relativamente ao projeto que pretendia ingressar. Esta escola, segundo a orientadora, deve começar a acolher alunos no ano letivo de 2021/2022. Foi-me pedido que procura-se informação sobre os modelos pedagógicos utilizados.

Assim, fiquei de ir recolhendo informação acerca do projeto que ainda me era muito desconhecido, uma vez que estamos perante uma pandemia e o número de pessoas na Divisão é bastante reduzida fiquei de fazer a investigação em casa, fazendo apenas as deslocações estritamente necessárias. Por isso, sendo que ainda estou a aguardar que seja acordado o protocolo entre a Câmara e o Instituto de Educação, vamos contactando via email.

2ª reunião – 14 de outubro 2020

Cheguei ao edifício por volta das 9h45, tendo-me identificado na receção e feito a medição da temperatura tal como na primeira vez. Uma vez chegada à divisão, a Doutora pediu-me que aguardasse no seu gabinete. Entretanto chegou uma das colegas que começou por se apresentar como membro da equipa. Posteriormente, chegou a Dra., juntamente com mais um membro da equipa.

Feitas as apresentações, falamos sobre o projeto. Informaram-me acerca da calendarização dos procedimentos, inclusive de um Encontro, organizado pela equipa, que terá lugar em dezembro com os representantes das Escolas de Segunda Oportunidade Portuguesas, Europeias e os respetivos parceiros. Existe a intenção de termos que nos deslocar a essas escolas, com vista a conhecer o espaço e o modo de funcionamento, a equipa mostrou-se disponível para que eu pudesse ir também, o que me deixou bastante interessada.

A Dra. e a S informaram-me que já trabalharam numa casa de acolhimento e testemunharam, de forma emocionada, alguns casos de jovens aos quais a escola regular não se adequava, jovens que colocavam uma barreira nas relações pessoais, mas que com um trabalho emocional, as profissionais conseguiram chegar até eles. Estes são exemplos que demonstram a necessidade de uma Escola de Segunda Oportunidade em Lisboa.

Eu questioneei qual era o grau de qualificação que estas escolas ofereciam, ao que me responderam que seria, na maior parte dos casos, 6º e 9º ano.

Fiquei, então, de reunir informação, inclusive sobre os protocolos com as escolas, pesquisar sobre o perfil dos profissionais, sugerindo-me que procurasse no site da Ordem dos Psicólogos na área das Casas de Acolhimento. E, passado 15 dias, marcaríamos uma nova reunião com vista a começar a preparar o Encontro.

Antes de sair, os membros da equipa demonstraram-se bastante disponíveis para esclarecer qualquer dúvida, tendo-me fornecido os seus contactos e ficado de enviar alguns documentos.

3ª reunião – 09 de outubro 2020

Cheguei ao edifício por volta das 9h50, identifiquei-me na receção e medi a temperatura. De seguida, subi até ao departamento e a S pediu que aguardasse. Passado

um pouco, dirigimo-nos ao gabinete da Dra. e toda a equipa se sentou. Perguntaram-me se tinha dúvidas e eu questionei se a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade apenas estava relacionada à Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, ao que me responderam que esta ainda se encontrava numa fase muito inicial e iria ser creditada no Encontro que se realizará em dezembro.

De seguida, demonstrei o interesse de estudar o perfil dos docentes que trabalham nestas escolas, explicando que para mim é um dos aspetos fulcrais no projeto. Houve uma concordância por parte da equipa, referindo que, também para a criação da escola em Lisboa seria de elevado interesse esta investigação e que existia a possibilidade de fazer entrevistas e questionários. Por isso, trocámos ideias sobre alguma bibliografia e os membros da equipa fizeram alguns telefonemas com vista a reunir alguns documentos que nos pudessem ser facultados sobre esse tema.

Depois, foi-me apresentado o programa do Encontro que se irá realizar em dezembro e foram feitos os últimos ajustes. Sugeriram-me que pesquisasse a história dos participantes.

Falamos ainda sobre o catálogo nacional de qualificações, essencialmente sobre as modalidades de certificação utilizadas nas Escolas de Segunda Oportunidade: Programa Integrado de Educação e Formação e Educação e Formação de Adultos.

No final da reunião, falei com a Dra. sobre a questão dos jovens sinalizados, que me sugeriu alguma bibliografia com vista a aprofundar e conhecer melhor o público em questão.

4º reunião – Parceria com o Instituto de Apoio à Criança – 19 janeiro 2021

A reunião terá início às 10h e terá como assunto a criação por parte do IAC de uma Escola de Segunda Oportunidade em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa.

A equipa do IAC começou por apresentar o projeto “Ação Educar e Formar para Inserir”, introduzindo numa primeira fase o *powerpoint* apresentado num *webinar* anterior “O Direito à Educação Inclusiva”, no qual abordaram também o Projeto Rua que trabalha com crianças em situações de risco que passam por percursos marginais. A AEFI é, considerada pela equipa do IAC, uma resposta de qualificação múltipla, flexível e de complementaridade face às ofertas existentes. Este projeto foi posto em prática entre 2004

e 2011, na zona de Marvila, tendo sido colocado em *standby* devido a uma mudança de governo que deixou de apoiar o projeto.

Este projeto foi revitalizado em 2020 e será uma resposta de final de linha, numa primeira fase, para os jovens entre os 13 e os 18 anos a cumprir a medida tutelar educativa e será dividido em três componentes: a componente pessoal que visará trabalhar o “saber ser”; a componente escolar que visará a existência de uma parceria com uma escola que funcionará em modelo PIEF, sendo a certificação ao nível do 9ºano; e a componente profissional que visará criar cursos com certificação profissional. No que toca à componente escolar, na primeira fase do projeto entre 2004 e 2011, foram os professores da escola parceira a deslocar-se até às instalações do IAC em Marvila, sendo que os alunos eram de todo o Município de Lisboa.

Os jovens podem ser encaminhados a qualquer altura do ano para este projeto, sendo que não funciona em função dos anos letivos, existindo também um acompanhamento após terminarem a certificação.

Falamos, assim, na possibilidade da criação de duas Escolas de Segunda Oportunidade no Município, sendo os passos seguintes a elaboração dos protocolos.

II - Reflexões semanais

Semana de 12 a 16 de outubro de 2020

Durante o tempo em que aguardei pelo acordo do protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e o Instituto de Educação, fui organizando aquela que eu quero que seja a estrutura do relatório de estágio, juntando o enquadramento teórico sobre a Educação que já tinha realizado anteriormente.

Assim que recebi a autorização para começar o estágio no início da semana, contactei a minha orientadora de estágio da Câmara para a informar e assim marcamos uma reunião. Esta reunião serviu para me integrar na equipa que está encarregue do projeto das Escolas de Segunda Oportunidade. Para mim foi bastante importante poder conhecer e ouvir os testemunhos de pessoas com experiência na área e com tanto gosto por aquilo que fazem, assim como os relatos de casos que tiveram em mãos e conseguiram superar com o coração. Fez-me perceber que é realmente importante fazer a diferença na vida dos outros, mesmo que seja com gestos simples.

Nesta semana, comecei então por investigar mais a fundo o projeto das Escolas de Segunda Oportunidade em Portugal: como e quando surgiu, o porquê, a legislação e quais as escolas que existem.

Reuni então informação que me possibilitou conhecer mais a fundo este projeto e a sua história no nosso país que acolhe os jovens desde 2008 em Matosinhos, a primeira escola portuguesa. No entanto, só em 2019 o Ministério da Educação reconheceu estas escolas e as legislou. Foi curioso perceber que o governo demorou cerca de 10 anos a reconhecer a importância deste projeto no combate ao insucesso escolar precoce, reconhecido pelos próprios como um dos fortes problemas que a área enfrenta.

Semana de 19 a 23 de outubro de 2020

Na presente semana continuei o trabalho da semana interior, dando mais ênfase a cada escola individualmente, procurando conhecer os seus modelos de intervenção, e à medida que ia conhecendo mais e melhor o projeto, procurei também saber mais sobre o abandono escolar precoce.

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos foi a pioneira em Portugal, sendo a que apresenta maior informação e de fácil acesso. Foi a partir desta que conheci

melhor o funcionamento e os métodos de ensino. A partir do site da mesma, tive acesso a vários vídeos sobre o projeto que continham testemunhos de jovens que afirmaram que as suas vidas mudaram. Muitos tinham vidas com diversas problemáticas que não os permitia adaptarem-se ao ensino regular e que ali conseguiram encontrar um rumo, em grande parte pelo apoio e acompanhamento dos profissionais, sejam os docentes ou terapeutas/psicólogos.

Um dos objetivos deste projeto é a inclusão social e profissional e para o atingir, deve ser feita uma forte aposta na equipa educativa, que deve ser multidisciplinar, para que, em conjunto, sejam encontradas respostas adequadas aos problemas que os jovens enfrentam diariamente. Estes profissionais são, por vezes, a única referencia adulta que os jovens têm que lhes dão a estabilidade que eles precisam. Assim, as três escolas e o projeto Arco Maior dão bastante ênfase à relação dos profissionais com os jovens, referindo que esta deve ser de proximidade e confiança.

É também feito um grande esforço em formar e preparar os jovens para as suas vidas profissionais, no desenvolvimento de competências e qualificações necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Estas escolas contam com diversos parceiros, inclusive empresas locais que possibilitam que os jovens possam estagiar, funcionando como formação em contexto de trabalho.

O projeto Arco Maior assume-se como uma proposta-resposta educativa para os jovens que não se conseguiram adaptar ao ensino regular e às restantes alternativas, com vista a poderem recomeçar e construir o seu próprio projeto de vida. Como método pedagógico apostam no “amor” e na proximidade com os alunos, sendo que os profissionais se tornam muitas vezes os adultos de referência na vida dos jovens.

Semana de 26 a 30 de outubro de 2020

Na presente semana continuei o trabalho da semana transata, o estudo das Escolas de Segunda Oportunidade, mais precisamente cada uma das escolas portuguesas (Matosinhos, Arco Maior, Samora Correia e Valongo) e a rede de escolas de Segunda Oportunidade europeia.

A Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia apresenta pouca informação online, tendo apenas uma página do Facebook. No entanto, assim como as restantes, defende a importância de uma equipa multidisciplinar, para que seja possível

trabalhar os diversos níveis da vida dos jovens, de modo a obter o sucesso social e profissionalmente.

Já a Escola de Segunda Oportunidade de Valongo, surgiu na sequência de outros projetos que visaram combater o abandono escolar precoce, mas que não o conseguiram extinguir. Esta escola é vista como um desafio em que terão que numa primeira fase criar uma relação de confiança e proximidade e depois motivá-los na construção de um percurso.

As primeiras Escolas de Segunda Oportunidade surgem em 1996 em diferentes cidades europeias, normalmente localizadas nas periferias dos grandes centros urbanos, onde existe uma maior incidência de problemas sociais.

Procurei, também, reunir informação sobre as alternativas ao ensino regular, sendo elas: programa integrado de educação e formação, cursos de educação e formação e os percursos curriculares alternativos. Neste sentido, percebi que o que falta muitas vezes é um trabalho e apoio emocional aos jovens que muitas vezes têm características que não os permitem adaptar-me aos métodos.

Semana de 2 a 6 de novembro de 2020

Na presente semana procurei conhecer mais acerca da Associação para a Educação de Segunda Oportunidade. Esta associação visa promover a educação com jovens vulneráveis e pouco qualificados e promover formações para os profissionais nas áreas da educação e sociais para que consigam adquirir capacidades para conceberem uma educação alternativa.

No decorrer das semanas, fui tentando encontrar aquele que viria a ser o meu foco principal nesta investigação. Neste sentido, percebi que um dos aspetos fundamentais e a grande diferença nesta iniciativa é o perfil dos professores e, portanto, procurei perceber se seria pertinente apostar nesse aspeto.

Após alguma pesquisa, concluí que, em Portugal, existe muito pouca investigação acerca do perfil de competências dos professores e, por essa razão, irei expor o meu interesse à equipa de modo a perceber se será possível.

Semana de 9 a 13 de novembro de 2020

Na presente semana, após a reunião e os conselhos da equipa da CML, procurei reunir mais informação acerca do perfil dos profissionais que trabalham nas Escolas de Segunda Oportunidade, sejam eles professores, educadores sociais ou outros técnicos, de modo a conseguir perceber e identificar as características que devem possuir para que consigam trabalhar com os jovens sinalizados. E, nesse sentido, procurei igualmente informar-se sobre a sinalização dos jovens, como é feita, perceber quais as condições para que seja feita e quais as entidades que o podem fazer, assim como conhecer os dados referentes a essas sinalizações.

Semana de 16 a 20 de novembro

Na presente semana procurei continuar a investigação acerca dos jovens sinalizados, em Portugal e mais concretamente na zona de Lisboa, uma vez que será neste município que se irá construir a escola.

Para isso, analisei o mais recente relatório da CPCJ, correspondente ao ano de 2019, no qual pude perceber que a categoria de perigo referente ao direito à educação foi a quarta mais comunicada às comissões com 14,09% de um total de 43 796 processos. Sendo a educação um dos pilares da vida de qualquer jovem, foi surpreendente saber que existem tantos que por inúmeras razões veem esse direito em risco.

Semana de 23 a 26 de outubro

Na presente semana iria ter uma reunião com a equipa da CML, mas mesma teve de ser adiada devido ao confinamento do município de Lisboa, tendo sido também a uma semana de preparação do Encontro.

Neste sentido, procurei também analisar a informação que reuni sobre o perfil dos profissionais de educação que possam trabalhar em projetos, como as Escolas de Segunda Oportunidade. Optei por me informar numa primeira fase acerca do perfil dos professores e dos educadores sociais. Para caracterizar o perfil dos professores, achei bastante pertinente utilizar o texto de Perrenoud (2000) “10 Novas Competências para Ensinar”, que aponta para a reinvenção da profissão.

Semana de 30 de novembro a 4 de dezembro

Na presente semana e depois do adiamento da reunião da semana anterior, recebi um telefonema de um membro da equipa que procurou colocar-me a par da situação em que se encontrava o Encontro das Escolas de Segunda Oportunidade, referindo que este passaria a ser totalmente online e seria transmitido via *Teams* e teria também uma transmissão gravada no *Youtube*. Da parte da tarde, vai ser a assembleia geral da Rede E2O Portugal, onde vai ser feita a sua formalização como entidade legalmente constituída, e também poderemos ouvir o Guillaume Thureau, Diretor da E2O Espanha, e Sébastien Kiss, responsável pelo polo de Desenvolvimento, Parcerias e Gestão da E2O França.

O passo seguinte então será, após o Encontro, pensar na Escola que se irá construir em Lisboa e procurar integrar o grupo de trabalho da DGEST que a aborda a questão da Educação de Segunda Oportunidade.

Semana de 7 de dezembro a 11 de dezembro

Na presente semana realizou-se o 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade, onde me foi possível ouvir desde o Secretario de Estado Adjunto e da Educação, o Presidente da Rede Europeia de Educação de Segunda Oportunidade, autarcas, o Coordenador da Rede Portuguesa de Segunda Oportunidade, representantes das CPCP, professores e os representantes das Escolas de Segunda Oportunidade portuguesas, espanholas e francesas.

Este encontro para além de me permitir reunir mais informação à cerca deste projeto, foi uma mais-valia no que toca à partilha de aprendizagem por parte dos profissionais educativos, a troca de visões sobre a educação e o conhecimento dos diversos contextos em que cada um deles trabalha. Permitiu-me, também, conhecer e perceber melhor qual o perfil dos profissionais que trabalham com os jovens em abandono escolar precoce e, mais precisamente, nestas escolas. Foi, realmente, um dia cheio de aprendizagem e de conhecimento.

III - Proposta de programa do 3º Encontro Nacional de Iniciativas de E2O

3.º ENCONTRO NACIONAL DE ESCOLAS E INICIATIVAS DE E2O

"As Escolas de Segunda Oportunidade como medida central da Política Pública de Redução do Abandono Precoce e de Integração Social e Profissional de Jovens"

11 de Dezembro, Auditório dos Serviços Sociais da CML (<https://www.sscml.pt/wp>)

PROPOSTA DE PROGRAMA

09:00	ABERTURA DE PORTAS		
09:15	ABERTURA	Vídeo com jovens	E2O
09:20	Moderador (Apresentação representantes) X	??? Polaco	CML
09:25	Representante Rede E2O	Prof. Luís Mesquita	✓
09:35	Representante CM Lisboa	Presidente Fernando Medina	CML
09:45	Representante Governo	Secretário João Costa	CML
09:55	PREPARAÇÃO DA 1.ª MESA	Vídeo com jovens	E2O
10:00	Moderador (Apresentação representantes)	??? Paulo Agostinho	CML
10:05	Representante CPCJ	Pres. Comissão Rosário Farmhouse	CML
10:15	Representante IEFP LVT (+18)	Delegada Regional Isabel Henriques	CML
10:25	Representante CNE	Maria Brederode dos Santos	CML
10:35	PREPARAÇÃO DA 2.ª MESA	Vídeo com jovens X 2 (pausa)	
10:40	Moderador (Apresentação representantes)	??? jornalista Michele Francis Alberto	CML
10:45	Representante FPCEUP	Eunice Macedo	CML ✓
11:00	Representante ISCTE	Sandra Mateus	✓ CML
11:15	Representante FPCE – UL	Ana Benavente	CML
11:30	Representante ESE Lisboa	Ana Maria Bettencourt	CML
11:45	PREPARAÇÃO DA 3.ª MESA	Vídeo com jovens	E2O
11:50	Moderador (Apresentação representantes)	??? jornalista	E2O
12:00	Representante E2OM ou Representante E2OV	Poliksena Hardalova? Florentino Silva?	E2O
12:10	Representante E2OS ou Representante E2O Gália (Anjo Paiva)	Rui Domingos? Joana Vieira?	E2O
12:20	E2C Europe ? ou E2O Espanha ? ou E2C France ?	Michel Haudry Guillaume Thureau Sebastien Kiss?	E2O
12:30	DEBATE: jornalista para moderar		
13:00	ALMOÇO		
	Opção online ??		

Plenário Rede E2O para aprovação de Estatutos, Carta de Princípios,
Criação de Comissão Instaladora, Membros Fundadores

Pausa a meio da manhã?

IV – Programa Oficial do Encontro

3º ENCONTRO NACIONAL
DE INICIATIVAS
DE EDUCAÇÃO DE
SEGUNDA
OPORTUNIDADE

11 DEZ
2020
sessão online
Microsoft Teams
Transmissão Youtube

PROGRAMA

9H SESSÃO DE ABERTURA

João Costa Secretário de Estado Adjunto e da Educação
Michel Haudry Presidente da Rede E2C Europe
António Correia Pinto Vereador da Educação da CM de Matosinhos e Membro da Direção da Rede Europeia
Luís Mesquita Coordenador da Rede E2O Portugal
Manuel Grilo Vereador da Educação e Direitos Sociais da CM de Lisboa

10H O GRAVE PROBLEMA SOCIAL DO ABANDONO PRECOCE E A IMPORTÂNCIA DAS MEDIDAS DE COMPENSAÇÃO

Moderação Maria Álvares

Pedro Abrantes Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Eunice Macedo Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Ana Maria Bettencourt Escola Superior de Educação
Representante a designar Comissão Nacional de Direitos e Proteção das Crianças e Jovens

11h30 A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DE SEGUNDA OPORTUNIDADE E OUTRAS INICIATIVAS

Moderação Paulo Agostinho

Daniela Laranjeira e André Eiras Escola 2ª Oportunidade – Matosinhos
Rui Domingos e Paulo Eira Escola 2ª Oportunidade – Samora Correia
Joana Sousa Escola 2ª Oportunidade – Valongo
Joana Vieira Escola 2ª Oportunidade – Gaia
Acir Meirelles Rede Valorizar
Paulo Vieira Programa Secundário para Todos: Combate ao Insucesso Escolar CML
Alexandra Marques Fundação Aga Khan

**14h30 ASSEMBLEIA DA REDE E2O PORTUGAL*
FORMALIZAÇÃO DA REDE COMO ENTIDADE LEGALMENTE CONSTITUÍDA**

Abertura da Sessão
Guillaume Thureau Director E2O - Espanha
Sébastien Kiss Responsável do pólo Desenvolvimento, Parcerias e Gestão da E2C France
Aprovação de Estatutos, Carta de Princípios, Comissão Instaladora, Membros Fundadores e definição dos valores das Quotas.

** Esta assembleia não terá transmissão em direto e a participação requer inscrição*

"As Escolas de Segunda Oportunidade como medida central da Política Pública de Redução do Abandono Precoce e de Integração Social e Profissional de Jovens"

+ Informações: Departamento de Educação
de.eventos@cm-lisboa.pt | 218 171 807

E2O Portugal
Rede Nacional de Iniciativas e Escolas de Segunda Oportunidade



LISBOA
CÂMARA MUNICIPAL

V- Certificado de Participação no 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

3º ENCONTRO NACIONAL DE INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO DE SEGUNDA OPORTUNIDADE

11 DEZ 2020

Certifica-se que Kleusa Cecília Gomes Mendes participou no 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade realizado online no dia 11 de dezembro de 2020.

Francisco Fernandes Reis, Sr.
O Vereador do Pelouro da Educação de Lisboa

António Augusto
O Presidente da Rede de Escolas de Segunda Oportunidade

E20 Portugal
Rede Nacional de Escolas e Escolas de Segunda Oportunidade

LISBOA
CÂMARA MUNICIPAL

VI - 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade

O 3º Encontro Nacional de Iniciativas de Educação de Segunda Oportunidade realizou-se no dia 11 de dezembro de 2020, foi organizado pela Câmara Municipal de Lisboa em parceria com a Rede E2O Portugal, sendo um evento totalmente online devido à pandemia que vivemos.

Este encontro teve como principal objetivo analisar a Educação de Segunda Oportunidade como resposta ao abandono escolar precoce, não só em Portugal como na Europa, estando dividido em duas partes: na parte da manhã onde foi abordado o abandono escolar precoce como problema e a importância das medidas de compensação, assim como a partilha de experiências das iniciativas de Segunda Oportunidade portuguesas; e, na parte da tarde, deu-se a partilha de experiências das Escolas de Segunda Oportunidade europeias e realizou-se a assembleia da Rede E2O Portugal que visou a sua formalização legal.

O encontro começou com a sessão de abertura, onde foi possível ouvir, primeiramente, o Secretário de Estado Adjunto e da Educação, Professor Doutor João Costa, que afirma que “este projeto fazia muita falta na zona de Lisboa, onde há muitos jovens para quem nós falhámos, enquanto Sistema Educativo, falhámos enquanto Primeira Oportunidade de elevador social”. O Doutor João Costa define as Escolas de Segunda Oportunidade como “uma iniciativa que olha para a educação como um direito de que nunca se pode desistir, olhando para aqueles que saíram demasiado cedo da escola como jovens adultos que ainda têm esse direito à educação” e defende ainda que, em Portugal, assim como em outros países da Europa, o abandono escolar está relacionado com as condições socioeconómicas das famílias. O Secretário de Estado Adjunto e da Educação refere que este não é um trabalho para qualquer um, sendo necessário os melhores professores para lidar com os jovens que não querem estar na escola, sendo necessário educar no sentido pleno da palavra, educar para a cidadania ativa e participativa, olhando para o aluno como um potencial e não como um problema. Afirmou, ainda, que o seu sonho era que a “primeira oportunidade” não falhasse e, por isso, não fossem precisas as Escolas de Segunda Oportunidade.

De seguida, falou o Professor Michel Haudry, Presidente da Rede Europeia de Educação de Segunda Oportunidade, que referiu que é possível mudar, mas é necessário que seja feito um trabalho conjunto e realça a evolução destas Escolas em Portugal. O

Professor refere ainda que todo o sucesso na relação com os jovens desta iniciativa se deve ao trabalho dos profissionais, sustentado pelos princípios da democracia, sendo que “ninguém deve ser afastado e orientar a sua vida pela experiência da exclusão”. Afirmo, ainda, que tanto a rede europeia como a nacional devem permitir que sejam alargadas as práticas profissionais, assegurando os financiamentos, estando mais próximos dos líderes políticos nacionais e europeus de modo a atingir os objetivos conjuntamente.

Imediatamente, foi possível ouvir o Professor António Correia Pinto, Vereador da Educação da Câmara Municipal de Matosinhos e Membro da Rede Europeia, aborda o começo da iniciativa de Segunda Oportunidade em Portugal, que teve o seu início em Matosinhos com um compromisso entre a Câmara Municipal, o Ministério de Educação e a Associação de Educação para a Segunda Oportunidade, resultando na primeira escola que visava dar uma resposta socioeducativa aos jovens da área metropolitana do Porto em situação de exclusão social, de modo a atingir os objetivos nacionais e europeus relativamente à temática do abandono escolar. O Professor afirmou que durante o percurso viveram alguns momentos de instabilidade que foram sempre capazes de ultrapassar centrando-se sempre no objetivo de dar uma resposta especializada aos jovens através de uma equipa multidisciplinar “cujo trabalho se estende além dos muros da escola”. É referida ainda a importância de Portugal fazer parte da Rede Europeia de Educação para a Segunda Oportunidade e da Rede Mediterrânica de Segunda Oportunidade que possibilita a partilha de experiências e, dessa forma, evoluir e aprender com os outros. Para finalizar, António Correia Pinto ressalta a importância da formalização da Educação de Segunda Oportunidade através do Despacho nº6954/2019 de 6 de agosto.

Seguidamente, foi possível ouvir o Coordenador da Rede E2O Portugal, Luís Mesquita, da qual hoje fazem parte 35 membros, 4 escolas e 200 jovens, sendo que se encontram mais 3 escolas em construção. Defende que a Segunda Oportunidade em Portugal é um exemplo de “democracia em ação”, uma proposta de educação inclusiva que respeita as dinâmicas individuais e sociais. Luís Mesquita aponta o abandono escolar como um grave problema social que se veio a agravar com a pandemia que vivemos atualmente e defende que esta iniciativa teve impacto ao nível da política social com o despacho já referido que detém o enquadramento legal das Escolas de Segunda Oportunidade, demonstrando o interesse do Estado relativamente à problemática. O coordenador chama a atenção para a necessidade de operacionalização do programa de

Segunda Oportunidade, identificando instrumentos concretos de modo a ser possível lançar esta política em rede pública e, defende, ainda, que a Rede portuguesa quer contribuir para aumentar o conhecimento sobre o abandono escolar precoce no nosso país, aumentar o acesso a Educação de Segunda Oportunidade, dinamizar ações conjuntas e cooperativas entre os membros da Rede e desenvolver o sistema de acreditação das Escolas de Segunda Oportunidade.

Logo após, foi dada a palavra ao Vereador da Educação e Direitos Sociais da Câmara Municipal de Lisboa, Doutor Manuel Grilo, que começou por referir que o município está a preparar a construção de uma Escola de Segunda Oportunidade, que irá visar encontrar respostas de reorganização dos projetos de vida dos jovens que não conseguiram obter no sistema regular, procurando, então, reduzir o abandono escolar precoce. O Vereador caracteriza Lisboa como “uma cidade muito desigual, com populações vulneráveis, onde o abandono escolar é constante”.

O primeiro painel denominado de “O grave problema social do abandono precoce e a importância das medidas de compensação”, foi moderado pela Doutora Maria Álvares, investigadora doutorada do CIES-ISCTE (Centro de Investigação e Estudos De Sociologia), que afirmou que “a área do abandono escolar precoce é um dos maiores sucessos das políticas de educação nos últimos vinte anos”, referindo que Portugal tem feito enormes esforços nesse sentido, sendo que em 2000 mais de 40% dos jovens entre os 18 e os 24 anos não tinham terminado o 12º ano, nem se encontravam a estudar. Em 2020, a taxa de abandono escolar está pouco acima dos 10%, o que significa, segundo Maria Álvares, que “em média em cada turma existem 2 ou 3 alunos que não terminam a escolaridade obrigatória, o que equivale a perto de 300 000 jovens”. A investigadora referiu ainda que, em 2019, cerca de 15% das sinalizações à CPCJ foram por risco ao direito à educação, sendo a quarta categoria mais frequente.

O primeiro convidado deste painel foi a Doutora Ana Maria Bettencourt, representante da Escola Superior de Educação, considera que apesar do progresso português na área do abandono escolar, ainda apresentamos números bastante elevados, que incidem principalmente nos jovens mais pobres e no sexo masculino. A Doutora Ana Bettencourt defende que a forma mais eficaz de combater o abandono escolar precoce é combater o insucesso escolar, considerando que é a maior fragilidade do sistema de ensino português. Aponta três níveis de intervenção: estratégias externas à escola (políticas de combate à pobreza, ação social escolar, atividades culturais e de tempos

livres, apoio ao estudo, redes sociais e apoio às famílias), ao nível das políticas educativas (tornar a retenção excecional, reforma dos programas e definir políticas consistentes de formação de professores e de gestão da inovação) e ao nível das praticas educativas e pedagógicas (intervenção ao primeiro sinal de dificuldade, assumir o perfil do aluno e apostar na pedagogia). É, ainda, referida a importância do trabalho de projeto, apelando às autarquias a promoção de um trabalho de intervenção local dos jovens. A Doutora demonstrou-se insatisfeita para com a escola portuguesa, caracterizando-a como “pobre culturalmente”, afirmando que os jovens “saem pouco da escola”, apostasse pouco nas visitas de estudo.

De seguida, foi possível ouvir a Doutora Nélia Alexandre, representante da Comissão Nacional dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens, que iniciou a sua intervenção referindo que continuam a existir no seio das comissões uma grande quantidade de alunos desmotivados, uma vez que não se reviam no sistema de ensino regular, referindo que as alternativas existentes muitas vezes não se enquadravam pela idade ou porque ainda não tinham um número de retenções suficientes. Refere que as comissões recebem as sinalizações quando as entidades não conseguem resolver as situações de risco base e, neste sentido, afirma que as comissões e os tribunais não têm respostas individualizadas no seu seio, sendo que as respostas para os jovens continuam a estar na comunidade. No entanto, as comissões e os tribunais, através de um acordo de promoção e proteção têm (apenas) o objetivo de se responsabilizar perante as famílias de encontrar uma solução e garantir que será a mais adequada a cada caso. A representante da CNDPCJ referiu que, em 2019, a categoria de perigo referente ao direito à educação foi a quarta mais comunicada às comissões com 14,09% de 43 796 processos. No que toca às faixas etárias, o maior número de processos encontra-se no intervalo de idades entre os 15 e os 17 anos, incidindo mais fortemente no sexo masculino, sendo que, no total foram existiram 6 171 crianças em situações de risco comunicadas no que toca ao direito à educação. Relativamente às categorias de perigo diagnosticadas, o direito à educação foi novamente a quarta mais elevada com 15,20%, equivalente a 2 102 crianças e jovens. A Doutora Nélia reforça a ideia de que os alunos são todos diferentes, apontando ao facto de que existem alunos com a agenda sobrecarregada entre escola e atividades externas e outros com um vazio dentro da mesma comunidade, que deveriam ter as mesmas oportunidades e respostas.

Posteriormente, foi dada a palavra à Professora Eunice Macedo, representante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, que começou por abordar a taxa de abandono precoce de educação e formação, referindo que em 1992 era de 50%, comparando com os dados mais recentes, do ano de 2019, onde a percentagem foi de 10,6%, sendo que em ambos os anos a percentagem do sexo masculino foi sempre superior. A Professora mencionou, também, medidas classificadas pela Comissão Europeia de prevenção, de intervenção e de compensação. As medidas de prevenção caracterizam-se pela intervenção antes da manifestação dos primeiros sintomas, as de intervenção que visam melhorar a qualidade da educação e fazer uma intervenção mais direcionada e concreta e as medidas de compensação que apontam para a criação de oportunidades para jovens que abandonaram a escolaridade precocemente, sendo nestas últimas que se insere a Educação de Segunda Oportunidade. Neste sentido, Eunice Macedo aponta os desafios que a iniciativa atravessa, sendo estes: resistência ao sistema (mantem-se o “posicionamento convencional” no que toca à educação), resistência por parte dos docentes e das escolas (mantém-se uma “cultura docente” baseada nas rotinas de um “currículo fragmentado e transmissivo”) e resistência dos jovens (mantem-se o entrave à educação em consequência das dificuldades de percurso). Dando seguimento a esta ideia, refere as medidas tomadas tendo em vista combater estas resistências: foi feito um investimento durante 11 anos com vista a reforçar a iniciativa de Segunda Oportunidade e criar novas políticas públicas, foi criada a Rede de Escolas e Iniciativas de Segunda Oportunidade, mudança da cultura profissional dos docentes (ex. reinvenção, experimentação, colaboração, etc.) e acolher os jovens, motivando-os e apoiando-os.

A intervenção seguinte foi feita pelo Doutor Pedro Abrantes, subdiretor-geral da Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência, começando por afirmar que existiu um progresso notável no combate ao abandono escolar precoce, próximos de alcançar a média europeia. Foi referido, também, que a taxa de desemprego dos jovens que abandonaram precocemente a escola é muito superior aos restantes, sendo um público mais vulnerável. O Doutor propôs a seguinte questão para reflexão “São os alunos que abandonam a escola ou é a escola que abandona os alunos? Ou é a escola e os alunos a serem abandonado pela sociedade?”, referindo que ainda há muito mais a fazer por parte dos agentes públicos e educativos. Neste sentido, aponta três aspetos importantes: evitar a segregação e as escolas/turma “gueto”, necessidade de construir soluções em conjunto

com a comunidade e melhorar os indicadores e a sinalização dos percursos dos jovens em risco de abandono escolar precoce. Em jeito de conclusão, afirma que a Segunda Oportunidade não pode desresponsabilizar a primeira, sendo imprescindível que “as escolas entendam que pelo menos até aos 18 anos a escolaridade é obrigatória, não é para colocar mais um problema a estes jovens e a estas famílias, é precisamente para ser uma solução que os valorize e que os dignifique”.

O segundo painel designado por “A experiência das Escolas de Segunda Oportunidade e outras iniciativas”, moderado pela Doutora Carla Sérgio, chefe da Divisão de Apoio Socioeducativo da Camara Municipal de Lisboa, que reforçou o papel das autarquias como instituições que garantem o funcionamento das escolas e como entidades conhecedoras da realidade e das comunidades, trabalhando em cooperação, mobilizar atores sociais e promover as boas praticas.

Como representantes da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos foram convidados a Educadora Social Daniela Laranjeira e o Mediador Juvenil André Eiras. Daniela Laranjeira começa por falar no publico com o qual trabalha referindo que são jovens sinalizados por várias instituições, mas, por vezes, também por interveniente de jovens que já passaram pela escola e recomendaram aos seus conhecidos que se encontram na mesma situação de abandono escolar precoce. A Educadora Social afirma que há duas formas de olhar para estes jovens: como jovens com retenções sucessivas, em abandono escolar, desempregados, maioritariamente de meios desfavorecidos, jovens pais/mães, com comportamentos de risco, com “crenças distorcidas e negativas” sobre a escola, sem objetivos e desmotivados; ou, por outro lado, são jovens resilientes e lutadores, resistentes, criativos, talentosos, dinâmicos, práticos e pragmáticos, trabalhadores, disponíveis, solidários e como pessoas com direitos. Ainda, neste sentido, Daniela Laranjeira apoiou-se na ideia da pirâmide de Maslow afirmando que para os jovens se sentirem realizados e atingirem o sucesso devem ter as suas necessidades asseguradas, referindo ainda que, como educadora social, intervém na base da pirâmide. Após a caracterização do publico, falou sobre a Escola que representa referindo que a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos é: “um espaço de relação, de esperança e de amor”; uma resposta para os jovens que se viram privados do seu direito à educação, mas que procura, também, que eles tenham direito a aprender e a desenvolver-se; “um projeto que arrisca, que inventa e que se reinventa”; um espaço de crescimento,

desenvolvimento pessoal e profissional; e uma escola que se preocupa em passar do paradigma da instrução para o paradigma da relação e da aprendizagem.

De seguida, André Eiras defende que o ensino continua preso às abordagens convencionais, onde se olham para os métodos e as abordagens como se elas fossem independentes dos contextos e dos alunos. Neste sentido, aborda as artes como método que ensina os alunos a agir e a julgar, a confiar nos sentimentos, estimular o sentido crítico e a imaginação, construir indivíduos ativos e está presente em todas as áreas de conhecimento.

Como representantes da Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia estiveram presentes o Diretor Rui Domingos e Diretor-adjunto Paulo Eira. Rui Domingos afirmou que o projeto surgiu em Samora Correia tendo por base intervir no seio da comunidade, de forma a dar respostas sociais e educativas aos jovens e comunidade locais. O Diretor aborda a importância da equipa de profissionais, referindo que não é fácil trabalhar nesse contexto, mas que a equipa tem feito um grande esforço na procura de estratégias a nível da educação não formal, tendo em vista o sucesso. Em relação aos jovens, refere que possuem boas capacidades, mas que desconhecem o seu potencial, que têm medo de falhar devido a todo o seu percurso, pouco conhecimento relativamente à “vida adulta” (ex. eleições presidenciais), mas que vão desenvolvendo a sua maturidade durante o projeto.

Paulo Eira, referiu que o ano de arranque da Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia foi importante, essencialmente, para a equipa de profissionais se sentirem confortáveis e conhecerem o projeto, e essencialmente acreditarem, de modo a que pudessem trabalhar em equipa e criar condições para o sucesso dos jovens. Relativamente aos jovens, afirmou que foi importante, num primeiro instante, construir uma relação de confiança com eles, para que, posteriormente, pudessem também eles acreditar no projeto e aproveitar a oportunidade. O Subdiretor defendeu que é importante que as formações vão para além do espaço da sala de aula, local que muitas vezes advém de um estigma negativo para os alunos, e seja feito no exterior e em outros contextos; e que a equipa seja reunida regularmente para avaliar as situações e todos os casos individualmente, para que, em conjunto, consigam encontrar estratégias e soluções. Paulo Eira acredita que o sucesso da escola não está na certificação dos alunos, mas sim na aquisição de competências para que a certificação seja atingida.

De seguida, foi dada a palavra à representante da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo, Joana Sousa, que referiu que esta iniciativa contribui para a promoção de igualdade de acesso e sucesso, onde os jovens são autores do seu “processo de aprendizagem e emancipação”.

Posteriormente, pudemos ouvir Acir Meireles, representante da Rede Valorizar, que começou por caracterizar este serviço do Governo Regional dos Açores, que visa assegurar a formação aos jovens a partir dos 18 anos, referindo que o ano de 2020 foi um grande desafio devido à pandemia e que por isso tiveram de adaptar as formações online à distância. Neste sentido, Acir apontou algumas sugestões para a elaboração destas formações como: a elaboração de um documento orientador onde conste todos os aspetos da formação, tendo em conta as competências dos formandos para as tecnologias digitais, fazendo, por isso, previamente um questionário de diagnóstico que os permita perceber que tipo de utilizadores têm pela frente; discutir os diversos aspetos da construção da formação (ex. plataforma a utilizar, conteúdos síncronos e assíncronos, etc.); deve ser realizada uma formação aos formadores, uma vez que nem todos poderão possuir as competências digitais necessárias; elaborar um roteiro onde o formando tenha a planificação da formação; e a validação das competências.

A representar a Escola de Segunda Oportunidade de Gaia esteve presente a Joana Vieira, que referiu que Gaia aderiu a esta iniciativa após ser reconhecida a necessidade de apoiar os jovens em abandono escolar precoce através do projeto CHECK IN, financiado pelo Programa Escolhas, onde eles se adaptavam à rotina do projeto, mas não conseguiam cumprir o requisito da escolaridade obrigatória, tendo a ESOG ajudando a cumprir a componente escolar dos jovens. A representante mencionou que esta escola tem alguns aspetos próprios como o facto de trabalhar com negócios sociais que suportam a componente profissional e que acabam por “limpar” a ideia que as comunidades tem dos jovens em abandono escolar através desta relação de proximidade, assim como o facto de trabalharem com um sistema de apadrinhamento, em que cada jovem tem como padrinho um elemento da equipa técnica que o irá orientar. Foi, ainda, abordado o facto de vivermos em democracia e o voto destes jovens ser tão importante quanto o nosso e serem eles o futuro do país e, portanto, devem ser capacitados para a tomada de decisões e espírito crítico.

De seguida, Paulo Vieira, representante do Programa “Secundário para Todos: Combate ao Insucesso Escolar” da Câmara Municipal de Lisboa, começou por

caracterizar a situação do município face ao abandono escolar precoce, afirmando que a taxa de retenção/desistência sobe à medida que se avança nos ciclos de ensino, sendo esta taxa superior à média nacional. Os objetivos do programa referido são: prevenir e combater o insucesso e abandono escolar, promover a conclusão da escolaridade e promover a educação inclusiva, através de aprendizagem formal, informal e não formal. Estes objetivos devem ser cumpridos através das seguintes medidas: apoio a escolas e agrupamentos, apoio a projetos de promoção do sucesso educativo, implementação do projeto “Lisboa, cidade educativa: Educação pela ciência e tecnologia”, consolidação e divulgação da rede de serviços educativos e de inclusão social, promoção de atividades de complemento curricular e monitorização e avaliação das medidas anteriores.

Por último e de modo complementar com o discurso do Doutor Paulo Vieira, pudemos ouvir Alexandra Marques, representante da Fundação Aga Khan, cujo objetivo é melhorar a qualidade de vida da população, através de processos de inclusão social, cultural e económica. Alexandra Marques definiu educação como “forma de preparação para a mudança”, a fundação intervém nesta área com base nos princípios da participação, cooperação e equidade, numa lógica de “mudança sistémica” organizacionais e de práticas e afirma ainda que no programa “Secundário para Todos” existe uma grande ligação com a comunidade e com o Mundo.

VII - Guião de entrevista aos professores das Escolas de Segunda Oportunidade

Guião de Entrevista Professores das E2O

Destinatários: Professores das Escolas de Segunda Oportunidade.

Objetivo geral: Conhecer e caracterizar o perfil e o papel dos professores das Escolas de Segunda Oportunidade.

Blocos temáticos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	Informar o entrevistado sobre a finalidade da entrevista.	Olá. Antes de mais, agradeço desde já a sua disponibilidade. O meu nome é Helena Mendes. Estou a realizar o estágio na CML no âmbito do Mestrado em Educação e Formação. O estágio é centrado no projeto das Escolas de Segunda Oportunidade e, nesse sentido, surgiu o interesse em conhecer melhor o perfil e o papel dos professores neste contexto. Novamente, quero confirmar se permite a gravação da entrevista apenas para que possa analisar posteriormente o conteúdo, mantendo sempre o anonimato.	
Formação e experiência profissional	Conhecer e contextualizar o passado profissional do entrevistado.	Para começar, gostaria que fizesse uma breve apresentação e falasse um pouco acerca da experiência profissional e formação. Antes de integrar este projeto, trabalhou em outros contextos? Quais? Em que função?	<ul style="list-style-type: none">- Formação inicial e continua.- Experiências anteriores e noutros contextos.- Quais considera ser as grandes diferenças entre

			os contextos em que trabalhou?
Opiniões sobre E2O ao longo do tempo	Perceber qual foi o primeiro impacto do profissional no contacto com a E2O e se, com o tempo, existiu mudança de opinião.	Como foi o processo até chegar ao projeto das E2O? Como surgiu a oportunidade? Qual foi a sua primeira impressão sobre as E2O? Qual é, hoje, a sua opinião depois de trabalhar nessa realidade?	- Há quantos anos trabalha na escola?
Perfil dos professores das E2O	Conhecer o perfil dos professores das E2O.	Quais as características/o perfil que deve ter um professor de uma E2O? O que os difere dos restantes?	- Quais as perspetivas educativas? - Quais os valores e conhecimentos específicos que deve ter este profissional?
Papel dos professores das E2O	Perceber qual o papel dos professores no percurso de vida dos jovens. Caracterizar o sentimento do entrevistado enquanto profissional.	Qual o papel destes professores no percurso de vida dos jovens? Como se sente enquanto profissional de uma E2O?	- Diferenças em relação a outros contextos. - Questões de identidade profissional, grau de satisfação, dificuldades, etc.
Experiência	Conhecer experiências que tenham marcado o profissional.	Há alguma experiência/momento que tenha vivido na E2O que o tenha marcado especialmente?	- Aprofundar porque foram marcantes: pela positiva/pela negativa; em termos de relação com os contextos; em termos de processos pedagógicos; em termos de relação com alunos; em termos de resultados de

			aprendizagem, etc.
Recomendações para a criação de uma E2O	Perceber que sugestões o entrevistado poderá ter para a criação de uma nova E2O.	Para finalizar, que recomendações/sugestões daria a alguém que estivesse a iniciar a criação de uma Escola de Segunda Oportunidade? Quais os aspetos a ter em conta?	
Finalização da entrevista	Saber se o entrevistado tem alguma questão. Saber se o entrevistado quer acrescentar alguma informação. Agradecer a participação e a disponibilidade.	Tem alguma questão? Deseja acrescentar algum aspeto que não tenha sido contemplado nesta entrevista? Agradeço imenso a sua disponibilidade e o seu contributo para o meu trabalho.	

VIII– Transcrição das entrevistas aos professores das Escolas de Segunda Oportunidade

Entrevista A – Professora da Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia

00:00:04 Helena Mendes

Então, para começar, gostaria que me fizesse uma breve apresentação e falasse um pouco acerca da sua experiência profissional e da sua formação.

00:00:14 Entrevistado A

OK, eu tenho 48 anos e sou engenheira agrícola e trabalhei os primeiros 10 anos da minha carreira na minha área. Trabalhei em projetos de desenvolvimento local. Eu vivia no interior do país e o meu objetivo era trabalhar na área de jardinagem. E no interior do país, há 20 e tal anos atrás, não havia empresas de gestão de espaços de condomínios e então vim morar para a região de Setúbal. Surgiu um emprego nessa área, vim a morar para a região de Setúbal. Trabalhei na primeira empresa durante cerca de 2 anos, fazia a gestão dos espaços verdes. A minha empresa tinha 3 valências: produção de plantas, venda ao Público, de plantas ornamentais, e tinha então as equipas de manutenção e construção de espaços verdes, que era a minha Valência. Chefiei, durante 2 anos, essas equipas. Apareceu um outro emprego melhor, mais próximo de casa, uma vez que eu vivo no Concelho de Sesimbra, apareceu-me uma empresa em Sesimbra e eu fui trabalhar. E em 2009, quando se instalou a crise, a minha empresa faliu. E eu não gosto de estar parada e fiz várias coisas. Telemarketing, pronto, assim várias coisas temporárias e acabei por ir parar através dos programas ocupacionais do Centro de Emprego a uma Secretaria de escola, em que descobri que eu podia lecionar enquanto estava a trabalhar na Secretaria. E inicialmente comecei por lecionar matemática e ciências da natureza, quinto e sexto ano. Entrei pelo grupo 230 e foi na altura em que apareceram os primeiros CEF em Portugal, ou seja, os primeiros 2 anos que eu trabalhei como professora, trabalhei a lecionar no ensino regular e depois começaram a abrir vagas para técnicos da minha área. E então, isto foi em 2009, 2010, 2011. A partir de 2012, eu tenho lecionado sempre ou em CEF ou PIEF, cursos relacionados com jardinagem e agricultura. Quando abriu este

lugar em Samora Correia, eu concorri, ou seja, estou desde o início do projeto. Eu apanhei a primeira turma, segunda turma. Nós só vamos iniciar este ano terceiro ano no próximo ano letivo. Portanto, eu estou desde o início do projeto na valência de agricultura e jardinagem, que faz sentido no sítio onde está inserido o projeto, porque aquilo é um... Apesar de ser na zona limítrofe de Lisboa, é uma zona de produção agrícola, de produção de cavalos. Muita gente ligada à equitação, grandes casas agrícolas. E a minha disciplina acaba por integrar os alunos na até no mercado de trabalho. Alguns deles até já estão ligados a essa área. Alguns miúdos que nós temos ido no projeto já estão ligados a essa área. E a minha disciplina acaba por ser uma extensão da dessa área.

00:03:49 Entrevistado A

Ao mesmo tempo que faço isto, como o meu horário não é completo, trabalho no Centro de Estudos, já onde eu moro, porque eu moro a 50 km do Porto alto, ou seja, do sítio onde estou a dar aulas. Apesar de pertencermos ao agrupamento de Samora Correia, Samora Correia e Porto Alto não descolam. Mas como temos escola de segundo e terceiro ciclo próximo do sítio onde está a escola onde nós trabalhamos, que o espaço é apenas só para os alunos do projeto, só estão lá as 2 turmas e os professores e a coordenação. E mais um projeto de trabalho em conjunto connosco que o CLDS. Inicialmente tínhamos o Projeto Escolhas. O Projeto Escolhas acabou em Dezembro e começou o projeto CLDS. Não sei mais o é que Helena quer saber (risos).

00:04:48 Helena Mendes

Ok, então a área da educação sempre foi uma área que lhe interessou.

00:04:53 Entrevistado A

Sim, eu mesmo nos projetos que trabalhei ainda no interior, nas associações desenvolvimento, eu tirei um curso de animadora a rural. Ou seja, o equivalente a uma animadora sociocultural, mas específica para o mundo rural e dei formação profissional no âmbito de alguns projetos, que foram criados nessas associações de desenvolvimento rural. Eu tirei logo o meu curso de formação de formadores pouco tempo após ter terminado a minha formação universitária e sempre dei formação profissional, mesmo quando trabalhava na área de jardinagem, fiz alguma formação profissional até para o IEFP e integrei alunos que foram formados, quer pelo IEFP, quer pelas minhas equipas

de jardinagem. Portanto, de certa maneira sempre estive ligada ao ensino, mais numa vertente profissional do que propriamente na vertente normal. Eu neste momento trabalho, como no projeto eles só têm aulas da parte da manhã, da parte da tarde integram os estágios curriculares, na parte da tarde trabalho no Centro de Estudos em que leciono matemática, ciências e físico-química. Portanto, eu trabalho basicamente com miúdos de sexto, sétimo, oitavo e nono, sendo que a minha vertente é mais terceiro ciclo, mas às vezes também apanho os miúdos mais pequenos. Pronto e acabei por estar ligada ao ensino sem nunca pensar. Quanto quando tirei o meu curso, há quase há 30 anos atrás, nunca pensei que me que iria acabar a minha vida no ensino. Neste momento, não me vejo a fazer outra coisa.

00:06:53 Helena Mendes

Então e qual é que acha que foi a grande diferença entre esses contextos?

00:06:59 Entrevistado A

Eu vivo com a grande diferença com o da manhã e da tarde. A ligação, a ligação dos alunos do PIEF é diferente da ligação dos alunos do ensino regular. Nós acabamos às vezes por ser... A maior parte dos nossos alunos vêm de famílias desestruturadas e nós acabamos por ser a única estrutura familiar que eles têm. Eu também sou mentora de alguns dos alunos e durante este tempo de confinamento, o papel de mentoria foi muito importante, porque muitos deles não conseguiam ter acesso a equipamentos para fazer aulas online e então nós utilizamos uma estratégia de criar um roteiro, que é um conjunto de perguntas de todas as disciplinas, com um tema transversal. Cidadania, desporto, ambiente, poluição. Tanto no outro ano letivo como neste ano letivo, nós usamos essa estratégia e o papel do mentor aqui funcionou como dar apoio para a resolução do roteiro. Às vezes eles não tinham acesso às ligações de internet e nós fazíamos a ligação Internet que vinha para poderem responder às perguntas, passávamos o áudio para eles, para eles seguirem ouvir e depois vimos que isso era um problema e ajustamos ao longo do tempo. Também fomos ajustando. E dar apoio na insistência para ser resolvido o questionário do roteiro, tirar algumas pequenas dúvidas, mas nunca dando a solução ao aluno, apesar de nós termos as soluções de todas as disciplinas, nunca foi dada a solução ao aluno. Foi lhe passado o caminho para chegar à solução, foi um processo de facilitação, e não de dar o peixe e não ensinar a pescar. E também acabamos por viver em conjunto com a nossa

TIL, que está no projeto, todas as coisas que se passaram a nível de movimentações familiares no tempo de confinamento e durante o ano letivo todo, a morte de familiares e mudanças de encarregados de educação e de... Pronto, tudo isso e nós acabamos por ser a única coisa estável que eles têm. E eu estou quase todos os dias na escola, no meu horário, eu só não estou 2 dias por semana em aulas com eles, portanto, eu acabo por ser... E com as colegas das áreas mais práticas, acabamos por ser um bocado o ponto de encontro deles. Os alunos que já integravam o projeto desde o ano passado e que este ano muitos deles acabaram por terminar o nono ano. Felizmente, tivemos a uma grande percentagem de alunos que terminam o nono. Criou-se uma relação muito próxima com a maioria deles. E os que entraram este ano no projeto, quando nós estávamos a conseguir criar esses relacionamentos, a mudança comportamental, o saber estar, o cumprir as regras, fomos para confinamento. E quando voltamos no terceiro período, tudo aquilo que tínhamos conseguido tinha se perdido um bocado. Todos os que já estavam no caminho certo, mais ou menos continuaram no caminho certo. Todos aqueles que integraram e que ainda por cima esses miúdos novos que integraram, não entraram logo no princípio do ano letivo, entraram a meio do primeiro período, uns no início de Novembro, outros no final de Novembro. Portanto, depois fomos para férias, depois tivemos 3 semanas de aulas, depois voltamos para casa. Como quando voltamos agora no início do terceiro período, tivemos que fazer todo o processo que já tínhamos feito. Esperemos que é... Não conseguimos ainda e a equipa funciona muito bem. E principalmente a Coordenação, mentorias, nós articulamos entre todos, muito bem. Também somos as pessoas que estamos mais presentes, quase a tempo inteiro na escola. A TIL e a Coordenação estão todos os dias na escola com eles. As três mentoras que estamos somos também, as que temos mais horas com eles, portanto, eles têm uma vez por semana matemática, uma vez por semana inglês e não fazia sentido nenhum desses professores estarem envolvidos neste processo, porque nós temos que ganhar o espaço para conseguir entrar neles. E às vezes é difícil. Eu posso lhe dizer que eu tinha 6 miúdos este ano e um dos miúdos não conseguir nunca sequer que ele me atendesse o telefone durante todo o tempo que estivemos em confinamento. Eu não articulo com os encarregados de educação, essa articulação passa pela TIL, passo a informação a TIL e quando a TIL entrou em contato com o encarregado de educação, o feedback que veio foi “Eu não quero ajuda, quero fazer tudo sozinho” e é um miúdo que vai continuar connosco no próximo ano e nós ainda não conseguimos chegar até ele, conseguimos chegar ao encarregado de educação com muita

facilidade, porque a encarregada de educação é uma pessoa 5 estrelas, mas não conseguimos chegar até ele. E depois temos mais outro problema. A equipa é quase toda composta por mulheres e a maior parte dos miúdos que temos no projeto, também pelas vivências deles, desvalorizam a mulher. E uma mulher, ainda por cima a dar agricultura e a mandar num monte de rapazes, porque nós tivemos poucas meninas no projeto e só uma que esteve é que terminou, as outras, entretanto, voltaram a absentismo. Não! Duas, tivemos duas e tivemos também um casinho da comunidade cigana que também terminaram o nono. E mesmo depois de já se terem casado e de viverem juntos e já terem 18 anos. Tiveram para desistir, mas faltava um período e eles foram sempre aqueles miúdos que pouco faltaram, sempre tiveram o comportamento correto, as notas deles eram só quatros e cincos, portanto, eram em termos de cumprimento de regras, eles sempre foram 5 estrelas. Portanto tivemos essa menina e mais uma outra menina que terminaram. A maneira como estava aquelas duas turmas não eram projeto para estarem raparigas e era difícil elas conseguirem se integrar, mas pronto, conseguimos que 2 das 7 que integraram inicialmente o projeto terminassem, o que acaba por ser positivo. Este ano, nas seleções que a TIL tem estado a fazer, disse que vai haver mais meninas. Isso vai ser bom também. Para ajudar em termos comportamentais, porque... E os miúdos que estão para vir, pelas informações que nós temos do agrupamento, têm outro tipo de comportamento, o que também vai ajudar a nalgumas situações, nós tivemos algumas situações particularmente no início do ano letivo passado muito complexas em termos de comportamentos e agressividades, entre eles e para connosco e para com as pessoas até da rua. Pronto, mas é um desafio todos os dias. Eu faço 50 km de manhã, nunca sei o que vou encontrar. Não sei se aquilo que eu me proponho a fazer quando saio de manhã, se é aquilo que vou fazer. Já tive dias em que tive de terminar a aula, porque não consegui que eles se interessassem pelas atividades propostas, discuto muitas vezes com eles: "O que é que vocês querem aprender dentro da minha área?". Ou às vezes dou lhes uma benesse de "Ok, estes últimos dias têm se todos andado a portar muito bem, então hoje vamos ver um filme. Vamos sentar lá em cima, na sala e vamos ver um filme". Negoceio com eles, conforme as suas personalidades, sei quem vai conseguir fazer o quê, como é que eu tenho que agir com alguns deles. Por exemplo, eu tinha um aluno que ele tinha que ser sempre o primeiro a fazer e ninguém podia tocar nas coisas dele, porque senão ele já não fazia nada e criava um distúrbio geral na aula. Mas depois com o tempo... E cada turma é uma turma, cada miúdo é um miúdo e é um desafio. É um desafio, mas que me dá imenso

gosto de fazer. Neste momento, não me via a dar aulas ao ensino regular, com aquele currículo obrigatório, com aquela caixa quadrada, “Ok? Tens que dar esta matéria, tens tantas horas para dar esta matéria e depois tens que avaliá-la”. Neste momento, não me conseguia ver a fazer isso. Tem dias que me tenho que auto-motivar, até para sair da cama, porque há dias que parece que pressinto que não vai ser um bom dia, quando eu tenho esse pressentimento normalmente não é. Depois de muitos anos, a gente a trabalhar com este tipo de miúdos, a gente consegue pressentir até as coisas. Em termos de CEF, já trabalhei em várias escolas TEIP, na região de Lisboa, trabalhei em Chelas, três anos letivos trabalhei lá. Trabalhei na Portela de Carnaxide que foi dos sítios mais complexos para mim, eu nunca me senti com medo dos alunos a não ser naquele ano letivo, senti bastante medo e nunca mais concorri para lá, porque eu tive uma altura em que eu saía de casa e o meu pensamento era assim “eu sei que vou, não sei se volto”. E quando a gente passa metade de um ano letivo a pensar isto, é difícil, é muito difícil. Foi um ano letivo extremamente difícil, mas depois também tem coisas boas. Tenho antigos alunos, antigos alunos que já têm filhos e que eu até conheço os filhos deles, miúdos que terminaram os cursos e que eu achei que eles tinham mesmo aptidão para trabalhar e que os pus fazer estágios em empresas e que ainda trabalham nessas empresas. E, portanto, isto depois é muito positivo. Há miúdos que terminaram os cursos comigo, que ingressaram para o ensino profissional e neste momento são licenciados, e eles nunca pensaram em tirar uma licenciatura. Outros que tiraram cursos profissionais e que trabalham na área deles. E pronto este ano mandamos mais alguns para o ensino profissional. No ano passado tivemos 2 alunos que também determinaram o nono ano e que estão no ensino profissional. Eles estiveram connosco, como ano passado não fizemos a entrega de diplomas, estiveram connosco na entrega diplomas deste ano e partilharam o sucesso deles com os colegas e isso é muito bom. Para nós também foi muito bom saber, até porque a TIL tem continuado a articular com eles e a gente ia sabendo notícias, mas uma coisa é ouvir da própria boca dos alunos, o quão foi importante passar por ali, o que aprenderam connosco, não em termos curriculares, mas na postura de vida, que é muito importante para eles, para a continuidade deles. E agora vamos ver. Saiu este novo grupo, vários vão para o ensino profissional. Esperamos ter notícias deles e que sejam positivas como as outras. E quem ingressar numa profissão na vida ativa também esperamos ter boas notícias. Mas é sempre uma incógnita.

00:20:42 Helena Mendes

Claro. Qual é que foi a sua primeira impressão quando viu o concurso para as Escolas de Segunda Oportunidade?

00:20:49 Entrevistado A

Quando eu concorri ao concurso, nós não sabíamos que aquilo era... não vinha especificado que era uma Escola de Segunda Oportunidade. Vinha que era um PIEF e que era para lecionar a disciplina de jardinagem, que depois mais para a frente, se transformou em menos jardinagem, mais agricultura. Quando eu conheci o sítio, miúdos com quem estava a trabalhar... Porque eu fiz um levantamento de como é que era a região ou que oportunidades é que poderia haver ali para eles e achei que ali nem.... Seria mais sensato entrar mais por uma área da produção agrícola, produção animal, do que propriamente pela jardinagem, porque eles teriam mais perspetivas de vida para quem não quisesse continuar a estudar e integrasse nessa área. Portanto, eu só soube que é para uma Escola de Segunda Oportunidade quando cheguei à entrevista. Eu não conhecia o que era a Escola de Segunda Oportunidade. A diretora do agrupamento, apresentou o projeto, falou-me que já havia uma Escola de Segunda Oportunidade em Matosinhos e eu quando cheguei a casa, fui pesquisar o que era a Escola de Segunda Oportunidade em Matosinhos e disse assim: “Pá, acho que isto é mesmo a minha cara. Acho que isto... Acho que me vai agradar trabalhar neste tipo de alunos”. Porque o Segundo Oportunidade não acaba por não ser muito diferente de trabalhar o CEF nas escolas TEIP ou o PIEF nas escolas TEIP. Em contextos sociais diferentes, porque as escolas técnicas em que eu trabalhei, são todas essas numa zona muito urbana. Mas em termos de problemáticas dos miúdos, são muito semelhantes, a destruturação e o absentismo acaba por ser transversal. Em termos de miúdos, achei que estes fazem mais sentido na minha vida do que os meninos da cidade. Eu também... Apesar de morar na zona metropolitana de Lisboa, eu moro num concelho que não é uma cidade, não tem sequer uma cidade e em que a minha filha vai a pé para a escola. Eu tenho uma filha de 15 anos, ela vai a pé para a escola, não precisa de andar de transportes públicos. Em que eu consigo fazer tudo, sem precisar de carro. Se eu quiser não usar o carro para fazer as minhas coisas do dia a dia, para ir Banco, ir aos Correios, consigo fazer tudo a pé. Portanto, eu acabo por não viver no real sentido do que é uma zona urbana como Lisboa. E cresci no interior, numa região ligada à agricultura. Os meus avós eram agricultores, eu desde miúda sempre trabalhei com eles no campo,

sempre gostei de trabalhar com eles no campo. Portanto, estes miúdos e esta proposta de ensino faz-me mais sentido do que voltar a trabalhar para dentro de Lisboa. Sinto-me muito bem integrada ali. É claro que há coisas que às vezes, cada cabeça pensa de uma maneira diferente e às vezes nós não concordamos com tudo. E, nós estamos... 2 anos não é muita experiência para nós sabermos se este é o... a maneira certa de levar o projeto, também estamos todos a aprender. Tanto que nós temos planificadas algumas mudanças em termos de projeto para o próximo ano. Quem ficar, depois temos esse problema que é... os técnicos é fácil sermos os mesmos, nós vamos à entrevista, nós já lá estivemos, nós ficamos. Agora o restante corpo docente não, vão por concurso. E não existem muitos professores no agrupamento que estejam mentalmente disponíveis para... efetivos do agrupamento para trabalhar ali. Eu acho que para ali tem que ter um bocadinho de loucura, como os alunos, para se conseguir viver com a loucura deles. Nós no ano passado tivemos professores efetivos do agrupamento até ao meio do ano letivo, tiveram que retornar, trocar horários e serem colocados contratados lá. Outros que fizeram o ano letivo todo e este ano não regressaram. Eu penso que com este tipo de alunos termos sempre as mesmas pessoas é a única certeza que eles têm e que chegam ali e que vão encontrar A, B, C e D, e que eu já conheço e mesmo que não me dê muito bem com ele, sei que é uma pessoa constante na minha vida, que é aquilo que eles não têm. No geral, estes miúdos não têm constantes na vida, a vida deles foi sempre um inconstante, portanto, fazia sentido nós termos um corpo docente fixo.

00:26:26 Entrevistado A

O Ministério da Educação acho que ainda não conseguiu verificar essa parte de mantermos, e depois nos agrupamentos, as pessoas mais antigas não estão para se estar, entre aspas, a chatear com estes miúdos. Muitos deles até já tinham sido professores deles no ensino regular, portanto já traziam um rótulo da escola, do professor, mesmo que ele não tenha sido professor dele, ouviu o outro professor falar na sala de professores. E para quem, como eu, chegou ali e não conhecia o agrupamento, fiquei ali... Eu Não conheço os professores do agrupamento com quem não trabalho, porque eu raramente vou à escola-sede, portanto eu conheço a diretora e os colegas que deram aulas no ano passado e os colegas que deram aulas este ano e pouco mais. Portanto, não tenho o rótulo, eles para mim não trazem rótulo. É começar do zero e isso também é bom. Nós não sabemos quem eles são quando eles chegam e dá oportunidade, a nós e a eles, de nos conhecermos.

00:27:42 Helena Mendes

Ok, então relativamente agora ao perfil dos professores que já tem vindo a falar. Quais é que acha que são as características que um professor deve ter?

00:27:55 Entrevistado A

O professor tem que largar tudo aquilo que pensa do ensino regular. Não pode vir formatado. Quando entra na porta da ESOS, mesmo que o resto do dia seja toda dar aulas no ensino regular, tem que deixar o ensino regular lá fora. Porque, como eu disse, a gente nunca sabe o que é que vai acontecer no quando fomos os pés lá dentro, nunca sabemos qual é a malandrice que eles vão fazer, se hoje lhes apetece trabalhar, se vamos ter alunos... Também já cheguei a chegar para dar aulas e não ter alunos para dar aulas, não ter ninguém na turma. Se conseguimos concretizar a atividade que nos propusemos a fazer para esse dia, se é essa a atividade certa para fazer nesse dia, dependente dos estados... Eu tenho sempre uma coisa na manga, que é uma atividade extra, porque se eu vir “Ok, isto não está a entrar bem por aqui, ok vamos mudar e vamos fazer outra coisa”. Não se pegar muito ao expositivo, ao fazê-los fazer uma ficha, ao fazê-lo escrever. Há dias que, na realidade, a gente não dá matéria nenhuma, não ensina nada. Que a gente acha que não ensina nada, mas só o facto de estarmos a conversar com eles sentados num espaço... Nós criámos um espaço ao ar livre em que eles fizeram bancos, temos duas árvores que fazem uma copa de sombra muito boa e muitas das vezes ainda não é hora de sair, já terminaram o trabalho que estávamos a fazer na Horta e sentamo-nos ali todos a conversar e depois há um que diz “professora, posso fumar um cigarro aqui dentro?” “não, já sabes que não podes fumar aqui!” “Vá lá, a professora finge que não viu” “E depois eu também levo na cabeça, eu também tenho que cumprir as regras. Depois, vocês já sabem, eu passo ali pela coordenação e levo na cabeça, não pode ser”. Falam das coisas da vida, daquilo que fizeram à noite. Eles até se esquecem que estou lá, eles falam entre eles. O que fizeram no fim de semana, o que fizeram quando saíram à noite, o que fizeram na festa e esquecem-se que eu estou lá. Eu acabo por saber muito da vida deles por causa disso, até porque muitas das minhas aulas são passadas cá fora no exterior, eles comportam-se como se estivessem no intervalo. E então eu acabo por perceber muitas coisas, às vezes, por causa disso e as colegas que fazem a oficina de arte também acaba por acontecer o mesmo, porque eles estão a cortar os serrotes com os tico-tico e não sei quê e estão a conversar

uns com os outros. E a gente acaba por conhecê-los muito também assim, portanto, tem que haver essa... O professor que vai para ali tem que deixar o ensino regular à porta. E pensar que ali é um mundo diferente e... se calhar para quem está há muitos anos no ensino regular, às vezes, isso é muito complexo de fazer, porque ter tuas posturas, não digo ser duas pessoas, mas ser duas personagens diferentes na peça de teatro é difícil. Pronto, eu acho que é isso. Ter uma abertura de espírito muito grande. O que é que eu quero dizer com isto, a gente já sabe que eles vão fazer alguma maluqueira, vão dizer alguma parvoíce e saber ignorar, saber ignorar isso. E, depois daquilo passar, ao fim de uns dias falar sobre o assunto “olha, não devias ter feito isto assim assim”, “olha, se calhar essa não é a melhor maneira de estar”, “pôr os pés em cima das cadeiras não debes fazer, tu se fores para uma empresa trabalhar também não vais pôr os pés em cima das cadeiras, vais ser chamado à atenção pelos patrões, então aqui é igual”, pronto, é um bocado ter a capacidade de fazer isso. E às vezes é um bocadinho maluco como eles para conseguir lá chegar, entrar na brincadeira deles e depois trazê-los connosco. Acho que é um bocado também por aí. Dividir, às vezes divido experiências da minha adolescência com eles, porque há coisas que eles fazem que eles acham que só eles é que fizeram. Eu fui uma adolescente rebelde e, portanto, às vezes conto histórias da minha adolescência. Divido coisas às vezes até do tempo do meu dia a dia com a minha filha, a minha filha é quase da idade deles, tem 15 anos. E depois às vezes digo assim “pá, vocês não têm vergonha, a minha filha fez 15 anos, vai para o 10º ano, então vocês têm 18 e estão a terminar o 9ºano como ela. Vá lá, atinem-se lá, vocês estão a ficar adultos. Vocês já têm poder de decisão, têm que ir votar”, fazê-los pensar também um bocado nessas coisas, porque os jovens de hoje não estão muito ligados para a vida política e para aquilo que se passa no nosso país. E eu na minha geração sentia que nós estávamos todos muito ligados nisso. Eu nasci antes do 25 de Abril, portanto quando o 25 de Abril aconteceu, eu tinha um ano. Eu fui aquela primeira geração que realmente tomou consciência do que era ter liberdade, mas que ainda tivemos as pessoas que não viveram na liberdade muito tempo na nossa vida. Eu lembro-me de as associações de estudantes estavam ligadas a partidos, fiz parte da associação de estudantes 4 anos na minha escola, os últimos quatro anos que andei na escola. E nós todos, uns de uns partidos, outros de outros, mas toda a gente tinha consciência de que nós somos importantes para a vida política. Nós podemos fazer qualquer coisa. E os miúdos de hoje em dia não, não têm essa noção. E já os tenho posto a fazer pensar “Vocês qualquer dia têm que ir votar” E vocês vão votar em quem?” “Ai,

não vou votar!” “Mas é vossa obrigação de votar. Vocês querem ter o hospital, uma escola? Ok, então para isso tem que lá estar alguém a governar. Vocês têm que decidir quem é que lá querem. Eles é que vão decidir se vocês têm direito ao médico gratuito, se vocês têm direito à escola gratuita, se os vossos filhos vão ter direito à escola gratuita, vocês reclamam de não terem PC’s nem Internet para poderem fazer as aulas online, mas vocês têm que decidir se o Governo que para lá vai é o certo para vos dar esses equipamentos”. Houve uma altura, também fiz isso este ano letivo com eles, portanto, eu acabo por não lecionar só a minha disciplina, acabo por lecionar-lhes um bocado da vida, fazer pensar um pouco sobre a vida.

00:35:37 Helena Mendes

Um bocadinho de tudo.

00:35:43 Helena Mendes

E quais são as perspetivas educativas que um professor de uma escola de segunda oportunidade deve ter?

00:35:51 Entrevistado A

Nem sempre vamos ter sucesso e que é difícil isto de lidar com as frustrações. E que é difícil às vezes reter um aluno que a gente gosta muito. Isto aconteceu comigo este ano. Nós retivemos um aluno que se durante o próximo primeiro período voltar... Ele esteve num estado de absentismo neste último período, se ele voltar nós certificamos-lhe o nono ano em Dezembro. E foi das coisas mais difíceis fazer. Eu fui mentora dele este ano. O ano passado não fui, mas já tinha um envolvimento muito próximo com ele. Ele perdeu o pai durante o confinamento do ano passado, quando voltámos à escola, estava num período de luto. Ajudámo-lo a sair do período de luto e durante o segundo confinamento... Ele vai ser pai agora no final do Verão, logo no início do próximo ano letivo. E então aquilo mexeu tudo muito com ele e ele não teve hipótese de dizer se... É assim, ele teve que assumir aquilo que fez ok, isto está certo, mas ele não teve hipótese de escolha nem sequer de falar com a mãe da futura filha, o que eles queriam fazer, porque isso foi decidido por todos, menos por eles os dois. Foi decidido pela mãe dela e pela mãe dele. Entretanto, eles acabaram o namoro. Isto tudo mexeu muito com ele e ele não voltou neste último período. Voltou alguns dias, mas com os comportamentos muito distorcidos do que é o seu normal e convenceu-se que ia terminar. Ele inscreveu-se para as escolas

Profissionais. Não foi através nem de mim nem da TIL, nós sabemos através dos outros colegas que ele se tinha inscrito para as escolas profissionais convencidíssimo de que tinha de terminar o nono ano. E nós retivemo-lo por faltas. E não sei... Não sei o que é que isto vai acontecer a este miúdo, ele precisava de levar um abanão. Agora, para que lado é que ele vai tombar? A gente não sabe. Ele precisava de levar um abanão, porque ele tinha que cair para se levantar para fazer alguma coisa. Vamos ver para onde ele vai tombar. Não está na nossa mão. Gostava eu que estivesse na minha mão, porque eu levava-o, pronto... E custa muito quando a gente tem uma carga de envolvimento e reter um aluno destes, custa, mas sabemos que é atitude mais certa. Nós não podíamos... Para já, a mensagem que ia passar para os outros é “você podem fazer qualquer coisa que se certificam”, para os que ainda estavam, aos que ainda vão ficar e não sei, fica aquele gostinho amargo da incerteza. Será que ele vai voltar em Setembro? E em Dezembro a gente certifica-o e começamo-nos a mexer para ele trabalhar e depois... Ou arranjar outra solução formativa para ele, os cursos do IEFP que começam ao meio do ano Letivo. Isso é o que nós pretendíamos, não sei se é aquilo que vamos conseguir. E essa parte é difícil. Em termos de futuro vejo-me a trabalhar o resto da minha vida ali.

00:40:03 Helena Mendes

Encontrou seu emprego de sonho?

00:40:06 Entrevistado A

Mais ou menos. Conjugiar com o outro emprego que eu tenho no período da tarde, neste momento sinto-me... Não 100% realizada por se calhar o meu 100% realizada não passava por aqui, passava por um projeto próprio pessoal, mas no contexto daquilo que é possível, e com a idade a gente começa a pesar as coisas de outra maneira, acho que sim, que este é o caminho que eu quero. Este é o caminho que eu quero. Continuar ali no projeto, gosto de lá trabalhar. E continuar com o trabalho que tem aqui e sinto que parte da minha vida passa por aí.

00:40:57 Helena Mendes

Sente que o confinamento destruiu um bocado do trabalho que vocês têm estado a construir?

00:41:02 Entrevistado A

Ah sem dúvida! Sem dúvida, é como eu já disse há pouco, nós começamos do zero outra vez quando voltamos de cada confinamento. Quando estávamos a conseguir alguma coisa, fomos para confinamento. Ok, depois voltámos, começámos a construir e fomos para confinamento outra vez e quando voltámos não conseguimos voltar ao ponto onde estávamos quando fomos para confinamento. Talvez houve algumas coisas que a gente pudesse ter feito e não fizemos logo no início do confinamento, mas que não passou só por aqui, depois também... Em termos dos colegas que só davam uma vez por semana, o comportamento deles com os miúdos é diferente do nosso que lá estamos todos os dias. Eles entraram e houve alguns colegas que entraram um bocado naquela “ok, queres estar a jogar no telemóvel, eu não me vou chatear, só quero dar-te uma aula por semana, não estou para me estar a chatear”, o problema é que depois eles querem fazer isso nas outras formações em que nós estamos 10 horas por semana com eles ou 5 horas por semana com eles e torna-se complicado. O confinamento estragou muito do trabalho que nós tínhamos feito. Mas também houve casos ao contrário, não podemos dizer que foram todos, não podemos generalizar. Principalmente no segundo confinamento, houve alguns alunos que decidiram “ok, eu vou fazer isto tudo porque eu tive positivas no primeiro período. Se eu fizer os roteiros todos e as atividades todas que me são propostas, eu vou ter positivas no segundo período, quer dizer que o terceiro período vai ser uma brisazinha”. E o que aconteceu e alguns miúdos? Dois ou três miúdos no grupo, que até tinham comportamentos muito difíceis, e quando voltámos no terceiro período, o pensamento deles foi este e no terceiro período andaram um bocadinho mais controlados. Também outras estratégias que nós conseguimos aplicar que conseguimos controlar algumas coisas, mas, no geral, o confinamento destruiu, destruiu muita coisa que nós tínhamos conquistado. Destruiu os laços, porque eu só mantive contacto com seis, eles são vinte. Então os laços que havia com os outros ou que estávamos a construir com os miúdos novos que tinham entrado este ano para o projeto perderam-se. Depois houve também quem não se entendesse com as mentoras e tivesse que ser trocado de mentor a meio do confinamento. Pronto, houve um bocadinho todo, houve quem rejeitasse completamente qualquer apoio. E quando voltou, continuou com essa postura, “eu não preciso de ajuda de ninguém”. Mas, no geral, destruiu muita coisa. Muita coisa mesmo.

00:44:50 Helena Mendes

Como é que se sente enquanto profissional de uma escola de segunda oportunidade?

00:44:55 Entrevistado A

Tem dias. Tem dias. Nós ontem tivemos a nossa reunião final e estivemos a fazer reflexões sobre o ano letivo e isso tem piada, porque eu respondi exatamente isso, tem dias. Tem dias que me apetece fechar a porta do carro, andar e não voltar. Isto acontece em 25% dos dias, porque os outros 75% eles não são mais fortes do que eu. Eu tenho que dar a volta a isto, bora lá. Há lá miúdos que merecem que eu me esforce e depois também há momentos em que a gente vê o quão importante nós somos para eles, porque naquela cerimoniuzinha que nós fizemos ao ar livre na entrega dos diplomas, nós perguntámos quem queria falar e quando os miúdos nos agradecem por não termos desistido deles, por lhes termos dado ferramentas para continuar, terem a noção de que se não fossemos nós a andarmos sempre em cima deles, eles não tinham conseguido ir para o curso profissional ou arranjar um emprego e não tinham conseguido terminar o nono ano. Sabe bem! Sabe e a gente esquece todas as patifarias que eles fizeram, todas as más palavras que às vezes nos dirigiram e sabe bem quando eles nos agradecem quando são chamados a falar em frente a toda a gente e agradecem em geral ao grupo dos professores, em particular ao Professor A e B, depois cada um, consoante as suas personalidades, também sente me mais integrado com este ou com aquele professor. Sabe bem. E é isso que me faz levantar da cama todos os dias. Não é um aspeto remuneratório e a gente, a gente sabe que há muitos colegas professores que trabalham só pelo dinheiro. Eles não gostam daquilo que fazem. E ali não se pode ir por aí, ali tem que se gostar daquilo que se faz. Por que se não, não se está a cumprir com aquilo que é suposto nós fazermos num projeto destes. É preciso ter um lado muito humano, mas também não podemos mostrar o nosso lado humano sempre. É ter vontade de chorar e não chorar. É ter vontade de abraçar e controlar o abraço, mas passar o carinho na mesma. É ter vontade de dar um chapadão e virar as costas e continuar a seguir, ter vontade de dar uma resposta ao nível daquilo que nos foi dito e virar as costas e ignorar. Pronto passa um bocado por aí.

00:48:03 Helena Mendes

Algum momento que ou alguma experiência que tenha vivido na escola que a tenha marcado especialmente?

00:48:11 Entrevistado A

Sim várias. Há várias. Marcou-me o Eduardo pelo facto de não conseguir que ele completasse, pela negativa, e marcou-me a minha M muito pela positiva. A história da M... A M teve comigo os 2 anos. O ano passado a M namorava com um rapaz que também estava no curso e eles já namoravam no ensino regular. A M sofria violência no namoro. E nós trabalhamos a violência no namoro com eles. A M, no ano passado, nem saía da sala do aluno quase para ir às aulas. Era sempre com eles agarrados, os dois muito agarrados, ele não lhe dava espaço de nada. Fomos para o confinamento e o namoro acabou. E a M regressa uma outra pessoa. Uma pessoa com uma atitude muito positiva. E ela libertou-se daquela âncora, depois ele acabou por desistir de frequentar, entretanto ele também fez 18 anos, portanto deixámos de ter qualquer poder com outras coisas que às vezes nós jogamos, com a parte institucional da CPCJ, aquilo passa muito por aí, CPCJ e outros processos em que estão envolvidos polícias e outros tribunais, disputas familiares, portanto, que os obriga a ir até aos 18 anos. Ele deixou de ir, faz 18 anos e a M libertou-se daquilo que eu digo que foi a âncora dela. Ela libertou-se daquela âncora e transforma-se numa miúda 5 estrelas e criou um objetivo de vida e terminou sempre como uma pessoa muito bem vista, tanto pelos professores como pelos colegas. Ela Foi um bocado o elemento aglutinador do grupo. Não há ninguém que não se dê bem com ela, há uns mais próximos e outros menos próximos, mas toda a gente se dá bem com ela. E para mim isso foi muito importante e depois o agradecimento que ela me fez no último dia que se não tivesse sido eu, ela não tinha chegado onde chegou, que agradecia a todos os professores e a toda a equipa do CLDS, a equipa do ESCOLHAS que já lá não estava, a psicóloga, mas em especial a mim, por tudo aquilo que eu fiz com por ela. Eu fiz por ela e faria por qualquer outro aluno que me desse espaço para isso, fiz outras coisas por outros alunos e outras que gostava de ter feito e não consegui fazer. E isso é extremamente gratificante. Não sei se respondi à pergunta.

00:51:35 Helena Mendes

Considera que essa ligação emocional é um dos... não sei se hei-de dizer pontos fracos.

00:51:41 Entrevistado A

Não, não, não se consegue trabalhar ali sem se criar ligações emocionais é impossível. É impossível. Se nós não estivermos emocionalmente, pode ser emoções positivas ou

emoções negativas, mas se nós não tivermos algo mesmo, emoção, empatia. Se não criarmos empatias com eles, não estamos a cumprir o objetivo a que nos propusemos quando iniciámos o trabalho com eles. Às vezes é difícil de gerir as emoções. E se calhar as mais negativas são mais difíceis do que as positivas. Já me aconteceu estar no espaço ao pé deles, entrar para cima para uma sala e mandar um murro numa porta, porque vinha possessa com eles, mas não demonstrei isso à frente deles, porque então oK, é um pontinho fraco, espera aí já sabemos... Também há coisas giras como ver as atitudes deles mesmo entre eles. Quando eles dão respostas uns aos outros, em que a gente pensa assim “ok, afinal ouviste aquilo que eu disse. Afinal aprendeste alguma coisa comigo”. E salientando uma situação que se passou. Uma das miúdas que este ano acabou por entrar em processo de absentismo, ela foi à escola também receber, porque o ano passado tinha terminado o sexto ano e eles estavam no grupinho a fumar e eu também fumo, portanto acabo por estar no mesmo espaço que eles e estavam mais dois outros colegas que também fumam. E diz essa miúda que foi receber o diploma assim “Eu não gostava de nenhum dos professores que cá estava” e há um rapaz que responde “tu não estiveste cá horas suficientes para saber se gostavas de alguém”. Ok... E da pessoa que veio, não é uma pessoa que demonstre afetividade para connosco. E eu pensei assim “Ok, houve alguém aí que tocou. Nós não sabemos quem é, mas alguém tocou”. Ok, cumprimos o objetivo. Alguém conseguiu que tu criasses alguma ligação com a equipa. Às vezes não é visível, outras vezes é visível. E pronto é assim um bocado. Este ano nós tivemos uma colega que fez oficina de artes e educação tecnológica com eles, que é o primeiro que estava a dar aulas, tinha 23 anos. Ainda por cima era diretora de turma de uma das turmas. Ela não vai continuar connosco para o ano. De qualquer das maneiras ela ia a concurso de continuidade, se ficaria ou não. Ela também dava aulas no ensino regular, acho que tinha duas turmas de sétimo ano, mas ela arranjou um emprego num colégio particular. E ela ontem partilhava connosco que não estava à espera de quando veio dar aulas, cair aqui, mas que tinha a certeza que aquilo que aprendeu aqui, com os colegas e os alunos, a vai fazer uma profissional muito melhor no ensino regular. Despertou coisas que nunca pensou. Isto acaba por ser também um processo de aprendizagem para nós. Nós aprendemos todos os dias alguma coisa com eles, uma coisa boa, uma coisa má, mas acabamos por aprender alguma coisa também com eles.

00:55:53 Entrevistado A

Eu não sei se estou a fugir das perguntas que a Helena me está a fazer, eu espero estar a dar-lhe respostas para aquilo que você pretende.

00:55:54 Helena Mendes

Não, não, não, está muito bem.

00:56:03 Entrevistado A

Tem mais alguma pergunta especial Helena?

00:56:07 Helena Mendes

Não, agora que falou isso da sua colega, considera que é mais fácil sair do ensino regular para um projeto como uma escola de segunda oportunidade ou o contrário?

00:56:16 Entrevistado A

Ai o contrário é muito mais fácil, é muito mais fácil, é muito mais fácil! Acho que a Rita vai se sentir eternamente agradecida, ainda para mais ela vai para um colégio particular que é bastante estruturado e que é relativamente bom e ela vai sentir uma diferença muito grande, mas vai lhe dar... vai capacitá-la para estar desperta, porque ali nós temos que estar despertos para 20, nas turmas do regular temos que estar despertos para um ou dois, porque enquanto nas turmas do regular nós temos um ou dois miúdos que pode ter problemas de integração, problemas familiares, problemas até... Nós temos até miúdos com problemas clínicos que só através do projeto é que nós conseguimos que os pais marcassem consultas para eles serem acompanhados. Ali temos vinte assim, vinte ou vinte e cinco assim. Nas turmas do regular temos um ou dois e isto de passar para o outro lado faz com que a gente esteja desperta para esse um ou dois que acabariam por ser absorvidos pela regularidade do regular, isto é um pleonasma, mas é um bocado assim a regularidade dos meninos, porque normalmente os meninos são todos, com as suas características mais ou menos transversais, estão ali dentro daqueles parâmetros e o que sai fora às vezes não se consegue visualizar, a não ser que ele tenha um comportamento disruptivo ou quando são daqueles miúdos que se fecham dentro deles próprios, eles acabam por ser absorvidos no total da turma do regular. Eu acho que o Professor passa por um projeto destes e depois vai para o regular... mesmo os colegas que fazem regular e PIEF vão estar mais despertos para essas situações. Eu acho que sim, que é muito mais

fácil sair do PIEF e ir para o regular. Mas eu não sei se queria. Acho que não, acho que não. Eu tenho um bocado do equilíbrio disso com os meus outros meninos, com os meus outros onze ou doze meninos...

00:58:40 Helena Mendes

Os da tarde...

00:58:58 Entrevistado A

Há tarde tenho esse equilíbrio e alguns deles conheço-os desde pequenos, portanto, também ajuda, então esse é o lado emocional bom, é subir as escadas e eles gritarem “Professora Teresa!”. É tão bom! Mesmo os que não trabalham comigo, porque nós temos miúdos desde o primeiro ciclo e mesmo os pequeninos do primeiro ciclo quando eu chego gritam por mim e isso é bom, porque os outros do PIEF quando eu chego “Oh porque é que é a professora não ficou em casa? Oh não sabia faltar?” e não sei quê. Mas depois se eu falto quando eu chego perguntam-me se eu estou bem “Então o que é que lhe aconteceu?”. Pronto, aconteceu faltar duas vezes este ano e eles estavam habituados a que nunca faltasse e então ficaram preocupados. E pronto também passa por aí. Eles refilam se eu vou e ficam preocupados se eu não vou, portanto.

00:59:43 Helena Mendes

É o lado emocional, então...

00:59:44 Entrevistado A

É. Nós somos a família constante deles. Como a outra não é constante, acaba por nós sermos o único ponto de equilíbrio que eles têm.

01:00:01 Helena Mendes

Então agora para finalizar, que recomendações ou sugestões daria alguém que estivesse iniciar a criação de uma escola de segunda oportunidade?

01:00:09 Entrevistado A

É pá, nós temos muito pouca experiência para dizer o que está certo. O que eu vejo na minha perspetiva é a escola tem que ser adaptada a cada um deles. Eles não têm que se

adaptar a escola. E o que é que eu quero dizer com isto? Nós temos que arranjar uma estratégia. O que funciona com a escola de Matosinhos, pode não funcionar com a escola de Samora, pode não funcionar com a escola que vai abrir em Tomar, Pode não funcionar com a escola que vai abrir em Lisboa. E se calhar a estratégia deste ano pode não funcionar para o próximo ano, porque os miúdos são diferentes, os problemas deles são diferentes e a maneira de estar deles é diferente. Então cada ano é um ano, cada aluno é um aluno. E o que este tipo de ensino nos permite é adaptar o ensino quase individualizado a cada um dos alunos. Ok, tu não gostas muito de fazer isto, mas se tu fores... Nós fizemos isto várias vezes, por exemplo, eu tinha alguns alunos que abominavam ir à minha aula, apesar de trabalharem no campo fora das aulas. Porquê? Porque eles vestiam-se todos muito bem vestidinhos, calçavam os ténis e não sei quê e depois “Vamos para a Horta? Vamos cavar? Vamos montar uma estufa? Vamos abrir uma vala para fazer um sistema de rega?” É pá, não vou, não me quero sujar!”. Então havia uma capacidade de negociação. Ok, tu não queres ir à minha aula, não queres fazer, tens duas opções, ou vais fazer um trabalho teórico e eu dou-te um tema e tu vais investigar, isso também por norma não é agradável, ou então vais à aula da outra turma que tu até gostas de pintar, por exemplo que eles tivessem a pintar ou que eles tivessem a construir um banco. Porque normalmente as minhas horas batiam com a colega que dava Oficina de Artes e Educação Tecnológica. Portanto, “vais à outra turma e trabalhas que a professora Rita, mas sabes que isso depois tu não vais ter nota positiva na minha aula”, porque eu todos os dias faço uma autoavaliação com eles no final da aula, “Foste pontual?”. Normalmente as minhas aulas são dois tempos seguidos, “Chegaste a horas aos dois tempos?”, então tens cinco, só chegaste a um tens três, não chegaste a nenhum tens dois. Comportamento, como é que comportaste?” E comecei a fazer isto no início do ano e isto foi uma coisa que eu aprendi com as colegas, porque eu quando estive no CEF, eu tinha mais a três colegas na minha área. Nós tínhamos 3 turmas de CEF e nós estávamos... não era em coadjuvação, mas funcionava como se fosse uma coadjuvação, porque as turmas eram divididas em dois turnos e uns estavam a ter, por exemplo, manutenção de jardins e relvados e o outro turno da turma estava a ter instalação de jardins e relvados e nós fazíamos a aula prática juntas. Quando fazíamos teóricas, fazíamos em salas separadas, a parte prática fazíamos juntas. E eu aprendi com elas esta estratégia de eles autoavaliação todos os dias e eles têm noção perfeita da sua própria nota. E depois é “Fizeste a atividade tens cinco, não fizeste tens negativa, fizeste metade, foi preciso eu empurrar, tens três” e eles acabam por se

saber auto avaliar, eles têm consciência do que fizeram. Eles não são nenhuns tolinhos. E estes miúdos têm todos mais de quinze anos para ingressarem nestes projetos, têm todos mais de quinze anos, portanto eles sabem quando se portam bem e quando se portam mal, quando chegam atrasados e não chegam e se fizeram ou não fizeram o suficiente para terem positiva na aula. Pronto e isto acaba por ajudar, tanto a mim porque eu consigo ter uma perspetiva de o que é que vai acontecer e às vezes eles até pedem “Oh professora, como é que está? Como é que eu estou? Estou com muita parte negativa? Estou com muita parte positiva?” e que eles pedem esse feedback. E eles sabem e pronto é um bocado isto, para mim é todos os dias uma negociação com eles. É, tem que ser. A gente tem que negociar com eles e às vezes temos que ver que hoje é mais eficaz ficar sentado e não fazer nada e ouvi-los só ou despertá-los para falar sobre um assunto, porque eles têm lá coisas na cabeça, então vamos... Saber pensar também é uma coisa muito importante, então vamos... Hoje vamos trabalhar um saber-pensar e faço brainstorming com eles. Às vezes, se der um filmezito ou uma sériezzita que a gente, às vezes, vai acompanhando na Netflix, porque sim, porque nós temos essas coisas todas boas na escola que pronto e então dava para fazer isso. Ou sobre um documentarizito ou sobre um filme, que eu às vezes vejo coisas em casa que depois vejo com eles e depois falamos sobre isso. Eles ficaram parvos quando eu lhes disse que havia mais de dez milhões de pessoas que morriam por falta de água, eles não tinham essa noção. Eles moram ao pé do Rio Tejo, ali há sempre água. Às vezes passa um bocado por aí ou trabalhar com eles o direito da criança quando foi a comemoração do aniversário dos trinta e um anos da declaração dos Direitos da Criança, foi muito giro trabalhar com isso. Houve coisas também que eu acabei por despertar para eles, sobre as quais eu também não pensava e acabava por pensar. Portanto, isto é, eles aprendem comigo, eu aprendo com eles todos os dias.

01:07:12 Helena Mendes

Não sei se tem mais alguma questão...

01:07:15 Entrevistado A

Eu Não tenho questão nenhuma, Helena. Eu sou uma pessoa que falo muito.

01:07:20 Helena Mendes

E eu agradeço.

01:07:24 Entrevistado A

E é bom poder partilhar isto com os outros. E foi muito bom, por exemplo, quando nós conseguimos partilhar com as outras escolas, as experiências deles e as nossas, quando nós fazemos os webinars com eles. Foi pena não nos termos conseguido encontrar presencialmente. É bom partilhar estas coisas. E aprender outras estratégias. Por exemplo, esta estratégia que nós criámos dos roteiros durante o período de confinamento, eu estive com as minhas colegas com quem eu trabalhei nas outras escolas e disse-lhes “Olha, nós fizemos isto assim assim”, porque elas estavam-se a queixar “Ah nós não conseguimos que eles fizessem nada e não sei quê”. Depois queixaram-se que eram muitas fichas e não sei quê. Olha, nós arranjamos uma estratégia que só mandamos uma ficha, mas vão lá as disciplinas todas. E depois eu expliquei-lhes como é que a gente tinha feito e elas “Eh pá, essa estratégia é bué’da fixe” e agora falei novamente com uma dessas colegas, há poucos dias, e ela disse-me “Olha este ano no confinamento, utilizamos a estratégia da vossa escola e correu bem! Olha, foi uma ideia muito boa!”. Portanto, às vezes, falar com os outros, as experiências de uns às vezes não funcionam em nós, as nossas experiências às vezes podem funcionar e serem aplicadas noutros sítios, mas é que é sempre uma incerteza. Cada ano é um ano, cada turma é uma turma e até a própria inserção da própria escola condiciona, porque, pelo aquilo que conheço da escola de Matosinhos, que é a nossa referência, que é a que está há mais anos, portanto, acaba por ser nossa referência. A experiência da escola de Matosinhos não funcionava na nossa, porque são miúdos com backgrounds muito diferentes. E é assustador, porque eles moram a cinco quilómetros de Lisboa nem chega, têm transportes para Lisboa de hora a hora e há alunos que nunca foram a Lisboa. Pronto, nunca saíram ali daquele espaço. Samora Correia, Porto Alto, Benavente, naquele triângulo e quando saíram foi para irmos pegar todos às praças de touros. Ah mas depois não querem fazer uma aula de agricultura pronto, mas pegam todos, ok... E houve coisas que foram pensadas para este ano, que eu tinha pensado em fazer no âmbito da minha disciplina, um bocado para irem ao encontro deles, a maior parte deles gosta de cavalos e está ligado aos cavalos, nós temos ali a Companhia das Lezírias logo ao pé, fica muito próximo, a cinco minutos a pé da nossa escola pomo-nos da nossa escola ao picadeiro da Companhia das Lezírias. Eu tinha pensado em levá-los até lá, os que sabem montar, para ensinarem os que não sabiam, mas com estas regras todas dos confinamentos, a gente não pode sair com eles para lado nenhum. Acabou

também por perceber muito limitativo. Foi um projeto que arrancou nos anos mais complicados que nós já vivemos. Nos meus 48 anos, estes foram os dois anos mais complicados que eu já vivi. Nem quando estive desempregada, grávida, foi tão complicado como estes dois anos. É porque o confinamento mexeu muito com a gente.

01:11:18 Helena Mendes

Sim, sem dúvida.

01:11:18 Entrevistado A

E isso mexe com pessoas, com famílias estruturadas... Eu posso usar a minha filha como comparação... A minha filha é uma boa aluna. Eu Não tenho qualquer influência no ela ser boa aluna, é mesmo dela. É uma miúda que se tirar uma nota de abaixo de oitenta fica completamente possessa e o objetivo dela está sempre nos quadros de mérito. Ela começou no primeiro ciclo a ir para o quadro de mérito, o objetivo dela está sempre no quadro de mérito. E que há muito tempo delineou o que é que ela pretendia ser quando fosse grande, todos os testes psicotécnicos que ela já fez tudo aponta para aquilo e é aquilo que ela quer. E ela nas últimas semanas de aulas online, dizia-me assim “Mãe, já não consigo concentrar-me no raio do ecrã do computador, eu vou baixar as notas, porque não consigo absorver aquilo que é necessário para manter”. E eu “Oh filha, mas não te stresses por causa disso. A gente vai voltar no terceiro período, não é porque vais baixar agora um bocadinho a tua nota que isso vai influenciar” e diz ela assim “Ainda para mais é nas disciplinas que eu mais gosto, gosto tanto de ciências e não consigo captar aquilo que a professora está a dizer” e é uma professora que já tinha sido professora dela noutra ano letivo e que joga bem com ela e eu sei que ela é uma boa professora. E ela “Oh mãe, não consigo, não consigo estar com atenção, não consigo absorver aquilo que é preciso!”. Portanto, uma miúda com a família estruturada, com capacidades e não sei quê, tem este tipo de discurso, o que é que isto não fez nos nossos miúdos que não têm estrutura? E ela cumpriu o isolamento todo e felizmente ela tem muitos amiguinhos e estas novas tecnologias são boas e são más, que ela nunca esteve sozinha, esteve sempre acompanhada, porque eles estiveram sempre ligados online, eu cheguei a dizer “Eh pá vais tomar banho, até para a casa de banho levas a chamada do whatsapp ligada”, a lavar os dentes e tudo, por isso acabou por não se sentir tão isolada. Estes miúdos sem computadores, a única Internet que eles tinham era na escola. Já se tinham criado os

hábitos das redes sociais, mas não tinham acesso à internet em casa. O que é que isto fez neles? Tem que ter mexido. Vamos ver, pode ser que não haja mais nenhum confinamento no próximo ano letivo, e que dê para levar tudo seguido e direitinho.

01:14:09 Helena Mendes

Esperamos que sim.

01:14:16 Entrevistado A

Também em termos de trabalho, acaba por ser frustrante. Nós termos as aulas abertas online para eles e não é o mesmo. Mesmo os que tinham equipamentos ainda começaram alguns a ir, mas depois iam dois ou três à aula, mas depois eles diziam “os outros não vêm, a gente também não vem”. Eu cheguei a estar numa aula só com uma aluna ou só com um aluno e depois mesmo esses acabaram por deixar de ir, “Oh para estar aqui sozinho, só na conversa com a professora também não venho”. Acabou por ser um bocado por aí. Vamos ver, isto é uma incógnita.

01:14:54 Helena Mendes

É, infelizmente. Pode ser que as coisas melhorem.

01:14:59 Entrevistado A

Temos que acreditar que vão melhorar. Não será é tão próximo como nós queremos.

01:15:08 Helena Mendes

Vamos lá ver. Isto já está a aumentar outra vez, portanto não sei...

01:15:12 Entrevistado A

Já está aumentar outra vez e uma coisa que me está a assustar é que os jovens não querem tomar a vacina, não querem fazer a vacinação. Isso está me assustar, porque eu ainda ontem vi uma reportagem que eles abriram a vacinação. A Helena já se pode se vacinar agora, a partir de segunda-feira.

01:15:32 Helena Mendes

Não, eu já me vacinei. Eu trabalho num ATL, então logo em Março.

01:15:37 Entrevistado A

Já se vacinou? Ainda bem. Pronto e eu também fiz a vacina através da escola, mas eu estava a ouvir que eles abriram a vacinação entre os vinte e nove e os dezoito e estavam a entrevistar às portas das universidades e não sei quê, e havia muita gente que não queria ser vacinado e isso não nos vai criar imunidade de grupo, não havendo imunidade de grupo vamos ter picos. E eu sou de Ciências e este vírus é muito especial. Este vírus é completamente diferente de todos os vírus. Não morre com o calor, nem morre com o frio. E não há nenhum ser vivo que não tenha uma temperatura ótima, este é o primeiro. Ele dá-se em qualquer temperatura, portanto temos mesmo que arranjar... o ideal seria haver mesmo medicação para, mas a Ciência ainda não conseguiu lá chegar, mas também a gente espera que estas cabecinhas pensadoras descubram rapidamente...

01:16:47 Helena Mendes

Mais rápido possível.

01:16:49 Entrevistado A

Sim, para nós não termos que estar a fazer tudo via computadores e telas e essas coisas todas, porque o lado emocional faz falta.

01:17:01 Helena Mendes

Sim, sem dúvida.

01:17:02 Entrevistado A

É bom e mau, mas faz falta.

01:17:04 Helena Mendes

Sem dúvida, falo por mim, tive o meu estágio praticamente todo online e pronto...

01:17:10 Entrevistado A

A prática do dia a dia em teletrabalho não é a mesma coisa. Dar aulas para uma tela não me satisfaz. Por exemplo, eu consigo fazer lá chegar a mensagem, mas não me satisfaz porque falta a parte emocional. E eu sou muito emocional. As boas emoções e as má

emoções, mas faz falta. E a vossa geração está a perder tanta coisa que vocês precisam de fazer, nas idades certas e não vão ter essas vivências. Eu imagino-me aos vinte e três ou aos vinte e quatro anos, ou aos dezassete ou aos dezoito... Não... foram demasiado importantes essas vivências para não estarem a viver e eu entendo que os jovens queiram sair, porque nessa perspetiva, porque aquilo que vocês deviam estar a viver, a viajar, a aprender sobre o mundo. Vocês não estão a conseguir.

01:18:33 Helena Mendes

Foram 2 anos parados.

01:18:42 Entrevistado A

Sim, mas até em crescimento da personalidade. E descobrimo-nos. Porque a passar de adolescentes e para a vida adulta é que a gente se descobre como pessoas e falta essas essas vivências. Vai vos fazer falta. Eu vejo isto por quem passou por lá, e essas vivências vão fazer falta. Até para vos preparar para as coisas menos boas da vida adulta... Capacidade de adaptação.

01:19:14 Helena Mendes

Tem de ser.

01:19:15 Entrevistado A

É preciso! Helena, mais alguma coisa da minha pessoa?

01:19:19 Helena Mendes

Muito obrigada. Eu só agradeço mais uma vez imensa disponibilidade e o contributo para o meu trabalho, que foi muito importante também durante esta pandemia.

01:19:25 Entrevistado A

Se precisar de mais alguma coisa mande mensagem que eu respondo, estou super disponível, tá?

01:19:37 Helena Mendes

Está bem muito, muito obrigada.

01:19:39 Entrevistado A

Boa sorte pra si.

Entrevista B – Professor da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo

00:00:00 Helena Mendes

Pronto, para começar, gostaria que me fizesse uma breve apresentação e falasse um pouco acerca da sua experiência profissional e da sua formação.

00:00:12 Entrevistado B

A minha formação é em Belas Artes, pintura, portanto eu sou artista, também sou artista plástico, embora eu sempre considere o ensino uma prioridade. Nesse sentido, eu tenho dado mais privilégio, digamos, ao ensino e menos atenção, entre aspas, à minha atividade como artista que tem sido quase reduzida nos últimos anos. Portanto, eu já estou no ensino há cerca de 32 anos e normalmente dou as disciplinas de Artes Visuais. Portanto, durante muito tempo preparei alunos para o ensino superior, dava Desenho A e Geometria Descritiva. E agora nesta escola onde estou e onde abracei esta experiência da Escola de Segunda Oportunidade, tenho estado com profissionais e agora, desde o ano passado, que estou neste projeto que eu gosto muito, costumo dizer, na escola toda a gente fica surpreendida por eu dizer que gosto deste projeto, mas de facto gosto e porquê? Porque lá está, porque são alunos pelos quais eu tive sempre uma especial atenção em toda a minha carreira. Portanto, no fundo, esta Escola de Segunda Oportunidade vem colmatar uma falha que eu... aliás, há muitos anos que eu vinha dizendo isto, que não fazia sentido estes alunos, que são alunos especiais, estarem obrigados a fazer um currículo igual aos outros com alunos, quer dizer, e estarem ali a suportar uma coisa que para eles é quase monstruosa, digamos. Portanto, tem sido esse o meu percurso. Eu também sou membro da Fundação Júlio Resende, portanto, tenho estado a minha vida sempre ligada às Artes.

00:02:10 Helena Mendes

E na área da Educação trabalhou em outros contextos que não esta Escola de Segunda Oportunidade?

00:02:15 Entrevistado B

Eu trabalhei sempre com profissionais, ensino regular e também sou orientador de estágio, já há muitos anos que oriento estágios vocacionais, portanto estou a preparar também os futuros professores, portanto, e nunca saí disso. Tive só uma experiência de órgãos de gestão que eu dispenso, portanto, na altura pediram muito, mas não faz parte da minha... Eu gosto, sinto-me bem dentro da sala de aula, não é gerir escolas. E é assim.

00:02:50 Helena Mendes

E como é que foi o processo até chegar às Escolas de Segunda Oportunidade? Como é que surgiu a oportunidade?

00:02:55 Entrevistado B

Olha, o processo foi muito interessante porque foi no final, mais ou menos nesta altura do ano, o ano passado, é que me telefonaram da escola e que me disseram que havia um novo projeto que envolvia alunos até aos 18 anos com dificuldades e que era um projeto em que estava inserida a escola, o Centro Social de Ermesinde e a Faculdade de Psicologia. E eu aceitei logo, eu nem sequer sabia o que era que eram as escolas de segunda oportunidade, eu confesso que até aí nem nunca tinha ouvido falar nas escolas de segunda oportunidade. Portanto, foi assim no escuro, mas muito consciente, muito consciente.

00:03:41 Helena Mendes

E qual é que foi a sua primeira impressão acerca disto projeto?

00:03:45 Entrevistado B

Muito boa, muito boa, apesar de muitas dificuldades. Eu devo confessar que de facto este é um projeto muito, muito interessante para mim, altamente motivador, mas de fato a nossa escola, particularmente a Escola de Segunda Oportunidade de Valongo, nós temos um problema estrutural que é a questão do espaço escolar, não é? Porque estamos a trabalhar no Centro Social de Ermesinde, temos apenas duas salas e depois temos gabinetes espalhados, e o que acontece? Os alunos estão numa aula, saem e estão na rua, quer dizer, não faz sentido. Portanto, é uma questão que nós temos, temos lutado para que

se altere, mas tem sido difícil. Portanto, eu penso que no próximo ano vamos continuar no mesmo espaço e com as mesmas dificuldades, acrescentando ainda novas dificuldades, que vai ser que penso que vai abrir uma nova turma. E não sei, não sei, eu vou continuar, eu sou diretor de turma neste projeto, além de professor de artes e expressão artística. Portanto, acumulo também a função de diretor de turma.

00:05:02 Helena Mendes

E quais são as características que considera que deve ter... Aliás, qual é o perfil que considera que deve ter um professor de uma Escola de Segunda Oportunidade?

00:05:11 Orador 1

Olhe, eu acho que há um ponto que é fundamental e fulcral neste processo. Um professor para estes projetos tem que ter amor. Isto parece uma coisa banal, mas é assim, quem não gostar destes alunos, não adianta. Nós temos que ter muito, muito carinho por esses jovens, porque eu o ano passado, mal peguei na turma e numa primeira conversa com eles, eu percebi que de facto a escola maltratou-os muito e eu não estou a dizer isto... Não é fácil para mim dizer isto. Obviamente, é uma crítica direta ao nosso sistema de ensino, mas isto de facto acontece, portanto, os alunos foram mesmo muito mal tratados. Aliás, tive até casos de alunos que foram mesmo agredidos por professores de várias formas e até alguns vítimas de assédio e outras coisas. Portanto, são alunos muito vulneráveis. E que, portanto, estão completamente fora do contexto da escola regular, não é? Portanto, um professor tem que ter, para estes projetos, tem que ser um professor com um outro tipo de sensibilidade. E hoje é muito difícil encontrar professores assim, porque normalmente, e eu vejo na escola, às vezes aparece um aluno destes numa turma e um aluno desses por vezes é um problema. É um problema para um Conselho de Turma, portanto são sete, oito, nove docentes que não conseguem assegurar esse aluno. E eu desde há muitos anos que tive sempre um excelente relacionamento com estes alunos, porque fui sempre sensível ao problema. E é preciso ir junto deles, tem que ser uma relação... Nós temos que conseguir cativá-los, não é fácil. Não é fácil, mas eu tenho tido algum sucesso. Portanto, neste segundo ano, eu não tive qualquer problema com os alunos. Fui muito bem recebido por eles, era uma aula sempre agradável e raramente houve conflitos. Todos os conflitos que tivemos ali, foram sempre resultantes de questões entre eles no exterior da escola lá está, é a estrutura que nós temos, não é? E é assim.

00:07:47 Helena Mendes

E que perspetivas educativas é que acha que os professores de uma Escola de Segunda Oportunidade devem ter?

00:07:52 Entrevistado B

Olha, eu acho que o ponto fundamental aqui é preparar, não os alunos em termos de currículo, mas mais em termos de prepará-los para a vida, não é? A matemática, por exemplo, é matemática adequada à vida, não é? Para eles perceberem, sei lá, como é que funciona um empréstimo, como é que eles devem gerir as contas deles, etc. Portanto, é muito preparar estes jovens para a vida, para as para situações reais de vida, não é? Eu penso que esse é o ponto fundamental e não muito que eles aprendam. Claro que também, por exemplo, este ano tivemos atividades fantásticas, eles, por exemplo, não sabiam nada do 25 de Abril, não sabiam absolutamente nada do Holocausto. Através de atividades conseguimos que eles percebessem o que é, o que é que foi o 25 de Abril, o que é que foi o Holocausto, fomos visitar o Museu do Holocausto no Porto, etc. Portanto, eles até ficaram muito surpreendidos, alguns até chocados, mostramos filmes, alguns filmes até bastante violentos sobre o Holocausto e eles ficaram muito surpreendidos porque não sabiam de nada. O nível cultural deles é muito baixo, como é normal, não é? Pronto, porque não são alunos... Portanto, eles rejeitaram sempre os estudos, rejeitaram sempre a escola, portanto, é perfeitamente normal. Portanto, nesse sentido, também temos tido esse cuidado de lhes dar uma formação geral, não é? Mas sempre numa perspetiva de vida, que eu acho que é muito importante nestes projetos.

00:09:31 Helena Mendes

Então, e qual é o papel dos professores no percurso de vida dos jovens?

00:09:36 Entrevistado B

A eu acho que os professores têm que perceber muito, muito bem o que é que eles querem. E para isso nós temos que fazer várias coisas para perceber, várias atividades, vários projetos, para perceber onde é que eles sentem bem, não é? E depois, individualmente, trabalhar esses aspetos com cada um. Portanto, é muito importante nós percebermos o quê que eles gostam, o que é que eles não gostam e isso é também fundamental.

00:10:09 Helena Mendes

Então, é essencialmente um papel de acompanhamento.

00:10:12 Entrevistado B

Sim, sim, muito de acompanhamento. Aliás, a ideia é mesmo desmistificar a escola, portanto, é eles chegarem ao espaço e não encontrarem o tipo de estrutura que encontravam na escola e que eles sempre rejeitaram. Portanto, a ideia é que não seja uma aula. E muito menos uma aula expositiva ou que se fala em trabalhos de casa ou fichas de trabalho, portanto, é mesmo desmistificar a ideia de uma escola, é uma escola diferente. Portanto, eles fazem tarefas, fazem projetos. Nós este ano tivemos um projeto muito interessante, que os motivou muito e que foi até muito, muito interessante porque desenvolvemos trabalhos que depois os alunos foram vender para uma feira em Ermesinde. E venderam muita coisa, foi formidável, eles depois todos a fazerem contas, a dividir quanto é que calhava a cada, “não, não vamos comprar nada, vamos dividir o dinheiro, queremos ficar com o dinheiro, depois nós compramos o que queremos e tal”, foi fantástico. Portanto, passa por aí, é fundamental que passe por aí.

00:11:24 Helena Mendes

E como é que sente enquanto profissional de uma Escola de Segunda Oportunidade?

00:11:28 Entrevistado B

Olhe, isto também é uma coisa que deixa os meus colegas na minha escola de origem, que é a Secundária de Ermesinde, eu quando digo que gosto muito do projeto e que para mim é um orgulho enorme, porque de facto é. Eles ficam muito, muito surpreendidos, porque o que está a acontecer é, por exemplo, no primeiro ano tive um grupo de profissionais que são professores da escola secundária e desse grupo só um professor é que pediu para ficar no ano seguinte, os outros desistiram todos do projeto. Ninguém quis ficar e eu acho que isso é mesmo muito, muito significativo e este ano acontece a mesma coisa. Portanto, temos o mesmo professor do ano anterior que vai querer continuar no projeto, temos um novo elemento que também gostou muito e está também muito fascinada com o projeto e que também quer continuar e o resto é tudo para mudar, porque não querem, já disseram que não querem ficar. Portanto, isto também é um problema, não

é? Porque, de facto, é uma dificuldade encontrar pessoas que entendam estes jovens, que compreendam a linguagem deles, os problemas e que consigam apresentar um trabalho diferente, porque é um problema, não é? Porque hoje a maior parte dos professores tem uma forma de trabalhar, às vezes, que é fizeram a mesma coisa a vida inteira e de repente tem que fazer uma coisa diferente e não são capazes ou não querem, não é? Eu acho que não são capazes mesmo. E é muito complicado. E eu tenho feito um bocadinho também, como diretor de turma, tenho feito um bocado a ligação entre a minha escola de origem e a escola de segunda oportunidade, no sentido de falar na escola e tentar conseguir elementos que entendam o projeto e que queiram abraçar este projeto, mas é muito difícil porque também têm que perceber uma coisa que é nós vivemos um período muito complicado na Educação. Em muitas escolas, se fizessem um levantamento do que se está a passar na maioria das escolas, eu diria que mais de 80% dos professores neste momento aguentam o ensino tudo fruto de ansiolíticos, antidepressivos, calmantes, etc. Eu ainda não cheguei aí, não é? Portanto, para já não tomo nada, não é? Pronto, mas eu sei que muitos, mas muitos, é uma coisa que me preocupa neste momento, que é facto na nossa classe há um desgaste muito, muito grande, e há uma desmotivação muito grande. E as pessoas não querem, não querem se aparecem projetos parecidos com estes, as pessoas, pura e simplesmente, não querem e não aceitam estes projetos.

00:14:37 Helena Mendes

Também por falta da tal sensibilidade e disposição para.

00:14:40 Entrevistado B

Também. Também por isso, porque eu acho que é mesmo uma questão de sensibilidade. Eu, olhe, em 94, eu tive um aluno que hoje está preso, foi na secundária de paredes, perto Penafiel. E esse aluno, ele tirava nível 1 a todas as disciplinas e comigo tinha nível 4 e a História tinha nível 4. E porque é que ele tinha positiva e se destacava na minha disciplina e na disciplina de História? Porque eramos nós os únicos professores sensíveis ao problema dele. Isto em 94! E eu, para conseguir alguma coisa deste aluno, o quê que eu fazia? Porque os colegas depois nos conselhos de turma diziam assim “Ai os colegas têm que nos dizer o que é que fazem, porque têm sucesso com este aluno, têm que nos dizer o que é que fazem para nós também usarmos as mesmas estratégias e também conseguirmos resultados”. E eu lembro-me, como se fosse hoje, lembro-me de ter dito

“olhe é fácil, olhe para que o aluno consiga fazer alguma coisa, quando eu tenho aula com ele, eu vou quinze minutos antes, vou ao recreio, eu sei onde ele está e vou ter com ele e digo “olha, anda comigo, quero que tu faças um trabalho bonito para mim” e ele sente-se importante sempre que o professor vai ter com ele, sente-se importante e vem e responde”. Portanto ele comigo era um aluno perfeitamente normal, trabalhava. E a Escola de Segunda Oportunidade é a mesma coisa, nós temos mesmo que compreender esses alunos e dar-lhes aquilo que eles nunca tiveram e que, se calhar, também não têm em casa, que é dar-lhes atenção e compreender o mundo deles e depois retirar o máximo deles, porque há aqui alunos, atenção que temos alunos aqui com imensas capacidades. Por exemplo, nesta escola, este ano, houve uma aluna que se certificou o nono ano, acabou e quando ela entrou, ela era altamente conflituosa, ela era muito agressiva para os colegas, fazia, rebentava com as mesas, fazia para lá uma coisa. E saiu agora calma, uma transformação fantástica. Portanto, foi um sinal muito positivo, não é? De um, pronto, projeto que ajudou bastante. Portanto, esta aluna se estivesse no ensino regular jamais concluiria o nono ano. E pronto.

00:17:23 Helena Mendes

E que estratégias é que usou com essa aluna?

00:17:26 Entrevistado B

Ai muitas, muitas e não só eu. Portanto, eu, a técnica de intervenção local, portanto nós tínhamos, por exemplo, nos momentos de grande caos, nós separávamos alunos, tínhamos conversas com eles, analisavam as situações. Depois, púnhamos os alunos em confronto uns com os outros, discutir porque é que eles tinham tido aquela atitude, um bocadinho de psicologia, não é? Falar, pronto e depois eles entendiam se achavam que realmente aquilo não fazia muito sentido. E as coisas foram melhorando, não é? Portanto, no primeiro ano, ainda tivemos alguns focos de conflito. Este segundo ano foi pacífico, tivemos apenas duas situações muito particulares, mas que foram serenadas. E é assim.

00:18:15 Helena Mendes

Há alguma experiência ou algum momento em particular que tenha vivido nesta Escola de Segunda Oportunidade que o tenha marcado especialmente?

00:18:25 Entrevistado B

Não, houve muitos momentos, houve muitos momentos. Eu, normalmente, não valorizo muito os maus momentos, portanto, tivemos momentos de muita tensão. Tivemos momentos, por exemplo, os pais de um aluno cigano que entrou e rompeu pela escola dentro e agrediu uma aluna que teve que ir para o hospital. E mesmo este ano tive um aluno com uma faca na mão que queria espetar a faca no colega, tive que me pôr à frente. Pronto, mas os momentos, foram os momentos bons que tivemos com eles, momentos de discussões. Por exemplo, passámos o filme “A Preciosa” que é um filme muito interessante de uma aluna, que é mãe precoce e que também frequenta uma Escola de Segunda Oportunidade nos Estados Unidos, e tivemos diálogos e coisas muito, muito interessantes e eles gostaram imenso do filme e falaram sobre o filme. Reviram-se também na figura, foi muito, muito interessante. Portanto são esses momentos, são esses momentos. Foi o momento da Feira que foi muito, muito especial. E outros momentos que tivemos, mais relacionados com atividades que eles desenvolvem e que foram muito, muito enriquecedores, não é? E nesse aspeto o projeto tem sido muito, muito positivo.

00:19:49 Helena Mendes

Para finalizar, que recomendações ou sugestões daria a alguém que estivesse a iniciar a criação de uma Escola de Segunda Oportunidade?

00:19:56 Entrevistado B

Ai olha eu acho que esta escola, eu já sonhei com esta escola há muitos, muitos anos, que eu nas escolas dizia sempre que a minha ideia era ao fim de uma semana, em todos os conselhos de turma, fazia-se um levantamento das turmas e depois em cada turma retirava-se um ou dois alunos que são os tais alunos que são sempre problemáticos, que rejeitam a escola, que não estudam, que são o foco das atenções, dos conflitos, etc. E isso, eu na primeira aula percebo logo quem são os alunos que vão criar problemas, na primeira aula! Portanto, ao fim de uma semana fazer-se o levantamento, pegava-se nesses alunos todos e faz-se uma turma com um currículo próprio, que é o que é o que está a acontecer agora com a Escola de Segunda Oportunidade. E eu acho que no futuro já estão a abrir novas escolas. Aliás, a escola pioneira é a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, há 2 anos abriu a de Valongo e agora já estão a abrir novas escolas e começam a abrir novas escolas em todo o país. Eu acho que era fundamental, pelo menos

em cada capital de distrito existir uma Escola de Segunda Oportunidade. Acho que é fundamental isso, até por uma razão que eu acho que é também muito pertinente, que é porque os alunos, de facto, são um problema para a maioria das escolas e coloca-se estes alunos nessas escolas e eles acabam por ter de sucesso. E depois deixam que nas escolas os outros alunos possam ter, digamos, um currículo mais calmo, não é? Porque não faz ideia da quantidade de conflitos que há, os problemas que há, hoje, ao nível do segundo ciclo. No terceiro também, mas no segundo ciclo, os relatos que eu tenho de colegas meus na escola é assustador, aterrador. Portanto, quinto ano, miúdos com onze ou doze anos, que são um autêntico terror, insultam os professores, fazem coisas inacreditáveis, portanto, e são, de facto, um problema e costumam causar o caos em muitas turmas e não faz sentido nenhum, não é? Porque eu quando falo, por exemplo, na minha geração era muito fácil, portanto estes miúdos que tiravam cinco, seis, sete ou oito negativas, os pais, no final do primeiro período, nem esperavam pelo final do ano, no final do primeiro período que punham-nos a trabalhar. Agora querem que toda a gente estude, querem que toda a gente faça o 12º ano. Todos da mesma maneira, ao mesmo tempo, isso não faz sentido. Portanto, não faz qualquer sentido. Portanto, as Escolas de Segunda Oportunidade têm que existir sempre e espero que abram mais escolas que possam acolher estes jovens que, de facto, não querem, rejeitam a escola tradicional. Eles rejeitam a escola, portanto, temos que criar uma escola alternativa. É fundamental.

00:23:19 Helena Mendes

E quais são os aspetos fundamentais para estas escolas, este projeto de Segunda Oportunidade obter o sucesso?

00:23:25 Entrevistado B

Ai, eu acho que é... Olhe as instalações. Nós, é um caso particular, porque, de facto, as nossas informações são muito, muito más, porque os alunos é, como eu digo, os alunos saem dos vários locais, nós também temos umas oficinas, mas também é fora do Centro Social de Ermesinde, mas eles saem e estão na rua e isso é que eu acho que não deve acontecer. Portanto, é um espaço próprio, não tem que ser um espaço luxuoso, nada disso. É ter as condições mínimas. E depois, eu acho que é a parte humana, portanto é, eu tenho que ter profissionais com experiência e que tenham sensibilidade para trabalhar com este tipo de jovens.

00:24:10 Helena Mendes

E também deve ter de haver grande comunicação entre os professores, não é? Entre toda a equipa.

00:24:14 Entrevistado B

Sim, sim, sim, o trabalho de equipa é fundamental. Aliás, nós aqui reunimos semanalmente, reunimos, estamos sempre em contato. E, por exemplo, para o ano já vamos ter outra estratégia, vamos ter, por exemplo, diariamente vamos ter quinze minutos em que está a equipa toda com os jovens e vamos falar o quê que se vai fazer nesse dia, é chamado o acolhimento, todos os dias. Portanto, tem que ser assim.

00:24:43 Helena Mendes

E agora durante o confinamento, como é que funcionou?

00:24:47 Entrevistado B

Funcionou bem, bem em relação aos jovens que tinham equipamentos, só não funcionou para quem não tinha equipamentos, mas, por exemplo, a Câmara aqui de Valongo disponibilizou equipamentos para todos os alunos e eles, portanto, eu dei aulas através do Teams e fiz atividades através do Teams e eles compareciam. E pronto e eu, portanto, normalmente até falava mais sobre aspetos até relacionados com a sociedade, com o covid, com esta experiência terrível que estávamos a viver e eles conversaram muito comigo, portanto, era mais era mais nesse sentido de comunicar com eles, porque até tinha uma aluna, que até acabou por ser a melhor aluna, que, por exemplo, estava numa instituição que estava fechada num quarto 24/24 horas. Quer dizer, ela só saía para almoçar e jantar, quer dizer fechada num quarto, é uma coisa... E eu falei nos concelhos de turma, eu falava que nós não podemos estar a exigir aos alunos nada, quer dizer, os alunos estão deprimidos, estão cansados, quer dizer, imagine um jovem enfiado num quarto, é uma prisão. E pronto e acabamos por simplificar, fazer coisas, atividades mais simples, exercícios muito simples. E pronto, eu fiz também exercícios que eles podiam resolver até pelo telemóvel, coisas muito simples, até peguei numa ideia de um artista e eles fazerem um desenho na janela, desenharem na janela, pronto, e correu, correu muito, muito bem. Foi ótimo e é assim.

00:26:28 Helena Mendes

Não sei se tem alguma questão, da minha parte da terminou.

00:26:32 Entrevistado B

Já disse, eu acho que foi dito quase tudo, não é? Acho que já foi dito quase tudo, pronto. Hoje o ensino... Isto é um bocado o país, sabe? Isto é tudo uma questão de profissionalismo, mais nada, ponto final. Se houvesse profissionalismo em todas as áreas, em todas as áreas do país, o país não estava como está. Nem aconteciam aquelas tragédias de Pedrogão, essas coisas todas. É tudo uma questão de profissionalismo e infelizmente no ensino não há. Eu não quero dizer que sou ou não sou assim uma coisa fora do normal, não sou. Quer dizer, eu tenho sensibilidade. Sou artista e estes jovens a mim dizem-me muito, muito, muito. Mas, de facto, hoje há uma desmotivação muito grande, até porque a estrutura da carreira docente mudou e nós hoje somos avaliados, mas a avaliação não é séria, não é, portanto, isto é uma coisa, sei lá... Eu posso lhe dizer que na minha antiga escola, por exemplo, isto é *off the record*, mas, por exemplo, eu na minha antiga escola... Repare eu, por exemplo, eu orientava estágios, eu preparava alunos para o ensino superior, duas disciplinas com exame nacional, tinha resultados, estava em todos os projetos da escola os mais relevantes, era super assíduo, porque eu não falto, nunca falto. Portanto eu no meu currículo tenho mesmo muito poucas faltas. E eu tinha a mesma avaliação, exatamente a mesma avaliação, de uma colega que tinha segundo ciclo, que não dava aulas, tinha problemas com os alunos que pronto, uma série de coisas, e que até era uma pessoa desequilibrada. Portanto, eu tinha a mesma avaliação dessa pessoa e eu não podia fazer absolutamente nada em relação a isso. Nada. Portanto, o ensino está assim, portanto também não é por isso que eu vou deixar de ser o profissional que sempre fui e que vou deixar de trabalhar, não é. Porque eu dentro da sala, a minha preocupação é e foi sempre será sempre os alunos, portanto, porque eu a primeira coisa que eu penso é, não é a minha carreira, quer dizer o importante ali é o futuro dos alunos e isso foi desde sempre, desde que eu sou professor, isso para mim é a preocupação maior e cada aluno para mim, eu tenho o maior... sempre tive o maior respeito por todos os alunos, independentemente do tipo de aluno. Portanto, eu nunca separei alunos, nem nunca beneficiei ou prejudiquei, nada. Portanto, olho sempre para todos da mesma forma. E é sim. Pronto são formas de estar na vida.

00:29:42 Helena Mendes

Falta a sensibilidade.

00:29:45 Entrevistado B

Ora bem, ora bem! É assim.

00:29:48 Helena Mendes

Da minha parte, agradeço imenso a sua disponibilidade e o seu contributo para meu trabalho.

00:29:51 Entrevistado B

Pronto Helena, olhe e desejo-lhe as maiores felicidades, está bem?

00:29:56 Helena Mendes

Muito obrigada. Posteriormente, se precisar de alguma informação, posso contactá-lo via email?

00:30:01 Entrevistado B

Sempre, sempre que quiser, está bem?

00:30:03 Helena Mendes

Está bem, muito obrigada. Muito obrigada!