



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**MUDAR TRAJETÓRIAS DE VIDA:
ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE**

- O caso da escola de Matosinhos -

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Isabel Maria Lagarto de Brito

Porto, março 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**MUDAR TRAJETÓRIAS DE VIDA:
ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE**

- O caso da escola de Matosinhos -

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Isabel Maria Lagarto de Brito

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, março 2012

Aos meus alunos, em geral, que têm sido o pilar da minha vida profissional, pelos momentos de aprendizagem compartilhados. Aos alunos da ESOM, em particular, por permitirem que eu fosse um pilar na mudança da sua trajetória de vida.

Agradecimentos

Com o fim desta caminhada quero agradecer a todos os que me acompanharam, que me apoiaram e nunca deixaram, que em momentos de desânimo, desistisse.

Agradeço em primeiro lugar aos meus filhos, que acreditam em mim e me dão o estímulo quando eu fraquejo, são eles o fio condutor que me guia em muitos passos na minha vida.

Ao meu marido, pelo apoio e paciência com que tolerou, tantas vezes, a minha ausência.

Agradeço ao grupo das minhas queridas amigas que nunca me deixam fracassar, pelo apoio incondicional que me têm dado, pela partilha, pelos bons momentos que temos vivido, pelos projetos concretizados, por me incentivarem com bravura, nas horas difíceis...

Agradeço à Ana Paula, uma amiga muito especial, pelo seu apoio nos momentos de incerteza e pela disponibilidade do seu ombro para os meus desabafos. Estou-lhe grata por ter acreditado em mim, mesmo quando já nem eu acreditava, pelo ânimo que me deu e por ter feito, tantas vezes, renascer em mim a confiança, e por me ajudar a transformar os obstáculos em degraus para atingir as metas onde quero chegar...

Estou grata ao grupo que tece a prevenção do abandono e com quem tenho o orgulho de colaborar, em especial ao Antero com quem tenho trabalhado neste desbravar de terrenos de envolvimento, pessoal e profissional, que me conduziu à concretização deste projeto.

Agradeço ainda a todo o corpo docente e não docente da ESOM, muito particularmente aos alunos, pela aprendizagem e pela experiência que me foi dada partilhar, e por disponibilizarem paciência e tempo para responder às

minhas questões. São as suas respostas a componente principal deste trabalho de investigação.

Não posso deixar de agradecer, também, a todos os colegas e amigos que me ajudaram a concluir esta etapa do percurso, pois cada um dentro da sua área e nos diferentes contextos contribuiu para que encerrasse este percurso.

Aos meus professores do curso, muito em especial ao meu guia Professor Doutor Joaquim Azevedo, que me possibilitou a incursão na experiência singular de que fala o meu trabalho e ao Professor Doutor Matias Alves que me fez, tantas vezes, levantar nesta caminhada.

E por fim, uma palavra de simpatia para a Professora Doutora Cristina Palmeirão que ao longo deste longo percurso foi acompanhando (orientando) este trabalho onde o prazer e o sofrimento da procura se misturaram numa ansia de realização do que agora tentei alcançar.

Desde que me propus a esta tarefa muitos ventos cruzaram a sua trajetória, muitas tempestades adivinhavam o naufrágio do seu propósito, mas mais, muitos mais foram os abrigos que se abriram para lhe dar guarida e reorientação.

A todos os que me abrigaram no seu abraço amigo, para a seguir me impulsionarem a seguir em frente deixo, nestas singelas linhas, a minha gratidão.

Resumo

O estudo que suporta o presente trabalho consiste, essencialmente, numa análise e conseqüente reflexão sobre o programa e as metodologias utilizadas na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos.

O programa de intervenção da escola e as suas metodologias diferenciadas, pretende ser uma oferta de certificação e de orientação formativa para um grupo de alunos com problemas de insucesso escolar e integração social, que não encontra resposta substantiva no sistema de ensino regular, o que, sem alternativas, os coloca em risco de exclusão social. Um programa que pretende, oferecer essas alternativas, dando cumprimento a uma formação que lhes permita a certificação básica e a sua inclusão na vida profissional e cívica.

Sendo este um trabalho exploratório que procura compreender se esse projeto constitui uma efetiva resposta educativa de remediação ao abandono escolar e uma mais-valia para o acesso ao mercado de trabalho, estruturou-se numa atitude de reflexão investigativa.

É um trabalho, suportado numa atitude de reflexão investigativa e que a partir de um estudo de caso, analisa as práticas pedagógicas alternativas que procuram caminhos (metodologias) diferentes, a sua consecução e de que forma mudam a trajetória de vida expectável para alunos sem formação escolar.

Porque a montante deste projeto estão os princípios éticos e educacionais da escola inclusiva, este trabalho irá centrar a sua reflexão nos *temas e problemas de uma escola para todos*.

Partindo de literatura que suporta esta reflexão, de dados recolhidos e da experiência pedagógica vivenciada pela autora na escola referenciada, esta investigação procura aferir se este projeto de intervenção é uma resposta consistente ao problema do insucesso escolar, oferecendo programas de ação de reinserção social e de integração para jovens fora das ofertas educativas disponíveis pela rede de escolas públicas.

Palavras-chave – **Educação, (In) sucesso escolar, abandono, diferenciação pedagógica, exclusão social, Escolas de Segunda Oportunidade**

Abstract

The study that supports this work is essentially an analysis and subsequent reflection on the program and on the methodologies used in the Second Chance School of Matosinhos.

The intervention program of the school and their different methodologies is intended to be an offer certification and orientation training for a group of students with problems of school failure and social integration which find no substantive response in mainstream education. Without alternatives this group is put at risk of social exclusion. A program that intends to offer these alternatives - in fulfillment of a formation - allows them a basic certification and an inclusion in their professional and civic life.

This exploratory study was structured in an attitude of an investigative reflection that seeks to understand whether this project is an effective educational response to the re-measurement of dropout and an asset to the capital gain to the labor market.

This study, supported in an attitude of investigative reflection and from a case study, analyzes the pedagogical practices that seek different alternative ways (methodologies). And it analyzes its achievement and how the expected trajectory of life for students without school formation may.

Because of the amount of this project and the ethical principles of inclusive schooling and education, this work will focus their reflection on issues and problems of a school for everyone.

Starting from the literature that support this reflection and data collected and pedagogical experience lived by the author referenced in school, this research seeks to gauge if this project is an intervention and a consistent response to the problem of school failure. And it researches programs of action and social reintegration, integration of youth out of the educational offerings available through the network of public schools.

Keywords - Education, (In) educational attainment, abandonment, adaptive education, social exclusion, Second Chance Schools

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VII
Índice	VIII
Índice de Gráficos, Figuras e Quadros	X
Índice de Gráficos	X
Índice de Figuras	X
Índice de Quadros	XI
Siglas e Abreviaturas	XIII
Introdução	1
As razões	1
Ideias e Inquietações	2
Tema, objeto de estudo	4
Pertinência do estudo	6
Estrutura do trabalho	7
I Parte- Fundamentação Teórica	10
1. A Escola democrática	10
1.1. A escola pós abril de 1974	10
1.2. A escola para todos	13
1.3. A escola que aprende	18
1.4. A diferença somos nós	19
2. Construir o sucesso	23
2.1. Insucesso: do aluno ou da escola	25
2.2. Do insucesso escolar ao abandono ...	27
2.3. Estratégias de intervenção positiva	32
3. As Escolas de Segunda Oportunidade	39
3.1. Fundamentos das E2O	39
3.2. Princípios de ação das E2O	41

3. 3. A matriz de governação das E2O _____	43
3.3.1. A Associação das E2O - Europa _____	43
3.3.2. Parceiros locais - fonte importante de sucesso da E2O _____	44
3.4 – Os destinatários das E2O _____	47
3.5. As metodologias das E2O _____	49
II Parte- Fundamentação Empírica _____	52
1. O porquê do estudo _____	52
1.1. O projeto de investigação _____	52
1.2. Os objetivos do estudo _____	53
1.3. A metodologia do Estudo de Caso _____	53
1.3.1. Design do estudo _____	55
1.3.2. Instrumentos e recolha de dados _____	55
1.3.2.1. A análise documental _____	56
1.3.2.2. A observação participante _____	57
1.3.2.3. As entrevistas _____	57
1.3.2.4. Os questionários _____	59
1.3.2.5. Análise de Conteúdo _____	62
1.3. 2.6. Análise e interpretação dos dados _____	63
2. Estudo de Caso – A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos _____	65
2.1. A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos _____	65
2.3. Os objetivos da ESOM _____	67
2.4. A população discente da ESOM _____	68
2.5. Dados relativos aos participantes _____	72
2.5.1. Alunos _____	73
2.5.2. Professores e técnicos _____	75
3. Apresentação e análise dos resultados _____	76
3.1. Análise do Projeto Educativo _____	77
3.2. A entrevista _____	82
3.3. Resultados do questionário _____	87
3.3.1. Questionário aos alunos _____	88
3.3.2. Questionário aos técnicos e formadores _____	100
4. CONCLUSÕES que emergem do estudo _____	108
4. 1. Considerações finais e implicação do estudo _____	111
4.2. Implicação do estudo: propostas para futuros trabalhos de investigação _____	118
Bibliografia _____	120
Organização dos Anexos _____	127

Índice de Gráficos, Figuras e Quadros

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Proveniência dos alunos	72
Gráfico 2. Período de permanência dos alunos	88
Gráfico 3. Forma de encaminhamento	89
Gráfico 4. Número de retenções durante o percurso escolar	90
Gráfico 5. Idade e ano de escolaridade no momento do abandono	91
Gráfico 6. Razão do Abandono.....	92
Gráfico 7. Área de formação mais frequentada.....	93
Gráfico 8. O que mais valorizaram	94
Gráfico 9. O que menos valorizaram.....	95
Gráfico 10. Utilidade dos conhecimentos adquiridos	96
Gráfico 11. Expectativas após a formação	97
Gráfico 12. Experiência na ESOM.....	98
Gráfico 13. Apreciação final e global.....	99
Gráfico 14. Conhecimento do Projeto Educativo.....	101
Gráfico 15. Grau de satisfação relativamente à gestão	102
Gráfico 16. Grau de satisfação em relação ao processo pedagógico e administrativo	103
Gráfico 17. Perceção relativamente aos resultados	104

Índice de Figuras

Fig. 1- Taxa de Abandono Escolar Precoce na EU, comparação com Portugal	30
Fig. 2 - Abandono escolar: aumento relativamente à idade, 2010.....	31
Fig. 3 - Gestão e funcionamento da ESOM.....	67

Índice de Quadros

Quadro 1. Políticas e medidas preventivas	33
Quadro 2. Medidas de intervenção positiva	34
Quadro 3. Programas de intervenção no combate ao insucesso e ao AEP	35
Quadro 4. Princípios comuns às E2O	42
Quadro 5. As E2O: alunos, professores e formação	42
Quadro 6. Fonte de financiamento	46
Quadro 7. Características (algumas) dos alunos das E2O	48
Quadro 8. Agenda das entrevistas	58
Quadro 9. Guião Entrevista	58
Quadro 10. Simbologia de codificação dos questionários	62
Quadro 11. Matriz de análise de conteúdo das entrevistas	63
Quadro 12. Alunos inscritos entre 2008 e 2011.....	69
Quadro 13. Habilitação académica dos alunos no momento de acesso	69
Quadro 14. Grau de conclusão.....	70
Quadro 15. Concelho de proveniência dos alunos	71
Quadro 16. Alunos inquiridos- distribuição segundo a idade e o género.....	74
Quadro 17. Período de permanência.....	75
Quadro 18. Análise do PE da ESOM	77
Quadro 19. Princípios Orientadores do Programa.....	78
Quadro 20. Caracterização da Escola e do meio.....	79
Quadro 21. Caracterização da Escola e do meio.....	80
Quadro 22. Organização e Gestão	81
Quadro 23. Modelo de Formação	81
Quadro 24. Caracterização dos entrevistados	83

Quadro 25. Análise de conteúdo das Entrevistas	85
Quadro 26. Professores e Técnicos inquiridos.....	100
Quadro 27. Sugestões de melhoria.....	105

Siglas e Abreviaturas

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras
AEP- Abandono Escolar Precoce
CAT- Centro de Atendimento a Toxicodependentes
CE - Comissão Europeia
CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CRVCC - Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DEB - Departamento do Ensino Básico
DGRS¹- Direção-Geral de Reinserção Social
DREN - Direção Regional da Educação
EMAT - Equipas Multidisciplinares de Assessoria ao Tribunal
E2O - Escolas de Segunda Oportunidade (Second Chance Schools)
E2O Europa -Associação Europeia de Cidades para Escolas de Segunda Oportunidade
ESOM - Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos
IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC - Ministério da Educação e Ciência
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PE - Projeto Educativo
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
PNPAE - Plano Nacional de Prevenção ao Abandono Escolar
RSI - Rendimento Social de Inserção
SEEI - Secretaria de Estado da Educação e Inovação
TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE - União Europeia

¹ A (DGRS) foi extinta, tendo sido criada pelo Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro, a **Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP)**.

Há escolas que são gaiolas e

há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem
para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em vôo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,

porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.

O vôo não pode ser ensinado.

Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Introdução

As razões

Motivada pelo meu percurso profissional que se tem desenvolvido em contextos educacionais nos quais fui convocada a enfrentar os problemas da escola inclusiva, nomeadamente as dificuldades de aprendizagem (incluindo as necessidades educativas especiais), o insucesso, a indisciplina ou o abandono escolar, senti-me impelida a refletir sobre as causas de algumas destas problemáticas, pesquisando sobre as alternativas que existem ao sistema educativo regular.

Sensibilizada pelo conhecimento da existência de *alunos problema* que não se enquadram no padrão educativo pré formatado, que fogem ou são atirados para fora dos muros da escola, não conseguindo encontrar respostas que lhes permitam concluir a escolaridade obrigatória².

Inquietada com as políticas educativas que se revelam omissas, inadequadas e cuja aplicabilidade não leva em conta a diversidade cultural e étnica e as diferenças socioeconómicas. Tomei consciência que são, também, estas políticas descontextualizadas da rede social da escola que empurram para o insucesso e para a exclusão uma faixa considerável de jovens desmotivados e com dificuldades de aprendizagem.

Determinada pelo desafio que esta reflexão possa proporcionar, para encontrar contributos e respostas promotoras da igualdade de oportunidade, para todos, pretendo que esta incursão constitua um pequeno passo para a compreensão da realidade sócioafetiva dos jovens em risco de exclusão social e para os percursos alternativos de uma educação integradora e humanizadora.

² Artigo 6º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro): (i) O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. (ii) Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro. (iii) A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

Ideias e Inquietações

Muitas das questões da educação, muitos dos seus problemas mais complexos, muitas das situações de crise pedagógica estão profundamente relacionadas com fatores externos à escola e diretamente associados a constrangimentos económicos e sócioafetivos, que podem marcar definitivamente estes jovens. Ao ficar privados de competências e qualificações formativas verão limitada a realização dos seus projetos de vida profissionais, pois esta formação constitui requisito de empregabilidade e integração sustentada no mundo do trabalho.

Vários são os estudos e muitas as investigações sobre como superar os problemas (que ainda subsistem) de insucesso e de abandono escolar, pois estas preocupações atingem todos os grupos na sociedade. No entanto, estes problemas não afetam todos da mesma forma: atingem mais uns do que outros e a forma de lidar com a situação apresenta-se também diferente. Há grupos de jovens que, apesar do insucesso, têm capacidades de resiliência que os vão mantendo na escola e que, através dos apoios que a escola lhes oferece, adquirem a certificação mínima exigida para integrar o mercado de trabalho. Outros, porém, não aguentam as pressões e não encontram, na escola, a motivação necessária para aí se manterem e abandonam-na sem a formação obrigatória. Abandonam a escola por terem fracassado o seu processo de aprendizagem e o mais grave, para o seu desenvolvimento psicocognitivo: sentem-se fracassados, incapazes.

A baixa autoestima decorrente desta perceção de incapacidade sedimenta muitos dos números do absentismo e do abandono escolar. Também, por estas razões, devem ser repensadas as políticas educativas e, sobretudo, repensar os modos de ensinar e de aprender.

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.

Os fatores extrínsecos à escola são percebidos por ela, mas fogem ao seu controlo. Se os seus diagnósticos dependem da competência profissional dos seus professores, as propostas de intervenção resolutiva que decorrem deste diagnóstico são condicionadas, irremediavelmente, pelas políticas educativas caracterizadas pela descontinuidade concetual dos diferentes protagonistas da tutela, pelos macros contextos (mundiais e nacionais), pelos meso contextos (sociedade) e pelos micro contextos socioeconómicos (família). Se os primeiros escapam à intervenção da escola, os segundos e os terceiros podem ser convocados para colaborar com a escola. É urgente um maior envolvimento da sociedade e das famílias para que se possam «criar oportunidades de educação e formação adequadas, exigentes e capazes de fornecer as ferramentas estruturantes da construção de projetos de vida pessoal e profissional, livres e honestos» (Azevedo, 201, p. 151) que possibilitem a edificação estruturada de um futuro profissional e cívico de sucesso para as novas gerações.

A concretização de uma escola inclusiva depende, por isso, da compreensão da escola, da sociedade e da família em relação à importância da educação para a construção da personalidade do aluno - cidadão. A escola educa, instrói e forma tanto mais que, atualmente, muitas famílias desvalorizam o seu papel neste processo, conferindo à escola quase exclusivamente esta responsabilidade. Tudo isto é potencializado pelo conceito de escola inclusiva devido à crescente heterogeneidade da população discente, à criação de medidas diferenciadas para

a construção de uma relação pedagógica flexível e à exigência de coerência com os ideais das atuais sociedades plurais e democráticas.

Hoje, mais do que a importância dos resultados das pautas (sucesso escolar), é fundamental dar atenção às aprendizagens dos alunos. É fundamental que o aluno aprenda. Hoje, o sucesso educativo deve medir-se pela aprendizagem adquirida que permita ao aluno ter as ferramentas imprescindíveis para construir o seu projeto de vida. Esta redefinição de prioridades deve ser assumida pela escola e pelos professores como podemos ver nas palavras de Santos Guerra (2003, p. 95).

É preciso dar uma efetiva maior autonomia às escolas, é preciso passar da teoria à prática, de forma a colocarem soluções criativas e adaptá-las às situações com que se deparam: “ avançar com Módulos de garantia social, organizar atividades específicas, levar a cabo experiências atrativas, facilitar um currículo que prepare para a vida profissional [...] a quem queira ter acesso à Formação Profissional de grau Médio

Esta perceção de Santos Guerra é dificilmente compaginável com um conceito de sucesso escolar que se assume traduzível em sucesso de resultados que, hoje, é vulgarmente encontrado em políticas educativas que identificam a qualidade de uma escola pelo seu posicionamento no ranking nacional. Que autonomia tem uma escola que, para ver reconhecido o seu mérito e o dos seus professores, não pode argumentar com o sucesso de percursos alternativos que permitem aos alunos aprender e concluir os seus estudos, com o seu ritmo de aprendizagem, mas apenas com as notas de uma pauta seletiva ou de um discricionário exame nacional?

Tema, objeto de estudo

Em Portugal, para dar resposta ao abandono e ao insucesso escolar, as escolas públicas têm ofertas formativas alternativas aos cursos regulares. No

entanto, apesar de todo o investimento económico e profissional das escolas e dos professores, ainda subsiste um número significativo de jovens que resiste, rejeita e não se identifica com os percursos alternativos propostos. Para estes jovens, que constituem um núcleo residual que a sociedade não pode marginalizar, têm sido criadas políticas educativas (nacionais e europeias) que ensaiam diferentes medidas de intervenção e visam oferecer uma segunda oportunidade de integração escolar, apostando na aplicação de programas experimentais concretizados pelas *Second Chance Schools* (E2O).

Tendo como base as atividades de observação efetuadas na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM), integrada na associação das E2O Europa, que a partir do ano letivo 2008/2009 lançou um programa alternativo de formação e qualificação que visa recuperar para a escola jovens que precocemente a abandonaram, com este trabalho propomo-nos refletir se as alternativas que este programa oferece constituíram efetivamente mais-*valias* de integração social e profissional. Assim, o estudo subjacente a este trabalho tem, como questão de partida, perceber como é que os programas das E2C, onde se inclui a ESOM, concorrem para transformação das trajetórias de vida, escolar, vocacional e profissional, dos jovens que estão fora da escolaridade obrigatória e que não adquiriram, nas escolas regulares, as competências essenciais para aceder a programas de formação.

A ESOM está localizada numa zona suburbana do concelho de Matosinhos. Este concelho, de grande densidade populacional, caracteriza-se pela heterogeneidade dos seus habitantes, pois coexistem faixas populacionais de elevado estatuto económico com zonas de grande empobrecimento, como é o caso, por exemplo, do «bairro dos pescadores» e do «bairro da biquinha» onde grande parte da população enfrenta problemas sociais graves, onde proliferam o tráfico e a delinquência, envolvendo, cada vez mais, jovens com pouca idade. São zonas também em que a maioria das famílias, algumas bem numerosas, sobrevive com o *benefício* do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Inserida neste contexto geográfico e económico, a ESOM pretende funcionar como catalisadora de jovens que se encontram perdidos para a escola, mas que o programa não quer que fiquem perdidos para a sociedade. A partir da caracterização da escola, como instituição integradora, este projeto procurará conhecer as linhas identitárias dos utentes da ESOM e conhecer as suas práticas pedagógicas diferenciadas, tentando perceber se estas correspondem às expectativas dos formandos enquanto oferta de certificação e formação. Finda esta análise, a investigação procurará responder à pertinência, ou não, deste tipo de escolas como resposta assertiva ao problema do abandono e insucesso escolar.

Pertinência do estudo

Se a pertinência de um estudo pode ser encontrada na atualidade, na necessidade e na urgência das pistas de reflexão que traz à sua área de investigação, a pertinência deste trabalho está assegurada por uma temática que se encontra sempre na ordem do dia das notícias da educação: a inadaptação de alguns jovens à oferta formativa das escolas como potencializadora do insucesso e do abandono escolar.

Podemos materializar estes problemas nas elevadas taxas de abandono escolar que caracterizam o sistema educativo português, através dos dados que serão apresentados no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho, traduzindo e denunciando a realidade de um elevado número de jovens que desistem de investir num futuro de conhecimento e formação e se afastam, precocemente, de um ambiente escolar que devia servir para descobrir e potencializar as suas competências, preparando-os para a inserção no mundo do trabalho.

Através do olhar e da reflexão da investigadora e da voz dos utentes deste programa, este trabalho, pretende alcançar conclusões que possam aferir e

conferir o impacto das novas práticas formativas e de certificação, proporcionadas pelas E2C, quer em termos de integração profissional, quer no prosseguimento de estudos e, conjuntamente, compreender como estas medidas educativas respondem a uma diversidade de situações - problema que estes estereotipados jovens- problema transportam consigo das diferentes experiências escolares (quase todas negativas) contextualizadas em narrativas de vida, elas próprias, problemáticas e muitas vezes dramáticas.

Estrutura do trabalho

O trabalho está organizado em duas partes: a primeira, subdivide -se em três capítulos, sendo o primeiro alusivo aos referenciais teóricos da escola inclusiva e dos princípios da educabilidade como alicerce da formação do indivíduo enquanto co construtor da personalidade cultural, cívica e profissional dos jovens, o valor e os agentes dessa educação e a sua relação com o sucesso escolar.

O segundo capítulo aborda o sucesso e as dificuldades para o atingir, as quais conduzem ao abandono escolar. Apresentam-se alguns programas de prevenção e intervenção do insucesso e abandono que assentam em medidas de atuação positiva. A demanda de fundamentos teóricos para esta temática foi não só sustentada pela análise de literatura temática, mas também consubstanciada nos seminários assistidos na Universidade Católica onde, além das palavras dos eruditos na matéria, registaram-se os relatos de professores que partilharam as suas experiências profissionais e as aprendizagens que delas retiraram.

O terceiro capítulo e último da primeira parte do trabalho fará uma breve caracterização das diferentes respostas que o programa das escolas de segunda oportunidade (no qual a ESOM se integra) disponibiliza como medida de intervenção aos problemas mais graves da educação, nomeadamente no que diz respeito ao insucesso e ao abandono.

A segunda parte é relativa ao estudo empírico, que se enquadra no paradigma de análise qualitativa e que adota a metodologia de estudo de caso, alicerçada por metodologias de natureza plural, resultando da utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados: observação participante, análise documental e entrevistas. Estes instrumentos serão assumidos, também, como estratégias interdependentes destinadas a recolher as opiniões dos sujeitos intervenientes e do grupo focal.

A tipificação deste trabalho, num estudo de caso, orientou a opção metodológica para o método de análise qualitativa, uma vez que será feita uma investigação exploratória /interpretativa, a partir dos dados. Com o produto do banco de dados disponível, efetuar-se-á uma triangulação que possibilitará, desejavelmente, uma maior objetividade de análise e a uma mais ampla compreensão dos resultados.

A convocação destes dados permitirá descrever, compreender e interpretar os processos de construção e promoção dos novos programas de educação na complexidade da interseção dos diversos fatores e atores. A análise e discussão dos resultados encerram o capítulo.

O espaço que encerra este trabalho, designado de Considerações Finais retoma alguns temas abordados ao longo dos capítulos, na tentativa de problematizar criticamente os dados e deixar pistas de reflexão para futuras respostas no âmbito dos problemas em análise ou contribuir para futuros estudos sobre a matéria.

Ao apresentar este trabalho, remanesce a consciência das suas limitações uma vez que se reporta apenas a um caso singular; mas este estudo não procura estabelecer relações causais, irreformuláveis, pretende antes e apenas construir propostas de reflexão que resultam de uma vivência implicada nas questões em análise.

A participação neste projeto e a satisfação que possibilitou o sentimento de contribuir para a mudança de percursos de vida de jovens marcados pelo

insucesso estão desenhadas neste último espaço de reflexão. Foi um trabalho que me permitiu crescer como profissional, e daí a veleidade de esperar que se constitua como um modesto contributo na partilha da informação recolhida e vivenciada.

I Parte- Fundamentação Teórica

*É o aluno que aprende e apenas ele.
Todos os esforços da escola devem convergir para as suas aprendizagens
Philippe Meirieu (2005)*

1. A Escola democrática

1.1. A escola pós abril de 1974

A escola após abril de 1974 «representa, de facto, para as comunidades - e em particular, para os pais - um centro de esperança e um fulcro de criação de futuro» (Carneiro, 2003, p.135). É nela que assenta a grande responsabilidade do desenvolvimento integral da «pessoa que mora no aluno» (Azevedo, 2001, p.161). Na orgânica de qualquer país democrático, atribui-se grande valor à escola e à importância que desempenha no desenvolvimento de cada aluno e, portanto, de cada ser humano. É sua missão instruir, formar, estimular e desenvolver no aluno as capacidades essenciais para despertar a vontade de aprender, dotando-o de atitudes e valores geradores de estabilidade emocional.

Uma missão exigente e complexa, porquanto requer (i) instrução; (ii) socialização e (iii) educação. Neste cenário, Roberto Carneiro regista que «a função mais nobre da escola é a socialização, é ajudar-nos a ser membros de uma comunidade, a viver juntos, a participar numa comunidade, a conhecer as regras de convivência humana e, depois, naturalmente, a sermos elementos produtivos de uma economia» (2003, p.142). Claramente, a escola tem funções e finalidades muito específicas, partilhando com a família, o papel de educadora (cf. Lei de Bases do Sistema Educativo³). De resto, a LBSE⁴ tem subjacente o princípio da

³ Doravante LBSE.

⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

educabilidade e da democraticidade do ensino, segundo e seguindo uma lógica de orientações que conferem a cada escola uma identidade específica e consistente com as características da sua territorialidade demográfica, social e económica.

Cada escola tem especificidades, quer como organização, quer como cultura. Especificidades que não são imutáveis, que exigem uma atenção particular às problemáticas com que se confrontam. E, nesse sentido, a escola «tem de rever os seus pontos de vista face aos novos desafios e exigências» (Guerra, 2003, p. 94). Mais, tem que ser capaz de dar resposta a cada aluno, no seu projeto individual e social, organizando o seu desenvolvimento a partir da integração dos seus saberes, do conhecimento que carrega e das experiências que já viveu, porque as experiências vivenciadas, e que fazem parte da sua história de vida, não podem ser preteridas. Benjamin Bloom, citado por Ramiro Marques, defende que «todos os alunos são capazes de atingir os objetivos educacionais, desde que se lhes conceda o tempo necessário e as condições de aprendizagem apropriadas» (1998, p. 68).

Na verdade, todas as crianças quando chegam à escola já têm um «eu» constituído. Daí ser importante que a escola respeite o que a criança já vivenciou e saiba adaptar, em consonância, as suas pedagogias e metodologias de ensino e de aprendizagem. Um mundo relacional estruturado só é possível se os intervenientes educativos, dentro da escola, não descurarem o aprendido por via da ação dos pais, da comunidade e pelos próprios. Um bom professor preocupa-se com o seu aluno, sem perder de vista a globalidade da pessoa.

Ora, a visão da escola contemporânea tem que ser abrangente e integrar uma perspetiva holística da educação, sob pena de perder aquela que é verdadeiramente a sua missão: ensinar a ser.

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor,

de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors et al, 1997, p. 86).

Neste desiderato é essencial perceber de que forma a escola está a contribuir para a construção da identidade das crianças. É importante identificarmos e sentirmos como é que nas escolas se atua e interage com as crianças. Importa, ainda, perceber como é que a escola e a educação dão espaço para a cooperação, para a participação e para o exercício pleno da cidadania. A escola - e a educação criadora - é aquela que é capaz de promover experiências educativas que visam a

criatividade existencial do ser humano e o desenvolvimento contínuo de todo o seu potencial pela via das atividades educativas, que têm sentido para ele, que o afetam e o transformam em todas as suas dimensões pessoais (Bertrand, 2001, p. 41-42).

É na escola que se deve proporcionar aos alunos situações que os levem à reflexão, à partilha e à troca de experiências, de saberes e de sentimentos. A escola tem que ser o lugar que desenvolve e alimenta a instrução e a socialização que foram semeadas, no jovem, pela sua família, dando ênfase à educação cívica, geradora de capacidades, aptidões e saberes que vão abrir os caminhos para a equidade e inclusão social. Um papel que recai sobre a escola, dadas as atuais estruturas familiares e a sua (pouca) capacidade para responder a este primado de ação.

Neste contributo matricial, a disponibilidade ou capacidade familiar está cada vez mais reduzida, polarizando para a escola muito mais atribuições do que ela e os seus atores educativos conseguem oferecer. Assim, paradoxalmente, ao assumir como sua a missão de instruir o aluno, com as bases formativas que historicamente eram responsabilidade exclusivamente familiar, podemos dizer

que na escola – enquanto *locus* da educação e da instrução - a educação tornou-se inimiga do ensino, ou seja, o tempo e a energia que a escola utiliza com a primeira dificulta a qualidade e a operacionalidade com que alcança a segunda.

Uma educação consistente e «autêntica» (Azevedo, 2011) necessita de pré requisitos estruturais sem os quais será difícil alcançar o sucesso educativo. Nesse sentido, é importante investir nas aprendizagens iniciais e só a partir delas construir e promover o pleno desenvolvimento humano.

1.2. A escola para todos

«A educação é o instrumento fundamental para o desenvolvimento humano», escreve Roberto Carneiro (2001, p.51). E, assim sendo, faz todo o sentido que seja um direito e um princípio universal. «A educação é declarada como fundamental para a coesão social, para o desenvolvimento económico, para a competitividade sustentável, para o progresso humano, para a construção da paz mundial» (idem). Mais, a educação é a chave e «a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo» (Mandela, *sd*). E, também, o pilar essencial para a regulação orgânica de qualquer país no combate à pobreza, à opressão e exclusão social.

Neste horizonte, pensar a educação é, no tempo atual, refletir o sentido da educabilidade do indivíduo no centro da família, na escola e na sociedade.

A educação contribui para a preservação e a renovação da base cultural comum da sociedade, bem como para a aprendizagem dos valores sociais e cívicos essenciais, como a cidadania, a igualdade, a tolerância e o respeito, e reveste-se de particular importância no momento em que todos os estados membros são confrontados com a questão de saber como lidar com uma diversidade cultural e social cada vez maior (Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho, 2006, p.1).

A «escola curricularmente inteligente» é, como diz Carlinda Leite (2003), aquela que é capaz de se adequar e contribuir em pleno para o sucesso total dos seus alunos. Nesse espírito, a educação é um processo de enriquecimento ao longo da vida e, como tal, ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas. O sucesso da pessoa é um processo exigente e que depende, em parte, do sucesso educativo e da qualidade dos saberes que formos capazes de convocar para o nosso dia-a-dia. A aprendizagem que se deseja é uma aprendizagem de natureza holística e flexível. «Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais concebidas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem» (UNESCO, 2000, p.20). Importa, assim, garantir «a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre os quais os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais avançados de educação e formação» (Idem).

Naturalmente, uma educação para todos tem de estar alicerçada em princípios de cooperação e numa verdadeira escola inclusiva. Uma preocupação renovada quando o que está em causa são alunos(as) que, por razões várias, estão já em processos de insucesso, absentismo e/ou abandono escolar.

Tanto a educação escolar como a educação familiar e social, em geral, têm um papel central nas sociedades de hoje, pela possibilidade e oportunidade que representam de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida (Azevedo, 2011, p. 133).

A educação é, já o dissemos, o melhor instrumento para a evolução dos indivíduos e das sociedades. É a base da vida e o alimento para um mundo melhor. O que faz falta é, como nos diz Roberto Carneiro (2003, p. 52), «munir os indivíduos com aptidões que lhes permitam acompanhar o acelerado processo de transformação em que se encontra a sociedade». Nesse caso, é vital estruturar a

educação com procedimentos diferentes dos da escola tradicional. A transmissão de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações anteriores não chega para formar as novas gerações. Presentemente, a educação deve contemplar o dinamismo da sociedade, onde as transformações acontecem a um ritmo estonteante. «Educar nunca foi fácil e, hoje, reitera Bento XVI, parece ser cada vez mais difícil» (cit. Azevedo, 2011, p. 133).

Promover a igualdade é um grande desafio. É um processo difícil que requer o compromisso e o envolvimento de todos, «a educação é um fenómeno que diz respeito a todos, que a todos afeta. Porque da educação que tivermos no nosso país é que depende o futuro da nossa sociedade» (Guerra, 2003, p. 28-29). Significa isto que a educação é (deve ser) o «fator de produção e partilha de regras, perfeccionada com natureza comunitária respeitadora da democracia e da mudança social e cívica.

A educação enquanto fator necessário para o progresso das sociedades é o esteio fulcral para a inclusão. A imposição de equidade e de eficiência exigem dos sistemas uma resposta cabal e positiva para derrubar os muros do insucesso e da exclusão social. «A educação é um direito e a aprendizagem transforma-se numa obrigação moral» (Carneiro, 2003, p. 52). Sobretudo, se pensarmos que a oferta de iguais oportunidades, no acesso à educação escolar, independente das capacidades económicas, é, ainda hoje, uma questão complexa e que carece de medidas de discriminação positiva mais assertivas. Santos Guerra defende que «devem ter acesso aos bens culturais não apenas os que sabem apreciá-la e têm dinheiro para a pagar, mas todos os cidadãos, seja qual for a sua condição económica e cultural» (2003, p. 93). Efetivamente, defende o mesmo autor, é à educação que compete a importante tarefa de fornecer, para todos os indivíduos, os instrumentos capazes de os colocar em situação de igualdade de oportunidades na competição pelos privilégios que a sociedade permite alcançar.

A inclusão ou a exclusão são condições determinadas pelo sentido positivo ou negativo de ascensão social favorecida pela educação, com função normativa e socializadora. Ao conceito de exclusão social, comumente está associado o

conceito de pobreza. No relatório sobre exclusão social e pobreza, coordenado por Bruto da Costa, afirma-se que «a pobreza representa uma forma de exclusão social, ou seja, não existe pobreza sem exclusão social...,no entanto, o contrário porém não é válido» (Costa *et al*,2012, p.63).

Max Weber define exclusão social como «forma de fechamento social na qual um grupo tenta adquirir e manter uma posição privilegiada em detrimento de outros grupos que lhe ficam subordinados» (1979, p.35). Para Costa *et al* «a exclusão social pode ser considerada como um processo, que vai de formas mais superficiais de exclusão para formas e graus mais profundos e abrangentes... a forma extrema corresponderá à situação de rutura com todos os sistemas sociais básicos» (2012, p.72) .A exclusão pode, portanto, ser entendida como um conjunto de desvantagens sociais «que conduzem à exclusão, afetando grupos que, devido ao modelo de organização da sociedade e dos estilos de vida dominantes, não têm lugar na sociedade em geral» (Costa *et al*, 2012, p. 73), atingindo indivíduos que são privados do acesso a recursos básicos de saúde ou emprego, impossibilitando-os de participar e beneficiar de todos os direitos prescritos pela sociedade.

Este é um processo segundo o qual alguns indivíduos são atirados para a margem da sociedade e impossibilitados de nela entrar, fator que os afasta do acesso a oportunidades de educação e emprego. Com poucas possibilidades de aceder a lugares de poder sentem-se, por esse motivo, incapazes e impossibilitados para assumir o controlo de tomadas de decisão que implicam as suas vidas. Exclusão social e pobreza são sentidas como das condições mais difíceis de aceitar, marcadas pelo distanciamento e pela incapacidade de participar no grupo social, sentidas como as mais injustas e as que mais ameaçam o desenvolvimento da sociedade atual.

As orientações para combater a exclusão apoiam-se na noção de inclusão, como um processo que assegura que pessoas em risco de pobreza e exclusão tenham acesso aos recursos fundamentais e a oportunidades de participar completamente no mundo social cultural e económico, usufruindo de uma

situação considerada comum na sociedade de pertença, confirmando a participação plena no processo e no acesso aos seus direitos básicos.

É neste quadro que queremos entender a escola como um lugar de inclusão, onde todos podem receber uma aprendizagem que se deseja contínua e integradora, necessária e indispensável para a vida futura, uma resposta que deve ser dada a cada um, em diferentes ritmos, ajustados às características individuais.

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como económica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; sendo claras manifestações de liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais (Delors et al, 1996, p. 86).

A educação ocupa, cada vez mais, espaço na vida das pessoas e, como tal, não há idade limite para se deixar de aprender: a aprendizagem não é objeto de um tempo limitado, é um processo que está em constante evolução como um procedimento continuado e permanente. «Não há forma de saber exatamente qual é a capacidade real de aprendizagem de cada pessoa» (Guerra, 2003, p.74). Sabemos, sim, que a Educação e a Formação ocupam o centro da política de desenvolvimento e constituem uma prioridade, porquanto são consideradas fundamentais no e para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Mais, é «fundamental para a coesão social, para o desenvolvimento económico, para a competitividade sustentável, [e] para o progresso humano» (Carneiro, 2003, p. 51).

Nesta matriz, «a educação surge-nos como um campo privilegiado na realização do direito universal à humanidade de cada ser humano» (Azevedo, 2011, p. 36). Aprender ao longo da vida deve ser entendido como um processo contínuo que pressupõe a autonomia e a predisposição para uma atualização ativa

dos saberes que se enriquecem cumulativamente e para o pleno desenvolvimento humano.

1.3. A escola que aprende

«Incerteza, imprevisibilidade e instabilidade = a insegurança» (Azevedo, 1999, p. 81). São, nas palavras de Joaquim Azevedo (1999), pretextos para que a escola aprenda a desafiar-se e a desafiar a capacidade «reativa e pró-ativa da sociedade (...) e dos jovens» (p. 81). Ora,

se aceitarmos que as escolas se concebiam e se organizem para o insucesso e para o abandono, para a competição e para a vaidade individual, em função dos ditames da economia e da mediatização da vida (que mudam em cada momento) e do mandato sociopolítico que tudo lhe quer “despejar” em cima, por falta de melhor aterro comum, como podemos continuar a dizer uns aos outros que almejamos um mundo mais justo e solidário, de rosto mais Humano? (Azevedo, 2011, p. 133)

«Fugir para a frente de nada vale», escreveu o mesmo autor há mais de uma década! Transformar a escola e os modos de ensinar é uma prática complexa e uma dinâmica pouco construída (e pouco conseguida!). Melhorar as escolas é um exercício que implica não apenas a comunidade escolar, mas a comunidade onde a escola está inserida. E se as primeiras aprendizagens acontecem na/em família é portanto, no seio dela que se interiorizam valores e se aprende a viver. «A família, e os pais em particular, são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e são os principais transmissores dos valores que estão na base das atitudes e dos comportamentos que enquadram o exercício da cidadania» (Grilo, 2010, p.137). Claramente, «os pais são os primeiros e principais educadores», (Azevedo,

2011. p. 139) e, «onde faltam os pais, dificilmente a educação será cumprida na totalidade» reitera Reimão, citado por Cunha (1997, p. 153).

A família é a instituição superior da educação, intervém como o «lugar embrionário (...), é nela que começa a existência do homem e é nela que reside o meio natural e mais adequado para o indivíduo se promover como pessoa» (Reimão cit. Cunha, 1997, p. 148). Efetivamente, escreve Joaquim Azevedo (2011), «é dever inalienável dos pais criar um ambiente de tal modo animado pelo amor que favoreça a completa educação pessoal e social dos filhos» (p. 139). Porém, o índice de participação e envolvimento parental é, hoje, reduzido. O tempo que os pais dedicam aos filhos depende dos contextos e das oportunidades para agir. São profundas as mudanças sociais, sobretudo ao nível da convivência familiar e das relações interpessoais (Tedesco, 2000). A diversidade de modelos familiares e a forma como se organizam e configuram as famílias da nossa contemporaneidade geram situações-problema jamais sentidos, quer na vida pessoal, quer nas escolas. Savater alerta-nos para o «eclipse da família» (2006, p. 63-91) e, obviamente, para os efeitos desse fenómeno. Ativar o processo familiar é preciso e urgente (Ausloos, 2003).

A forma de estar no mundo é desafiadora e globalmente complexa. «A sociedade aparece bloqueada aos olhos de muitos jovens» (Azevedo, 1999, p. 94). E o que mais surpreende é que os percursos e as ofertas educativas estão ainda agarrados a modelos de ensino e de aprendizagem escolares pouco apelativos e muito centrados nos conteúdos académicos.

1.4. A diferença somos nós

«A forma de agirmos é o que nos torna diferentes» (Guerra, 2003, p. 200). Naturalmente, «a diferença é consubstancial ao ser humano. Somos únicos, irrepetíveis, em constante evolução» (idem). Ora, o processo educativo é, também, um ato interno que se desenvolve e leva à autotransformação e, dessa forma, conquista a «liberdade de uma consciência» (Carneiro, 2004, p. 164).

O processo educativo, entendido como fator de transformação e/ou modelador do indivíduo, pode perfilar um trabalho do tipo escultórico e, nesse quadro, há que lhe acrescentar matéria. E, entre a obra homem e a obra escultórica reside uma diferença: a escultura, quando terminada é assinada e exposta à contemplação e ao olhar crítico dos observadores; a obra homem, apesar de exposta à luz da sociedade será sempre considerada inacabada. Daí que a educação surja como uma necessidade de formação do homem enquanto ser.

A natureza proporciona ao homem aptidões que lhe permitem a construção de um futuro a alcançar em termos de escaladas superiores das suas próprias capacidades. Porém, encontra barreiras significativas nesse processo. A aprendizagem surge, assim, como um meio capaz de auxiliar a derrubar obstáculos e requer o compromisso e o «dever de cada ser humano no sentido da obrigação de procurar ir sempre mais longe no processo do seu próprio aperfeiçoamento» (Batista, 2005, p. 59).

O que convocamos para este trabalho de investigação é assim, uma conceção lata de educação. É, diríamos, uma educação integral, voltada para a transformação social, libertadora, inclusiva, crítica e humanitária e, portanto, uma educação autêntica. Nesta matriz, a educação que visamos é uma educação «essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos» (Sacristán, 2000, p. 32).

A vivência em comunidade preceitua uma prática em grupo, veiculada por uma escuta ativa e onde segundo Freire «os homens e as mulheres se educam entre si» e, se é verdade que cada indivíduo se define em relação ao outro e aos outros, é igualmente verdade que a descoberta de si, se faz através dos outros. O processo de aprendizagem estrutura-se em prol da necessidade de integrar o indivíduo na sociedade e, também, da necessidade de transformação e evolução do próprio indivíduo. «Aprender é um processo de enriquecimento pessoal e social que equilibra as relações de interdependência entre os sujeitos, preparando cada pessoa para se compreender melhor a si e aos outros» (Delors *et al*, 2003, p.84). Pela educação, cada indivíduo torna-se capaz de fazer a sua diferença, na

medida em que «o homem é tanto mais livre quanto mais alargado for o campo dos seus possíveis e quanto maior for a sua consciência em relação ao caráter moral das suas escolhas» (Batista, 2005, p. 39). Nesse devir, a compreensão do mundo passa pela percepção das relações que ligam o indivíduo ao seu meio. E, numa sociedade perspetivada para o conhecimento, faz sentido conceber uma cultura de participação desafiadora de uma cidadania crescente.

Numa sociedade dividida, decerto que temos o direito de encorajar com firmeza o sistema educativo a situar-se ao lado da cidadania e da comunidade, no pólo oposto ao cinismo e ao individualismo, do lado do trabalho gerador de uma identidade e de competências cívicas (Perrenoud, 2002, p.13).

A educação é o caminho mais direto para a liberdade e para a autonomia. Objetivamente, educação e sociedade regulam-se reciprocamente. O avanço de uma determina o progresso da outra. Por isso mesmo, «a educação deve ser encarada como um dos elementos essenciais para o aperfeiçoamento da sociedade» (Guerra, 2003, p.168), para promover a aprendizagem de saberes, de competências e para construir um projeto de vida para bem viver. A este propósito, Roberto Carneiro acrescenta que «a Educação pode ajudar-nos a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, pode ajudar a prepararmo-nos para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro» (2003, p.51). Pois, continua o mesmo autor, a «autorrevolução pela influência das estruturas constituintes de uma sociedade e pela ação influenciadora facilitam o auto desenvolvimento e o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento quer a nível individual quer coletivo» (idem).

Evoluímos inseridos na sociedade e consoante as competências que vamos adquirindo ao longo da vida pessoal, social, académica e profissional. No começo de vida, não chega dotar o indivíduo com conhecimentos teóricos. É indispensável adquirir conhecimentos para que, em determinadas situações, seja capaz de explorar, desenvolver e aprofundar competências e adaptar-se às mutações do mundo. «Aprender a ser» (Delors, 2003, p.86) é a missão infinita da educação. Um

desafio incomensurável baseado no conhecimento e no processo educativo que sustenta o devir civilizacional.

Educar é, no dizer da UNESCO (Delors *et al*, 2003, p. 87), atuar de fora para dentro e motivar o desenvolvimento do sujeito a partir do que já existe dentro de si. É, ainda, revelar a personalidade e a pessoalidade de cada um. Por outras palavras, educar é fazer sair de cada pessoa o «talento que se exprime de forma diferente em cada indivíduo» (Robinson, 2010, p.13).

Do processo educativo espera-se o despontar de valores, atitudes e competências capazes para delinear um percurso de vida saudável, aproximando-nos, assim, da noção de que todos podemos encontrar «o tesouro escondido» (Robinson, 2010) e explorar talentos.

O tesouro reside, nas mais das vezes, bem escondido no recôndito da alma humana, sendo responsabilidade da educação encontrá-lo, desvendá-lo e partilhá-lo no esplendor da sua verdade e autenticidade (Carneiro, 2004, p. 166).

Na realidade, pensar a educação atual é pensar as suas diferentes dimensões e, conjuntamente, perceber que o processo evolutivo individual passa, necessariamente, pela influência do ato educativo, como o grande instrumento da liberdade e da autonomia dos sujeitos que, por ser pessoal, é aberto, é criativo mas, imprevisível. Melhorar a eficácia das escolas é, no dizer de Jaap Scheerens (2004), pensar e construir a escola para todos, é facilitar e flexibilizar os processos de forma a melhorar a capacidade de trabalhar em conjunto e em prol da mudança pessoal e do desenvolvimento institucional das escolas (Bolívar, 2003).

2. Construir o sucesso

Construir o(s) sucesso(s) implica equacionar não apenas o sucesso escolar, mas também o sucesso educativo. Para Perrenoud, «o sucesso escolar deve coincidir com o conjunto das missões da escola» (2003, p 20), mas também deve satisfazer todas as dimensões da ação educativa, porque qualquer das aprendizagens associa, por um lado, conceitos, conhecimentos e, por outro, a ligação com o mundo e a importância dada aos afetos e aos valores. Assim sendo, rompe-se com a divisão entre a educação, centrada especialmente no conhecimento (sucesso escolar) e a educação moral, especialmente orientada pelos afetos e pelas relações (sucesso educativo).

No indivíduo, o saber está associado à sua relação com o mundo, uma relação com os outros mas, também consigo próprio. Neste quadro, o sucesso deve depender da qualidade do ensino recebido, comprovado pelo percurso dos alunos na escola, pela aquisição de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e hábitos. Podemos então dizer que a educação é abrangente porque ela é simultaneamente material, musical, artística, cívica, moral, religiosa, matemática, linguística, científica, histórica, geográfica, epistemológica, ...

A separação dos conceitos de sucesso escolar e de sucesso educativo é muito difícil e pode não haver razão para se limitar o sucesso escolar exclusivamente às aprendizagens associadas ou decorridas, unicamente, da instrução escolar. Neste caso será mais apropriado falar-se de «sucesso educativo global, que inclui a ação da escola» (Perrenoud, 2003, p. 20) e também o trabalho realizado pela família e pela comunidade.

Claramente, «uma educação excelente depende de um ensino excelente», reiteram Ken Robinson e Lou Aronica (2010, p. 79). É consensual que o sucesso escolar está sempre «associado ao desempenho dos alunos e obtêm êxito os que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos» (Perrenaud, 2003, p. 7-26). Na verdade, o sucesso escolar é quase exclusivamente associado e aferido por «notas» e é com base nelas, que uns continuam no sistema de ensino

e outros são excluídos. A valorização das classificações dos alunos é imensa e gera seriações e destaques ímpares (e.g. quadros de excelência escolar). Em contextos territoriais desiguais (e.g. urbanos, rurais) vale a pena enfatizar tanto os resultados? Na realidade,

as classificações informam mais sobre a posição relativa de um aluno no seio de um grupo ou sobre a distância que o separa do padrão de excelência, do que propriamente sobre o conteúdo efetivo dos seus conhecimentos (Perrenaud, 1989, p.3).

E, a comparação dos resultados

não têm qualquer justificação teórica ou prática, pois só é possível obter comparações úteis entre escolas se os dados sobre os alunos forem colhidos a níveis múltiplos e discriminados ao nível individual (Lima, 2008, p. 42).

Se a «eficácia de uma escola» (Lima, 2008, p. 14-15) é apenas avaliada pelos resultados de seus alunos, é preciso deixar claro que esses resultados não dependem apenas da ação da escola. Para os resultados concorrem também as características pessoais, a família e as condicionantes sociais. «A origem sociofamiliar é, efetivamente, o principal fator explicativo do desempenho escolar dos alunos» afiança Licínio Lima (2008, p.62). Quando os alunos chegam à escola trazem diferentes condições para aprender o que a escola tem para ensinar. E, é aqui que a escola faz a diferença. «As condições de êxito e de eficácia da escola na sua missão de formar alunos e criar condições de igualdade de oportunidades são diferentes em diferentes contextos» (Matos, 2008, p. 132). E, assim sendo, compete à escola a missão de saber dar a todos a possibilidade para se desenvolverem de forma equitativa e justa. Uma boa escola é aquela que permite a promoção da inclusão e que «faz aprender» (Roldão, 2009, p. 13-24), qualquer que seja a circunstância e o contexto. A boa escola é uma escola aberta a todos, que a todos atende sem recurso à «monda». Uma escola onde não se trabalha pela sobrevivência, mas onde todos vivam.

2.1. Insucesso: do aluno ou da escola

Para cumprir a sua missão, a escola necessita implementar medidas educativas promotoras do desenvolvimento dos saberes e das capacidades dos seus alunos, tendo em vista, essencialmente, o sucesso dos alunos. Fomentar o sucesso é inibir o insucesso e potenciar o desempenho positivo do aluno a fim de gerar a vontade para aprender a aprender (Martins, 2009, p. 10). Importa dizer que a problemática do insucesso, resulta da inability para atingir os objetivos definidos para cada ciclo de estudos (EURYDICE⁵, 1995, p. 47) e, dessa forma, reflete as «elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos letivos» (Pires *et al.*, 1991, p. 187).

Ana Benavente explica o insucesso escolar como «um problema» sempre presente na instituição escolar e como um problema de «massas» (1990, p. 118). Mais, o insucesso significa, insiste a autora, a incapacidade que o sistema educativo tem para responder de forma adequada e assertiva ao perfil dos seus (atuais) alunos. Trata-se de um fenómeno que emerge com a implementação da escolaridade obrigatória e que aumenta com a debilidade das relações intergeracionais e socioeconómicas. E, nesse pressuposto, refuta as explicações pela via da fatalidade ou das condições pré destinadas (Idem).

Para Santos Guerra (2003), o sucesso exige condições e requer processos e objetivos razoáveis, de forma a tornar «atrativos os métodos, amáveis as relações, flexível a organização [e] agradável o ambiente» (p. 159-160). Assim, cabe à escola criar e implementar as melhores condições para potenciar nos alunos a necessária motivação e vontade para aprender mais. «Precisamos de escolas com alma, com identidade e com rosto» (Batista, 2005, p.73), onde a relação pedagógica entre o professor, o aluno e o saber seja profícua. Fomentar o sucesso educativo é tarefa

⁵ In *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. EURYDICE consultado em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/insucesso.escolar.etimologia.pdf>

de toda a comunidade educativa e, nesse sentido, é fundamental estruturar o ensino e as aprendizagens significativas, metodologias ativas e, em particular, uma pedagogia diferenciada. A intenção é

acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendiz terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. (Roldão, 2009, p.15)

O gosto de aprender cultiva-se e, nesse ponto de vista, «há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida amiga da ciência» (Delors *et al*, 1996, p. 78). Entre «ter que ir à escola e querer ir à escola há uma terceira opção: entender que é necessário ir à escola» (Guerra, 2011, p. 48). «Aprender para conhecer» (Delors *et al*, 1996, p. 78) supõe fazer da escola o lugar «onde se vá sobretudo pelo gosto de aprender, pelo esforço e alegria que rodeiam a descoberta e a compreensão de uma herança cultural e pela aquisição de novos saberes e de novas competências» (Azevedo, 2000, p.19). Neste processo, o (nosso) futuro passa pela escola e pelo sucesso que lá se alcançar.

Não podemos desistir do futuro. A educação surge-nos como um campo privilegiado na realização do direito universal à humanidade de cada ser humano (Azevedo, 2011, p. 36).

Aqueles que têm uma atitude menos positiva face à aprendizagem e abandonam a escola sem as qualificações mínimas ameaçam o seu próprio projeto de vida. O nosso sucesso opõe-se a atitudes passivas e reclama por «estratégias concertadas entre uma educação escolar e uma educação não escolar» (Batista, 2005, p. 68). E, nessa relação, a escola tem que ativar as diferentes dimensões do desenvolvimento curricular e a rede de contatos interinstitucionais. A lógica é

empenhar-se no paradigma da construção contínua do saber e, assim, fundar verdadeiras comunidades profissionais de aprendizagem.

Ter insucesso escolar significa sentir-se estranho, significa sentir que o que lá se ensina não foi pensado para si. Situação-problema que, nas palavras de Roazzi e Almeida (1988, p. 53-60), requer uma resposta cabal em relação à questão: *o insucesso é dos alunos ou é do sistema?*

2.2. Do insucesso escolar ao abandono ...

Embora se perceba que o facto de um aluno não ter sucesso num ano e ficar retido não seja motivo de abandono percebe-se, contudo, que situações de não sucesso repetido possam gerar situações de baixa-autoestima, levando muitas vezes ao conseqüente abandono escolar.

Nos primeiros anos de escolaridade, as diferenças no grau de sucesso escolar dos alunos são menos marcadas. Contudo, à medida que estas diferenças se vão tornando mais marcadas, nas últimas etapas do seu percurso escolar, aqueles que tem maiores dificuldades vão ficando, [...] cada vez menos motivados para permanecer na escola (Honeyball, 2011, p.18).

Neste quadro, Nevala *et al* (2011) registam que muitos «jovens abandonam o sistema educativo com uma qualificação que não ultrapassa o ensino básico e que não frequentam nenhum programa de ensino ou de formação profissional» (p. 7). Mais, «um abandono escolar precoce está sempre inscrito num clima de rutura» (Azevedo, 1999, p. 14) e, por isso, constitui um grande desafio para a maioria das políticas educativas nacionais e estrangeiras (cf. Relatório do Estudo Sobre a Redução do Abandono Escolar Precoce na EU, 2011). Uma realidade que impõe regras específicas e demanda que todos os Estados membros tenham que atingir uma taxa de abandono escolar inferior a 10% até ao ano de 2020 (Cf.

Europa 2020. Estratégia para um Crescimento Inteligente Sustentável e Inclusivo). A tese central desta medida é que a nível do desenvolvimento económico individual ou social, a redução do abandono escolar trará efeitos a longo prazo no desenvolvimento das sociedades, evitando que pelo menos «20 milhões de pessoas fiquem em risco de pobreza» (Idem).

As implicações sociais e económicas das elevadas taxas de abandono escolar são graves e preocupantes. Nesse sentido, é urgente criar medidas de combate ao abandono escolar eficientes sob pena que não conseguirmos alterar o atual «ciclo de pobreza intergeracional» (Honeyball, 2011, p.19). Todavia, este caminho não será alcançado se não formos capazes de proporcionar «a formação e promoção de todos os alunos, sem exceção, gerando alternativas curriculares que as escolas puderem e souberem construir (melhorando sempre as trajetórias, com o apoio dos pais, das autarquias, dos atores sociais locais» (Azevedo, 2012, p. 55).

O abandono da escolaridade obrigatória é uma ameaça ao progresso da nossa sociedade e, em particular, ao pleno desenvolvimento humano. A saída precoce do sistema de educação e formação, sem qualificações, constitui, mais do que um problema educativo, um problema social que deve ser avaliado como uma problemática que nos leva a contextos profundos e trajetórias de vida difíceis. Na realidade,

o sistema educativo diz que serve para uma coisa e faz outra, diz que acolhe todos e em todos promove o desenvolvimento integral do ser humano e, ao mesmo tempo, abandona pelo caminho perto de 40% dos cidadãos até ao fim do ensino secundário, a maioria dos quais sem qualquer qualificação para inserção socioprofissional (Azevedo, 2011, p. 80).

E, assim sendo, as tendências são pouco estimuladoras. No Estudo Sobre a Redução do Abandono Escolar Precoce na EU (2011) está escrito que «um em cada sete jovens abandona a escola precocemente sem ter adquirido as competências

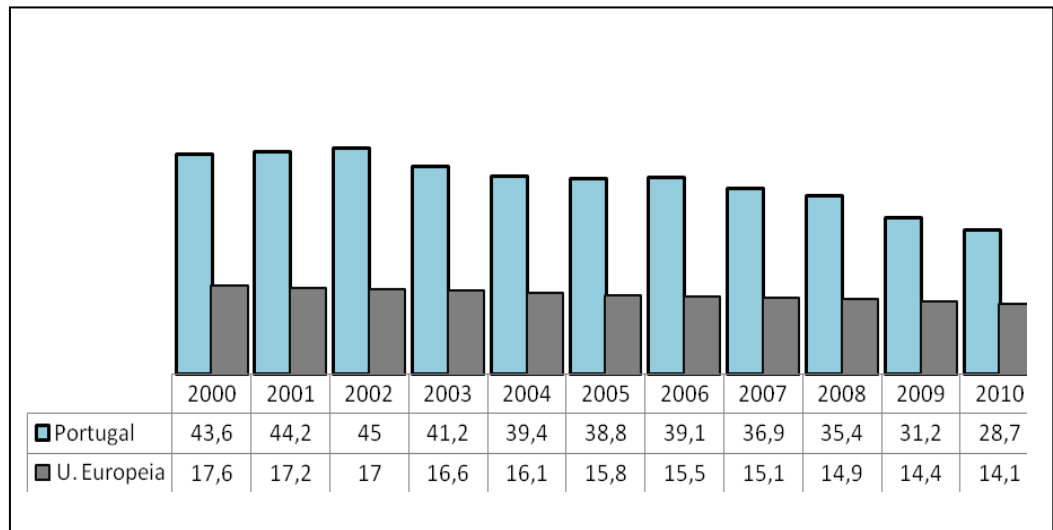
ou qualificações que são consideradas necessárias para completar uma transição com sucesso para o mercado de trabalho», ficando evidente que «6,4 milhões de jovens estão dados como abandonadores precoces» (idem). Obviamente, as questões são muitas e o fenómeno do abandono escolar está livre de estar equacionado. Toda a gente sabe que as causas deste problema variam com os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares. E, que o «fenómeno atinge maiores dimensões nas grande zonas urbanas e, em particular, entre as classes sociais mais desfavorecidas» (Ibidem).

Coleman (1966) e Plowden (1967), citados por Seabra (2009, p. 75-96), registam que «existe uma forte relação entre a pobreza e a falta de estudo das crianças». Questão complexa quando a esta situação se associa o facto de as escolas não estarem capazes de atenuar as dificuldades e desigualdades sociais e culturais das famílias. A democratização do ensino ostenta o princípio da educabilidade e a igualdade de oportunidade. Apesar disso, mesmo sujeitos (pelo menos aparentemente) às mesmas condições de ensino, a disparidade de resultados é ainda hoje uma realidade ameaçadora para um grande número de alunos.

São evidentes e preocupantes as consequências sociais que resultam do insucesso e do abandono escolar precoce (AEP) pela repercussão que têm na vida dos jovens. Sem idade e sem competências para o mercado de trabalho, os jovens em abandono escolar tornam-se potenciais alvos da marginalidade. Para enfrentar o AEP com eficácia, importa agir preventivamente, conferindo mudanças às políticas educativas e privilegiando uma maior atenção a estes problemas.

Muitas são as medidas e os programas implementadas, nesta última década, para combater as elevadas taxa de abandono. É verdade que, entre os anos de 2000 e 2010, se verificou um decréscimo do AEP, na ordem dos 3,5 pontos percentuais, passando os valores de 17.6% em 2000 para 14.1% em 2010 (Fig.1).

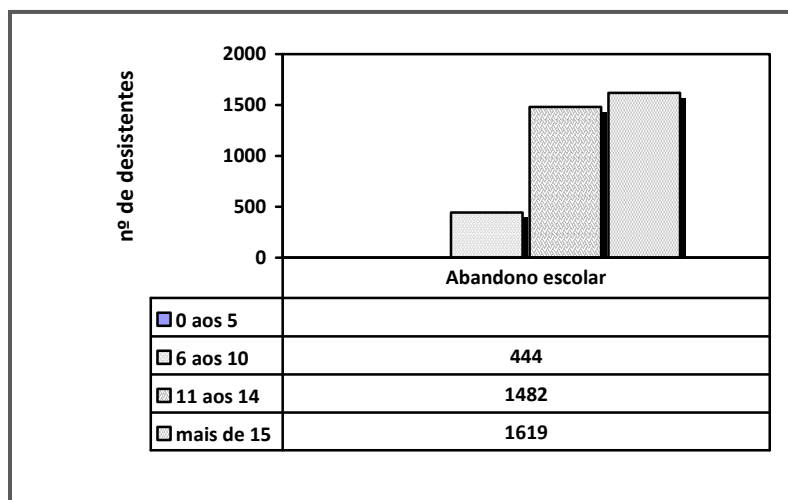
Fig. 1- Taxa de Abandono Escolar Precoce na EU, comparação com Portugal 2000 a 2010



Fonte: Adaptado do Estudo sobre a redução do abandono escolar precoce na UE

Sublinhe-se que, relativamente a Portugal, o decréscimo é ainda maior, tendo passado dos 43.6% em 2000 para 28.7% em 2010, uma descida absoluta de 14,9 pontos percentuais. Apesar desta descida em valor absoluto, estamos ainda longe de atingir as metas europeias, pelo que é ainda necessário fazer um trabalho de prevenção que deve começar nos primeiros anos de escolaridade. A análise dos processos das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) anotam situações cuja tendência para o abandono é já visível no primeiro ciclo, ainda que o processo do afastamento se agrave no terceiro ciclo e secundário (Cedefop, 2010). Efetivamente, os relatórios evidenciam um aumento diretamente proporcional à idade, com um maior número de registos no escalão dos jovens com idade superior a 15 anos, Fig. 2.

Fig. 2 - Abandono escolar: aumento relativamente à idade, 2010



Fonte: Adaptado do relatório da CPCJ de 2010

E, assim sendo, é inadiável uma intervenção de antecipação, acompanhamento e monitorização das crianças em situação de risco de AEP. Da análise qualitativa dos textos referidos, depreende-se que, na maior parte das vezes, o aluno não abandona rapidamente a escola: vai saindo! Começa por faltar. A família não reage, torna-se cúmplice, responsável pelo absentismo do qual emerge o abandono.

Neste processo, a escola tem que ser ativa e criativa «tem de ser contínua, coerente, persistente, profissional e socialmente mobilizadora» (Azevedo, 2011, p. 258), incrementando medidas de diferenciação e de integração a fim de assegurar uma atitude pedagógica assertiva e comprometida com os princípios de uma aprendizagem cooperativa e de uma educação ao longo da vida. Inovar no interior da escola é o lema e a tarefa da escola contemporânea.

O insucesso e a saída precoce da escola só se combatem com prevenção precoce e sistemática. [...] Detecção e prevenção precoce exigem escolas e comunidades locais organizadas para esse fim (Azevedo, 2011, pp. 283-284).

A prevenção do insucesso e do AEP impõem estratégias planificadas e concretizadas com a intenção de melhorar a qualidade da educação e o sucesso de todos os alunos.

2.3. Estratégias de intervenção positiva

A escola inclusiva parte do princípio de que todos querem aprender e que todos aprendem desde que lhes sejam dadas oportunidades para atingir o sucesso. Cabe então às escolas gerar as oportunidades essenciais para que cada aluno possa aprender de acordo com as suas capacidades, no seu próprio ritmo, ajustado à sua especificidade e de acordo com os seus projetos de vida.

O principal objetivo da escola inclusiva é não deixar ninguém de fora, atender a todos, valorizando e integrando as diferenças, privilegiando a heterogeneidade como uma mais-valia para aprender a viver e a crescer juntos. A escola da nossa contemporaneidade precisa ser um espaço «que acolhe todos e onde cabem todos, independentemente da sua condição social, dos seus dotes de inteligência, da sua capacidade económica ou do seu grau de expectativa em relação aos resultados» (Grilo, 2010, p.49). Nesta lógica, a escola promotora do sucesso de todos os seus alunos deve estar preparada para a mudança, organizando, inovando e estabelecendo processos de adaptação e transformação e, assim, sustentando a melhoria da educação. Ao contrário das escolas tradicionais, são escolas «em que os direitos, os deveres e as necessidades de cada aluno estão no coração da organização» (Azevedo, 2011, p. 274). E, onde a inclusão de medidas discriminatórias positivas, envolve decisores políticos, a administração, as instituições educativas locais e os professores, com a intenção de criar espaços diferenciados de prevenção, intervenção e compensação (Cf. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões), incentivando as melhores práticas, responsabilizando e fazendo emergir um projeto escolar que tenha êxito. Por uma educação multicultural,

importa conceber as mudanças em educação não como planificações mas como processos de melhoria: conjuntos articulados de ações por medida, que valorizam, respeitam e incentivam o jogo empírico dos atores, em cada contexto, em cada escola agrupamento, inserido numa dada comunidade local (Azevedo, 2011, p.114)

Uma mudança possível, se desenvolvida a partir de programas e medidas de prevenção e de aprendizagem consistentes e contextualizadas (Quadro 1).

Quadro 1. Políticas e medidas preventivas

Ensino pré-primário de qualidade
Aumento do âmbito da escolaridade obrigatória
Reformas curriculares/novos tipos de percursos educativos e mudanças nos métodos de ensino
Aumento do perfil e qualidade dos percursos de EFP
Orientação e aconselhamento
Combate à intimidação por parte de colegas e melhoria do bem-estar
Alterações nos regimes de segurança social/das prestações sociais
Colaboração com os pais das crianças em risco de AEP

Fonte: Adaptado do Estudo Sobre a Redução do Abandono Escolar Precoce na EU, 2011

A aplicação destas medidas necessita de um trabalho em rede interpessoal e interinstitucional. Só uma abordagem dialética e efetiva implicação de todos os parceiros da comunidade educativa - encarregados de educação, pais, instituições, associações e autoridades locais, do domínio público ou privado, permite promover mudanças que enfatizam as «políticas curriculares de melhoria do ensino» (Bolivar, 2012, p.19) e, assim, um trabalho pedagógico cuja essência é o sucesso do aluno.

A escola que se assume como organização ao serviço de uma educação de qualidade necessita dar resposta a todos e

tem de se comprometer e de se organizar adequadamente para cumprir este nobre objetivo, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro quer de uma real autonomia pedagógica e organizacional quer de uma contratualização em prol da melhoria (Azevedo 2011, p.275).

O combate ao insucesso escolar, ao absentismo e ao abandono escolar fez desenvolver e incrementar políticas educativas de intervenção positiva diversas e abordagens flexíveis de educação (Quadro 2).

Quadro 2. Medidas de intervenção positiva

Abordagens Direcionadas	Planos de Recuperação Acompanhamento e Desenvolvimento	PRAD ⁶
	Plano de Ação Tutorial	PAT ⁷
	Percursos Curriculares Alternativos	PCA ⁸
	Apoio à integração/transição	SPO ⁹
	Ação Social Escolar	ASE ¹⁰
	Atividades extracurriculares/ pós escolar	ATL ¹¹

Fonte: Adaptado, Estudo Sobre a Redução do Abandono Escolar Precoce na EU, 2011

⁶ Planos de Recuperação Acompanhamento e Desenvolvimento Despacho Normativo n. 50/2005: O Plano de recuperação - o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico. Plano de acompanhamento- o conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.

⁷ Dec. Lei nº115 A/98: artigo nº36, ponto 4, já está previsto a possibilidades das escolas designarem professores tutores. Dec. Regulamentar nº10/99: artigo 10º, prevê a criação da figura de Professor Tutor, entidade de referência para o percurso do aluno e sua inserção na Escola.

⁸ Percursos Curriculares Alternativos Despacho n.º 22/SEEI/96, Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEEI); Os Currículos Alternativos destinam-se, portanto, a alunos do Ensino Básico, até aos 15 anos, que se enquadram numa das seguintes situações: 1) insucesso escolar repetido; 2) problemas de integração na comunidade escolar; 3) risco de abandono da escolaridade básica; e 4) dificuldades condicionantes da aprendizagem.

⁹ O Dec. Lei nº 190/91 de maio cria, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). São estruturas especializadas de apoio e de orientação educativa, integradas na rede escolar, conforme previsto no artigo 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

¹⁰ Ação Social Escolar (ASE) conforme Decreto –Lei nº 55/2009, de 2 de março, ASE vem reforçar e alargar a política de apoio às famílias no âmbito socioeducativo.

¹¹ As Atividades de Tempos Livres têm como objetivo: Proporcionar às crianças experiências que concorram para o seu crescimento como pessoa, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, intelectual, afetiva e social; Criar um ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade de cada criança, por forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um;

Educar para a verdade e esperança requer programas de intervenção e estratégias plurais. Mais ainda, quando o que está em causa é vencer as dificuldades desencadeadoras de situações de insucesso. Cada situação-problema impõe uma estratégia própria e um programa adequado a fim de potenciar (e aproveitar) as redes de apoio local - entidades escolares ou não escolares, sistemas de saúde e associações, serviços públicos e privados e, também, as estratégias de intervenção orientadas para os alunos em risco de abandono (*e.g.* PRAD, PAT, SPO). Para além destas medidas existem, ainda, outras que estão dirigidas a grupos de crianças e jovens com elevado índice de insucesso e com risco de AEP. Neste registo, as estratégias de intervenção positiva incluem, também, planos de compensação pedagógica.

Efetivamente, são diversificados os programas que operam para a redução do insucesso dos alunos, quer sejam programas de intervenção quer sejam de remediação, alguns comprometem-se com a certificação do ensino básico, outros incluem a promoção da formação (Quadro 3).

Quadro 3. Programas de intervenção no combate ao insucesso e ao AEP

Programas ¹²		Ano de Início	Características
Reduzir o Insucesso e o Abandono Escolar	PIPSE	1987	O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) , teve como prioridade <i>o combate</i> ao insucesso e ao abandono escolares nos primeiros ciclos da escolaridade básica e, inicialmente, em zonas desfavorecidas social e culturalmente.
	PEDI	1990	O Projeto a Escola na Dimensão Intercultural , de pedagogias diferenciadas e de diversidade cultural foi criado para dar oportunidade a todas as crianças no acesso e sucesso escolares. Até 1993 envolveu apenas 35 escolas do 1º ciclo, da zona de Lisboa.
	PREDI	1993	O Projeto de Educação Intercultural decorreu entre 1993 e 1997, envolveu várias escolas a nível nacional do 1º e 2º ciclo.
	TEIP TEIP 2	1996 2008	Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foram criados a título experimental, sendo mais uma medida de combate ao abandono escolar e exclusão social. Considerada uma medida de discriminação positiva para as escolas e populações inseridas em zonas consideradas mais carenciadas.
	CA	1996	Com os Currículos Alternativos pretendeu-se que as escolas desenvolvessem pedagogias diferenciadas, destinadas a alunos do ensino básico com percursos de insucesso repetido e em risco de abandono

¹² Para a implementação de qualquer um deles foram atribuídos apoios e incentivos financeiros às escolas, sendo-lhes concedida autonomia para a sua implementação e monitorização, permitindo assim uma atuação moldada às necessidades do público a que se destinam.

Reduzir o Insucesso e o Abandono Escolar e Promover a Formação	PEPT	1991	O Programa de Educação Para Todos tinha como objetivo assegurar a escolaridade até ao 9º ano e dar acesso, com sucesso, ao 12ºano, ao mesmo tempo que preparava os jovens para o mercado de trabalho e assim evitar a exclusão social.
	PIJVA	1997	O Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa este programa teve como objetivo permitir acesso a uma formação qualificante e a uma equivalência à escolaridade obrigatória para jovens que se encontravam fora da escolaridade obrigatória.
	CEFPI 9.º Ano +1	1997	Os Cursos de Educação e Formação Profissional criaram condições para que todos os jovens pudessem efetuar o cumprimento da escolaridade obrigatória, dirigindo-se a jovens com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo) e garantindo a possibilidade de uma formação profissional qualificante para aqueles que não pretendam prosseguir de imediato os estudos.
	PEETI PETI PIEF	1998 1999 1999	O Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil foi mais uma medida que pretendeu responder aos problemas do abandono escolar e que deu lugar ao Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil desenvolveu, entre outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação que se destinava a jovens que abandonaram precocemente a escola, ainda não tinham concluído a escolaridade obrigatória e/ou que se encontravam numa situação de exploração de trabalho infantil, permitindo assim uma certificação escolar e profissional, assim como a integração e inclusão social desses jovens.
	PROGR 15-18	1999	Programa 15-18 permitiu aos jovens a conclusão da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho.
Reintegrar (fora da idade da escolaridade obrigatória)	CEF	2002	Os Cursos de Educação Formação permitem aos jovens, que já atingiram os 15 anos e ainda não concluíram a escolaridade obrigatória, uma certificação escolar do 1º ciclo, 2º ciclo, ou do 3º ciclo, ao mesmo tempo que adquirem uma qualificação profissional de nível 1 ou nível 2 que lhes possibilita também o prosseguimento de estudos de nível secundário.
	EFA	2000	Os cursos de Educação e Formação de Adultos visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população, com idade igual ou superior a 18 anos, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho ou sem a conclusão do ensino básico através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida
	RVCC CNO	2007	O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) é uma das várias ofertas de qualificação do Centro Novas Oportunidades . É um sistema de certificação escolar/profissional, que permite a pessoas adultas, que não completaram os seus estudos mas que têm uma experiência de vida alargada, ver certificadas as suas competências adquiridas em vários contextos (escolar, profissional, formativo, familiar entre outros).
	E2C E2O	1997 1999	As Escolas de Segunda Oportunidade têm como principal objetivo a integração dos jovens que abandonaram a escola sem qualquer certificação e que estão fora da idade da escolaridade obrigatória grupo integrando-os num programa de educação e formação tendo como meta a integração no mundo do emprego e a integração social
Prevenir e Acompanhar	CPCJ	1991	As Comissões de Proteção de Menores são constituídas por representantes dos tribunais, médicos, técnicos de serviço social e elementos da autarquia e da comunidade; objetivam um trabalho fundamental na vigilância e no encaminhamento das crianças em “situação de risco”. Visam promover os direitos das crianças e dos jovens, prevenindo ou pondo termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

Fonte: Adaptado, Estudo Sobre a Redução do Abandono Escolar Precoce na EU, 2011 e Normativos Legais

Das medidas de discriminação positiva e dos programas de apoio implementados, evidenciamos os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP e TEIP2)¹³ e as Escolas de Segunda Oportunidade. Sobre os primeiros importa dizer que se trata de um programa de intervenção criado para promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar e fomentar a progressão, garantindo os apoios aos alunos que dele necessitam e, assim, favorecer

a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; A progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas” (Despacho Normativo n.º 55/2008).

O TEIP tem, nas palavras de Ana Benavente (2001), como grande finalidade, «melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos» (p. 113). Um desiderato que implica a articulação com o projeto educativo da escola e o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas focadas nos alunos. A intenção é clara, visa a integração de um conjunto diversificado de medidas e ações prioritariamente orientadas para promover o sucesso educativo.

É essencial a adoção nas escolas de medidas e estratégias capazes de responder às diferenças culturais e educativas dos alunos que as frequentam e, o

¹³ Desp.147-B/ME/96 1 de agosto; no ano letivo de 2008/2009 foi relançado o Segundo Programa pelo Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro, materializado no alargamento do Programa a mais agrupamentos de escolas e na integração dos agrupamentos da primeira fase. O Programa TEIP2, neste momento, está a ser desenvolvido em 105 agrupamentos, distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação, sendo que trinta e oito pertencem à zona Norte.

modo mais eficiente consegue-se pela inovação e flexibilidade curricular e pela mudança organizacional. As políticas educativas defendem que a prevenção do AEP atinge melhores resultados quando a prevenção do insucesso e do AEP se desencadeia precocemente.

Mas, quando tudo parece falhar, há ainda tempo para pensar para além do já decretado. Um desafio (e objetivo) assumido pela Comissão da EU (1995), quando propõe a criação de um programa cuja finalidade é dar resposta a um grupo de jovens para o qual as medidas de prevenção já não são solução!

Uma proposta arrojada e inscrita em medidas de compensação de ensino e de formação capazes de facultar aos jovens que abandonaram a escola, o regresso à mesma, seguindo um percurso formativo ajustado aos seus interesses, capacidades e experiências através das Escolas de Segunda Oportunidade (E2O). Escolas atípicas que diferem das do sistema clássico pela forma como estruturam as suas ações e facilitam uma «segunda oportunidade». A máxima destes programas é desenvolver uma vertente vocacional prática, desejavelmente profissionalizante, e conferir a certificação escolar correspondente à escolaridade básica.

3. As Escolas de Segunda Oportunidade

*Por natureza, os homens são próximos;
a educação é que os afasta."
(Confúcio)*

3.1. Fundamentos das E2O

O crescimento económico e a inclusão social sustentam-se em dinâmicas baseadas no desenvolvimento do conhecimento e no aperfeiçoamento das competências dos seus cidadãos.

A capacidade da inserção dos jovens na sociedade e no mercado de trabalho, tem de ser encarada como um desafio vital para o desenvolvimento económico e social dos indivíduos e das nações. Perante os tempos incertos, é nas camadas mais jovens que são sentidas as maiores dificuldades a nível de integração no mundo do trabalho. Estes sujeitam-se, muitas vezes, a assumir situações de trabalho precário e mal remunerados. E, se a situação é grave para os que têm formação, torna-se bem mais preocupante para os que a não têm.

Uma entrada precoce no mercado de trabalho, nomeadamente quando o jovem não completou a escolaridade obrigatória [...], pode estar na origem de situações de desemprego de longa duração, provocadas pelas dificuldades de adaptação ou de reciclagem profissional (Grilo, 2010, p.44).

Integrar os jovens que estão afastados do sistema de educação e formação por abandono escolar é o objetivo reiterado há quase duas décadas, pelo Conselho da Comissão Europeia (Cf. Livro Branco sobre a Educação e a Formação, 1995). Nesse desiderato, a Comissão, cria as «Escolas de Segunda Oportunidade»

(E2O)¹⁴, enquanto lugares onde se aprende seguindo um modelo inspirado no projeto experimental das “Accelerated Schools”¹⁵. Isto é, um modelo cuja premissa é a de promover um ensino igualmente bom para todas crianças e, nessa matriz, toda a criança deve ser tratada como talentosa.

As primeiras E2O piloto surgem em 1996¹⁶, envolvendo diferentes cidades europeias. Em apenas três anos, foram criadas 13 escolas- piloto, em onze países da união europeia (Anexo A)- Marselha (França), Halle e Colónia (Alemanha), Leeds (Reino Unido), Bilbao e Barcelona (Espanha), Hämeenlinna (Finlândia), Norrköping (Suécia), Catânia (Itália), Atenas (Grécia), Seixal (Portugal), Heerlen (Holanda países baixos) e Svendborg (Dinamarca). Uma evolução crescente que aumentou para mais de 300 durante os quatro anos que se seguiram¹⁷. A localização de cada escola foi da responsabilidade de cada país, sendo que, na maioria dos casos, se situaram em zonas da periferia dos grandes centros urbanos, áreas de grande confluência dos mais graves problemas sociais.

Portugal em novembro de 1999, adere a esta iniciativa com a criação de uma escola, no Seixal, perto da área urbana de Lisboa¹⁸, e adota um programa (a título experimental) para quatro anos, com início. Só em 2008 é que Portugal volta a ter uma nova experiência neste domínio, com a criação de uma E2O em Matosinhos que constitui o objeto desta investigação.

¹⁴ Também conhecidas por Second Chance Schools (E2C).

¹⁵ Accelerated Schools of Overland Park (1994) os fundadores Kevin Sved e Johnathan Williams deram início ao projeto “do berço à universidade, com a premissa de que o ensino utilizado para os alunos “dotados” é igualmente bom para todas as outras crianças, implica que toda a criança deve ser tratada como talentosa e, quando tratados num ambiente intenso e continuo centrado em grandes expectativas e com objetivos ambiciosos, se obtém grande sucesso. In Comissão Europeia. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxemburgo, Serviço de publicações oficiais da Comunidade Europeia, 1995, p. 95-148.

¹⁶ Nesta altura foram apresentadas 80 candidaturas.

¹⁷ Sobressaindo o interesse revelado pela criação das E2O, maior em alguns países, do que em outros (refira-se o caso do Reino Unido, com 40 projetos em diferentes cidades e diferentes regiões, em França, Espanha e Itália com a abertura entre 20 a 30 escolas e Portugal com 1).

¹⁸ Ocupando as instalações da antiga fábrica Mundet.

3.2. Princípios de ação das E2O

A filosofia das E2O passa pela integração de um grupo de jovens em situação de abandono escolar tendo em vista a sua empregabilidade. Assim, a «estratégia pedagógica deverá incluir a obtenção das qualificações adaptadas ao mercado de trabalho» (Oster *et al*, 2000, p.12), obviamente, articulando a dimensão profissional com a social e privilegiando sempre o princípio da educabilidade.

Neste sentido, o aparecimento das E2O sobrevém da 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.

Os princípios da educação de segunda oportunidade ajustam a formação profissional com o desenvolvimento das competências pessoais, escolares e sociais e, desse modo, propõem uma formação alternativa baseada num forte ambiente motivacional e numa «nova» oportunidade para aprender a fazer e a viver com os outros.

As E2O potenciam o desenvolvimento de parcerias com os agentes locais a fim de evitar a estigmatização e a exclusão social. E, por isso, geram um programa educativo que fomenta a inclusão dos jovens, implicando-os nos processos de aprendizagem e gerando a motivação necessária para o prazer de aprender. A intenção é, por via de módulos flexíveis, combinar a aquisição de conhecimento básico com a aquisição de qualificações para o mundo do trabalho. Prioritariamente, o enfoque é na educação e no acompanhamento diferenciado dos seus alunos (Quadro 4).

Quadro 4. Princípios comuns às E2O

Programas desenvolvidos pelas E2O Contexto local e nacional	Parcerias com as autoridades locais, os serviços sociais, as associações e setor privado
	Enfoque na educação e no acompanhamento diferenciado, centrados nas necessidades, nos desejos e nas capacidades dos formandos, na motivação de cada um, fomentando uma aprendizagem ativa
	Sistema de módulos flexíveis permitindo combinar a aquisição de conhecimentos básicos (cálculo, língua materna e capacidade de relação social) com a formação prática desenvolvida nas empresas
	Desenvolvimento educativo centrado na aquisição de qualificações nas novas tecnologias de informação e comunicação
	Localização das escolas em zonas de forte exclusão <i>social e escolar</i> ; promotoras de novas perspetivas tanto para o aluno como para a sociedade envolvente.

Fonte: Adaptação do Relatório sobre a Avaliação das Escolas Piloto Europeias, 2011

As E2O distinguem-se assim pelo lugar e pelos alunos que recebem (Quadro 5).

Quadro 5. As E2O: alunos, professores e formação

	Número de alunos	Idades	Número de professores	Formação (semanas)	Horas (semanais)	% tempo formação
Marselha	220	16-25	21	96	35h	77%
Bilbao	190	15-22	25	35	35h	86%
Barcelona	350	16-25	40	50	32	60%
Hämeenlinna	184	15-25	22 (117)	12 a 96	30 a 35	90%
Koln	564	16-24	56	40	29	60%
Colonia	276	16-24	25	12 a 78	37	36%
Halle	24	15-19	7	46	30	>50%
Leeds	45	16-24	6	46	15 a 30	10%
Catania	54	16-20	10	50	12	60%
Heerlen	24	16-24	5	30	24	50%
Norrköping	32	>16	9	40 a 72	38	60%
Ideke	47	21-59	9	72	21	10%
Matosinhos	30	16-25	8	37 a 74	30	60%

Fonte: Adaptado do Relatório sobre a Avaliação das Escolas Piloto Europeias(2011) e PE ESOM

Do quadro ressalta a disparidade do número de alunos em cada escola/país e onde estas escolas maiores impacto têm. Há escolas cujo número de alunos não vai além dos 24 (e.g. Halle, Heerlen) e noutras, o número é superior a meia centena (n= 564), como é o caso da E2O de Koln na Alemanha. Em relação às

idades, verifica-se um grande equilíbrio entre os diferentes projetos, com exceção do projeto Ideke cuja idade dos alunos (21-59) está muito acima da média das restantes escolas (16-25); facto que parece ser justificado pela inclusão, nesta última, de uma abordagem mais eclética da educação de adultos. O número de semanas de formação também é muito variável, situando-se entre as 12 e as 96 semanas, relacionando-se com uma intervenção de reintegração no sistema educativo ou em curso de formação profissional; o tempo será menor do que quando se trata de frequência para certificação e /ou formação vocacional.

3. 3. A matriz de governação das E2O

A administração das E2O é assegurada pelo órgão de administração que representa os parceiros envolvidos. A gestão técnica e pedagógica é da responsabilidade de um diretor, a quem compete apresentar anualmente à administração, o Plano de Atividades e o Plano Orçamental (no início do ano), bem como os respetivos relatórios das atividades realizadas e de contas (no final do ano). É, igualmente, da competência do órgão de administração, indicar a Direção Técnica da Instituição.

3.3.1. A Associação das E2O - Europa

A Associação independente das Escolas de Segunda Oportunidade¹⁹ (E2O-Europa), surge em 1998, com a finalidade de apoiar a execução de novos projetos, monitorizando o progresso dos já implementados e incentivando o intercâmbio de experiências e a mobilização de diferentes intervenientes no seio da UE. Constituída pelo grupo de cidades/municípios com E2O, a associação tem como meta alargar o mais possível a rede a outras localidades. Nessa perspetiva, a E2O-

¹⁹ Associação Europeia de Cidades para Escolas de Segunda Oportunidade

Europa realiza regularmente encontros europeus de professores e alunos, com visitas a várias escolas, operando como estímulo e motivação dos alunos e, conjuntamente, potenciando a partilha de experiências, metodologias e a cooperação entre docentes. De facto, «as escolas precisam partilhar entre si experiências, conhecimentos, soluções, êxitos e dificuldades sempre numa lógica de busca e de aperfeiçoamento progressivo, paciente e constante» (Batista, 2005, p.100). E, nesse exercício, a cooperação entre as E2O é fulcral, porquanto gera oportunidades ímpares de comunicação e informação.

Em Portugal, só a ESOM integra esta associação e, em parceria com a Câmara Municipal de Matosinhos (CMM) e a Direção Regional de Educação do Norte (DREN), desenvolvem a educação de segunda oportunidade. Efetivamente, a principal missão é possibilitar a todos os jovens do concelho de Matosinhos, que se encontram em situação de abandono escolar, uma outra oportunidade de formação.

3.3.2. Parceiros locais - fonte importante de sucesso da E2O

O futuro da educação não se encontra exclusivamente nas salas de aula nem se restringe à escola, e o território educativo não está confinado aos estabelecimentos de ensino. Se tivermos em atenção que a educação integra os processos e momentos de educação formal, educação não formal ou informal, necessariamente o território educativo engloba outros locais e outros agentes educativos.

A educação está no coração da sociedade. Porque constitui a mais poderosa alavanca para libertar os seres humanos da servidão e os povos do subdesenvolvimento. Porque a aprendizagem e a experiência refletida são as fontes do capital intangível que pode aumentar a competitividade e o sucesso económico (Carneiro, 2001, p. 52).

É fora dos muros das escolas que encontramos o (nosso) destino e, nesse desígnio, as cidades têm um importante contributo a dar enquanto (co)responsáveis pela educação e pela construção de um mundo mais solidário.

Uma cidade relacional é o resultado de uma cidade que pretende aproveitar as suas possibilidades estéticas, ambientais e de convivência como âmbito natural de encontro, comunicação e criação mediante as contribuições conjuntas dos distintos agentes (Villar, 2001, p. 19).

Mais, a cidadania e a educação são inerentes à qualidade de vida. E, é nesse horizonte que emergem as orientações da Comissão da EU e os projetos das E2O, enquanto oportunidades para envolver todos os parceiros locais como fonte importante para o sucesso.

O sucesso da escolarização depende, em larga medida, do valor que a coletividade atribui à educação. Quando esta é muito apreciada e ativamente procurada a missão, e os objetivos da escola são partilhados e apoiados pela comunidade envolvente. É por isso que se deve encorajar e sustentar a tendência a dar, nesta área, um papel cada vez mais importante às comunidades de base. É preciso, também, que a coletividade olhe para a educação como algo pertinente em relação às situações da vida real e correspondendo às suas necessidades e aspirações, (Delors, 1996, p. 131).

Os projetos de segunda oportunidade reclamam, assim, um vasto apoio dos agentes públicos e privados, especialmente das autoridades locais (autarquias), associações, agências de emprego, empresas e outros estabelecimentos de ensino, como os centros de investigação e as universidades. Trata-se de desenvolver a cooperação, visando a educação, o emprego, a integração social e, assim, mobilizar sinergias e (novas) redes de apoio, quer na identificação,

definição das competências e das qualificações exigidas pelo mercado de trabalho, quer no acompanhamento dos jovens ao longo da formação, quer no percurso para a sua integração económica e social. Uma dinâmica que privilegia a relação pedagógica escola/empresas e, dessa forma, fomenta a articulação entre a formação e o emprego (e.g. estágios profissionais e/ou curriculares).

Em termos de financiamento, os registos evidenciam diferentes cotas de participações institucionais e em alguns casos conta com apoios privados (Quadro 6).

Quadro 6. Fonte de financiamento

Locais	Fundos da EU (%)	Participação do Estado (%)	Apoios Municipais (%)	Apoios privados (%)	Outros (%) ²⁰
Marselha	5	28	55		12
Bilbao	50	50			
Barcelona			100		
Hämeenlinna	80	20			
Koln		60	30		10
Colonia	15	15	45		25
Halle		70	20	5	5
Leeds	45	10	43	2	
Catania		95	5		
Heerlen	20	20	50		10
Norrköping			100		
Ideke	(75) ²¹		(25) ²² 100		
Svendborg	13	86	1		
Matosinhos					

Legenda: As células que estão preenchidas a cinzento representam a principal fonte de financiamento.

Fonte: Adaptado do Relatório sobre a Avaliação das Escolas Piloto Europeias(2011) e PE ESOM

Da leitura do quadro, subentende-se que as principais fontes de receita são fundamentalmente do Município (n=12), Estado (n=10) e do Fundo Social

²⁰ Instituto de Emprego, Organizações Associadas, patrocínios,...

²¹ 1ª Fase

²² 1ª Fase

Europeu (n=8). Relativamente à escola de Matosinhos, sabe-se que o financiamento

é proveniente de diversas fontes mediante candidaturas a financiamentos nacionais e comunitários, designadamente no âmbito do QREN-POPH, apoio do município, DREN, IEF, protocolos com serviços públicos nas áreas da educação, emprego e segurança social, sponsorização de empresas e algum financiamento próprio, resultado da venda dos produtos e serviços desenvolvidos nos workshops de formação (cf. Projeto Educativo da ESOM, 2008, p.s/n)

3.4 – Os destinatários das E2O

Promover a inserção social é, já o dissemos, o grande desafio e a grande finalidade de todos os sistemas educativos. Todas as crianças e jovens têm o direito à educação. Uma tarefa complexa porque nem todos os jovens compreendem o valor da educação e/ou a necessidade para mais aprender. A singularidade das E2O europeias reside, fundamentalmente, na natureza da sua estrutura organizacional e no desenvolvimento curricular que imprime aos seus programas/conteúdos. Regra geral, acedem a estas escolas jovens com percursos escolares difíceis e que abandonaram as escolas de ensino regular sem antes terem construído um projeto de vida pessoal, social e vocacional coerente com as novas exigências sociais. A admissão dos alunos em cada E2O contempla diferentes critérios, designadamente, ao nível do número, idade e/ou programa curricular (Quadro 7).

Quadro 7. Características (algumas) dos alunos das E2O

Marselha	Jovens que abandonaram o sistema educativo, sem qualquer certificação, na sua maioria imigrantes.
Bilbao	Jovens que abandonaram o sistema educativo, com baixas qualificações escolares, na sua maioria com experiências negativas vividas nas escolas regulares, em perigo de caírem numa espiral irreversível de marginalidade e exclusão.
Barcelona	Jovens que abandonaram o sistema educativo, com baixas qualificações escolares, em situação de desemprego e que desejam melhorar a sua situação social e qualificação formativa.
Hämeenlinna	Jovens que abandonaram o sistema educativo sem qualquer certificação. Desempregados sem motivação para procurar emprego. Provenientes de famílias desestruturadas, com graves problemas de saúde devido ao consumo de drogas e substâncias ilícitas.
Koln	Jovens com baixas qualificações escolares. Aproveitam a segunda oportunidade para obter o diploma no ensino secundário. A maioria tem falta de conhecimentos e de competências sociais básicas.
Colonia	Jovens fora da idade escolar obrigatória sem certificação escolar. Na sua maioria tem falta de competências de conduta social e ou pessoal, sem saber o rumo que tomar na vida.
Halle	Jovens fora da idade escolar obrigatória sem certificação escolar. Em situação de desemprego. Muitos têm problemas graves de saúde.
Leeds	Jovens fora da escolaridade obrigatória. Alguns vivem independentes, e pertencem à 2ª geração desempregada. Dependentes de subsídios, enfrentam problemas de saúde graves motivados pelos consumos de substâncias ilícitas, vítimas de abusos, físicos e psicológicos na infância.
Catânia	Um programa que está aberto para jovens que não apresentam problemas. (99%) Concluíram a escolaridade obrigatória mas, para eles este programa constitui um meio para obter emprego (via formação e estágios)
Heerlen	Destinado aos jovens: com baixos níveis de rendimento, sem certificação escolar nem formação profissional. Jovens em situações difíceis (vítimas de abusos, consumo e delinquência).
Norrköping	Alunos na sua maioria sem qualificação escolar nem profissional. Jovens vítimas de exclusão pertencentes a diferentes grupos étnicos, rejeitados pelos empregadores. Com problemas de integração social, e graves problemas de aprendizagem.
Ideke	Esta escola, tem um grupo-alvo relativamente mais velho, conciliando a educação de adultos com a abordagem das escolas de segunda oportunidade; Jovens com baixas qualificações escolares ao nível do ensino obrigatório
Svendborg	Jovens instáveis com problemas de comportamento, alguns problemas traumáticos motivados pela Guerra
Gijón	Jovens que abandonaram o sistema educativo, com baixas qualificações escolares E com graves problemas de conduta social e ou pessoal.
Matosinhos	Jovens que abandonaram a escola com baixas qualificações e com graves dificuldades de integração social; com comportamentos desviantes (pequena delinquência e consumo de drogas).

Fonte: Adaptado do Relatório sobre a Avaliação das Escolas Piloto Europeias(2011) e PE ESOM

Em cada caso/escola os jovens são convocados para diferentes modos de ensino/aprendizagem, em ordem a um objetivo e a um sonho que é preciso incrementar, alimentar e desenvolver. Aqui, importa perceber as causas que motivaram o abandono e o desinteresse por aprender, e trabalhar de forma a fazer nascer um outro diálogo entre a cultura escolar e a cultura de origem (Oster, 2000, p. 14). Efetivamente, o que importa é encontrar respostas singulares, tendo em vista a (re) conquista da confiança em si e no sistema educativo.

Os jovens precisam de construir eles mesmos, com uma importante intervenção dos adultos, os modos de amarrar aqui e ali projetos de vida com credibilidade, antes de mais aos seus próprios olhos (Azevedo, 1999, p. 82).

3.5. As metodologias das E2O

Uma educação flexível, orientada e focada numa formação de *empowerment* pessoal a partir de uma aprendizagem ativa e significativa, é o ideário destas estruturas escolares. O ensino tradicional estruturado habitualmente em prol de uma pedagogia autoritária e normativa, dá lugar a um modelo de ensino/aprendizagem mais aberto e alicerçado em pedagogias e metodologias diferenciadas positivas e ativas. «É na resposta positiva a este desafio que se joga o cumprimento da função formativa da escola no seu sentido mais abrangente» (Morgado, 1997, p.14). Ora,

numa sociedade em permanente evolução científica e tecnológica, a incapacidade de responder eficazmente à formação global dos alunos tenderá a potenciar um enorme risco de exclusão que, começando por ser escolar, provavelmente acabará por conduzir a situações de exclusão social com consequências por vezes extremamente complicadas (Morgado, 1997, p. 14).

E, nesse contexto, ganha impacto a ação que sustenta o aparecimento das E2O.

A construção de uma educação escolar de qualidade de todos os alunos requer pensar a escola como uma organização que se dedica de alma e coração, que cuidadosamente se debruça sobre os seus problemas, sobre todos os seus recursos (que também devem ser recursos sociocomunitários e os coloca ao serviço da importante missão educativa (Azevedo, 2011, p.273).

É pois neste enquadramento que o projeto das E2C desenvolve programas curriculares ecléticos e integra aprendizagens com sentido e estruturadas em prol de um ensino pela ação. As escolas positivas acionam processos sociopedagógicos inovadores e originam relações pedagógicas diferenciadas, «definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daqueles contextos» (Roldão, 1999, p.44) no sentido de proporcionar a autonomia dos alunos.

O «currículo operacionalizado» está relacionado com a filosofia do projeto/programa e organizado em módulos flexíveis. Uma lógica que imprime uma dinâmica específica e de natureza transdisciplinar (*e.g.* teatro, dança, artes plásticas, artes performativas e desporto), ao mesmo tempo que mobiliza saberes e práticas fundadas em experiências de vida a nível afetivo, cognitivo e cinestésico dos sujeitos. Muitas das aprendizagens são feitas de forma informal, trabalhando pedagogicamente as situações-problema a partir de ações de sensibilização, *workshops* e debates, onde se abordam as questões importantes para «aprender a viver».

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos no planeta (Delors et al, 1996, p. 84).

A forma como as diferentes E2O avaliam o progresso e os resultados dos seus alunos inscreve-se numa atitude formativa e cessa com o reconhecimento do programa adquirido²³. Em termos de avaliação, o processo (e o produto) resulta do trabalho do aluno sob a forma de «portfólio». Diariamente os alunos registam

²³ O processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades e/ou competências) adquiridos por um indivíduo é avaliado e validado por um organismo competente (cf. Regulamento).

e organizam as tarefas realizadas num *dossier*, sob o acompanhamento dos professores e formadores que frequentemente avaliam os progressos alcançados.

Os alunos podem entrar numa E2C em qualquer época do ano, sendo permitido, em alguns casos, participar em sessões de adaptação antes de se proceder à inscrição. A avaliação, a orientação e o acompanhamento dos alunos são importantes estratégias que estão disponíveis e que os alunos procuram quando precisam de ajuda, conselho ou apoio. Após a formação, são mantidas rotinas de aconselhamento e apoio aos alunos. Cada aluno pode ser acompanhado durante o processo de integração, seja no regresso a percursos regulares de formação escolar ou profissional, seja na inclusão no mundo do trabalho.

A frequência e a duração dos módulos de formação são naturalmente diferentes de jovem para jovem, de escola para escola, em função das características e dos interesses daqueles. O tempo de formação é variável, podendo este período de formação alargar-se, em casos devidamente justificados.

Os estágios realizados nas empresas, como uma formação em contexto de trabalho, são recursos frequentemente utilizados. A relação entre as E2O, as empresas e as organizações, públicas ou privadas, constituem um trabalho de partilha e surgem como um dos princípios de orientação destes programas.

II Parte- Fundamentação Empírica

*"O verdadeiro significado das coisas
é encontrado ao dizer as mesmas coisas
com outras palavras."*

(Charles Chaplin)

1. O porquê do estudo

1.1. O projeto de investigação

A ideia de fazer um estudo sobre as Escolas de Segunda Oportunidade ocorre na sequência de um desafio para integrar uma equipa de trabalho que se propõe implementar, na cidade do Porto, um projeto que tem como finalidade promover o sucesso escolar, num momento em que o alargamento da escolaridade obrigatória passa para doze anos e, portanto, até aos 18 anos, imposição que poderá causar o aumento do número de casos de abandono.

Neste quadro, o estudo teve início em setembro de 2010, e esteve em desenvolvimento até abril de 2011. Durante um semestre, desenvolveu-se um trabalho de observação, na E2O existente em Matosinhos, única no país, que se focou nas metodologias aplicadas e procurou compreender, no terreno, este projeto promotor da reintegração e da transformação das trajetórias de vida dos jovens em abandono escolar.

Neste capítulo são expostas as opções metodológicas adotadas para o presente estudo. Feita a revisão da literatura sobre as questões da escola, insucesso escolar e principais medidas estratégicas para o combater, dando assim especial ênfase ao caso da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM) e, a partir dela, fazer um estudo de caso. Um exercício que resultou, em primeiro, da consulta do projeto educativo (PE), dos normativos legais e de relatórios realizados a propósito deste projeto.

1.2. Os objetivos do estudo

Tendo em atenção os princípios subjacente à criação das E2O, nomeadamente a de Matosinhos, objeto da observação, optamos por iniciar este estudo a partir dos seguintes objetivos:

(i) aferir de que forma a ESOM, três anos depois da sua formação, concretiza os objetivos que lhe dão estrutura organizacional e pedagógica;

(ii) identificar as práticas que a ESOM proporciona aos seus alunos como medida de combate ao abandono escolar e

(iii) reconhecer a importância do programa da ESOM na mudança da trajetória de vida dos seus alunos.

A questão de partida é a de saber como é que os programas das E2C concorrem para a reintegração escolar e para a efetiva integração laboral dos jovens que concluem a escolaridade obrigatória seguindo este programa e, conjuntamente, aferir os indicadores (e impacto) de sucesso dos alunos (n= 127) que, entre os anos de 2008/2009 e 2010/ 2011, frequentaram a ESOM.

1.3. A metodologia do Estudo de Caso

No que diz respeito à metodologia, optamos por uma investigação do tipo qualitativo e, assim, por uma estratégia que visa «descobrir algo que ainda não é conhecido» (Sousa,2009, p.12). É facto que existe uma grande variedade de métodos de investigação, cada um com diferentes premissas seguindo objetivos diferentes. Todavia, a nossa abordagem concorda com a abordagem plural e eclética (Creswell, 2003) e, tal como afirma Alberto Sousa (2009), «em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste

tipo procuram compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções» (p. 31).

Como estratégia de pesquisa recorreu-se ao *estudo de caso*, um método «especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema» (Bell, 2008, p.23). É uma escolha justificada pelo facto do estudo se focar apenas numa única escola (ESOM) e ter como população os seus alunos. O Estudo de Caso é, assim, um esquema de investigação apropriado a estudar uma situação-problema, num determinado período de tempo.

Trata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes (Sousa, 2009, p. 138).

Com este estudo, visa-se ainda facultar o intercâmbio do que se descobre para outras situações e para outros sujeitos em circunstâncias semelhantes. A vantagem do estudo de caso baseia-se, então, no facto de o investigador poder entrelaçar diferentes instrumentos de avaliação e, assim, melhor compreender o impacto do programa ESOM na vida escolar e profissional dos seus alunos. A autenticidade deste trabalho resulta do rigor descritivo do estudo que agora se apresenta e, nesse sentido, explicita a forma como decorreu o processo de recolha de dados e como se chegou aos resultados.

1.3.1. Design do estudo

A partir da questão de análise atrás enunciada, foi feito um trabalho faseado e um processo sequencial que seguiu os procedimentos usuais neste tipo de estudo. Isto é, (i) recolha de dados, (ii) tratamento e análise dos dados e (iii) inferências e conclusões. Fundamentalmente este estudo envolveu e implicou diferentes instrumentos de avaliação – observação, análise documental: projeto educativo, relatórios nacionais e internacionais, processos dos alunos, dados pessoais e histórico escolar, entrevistas presenciais e *on-line*, circunstâncias que colocam o estudo de caso no modelo de «análise situacional» (Afonso, 2005, p. 144). Uma lógica que visa conhecer a opinião «sobre uma dada pessoa, ou acontecimento, dos que com ela lidam ou nele participam» (idem), seguindo uma abordagem com recurso a uma metodologia mista, incluindo, em simultâneo, a dimensão quantitativa, com a aplicação de inquérito por questionário e a dimensão qualitativa por via da entrevista, da observação e da análise, garantindo assim um maior aprofundamento da informação.

Nesta dissertação, a explicação dos sucessos foi feita a partir da descrição das experiências e das representações dos sujeitos associados à análise dos resultados alcançados pelos formandos. Um processo que privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1991).

1.3.2. Instrumentos e recolha de dados

O processo de recolha de dados associou diferentes instrumentos e, nesse sentido, combinou a análise documental (documentos externos e internos da ESOM), a auscultação, a observação participante e as entrevistas. Para cumprir a ética de protocolo da investigação, começamos por solicitar ao diretor através de documento escrito, explicitando os objetivos do estudo e ao mesmo tempo

solicitando autorização para prosseguir com o estudo sobre a ESOM, (Anexo B). Antes e durante o processo de recolha, pretendeu-se garantir o rigor ético, respeitando os respondentes e o rigor científico que procuramos acautelar pela triangulação dos dados obtidos.

1.3.2.1. A análise documental

A recolha de informação foi feita a partir de dados existentes em documentos que definem e estruturam o programa da E2O, nomeadamente, a ESOM. Valemo-nos dos documentos produzidos pela ESOM, como boas fontes de dados o que permitiu, por este meio, aceder «à perspetiva oficial bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). O propósito foi conhecer de forma objetiva a ESOM, por via da análise dos: i) normativos legais; ii) projeto educativo; iii) protocolos de parceria; iv) relatórios nacionais e internacionais; e v) processos individuais dos alunos; e, assim, inibir o «efeito Hawthorne» (Afonso, 2005, p. 88). Uma vantagem e um processo que evita «problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento» (Idem, p. 89).

A análise documental orientou-se em duas fases de desenvolvimento: a primeira respeitante à recolha dos documentos e a segunda correspondente à análise de conteúdo. Uma metodologia que permitiu o cruzamento das informações daí resultantes com as que fomos recolhendo com as entrevistas, em paralelo com a análise dos registos de observação, aumentando assim o rigor da interpretação e validade dos métodos.

1.3.2.2. A observação participante

A observação e auscultação, enquanto instrumentos de produção de dados, revelaram-se um método da ação direta pela investigadora e, cumulativamente, do trabalho realizado na ESOM. «A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e ponto de vistas dos sujeitos» (Afonso, 2005, p. 91). De resto, a oportunidade que se revelou fundamental para enriquecer o diálogo com a informação recolhida com outros instrumentos. Na verdade, a observação enquanto «acontecimento natural da vida quotidiana» (Sousa, 2009, p.108), permite em contexto próprio, «apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação» (Idem, p. 109). A relação de proximidade que se foi construindo pela aproximação com os jovens formandos e interação com os técnicos formadores, possibilitou uma criteriosa planificação do processo empírico, proporcionando um clima de segurança para a captação dos factos a serem focos de observação. No entanto, procurou-se manter o distanciamento exigido para evitar constrangimentos, respeitando e cumprindo todos os compromissos assumidos inicialmente.

1.3.2.3. As entrevistas

A entrevista seguiu uma estratégia do tipo semiestruturada e foi direcionada ao Diretor, ao Psicólogo, às Técnicas (Educadora Social e Educóloga) e às duas professoras responsáveis pela certificação escolar (Português e Matemática). Um critério, que nas palavras de Bardin (2011), recai sobre a representatividade e pertinência necessárias a este tipo de estudo. O sentido foi estabelecer com as pessoas um diálogo, presencial ou *on-line*, no propósito de o entrevistado facultar as informações necessárias à compreensão da situação-problema em estudo (Afonso, 2005, p. 96). A opção por esta metodologia teve a ver com a necessidade

de ouvir os profissionais que trabalham na ESOM e perceber as razões que sustentam as motivações e estratégias que lá são trabalhadas usufruindo da possibilidade de «se poder adotar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão» (Sousa, 2009, p. 248), de modo mais direto para melhor conhecer opiniões, factos e decisões.

As entrevistas aos professores, técnicos e diretor, foram programadas e marcadas para os dias 23 e 27 de maio de 2011, na E2O de Matosinhos, em consonância com a disponibilidade manifestada pelos participantes (Quadro 8).

Quadro 8. Agenda das entrevistas

Convidados	Dia/Hora/Duração	Local	Presentes
2 Professores	23 maio – 10h – 45mn	Sala de Informática	1 Professor
4 Técnicos	23 maio – 10h – 45mn	Sala de Informática	2 Técnicos
Diretor	27 maio – 14h – 60mn	Sala da Direção	Diretor

A realização das entrevistas foi precedida pela elaboração de um referencial semiestruturado e desenvolveu-se segundo os domínios gerais de caracterização dos participantes; a caracterização do perfil dos alunos; a prática e as estratégias de ensino e de aprendizagem; o impacto do programa da ESOM (Quadro 9).

Quadro 9. Guião Entrevista

Domínios	Questões
Perfil dos alunos	Características sociodemográficas
	Causas para o abandono escolar
Estratégias de ensino/aprendizagem	Relação pedagógica e metodologias de ensino
Impacto e efeitos do programa da ESOM	Perceção sobre os percursos de formação dos jovens
	Resultados

Fonte: Sousa (2009, p. 247-259)

Seguiu-se o procedimento da aplicação de um pré-teste que foi feito, respetivamente, a três alunos e a dois professores, não tendo existido nenhuma modificação relativamente à proposta inicial. A ideia foi perceber de que forma a

ESOM responde às necessidades/perfil destes jovens, identificando as estratégias de ensino/aprendizagem mais usuais e os resultados atingidos em prol da inserção destes jovens no prosseguimento de estudos e/ou no mercado de trabalho.

Clarificado o âmbito da entrevista, assumida a confidencialidade dos dados e um ambiente «aberto, atento, sem pressas nem exigências» (Sousa, 2009, p. 250). O tempo utilizado para a realização das entrevistas variou entre 45 e 50 minutos. Durante esse tempo, a entrevistadora absteve-se de fazer comentários, evitando momentos de influência ou inibição dos entrevistados. Nesta lógica, as entrevistas foram realizadas conforme o cronograma de ações e seguiram os procedimentos éticos da investigação.

No caso do diretor, a entrevista foi realizada, na sala da direção, a 27 de maio, e durou cerca de 70 minutos. O guião (Anexo C) seguiu a matriz adotada para os demais inquiridos e a sessão decorreu de forma descontraída. Também neste caso, obtivemos a respetiva autorização para registar as respostas em suporte áudio.

1.3.2.4. Os questionários

Neste estudo, tal como já foi referido, optamos também por utilizar o inquérito por questionário como forma de recolha de informação por considerar um instrumento que se torna muito útil pelo seu carácter preciso e prático na sua implementação.

O questionário é definido por Sousa (2009, p.204) como «uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.» Para Bell, a utilização do inquérito por questionário é sublinhada pela «possibilidade de quantificar uma

multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação» (2008, p.189).

Tendo em consideração o que queríamos ouvir em relação a cada grupo de atores foi aplicado um questionário aos alunos e outro aos técnicos, professores/formadores, este, teve como referencial o questionário aplicado aos alunos e a preocupação de aferir sobre a percepção (técnicos e professores) acerca da dinâmica da ESOM na vida dos alunos.

Para elaborar a estrutura dos questionários valemo-nos de uns já construídos e utilizados numa escola pública pela equipa de avaliação interna, procedendo à (re)adaptações necessárias, uma vez que os utilizados não estavam totalmente adequados ao nosso contexto. Os procedimentos da aplicação respeitaram as regras de investigação e foram precedidos de um pré-teste, realizado uma semana antes a três alunos, a um técnico e a uma professora respetivamente.

Aos alunos (n=45), foi solicitada, por escrito e por telefone, a disponibilidade para cooperarem neste trabalho de investigação. O dia agendado foi o dia 20 de julho às 14 horas, por ser o dia em que se encerravam as atividades escolares para os alunos e, conjuntamente, o dia da entrega dos diplomas. Tendo ficado acordada a aplicação ser feita, presencialmente, pela investigadora, às 14h15 na sala de artes.

Com os técnicos e professores (n= 16) ficou agendado o mesmo dia às 15 horas (uma hora antes do início das atividades de comemoração do encerramento das atividades do ano escolar).

A aplicação de questionários aos alunos foi construído conforme guião (Anexo D) e foi estruturado em ordem à (i) caracterização sociodemográfica (ii), momento e causas de abandono escolar (iii) avaliação do funcionamento da ESOM (IV), impacto e efeitos da ESOM no/para o prosseguimento de estudos e/ou inserção na vida ativa,

No questionário, como introdução, foi colocada informação explicativa do objetivo do estudo e indicações sobre os procedimentos para a seleção das respostas. Explicada a natureza e âmbito do estudo, foi referida a confidencialidade e garantia de anonimato.

A primeira parte dos questionários foi dedicada à caracterização dos inquiridos, fundamentada num conjunto de variáveis independentes, tais como a idade, o género, a forma de encaminhamento e o tempo de permanência na ESOM. A segunda e a terceira parte, foram constituídas perguntas fechadas, o que facilitou a análise dos resultados, eram em ordem a perceber o percurso e grau de satisfação e ainda aferir o efeito do programa na integração escolar, profissional e social dos alunos

Considerando o grupo de alunos a quem se dirigia o questionário, houve cuidado na elaboração do texto e na forma como se formularam as questões, com instruções úteis e claras.

O questionário aplicado, aos técnicos e professores seguiu o guião (Anexo E), e foi estruturado em três partes: (i) caracterização dos inquiridos, (ii) organização, gestão, processo pedagógico e administrativo da ESOM, (iii) relação da implementação do programa nos resultados dos alunos.

Este questionário foi constituído por uma introdução, contemplando uma nota introdutória com uma breve identificação do trabalho, procurando sensibilizar os técnicos e docentes/formadores para a importância da sua colaboração, a segunda parte foi organizada com cinco questões fechadas e uma questão aberta, para que lhes fosse permitido ilustrar livremente as suas ideias, na procura de «informação mais rica e detalhada» (Hill,2009,p.94), para maior aprofundamento dos casos.

O questionário foi aplicado pela investigadora e a resposta às questões, quer num caso como no outro, demorou cerca de trinta minutos. Após a recolha dos questionários, os mesmos foram codificados para facilitar o tratamento de análise, utilizando a simbologia descrita no Quadro 10.

Quadro 10. Simbologia de codificação dos questionários

	Questionário entregue por		Questionário entregue por formando
	Técnico Especializado	Professor/Formador	
Código	TE 1	PF 1	F1
	TE 2	PF2	F2

Fonte: Sousa, 2009 p. 169

Para analisar os dados dos questionários foi utilizado o programa Excel e, também, análise de conteúdo, para o tratamento da questão aberta.

1.3.2.5. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que permite, nas palavras de Sousa, «ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos» (2009, p. 264). Assim, o propósito é obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, «indicadores (quantitativos ou não)» (Bardin, 2011, p. 40) que possibilitem «a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção)» (idem). A análise de conteúdo recai, assim, sobre a obtenção de ideias e de significados a partir da comunicação.

Para melhor interpretar os dados, foi construída uma grelha de análise, onde a informação recolhida podia ser visualizada mais facilmente, definindo, de acordo com o quadro 11 abaixo representado, o domínio, a categoria e as unidades de registo.

Quadro 11. Matriz de análise de conteúdo das entrevistas

Domínio	Categoria	Indicadores/ unidades de registo
Perfil dos alunos	Sociodemográficas	Idade; Família Lugar de proveniência Competências /grau académico Comportamento social
	Causas do Insucesso e Abandono Escolar	Fatores inerentes ao próprio aluno (intrínsecos) Fatores familiares/sociais Fatores da própria escola
Estratégias de ensino/aprendizagem	Relação pedagógica e Metodologias de ensino	Relação pedagógica
		Métodos pedagógicos
		Programas
Impacto e efeitos	Perceção e Resultados	Valores sociais Autoestima Novas Oportunidades
		Aquisição de competências Mudança de atitude

Fonte: Sousa, 2009 p. 264-265

Se as entrevistas são instrumentos privilegiados de recolha de informação, num estudo com esta natureza, a sua análise de conteúdo contribuirá, certamente, para a fundamentação e clarificação da questão de partida, procurando saber «como é que os programas das E2C concorrem para a reintegração escolar e para a efetiva integração laboral dos jovens que concluem a escolaridade obrigatória seguindo este programa»; conjuntamente, aferir os indicadores e o impacto de sucesso dos alunos que frequentaram a ESOM nestes três primeiros anos desde a sua abertura. A entrevista feita com recurso a gravação foi logo depois transcrita, o que permitiu uma análise holística da informação.

1.3. 2.6. Análise e interpretação dos dados

Para a análise e interpretação dos resultados obtidos partiu-se da aplicação dos vários instrumentos de recolha de informação que foram «organizados e apresentados num registo interpretativo» (Afonso, 2005, p.116). Nesse procedimento, a «tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui

sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global» (idem). Para o processo de construção interpretativa será necessário um procedimento explicativo a partir da descrição, da estruturação concetual e da teorização. Tratando-se de um momento em que o investigador aprofunda a informação, criando categorias de significação, preparadas por hierarquias, requerendo, também, vários passos.

A decisão sobre a natureza da nossa pesquisa, tal como já foi referido anteriormente, recaiu sobre o paradigma qualitativo e, nesse sentido, valorizamos o discurso dos atores. Neste estudo, com a análise documental, a realização das entrevistas, a aplicação dos inquéritos por questionário e da observação naturalista, foi-nos possível obter dados que foram organizados e classificados segundo diferentes níveis de categorias, permitindo assim proceder-se à análise segundo a categorização, salientando-se que algumas categorias da entrevista foram comuns às do inquérito, pelo que a análise e as inferências realizadas no decorrer da observação surgiram, pontualmente, em conjunto.

A diversidade de instrumentos utilizados, consideramos que foram os mais adequados para a realização deste estudo, possibilitando a triangulação dos dados recolhidos - observação participante, análise documental, análise conteúdos - o que conduziu a uma maior compreensão e validade dos resultados. A utilização da triangulação de fontes foi aplicada como forma de comprovar as informações recolhidas decorrentes de diferentes sujeitos e por triangulação, também dos dados recolhidos por instrumentos diversos.

Em termos de validação, importa referir que a conjugação da informação que foi possível recolher, junto de diferentes atores das distintas áreas e a partir da aplicação dos vários procedimentos, facilitou a garantia da validade interna do estudo realizado, partindo do princípio que o cruzamento de dados permitiu o complemento das informações e também a validação da sua autenticidade. Concluído o processo de combinação dos diferentes elementos, prosseguimos o trabalho de estudo de caso.

2. Estudo de Caso – A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos

*Ensinar exige consciência de inacabamento (...);
é a inconclusão do ser que se sabe inconcluso (...) e esta constatação
exige a convicção de que a mudança é possível mediante a educação.
Paulo Freire)*

2.1. A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos

A Escola de Segunda Oportunidade em Matosinhos (ESOM), iniciou as suas funções em setembro de 2008, no âmbito da rede europeia das E2C, nas instalações da ex-Escola de 1º ciclo do Telheiro²⁴ – S. Mamede de Infesta. Neste momento, é a única escola desta tipologia no país a concretizar um programa que adota

*«um modelo pedagógico e organizacional claramente alternativo em relação à experiência escolar anterior insucessada dos jovens, oferecendo um ambiente fortemente motivacional e programas de formação de qualidade que os ajudem a encontrar o seu próprio caminho de vida profissional e pessoal»
(cf. <http://www.segundaoportunidade.com/>, 30/05/2012).*

Para cumprir tal desiderato, conta com o apoio da Câmara Municipal de Matosinhos²⁵ (CMM), da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e de associações empresariais da zona. Para além disso, foram criados acordos de apoio e colaboração com escolas e instituições de ensino superior, nomeadamente através da realização de estágios curriculares. Este projeto conta também com o apoio de um Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e ainda, com

²⁴ O espaço físico da escola divide-se em dois edifícios, um dos quais, a construção já existente da década de sessenta, subdivide-se em quatro amplas salas; o outro edifício, de implantação recente, aditamento feito propositadamente para a ESOM, divide-se em cinco áreas, integrando o gabinete de direção e administração, a sala de reuniões, o bar e a cozinha, na qual se desenvolve o *workshop* de cozinha.

²⁵ A CMM disponibiliza espaço físico e apoio económico.

a colaboração da Junta de Freguesia e outras associações e organizações públicas e privadas locais.

A intenção é a de numa lógica de «responsabilidade social partilhada entre autoridades locais, serviços públicos, associativos e empresas, numa política mais ampla de regeneração urbana e de reinserção social»²⁶ (PE da ESOM, 2008) incrementar e desenvolver um Projeto Educativo estruturado em ordem a uma política de regeneração urbana.

Trata-se de uma

nova medida ao serviço das políticas públicas de educação/formação para enfrentar os problemas de qualificação e integração social dos jovens excluídos das ofertas disponíveis, trabalhando no sentido de inverter trajetórias anunciadas de exclusão social de jovens (Relatório de Atividades do Ano Letivo 2008/2009 – ESOM).

E é a única do país a pertencer à «rede europeia contra o abandono» (cf. <http://www.segundaoportunidade.com/>, 30,05,2012).

Quanto ao modelo de gestão e de financiamento, «a administração e gestão é assegurada pelos órgãos sociais da AE2O que, para o efeito, nomeia um Diretor, delegando nele as respetivas competências e poderes» (Projeto Educativo da ESOM²⁷, 2008) assessorado, nas suas funções, pelas equipas de formação e administração (fig3).

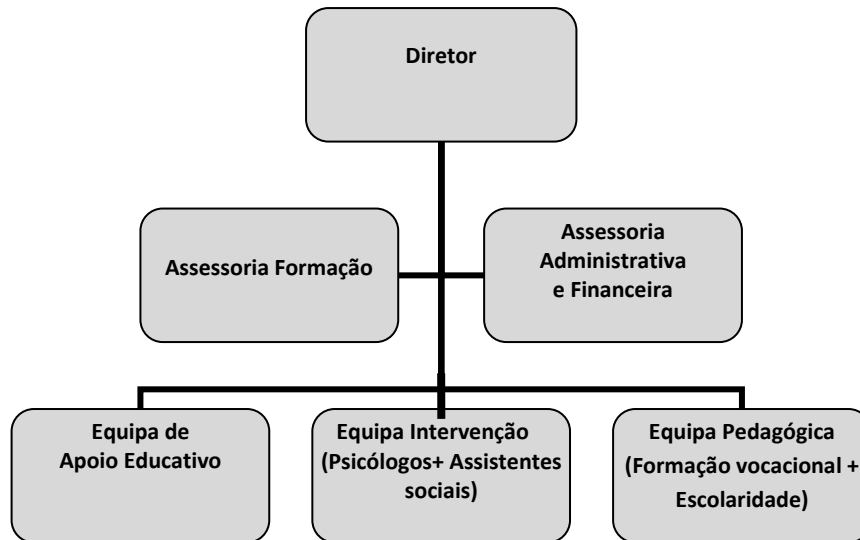
Importa ainda dizer que compete ao Diretor apresentar, anualmente, à consideração da Direção da AE2O os documentos que norteiam a vida da escola

²⁶ Projeto Educativo da ESOM (2008), documento policopiado, sem paginação.

²⁷ Texto Policopiado.

para aprovação, nomeadamente o Plano de Atividades e o Plano Orçamental que, posteriormente, os apresenta ao Conselho de Parceiros²⁸.

Fig. 3 - Gestão e funcionamento da ESOM



Fonte: Projeto Educativo da ESOM

2.3. Os objetivos da ESOM

É objetivo da ESOM criar uma

«resposta adequada de educação de segunda oportunidade para um problema claramente identificado - os jovens que abandonam a escola sem terem obtido as qualificações mínimas adequadas para aceder a um emprego ou a novos percursos de formação e, a maior parte das vezes, sem possuírem

²⁸ Este conselho tem funções descritas em protocolo e reúne, conforme previsto, duas vezes por ano.

*competências sociais básicas que lhes permitam uma adequada integração social e ocupacional»*²⁹

A educação de 2ª oportunidade visa, assim, oferecer uma «experiência de formação alternativa» (PE da ESOM, 2008,s/n), estrutura-se num clima escolar com «forte ambiente motivacional» (idem) e, tem como meta trabalhar «competências básicas, sociais e vocacionais, a partir das suas necessidades individuais, desejos e capacidades» dos seus alunos (ibidem).

2.4. A população discente da ESOM

A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos abriu inscrições para alunos com idades entre os 16 e os 25 anos que ainda não tenham concluído o 6º e 9º ano de escolaridade. Jovens que abandonaram a escola sem adquirir as qualificações necessárias e sem terem desenvolvido um interesse vocacional, desempregados e em risco de exclusão social.

Desde a abertura da ESOM, a 1 de setembro de 2008, até final do ano letivo 2010/2011, a escola admitiu mais de uma centena de alunos (n= 127), conforme se confirma nos mapas de observatório de alunos (Anexo F) contando-se 46 raparigas e 81 rapazes, cujas idades oscilam entre 16 e 27 anos (Quadro 12).

²⁹ (cf. <http://www.segundaoportunidade.com/a-escola.html?showall=1>, 30/05/2012).

Quadro 12. Alunos inscritos entre 2008 e 2011

Ano letivo	Ano escolar	Alunos			Idades
		H	M	Total	
2008/2009	1º	25	20	45	18-25
2009/2010	2º	26	11	37	16-26
2010/2011	3º	30	15	45	17-27
Total		81	46	127	

Fonte. Registos individuais dos alunos (2008-2011)

A Partir dos mapas de registo dos dados pessoais e avaliação dos alunos quisemos analisar as habilitações académicas no momento de acesso (Quadro 13).

Quadro 13. Habilitação académica dos alunos no momento de acesso

	2008/2009		2009/2010		2010/2011		Total	
	H	M	H	M	H	M	n	%
3º ano	0	0	6	3	0	0	9	7%
4º ano	11	10	16	4	13	5	59	46%
5º ano	0	0	1	1	1	1	4	3%
6º ano	14	10	6	0	14	8	52	41%
8º ano	0	0	0	0	0	1	1	1%
9ºano	0	0	0	0	2	0	2	2%
Total	25	20	29	8	30	15	127	100%
	45		37		45			

Fonte: Mapa de registo dos alunos (2008-2011)

A análise desses dados permite verificar que, dos alunos que frequentaram a ESOM, 46%, à data de entrada, só tinha completado o 1º ciclo e 41% tinha o 2º ciclo; salienta-se ainda que só 7% concluíram o 3º ano e que 3% chegaram a frequentar o 5º e 1% o 8º ano.

Os dois alunos que se registam no ano (2010/2011) com o 9º ano já concluído, frequentaram a ESOM na área de formação por não terem tido possibilidade de se inscrever num curso profissional (10º ano), por falta de vaga no curso de preferência. Uma vez que tinham que ficar aguardar, um ano «sem fazer nada», quando tiveram conhecimento da ESOM, através do seu grupo de pares,

optaram pela formação frequentando as áreas de Informática e Criatividade e Imagem respetivamente.

Para este estudo considerou-se também relevante analisar o número de alunos que obtiveram certificação e em simultâneo aferir o número de alunos que abandonaram ou que foram reintegrados em outros cursos (Quadro 14).

Quadro 14. Grau de conclusão

Situação no fim da Formação		2008/2009		2009/2010		2010/2011		Total	
		H	M	H	M	H	M	n	%
Não concluíram	Abandono	10	7	9	3	8	9	46	36,2%
	Reintegrados em instituições	0	1	5 ³⁰	0	4	0	10	7,9%
	Reintegrados em outros cursos	4	1	4	1	5	1	16	12,6%
Concluíram	Certificados com 6º	6	5	8	4	6	4	33	26,0%
	Certificados com 9º	5	6	3	0	7	1	22	17,3%
Total		25	20	29	8	30	15	127	100%
		45		37		45			

Fonte: Mapa de registo dos alunos (2008-2011)

Nesta análise foram consideradas duas situações:

Assim, contabilizamos o grupo dos alunos que concluíram o processo de certificação/ formação e o grupo dos que não concluíram.

Ressaltando que, dos 127 alunos que frequentaram a escola nestes três anos, 56,7% não concluíram o percurso na ESOM. Destes, ressalvamos 12,6% que foram reencaminhados para outras escolas/ cursos e são também, considerados casos de sucesso por se tratar do grupo dos que «voltam à escola», para percursos de Educação e Formação.

Desta análise regista-se que 36,2 % dos jovens, apesar da resposta deste programa, também desistiram desta oportunidade. Pelos relatos e pelas

³⁰ Alunos reintegrados na Associação de Ludotecas de Aldoar

observações realizadas constatamos que alguns desistiram porque, entretanto, arranjam trabalho, outros casos foram registados como casos de «devolução» aos locais de proveniência (Centros de Apoio nomeadamente os CAT), devido aos graves problemas de comportamento e a práticas de crime.

Dos 43,3% que concluíram sobressai referir que, 26,0 % foram certificados com o 6º ano e 17,3% viram revalidados os seus conhecimentos com a certificação de 9º ano.

Assim podemos aferir desta leitura, reunindo os casos dos reintegrados, 12,6%, com os que foram certificados 43,3% que, na ESOM foram recuperados do abandono 55,9 % dos jovens.

Territorialmente, estes jovens são oriundos de diferentes áreas geográficas (Quadro 15).

Quadro 15. Concelho de proveniência dos alunos

	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Matosinhos	22	6	32
Porto	15	27	7
V.N.Gaia	2	1	4
Ermesinde	4	1	1
Gondomar	1	-	-
Maia	1	2	-
Valongo	-	-	1

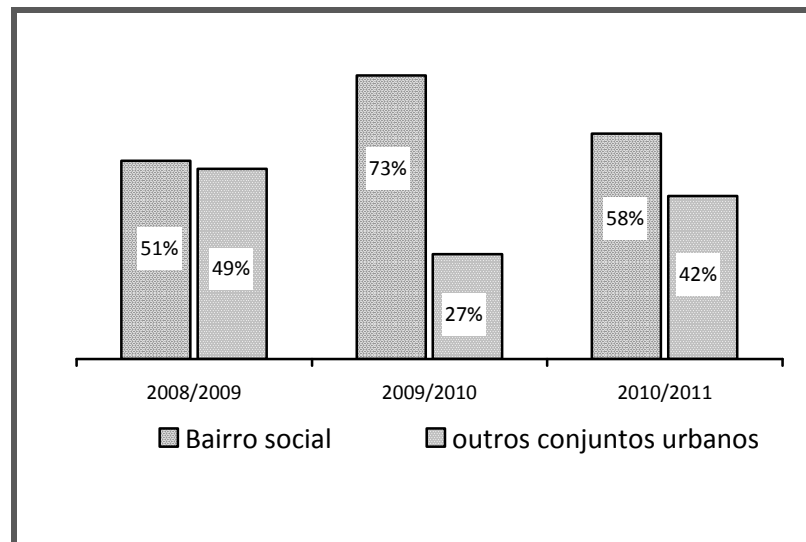
Fonte. Registos individuais dos alunos (2008-2011)

E, apesar de estar definido que a ESOM é um «projeto de luta contra o abandono escolar e a exclusão social dos jovens do concelho» (RI³¹, p.4), verificamos que há alunos provenientes dos concelhos contíguos, especialmente do Porto, que em 2009/2010 ultrapassou o número de alunos de Matosinhos (27 contra 6).

³¹ Regulamento Interno da ESOM (documento policopiado)

Da consulta dos processos pessoais, constatamos que grande parte destes jovens reside em bairros sociais (Gráfico 1).

Gráfico 1. Proveniência dos alunos



Fonte. Registos individuais dos alunos (2008-2011)

Esta circunstância gera situações-problema de tensão interpessoal e, por vezes de, exclusão.

2.5. Dados relativos aos participantes

Na impossibilidade de inquirir todos os indivíduos da população (discente, docente e não docente) que passaram pela ESOM, nestes três primeiros anos de funcionamento, tivemos acesso a uma amostra³² representativa.

Do grupo dos 45 alunos só foi possível aceder a 20, configurando-se assim como uma amostra reduzida, constituindo «apenas uma parte do grupo da amostra alvo» (Hill e Hill, 2009,p.51).

³² É uma parte dos casos que constituem o universo em estudo, ou seja é uma parte do conjunto total dos casos sobre o qual se pretende retirar conclusões. (Hill et Hill, 2009, p41-42)

Do grupo dos professores/formadores e técnicos, colaboraram 16; perfazendo um total de 36 pessoas que, à data, se encontravam disponíveis para conosco assumir este trabalho de investigação.

Os contactos de pedido de colaboração foram feitos segundo diferentes modalidades (presenciais, telefone, on-line).

2.5.1. Alunos

O número de alunos desafiados para cooperar neste estudo respeita ao ano letivo de 2010/2011. Importa dizer que, neste ano, o número total de alunos inscritos era de 45. Todavia, a nossa amostra respeita apenas aos alunos que se mantiveram inscritos e a frequentar a escola) até final do ano letivo, tratando-se, por isso, de uma «amostragem de conveniência» (Hill,2009,p.49).

Dos que não concluíram a formação, 17 (38%) abandonaram o curso, 4 (9%) foram encaminhados para Centros Educativos de Reinserção e Programas de Reabilitação, nomeadamente em CAT e 6 (13%) foram encaminhados para outros cursos.

No grupo dos 20 inquiridos, 2 apenas estiveram a frequentar a formação, visto que já tinham obtido certificação do 9º ano. Relativamente à idade e ao género os alunos ouvidos distribuem-se conforme o postado no Quadro 16.

Quadro 16. Alunos inquiridos- distribuição segundo a idade e o género

Idade	M	H	Total
16		1	1
17	2	3	5
18	2	3	5
19		1	1
20		2	2
21	1	2	3
23		1	1
25		1	1
27		1	1
Total	5 (25%)	15 (75%)	20 (100%)

Fonte: Inquérito aos formandos

Dos inquiridos, 15 (75%) são do sexo masculino e 5 (25%) são do sexo feminino, uma diferença que é verificada ao longo dos três anos letivos o que corrobora os dados da OCDE, relativamente ao número do abandono escolar se verificar maioritariamente nos indivíduos de sexo masculino.

A idade dos alunos que foram ouvidos, está compreendida entre os 16 e os 27 anos. Apesar de estar determinado que a ESOM recebe «jovens entre os 15 e os 25 anos, preferencialmente a residir no concelho» (PE, 2008, s/p) verificamos que há pelo menos um aluno com 27 anos. Uma situação de exceção, explica o diretor da escola porque

as regras são instrumentais, não tem um valor absoluto. Servem para enquadrar, orientar. Mas, uma das características do projeto ESOM é exatamente a sua adaptabilidade e a sua capacidade de procurar soluções.
(Diretor da ESOM, julho de 2010)

Uma situação perfeitamente integrada na missão/ação da ESOM que ambiciona, acima de tudo, proporcionar aos seus alunos um projeto de formação de/para a vida pessoal, social e vocacional.

2.5.2. Professores e técnicos

Do grupo dos professores, dos profissionais «sociais» e dos formadores especializados nas áreas de formação vocacional que trabalham(ram) na ESOM, foi possível contar com a participação de 16 pessoas, indicados em dois grupos: 44% professores (n=7) e 56% técnicos e formadores (n=9).

Para se poder assumir uma ampla visão e uma percepção refinada sobre as mudanças operadas, ou não, nas trajetórias de vida dos jovens que têm passado pela ESOM, foi importante ouvir aqueles que estão envolvidos neste projeto, caracterizados pelo seu período de permanência (Quadro 17).

Quadro 17. Período de permanência

		Professores/ Formadores	Técnicos	Total
3 Anos	n	2	3	5
	%	13%	19%	31%
2 Anos	n	1	1	2
	%	6%	6%	13%
1 Ano	n	4	0	4
	%	25%	0	25%
2 Períodos letivos	n	0	1	1
	%	0	6%	6%
1 Período letivo	n	0	4	4
	%	0	25%	25%
Total n(%)		7(44%)	9 (56%)	(100%)

Fonte: Inquérito aos técnicos e professores

E, portanto, uma visão que nos permite percepções igualmente diferentes da/na vida da escola. Destes (31%) dos professores e técnicos, estão no projeto desde o seu início, portanto, há três anos. Os que estão há menos tempo, 1 ou 2 períodos letivos são estagiários ou formadores. Estes últimos estão integrados no projeto de intervenção de âmbito comunitário da Rede Europeia da E2C-Europe de intercâmbio de experiências.

3. Apresentação e análise dos resultados

*Estatisticamente tudo se explica,
pessoalmente tudo se complica.*

Pennac, 2009,p.11

Neste momento faremos a apresentação dos dados pela sintetização dos resultados obtidos. A análise dos resultados é a fase mais criadora da investigação, e surge como o «coração do relatório» (Bell, 2008, p.215), uma vez que é o momento em que se procura conferir significado aos dados, pretendendo colocar em evidência as informações recolhidas. Para apresentar os dados valemo-nos frequentemente das exposições em gráficos, quando se tratou a análise dos questionários, recorreu-se a tabelas para a análise de conteúdo dos documentos e entrevistas.

A sequência com que serão apresentados os dados esteve diretamente relacionada com as etapas do estudo.

Assim por essa ordem, iniciamos o estudo pela análise documental, com a finalidade de conhecer e compreender a missão a partir do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, complementando mais tarde, com a análise dos processos individuais dos alunos. A partir daqui elaboramos grelhas, consolidando os dados mais pertinentes que funcionaram também como suporte para este relatório. O segundo momento foi dedicado à análise de conteúdo das entrevistas realizadas e à análise interpretativa dos questionários aplicados aos alunos e técnicos da ESOM.

3.1. Análise do Projeto Educativo

A fim de consubstanciar os objetivos deste estudo procedeu-se à análise do PE da ESOM, um procedimento que seguiu a metodologia de análise documental como «representação condensada da informação» (Bardin, 2011, p.46). A análise sobressai do documento³³ estruturado em ordem a cinco categorias, seguindo, assim, a proposta de Bardin (2011) ao selecionar «rúbricas ou classes» de análise. Para facilitar a leitura do documento, desenvolveu-se a análise orientada por: (i) princípios orientadores, considerando as finalidades do programa e as características da comunidade; (ii) modelo de oferta educativa; (iii) organização e gestão e (iv) o modelo de formação. (Quadro 18),

Quadro 18. Análise do PE da ESOM

PE ESOM					
Princípios orientadores e linhas de atuação					
Categorias	Princípios orientadores	Caracterização da escola e do meio	Modelo de Oferta formativa	Organização e gestão	Modelo de Formação

Fonte: PE da ESOM (2008)

O documento matriz de orientação da missão e modelo da ESOM, idealizado (e construído) a partir da avaliação diagnóstica e, portanto, um projeto/programa que considera as necessidades sentidas (vivas) pelos jovens identificados como «público-alvo». O trabalho realizado, a partir da análise do PE, facilitou a clarificação do processo e modelo de intervenção pedagógica da ESOM e, ainda, o desenvolvimento do *design* do presente estudo.

³³ Policopiado não paginado e ae2o.no.sapo.pt/projeto.htm

Este trabalho, de separação da informação em categorias, teve como objetivo sistematizar os dados recolhidos, permitindo a sua operacionalização. Bardin (2011, p.145) refere que a «categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo o género». Uma tarefa que permite o «desocultar de sentidos que lhe estão implícitos e subentendidos» (idem). Neste estudo foram analisados trechos significativos, segundo diferentes temas, resultando assim cinco quadros síntese de análise (Quadros 19, 20, 21,22 e23). Como nota, devemos referir que utilizamos uma «x» para identificar os indicadores que constam do PE.

Quadro 19. Princípios Orientadores do Programa

ESOM		
Princípios orientadores e linhas de atuação		
Categoria	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de contexto
Princípios Orientadores	Enquadramento legal da instituição	x
	Objetivos	x
	Estratégias	x
	Metas	x

Fonte: Retirado do PE (2008)

Da análise dos princípios orientadores, assinala-se a referência ao programa da ESOM no seu enquadramento, partilhando as características dos planos das escolas de segunda oportunidade como uma resposta necessária que tem vindo a ser construída na europa no âmbito da Associação para a Educação de Segunda Oportunidade. Efetivamente, «a ESOM é membro da Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade» e visa promover

a cidadania ativa e a luta contra a exclusão social, designadamente oferecendo a todos aqueles que abandonaram a educação sem as qualificações básicas, oportunidades de aceder à formação de segunda oportunidade de acordo com as suas necessidades.

Mais, evidencia o documento,

o desafio que hoje se coloca em Matosinhos, no país e na Europa, é retirar estes jovens da margem da sociedade e dos processos de exclusão social em que se encontram, com pesados custos sociais associados bem conhecidos, e proporcionar-lhes a construção de percursos de formação e dinâmicas de (re)inserção social que lhes permitam encontrar um rumo para as suas vidas.

Relativamente à Caracterização da Escola e do meio, inscrevemos os seguintes indicadores (Quadro 20).

Quadro 20. Caracterização da Escola e do meio

ESOM		
Princípios orientadores e linhas de atuação		
Categoria	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de contexto
Caracterização da Escola e do meio	Meio onde a escola se insere	Não consta
	Espaços físicos/ equipamentos	x
	Recursos materiais	Não consta
	Recursos humanos	x
	Caracterização da população discente	x
	Contextos familiares	Não consta
	Os professores e os técnicos especializados	x
	Horário de funcionamento	x

Fonte: Retirado do PE (2008)

Neste domínio, registamos que «a ESOM funciona nas instalações da ex-escola de 1º ciclo» e que o enfoque é dado às «particularidades do público-alvo». Isto é, «jovens adultos entre os 15 e os 25 anos, preferencialmente a residir no concelho, que abandonaram a escola sem terem adquirido as qualificações adequadas, hábitos de estudo, trabalho e motivação para a aprendizagem, sem terem desenvolvido um interesse vocacional, desempregados e em risco de exclusão social».

Outro importante aspecto considerado no PE é relativo ao perfil técnico e pedagógico dos docentes, formadores e profissionais, aos quais se exige disponibilidade para estabelecer relações de proximidade com os jovens formandos. Mais, «os formadores serão também tutores, preocupados com a formação dos jovens, mas também, com o seu bem-estar, transformando o espaço de formação no espaço de relação».

No que respeita à oferta educativa, aferimos que obedece a um quadro de conjunto de formação (Quadro 21).

Quadro 21. Caracterização da Escola e do meio

ESOM		
Princípios orientadores e linhas de atuação		
Categoria	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de contexto
Modelo de Oferta formativa	Programas específicos de educação e formação	X
	Dinâmicas de inserção social	X
	Integração em percursos de certificação escolar e profissional	X
	Promoção de competências gerais básicas	X
	Competências profissionais e tecnológicas	X
	Formação de segunda oportunidade	x

Fonte: Retirado do PE (2008)

Apresenta-se, assim, como uma resposta flexível e que, acima de tudo, pretende «a criação de um forte ambiente motivacional, capaz de desenvolver, neles, as competências básicas, sociais e vocacionais, a partir das suas necessidades individuais, desejos e capacidades, envolvendo o jovem no desenho e desenvolvimento do seu projeto de formação e do seu currículo». O quadro 22, evidencia e clarifica a estrutura em que se desenvolve todo o programa.

Quadro 22. Organização e Gestão

ESOM		
Princípios orientadores e linhas de atuação do PEE		
Categoria	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de contexto
Organização e gestão	Gestão pedagógica	x
	Recursos financeiros	x
	Gestão assegurada pela Associação	x
	Responsabilidade social partilhada	X
	Interação com a comunidade	x

Fonte: Retirado do PE (2008)

A lógica é a de promover, sempre que possível, a melhor relação da escola com a comunidade, parcerias e protocolos.

Finalmente, o modelo de formação identifica-se como um modelo claramente diferenciado e assente numa matriz pedagógica diferenciada.

Quadro 23. Modelo de Formação

ESOM		
Princípios orientadores e linhas de atuação		
Categoria	Indicadores/ unidades de registo	Unidades de contexto
Modelo de Formação	Formação orientada para as necessidades de cada um	x
	Formação organizada em módulos flexíveis	x
	Formação em contexto de trabalho	x
	Formação organizada em <i>workshops</i>	X

Fonte: Retirado do PE (2008)

Na ESOM, a formação organiza-se em módulos flexíveis, orientada para as necessidades e interesses de cada um, aqui «cada aluno é importante» (Robert, 2010, p. 9), os planos de formação são desenhados à medida de cada aluno, desenvolvido por cada um e para cada um, devidamente apoiados por profissionais de aconselhamento e orientação.

Deve-se registar a ausência de referenciais indicadores da avaliação dos alunos e assinalar que não verificamos nenhuma informação relacionada com o

grau de sucesso educativo alcançado. Apesar de termos verificado que o PE integra um plano definido em função das características dos seus alunos, não está contemplado qualquer esclarecimento detalhado sobre os critérios definidos para avaliar o grau de aproveitamento escolar dos formandos, nem o grau de sucesso educativo por eles alcançado, quando é incontestável a necessidade de adequação do PCE às características e capacidades destes. Da mesma forma se regista, relativamente ao projeto/ escola e com alguma admiração, que não esteja mencionado o seu processo de (auto) avaliação, considerando-se que, enquanto organização, deve ter formulados os princípios de ação também em termos de avaliação.

3.2. A entrevista

A realização das entrevistas teve como objetivo aferir como é que os atores envolvidos, na escola de segunda oportunidade, reconhecem a importância do programa na mudança da trajetória de vida dos seus alunos, como medida de combate ao abandono escolar, pretendendo concorrer para a reintegração escolar e para a efetiva integração laboral desses jovens.

O guião da nossa entrevista (Anexo C), expunha como nota introdutória, o seu propósito e como tal, a primeira parte foi dedicada à caracterização dos entrevistados, e transcrevendo Estrela, «a entrevista permite não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer (...) os intervenientes do processo.» (1994, p.342), utilizando esses dados como informação que nos ajuda a reconhecer o perfil dos técnicos envolvidos. (Quadro 24)

Quadro 24. Caracterização dos entrevistados

Simbologia de codificação	Idade	Género		Formação Académica
		M	F	
E ₁	54	X		Licenciatura em História; Mestrado em Ciências da Educação
E ₂	40	X		Licenciatura em Psicologia
E ₃	45		X	Licenciatura em História
E ₄	25		X	Licenciatura em Educação Social

Fonte: Retirado das entrevistas aos docentes e técnicos

A partir da transcrição das entrevistas, o *corpus* de análise daí resultante foi, tal como refere Bardin (2011), objeto de uma «leitura flutuante» (p. 122) e, depois, postados a um período de latência com a intenção de «romper com a proximidade com o objeto em estudo, evitando formulações inválidas dos dados de contexto» (idem). Aplicamos, continuamente, a análise de conteúdo, com o objetivo de esclarecer o sentido do que foi dito e a discussão das unidades de análise. A ideia principal foi (i) perfil sociodemográfico, (ii) perfil do aluno da ESOM, (iii) estratégias e modos de ensinar os alunos da ESOM e (iv) impacto e efeitos das aprendizagens nas suas vidas – pessoal, académica e profissional.

Optámos por fazer a análise separadamente, seguindo a mesma atitude utilizada no momento da realização, feita também em momentos diferentes para evitar constrangimentos por parte dos técnicos e professores. Isto é, primeiro foi feita a decomposição do conteúdo da entrevista ao Diretor. Neste caso também, utilizamos «categorias pré-definidas» anteriormente à análise propriamente dita que facilitou a fusão dos dados dos três entrevistados.

Da entrevista ao Diretor, relevamos algumas das suas palavras, quando questionado sobre o impacto e os efeitos da ESOM na vida dos alunos. O diretor está convicto que se trata, efetivamente, de um «processo positivo e atraente» que traz novamente à escola muitos dos jovens que, por motivos vários, haviam abandonado o sistema educativo do tipo regular. Obviamente, «o perfil é muito diversificado. Mas a sensibilidade do projeto reside precisamente aqui isto é, nas características destas pessoas de diferentes idades e de diferentes culturas». Na

verdade, «a idade dos alunos situa-se entre os 15 e os 25 anos», uma realidade que constitui desde logo o grande desafio da ESOM.

Sobre as causas de abandono, o seu conhecimento (empírico e da avaliação diagnóstica), mostra que muitos destes jovens (adultos) abandonaram a escola por questões de «insucesso escolar, distúrbios de comportamento». Há, ainda, «jovens que abandonaram a escola por necessidade de ir trabalhar e mais tarde voltam a procurar a escola – já com 20 e tal anos – e não têm condições de voltar a uma escola normal». E, sobre o «balanço» deste programa, o que lhe apraz dizer é que é «um processo de sucesso». Mais, a grande marca identitária desta escola e deste programa de ensino/aprendizagem, é «aceitar incondicionalmente os alunos».

Há um plano individual de formação e uma proposta ajustada que se constrói com o formando e se combina com as suas necessidades e interesses. A questão pedagógica é menos hierarquizada ... é uma relação com um vínculo de comunicação. (Entrevista ao Diretor- E1)

Relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas na ESOM, «são diversas» e há um «toque especial, que acrescenta formação vocacional, em particular no domínio das áreas artísticas, desportivas, ...». Por outro lado,

acrescenta também competências pessoais e sociais, no propósito de trabalhar as mudanças pessoais com eles próprios e com os outros. Acrescente perspectiva de futuro e torna-os mais ambiciosos e conscientes desse futuro.

E, das entrevistas realizadas aos técnicos e professora, após análise de conteúdo, segundo a matriz de categorização que foi definida a priori,

selecionamos os dados mais relevantes, para o estudo, que coligimos sob a forma de quadro sinóptico com três entradas (Categorias, Indicadores /Unidades de registo e Unidades de contexto) (Quadro 25).

Quadro 25. Análise de conteúdo das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores/ Unidades de registo	Unidades de contexto
Sócio demográfico	Idades	<i>Idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos</i>	E2
	Caracterização familiar	<i>Famílias pouco escolarizadas, de baixo nível socioeconómico</i>	E2
		<i>Famílias desestruturadas</i>	E3
	Caracterização do meio onde vivem	<i>Habitantes de bairros sociais</i>	E2
		<i>Vivem em meio social desfavorecido</i>	E4; E3
	Escolaridade	<i>Baixa escolaridade</i>	E2
		<i>Reduzidas competências académicas</i>	
		<i>Jovens desqualificados (sem o 2º ou 3º ciclo do ensino básico)</i>	E4 ; E3
	Comportamentos	<i>Problemas de comportamento;</i> <i>Histórias de comportamentos desviantes</i>	E2
		<i>Personalidade marcada por baixa autoestima</i>	E4
<i>Muitos deles têm comportamentos de risco</i>		E3;E4	
<i>Consumo de drogas e prática de delitos</i>		E3	
Causas do insucesso e abandono escolar	Causas intrínsecas	<i>Desmotivação pelo estudo</i>	E4
		<i>Dificuldades de aprendizagem</i>	E3
		<i>Dificuldade em cumprir regras nos espaços escolares</i>	E3
		<i>Desvalorização dos conteúdos escolares na aplicabilidade do dia-a dia</i>	E4;E3
	Causas extrínsecas	<i>Falta de acompanhamento parental</i>	E2;E3;E4
		<i>Falta de estímulo social e cultural</i>	E2;E4
		<i>Falta de estruturas de apoio no sistema de ensino</i>	
		<i>Inadequação dos métodos pedagógicos e disciplinares às suas características</i>	E2
Relação pedagógica e Metodologias	Motivação	<i>Relação afetiva significativa</i>	E3;E2;E4
		<i>Atenção individualizada</i>	E3;E2;E4
		<i>Reforço positivo constante</i>	E2;E4
	Processos	<i>Ausência de métodos punitivos</i>	E2
		<i>Processo de ensino-aprendizagem orientado para atividades de interesse do aluno</i>	E2;E3;E4
		<i>Processo adequado ao perfil dos alunos</i>	E3;E2;E4
		<i>Conteúdos escolares adaptados com aplicação prática</i>	E3;E2
		<i>Formação artística</i>	E4
Perceção /Resultados	Alteração de atitudes	<i>Construção da autoestima</i>	E2; E3;E4
		<i>Estabelecimento das relações afetivas</i>	E2;E4
	Reconhecimento da utilidade da formação	<i>Experiências de sucesso</i>	E2;E3;E4
		<i>Uma boa resposta a este problema</i>	E2;E4
		<i>Proporciona desenvolvimento de competências pessoais e sociais</i>	E2;E4
		<i>Maioria dos jovens modifica efetivamente os seus percursos de vida</i>	E4
		<i>Mudança positiva de atitude e postura face à vida</i>	E4

Fonte: Retirado das entrevistas realizadas aos técnicos e professores (E2,E3,E4)

Através de uma análise mais detalhada, aferindo os resultados pela triangulação dos dados dos sujeitos, encontramos algumas especificidades que nos permitem compreender o objeto do estudo. A partir das declarações, podemos afinar que os entrevistados são consonantes na caracterização dos jovens, argumentando que são jovens cujas causas do insucesso e o abandono escolar denunciam a «falta de acompanhamento parental» (E2;E3;E4) e grande «falta de estímulo social e cultural» (E2;E4). A «inadequação dos métodos pedagógicos e disciplinares às suas características» (E2) são um dos motivos a que se poderá atribuir a grande «desvalorização dos conteúdos escolares na aplicabilidade do dia-a-dia» (E4;E3) por parte destes jovens.

Da sua caracterização, percebe-se que se trata de um programa que acolhe «jovens desqualificados (sem o 2º ou 3º ciclo do ensino básico)» (E3,E4) marcados por «problemas de comportamento» (E2) e estigmatizados por «histórias de comportamentos desviantes» (E2), provenientes de «meio social desfavorecido» (E4; E3).

Na referência às *práticas que a ESOM proporciona aos seus alunos como medida de combate ao abandono escolar*, foram identificadas estratégias de ensino que se focam num «Processo de ensino-aprendizagem orientado para atividades de interesse do aluno (E2;E3;E4), a partir de uma atenção individualizada (E3;E2;E4), a partir de planos «adequados ao perfil dos alunos» (E3;E2;E4) e «conteúdos adaptados com aplicação prática» (E3;E2).

A «relação afetiva significativa» (E3;E2;E4) estabelecida entre formadores e formandos contribui para o seu percurso na «Mudança positiva de atitude e postura face à vida» (E4), localizando-se ainda nesta ordem, como motor de arranque para a autoestima destes alunos, passando por um «Reforço positivo constante» (E2;E4).

São ações denunciadas a partir da identificação das necessidades de integração destes jovens na formação vocacional, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho. Este programa pode ainda funcionar como ponto de

passagem para a reintegração dos jovens, que estão em abandono, no prosseguimento de estudos, e em simultâneo, «proporciona o desenvolvimento de competências pessoais e sociais» (E2, E4) e de integração de âmbito vocacional.

São descrições de quem trabalha, avalia e reconhece a « *importância do programa da ESOM* » como « *Uma boa resposta a este problema* » (E2;E4) *concretizando-se na mudança da trajetória de vida dos seus alunos*, acreditando que se fazem conquistas, recuperam-se trajetos, fazem-se mudanças positivas porque a « *maioria dos jovens modifica efetivamente os seus percursos de vida* » (E4). Noções que nos levam a pensar que, o programa da ESOM pretende mais do que se centrar em grandes objetivos, pretende multiplicar as mudanças.

3.3. Resultados do questionário

Foi já referido que a opção pela aplicação do questionário, (Anexo G) teve em vista otimizar o tempo e aplicar um instrumento reconhecido como eficiente. Foram construídos dois instrumentos diferentes, conforme o que quisemos ouvir de uns e de outros.

A informação retirada dos questionários foi introduzida numa folha de cálculo do Microsoft Office Excel 2007.

As questões que correspondem à caracterização dos inquiridos, ligadas à idade, género e ao período de permanência na escola, retiradas da I parte do questionário, são apresentadas através de tabelas descritivas com frequência absoluta (n) e frequência relativa (%), uma vez que estas questões são de natureza categórica. A parte II do questionário aos alunos inclui dezoito questões fechadas, que avaliam o percurso escolar (antes da entrada), a formação e o grau de satisfação em relação ao programa da ESOM e os resultados, a cada uma das questões, são apresentados sob a forma de gráficos.

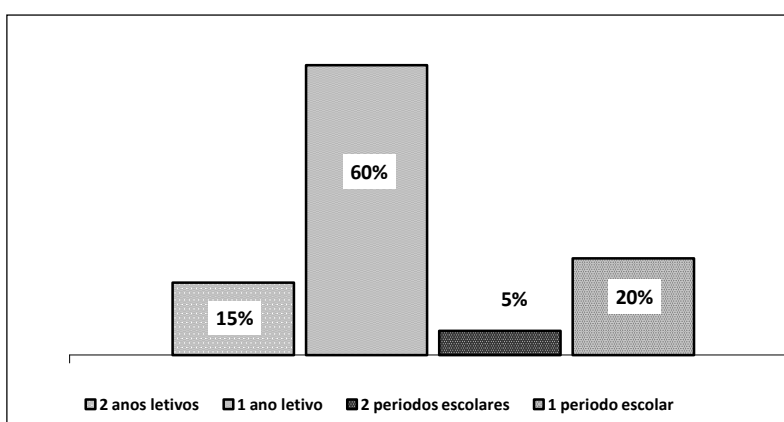
No questionário aos professores (Anexo H), a II parte, é também, composta por 6 questões, fechadas, contendo no total trinta indicadores, que pretendem aferir os dados sobre organização/gestão e o processo pedagógico e administrativo e os resultados do tratamento são apresentados sob a forma de gráficos. Este questionário tem ainda no fim duas questões abertas, «permitindo aos inquiridos dar informação mais rica e detalhada» (Hill, 2009, p.94), estas questões foram tratadas segundo a análise de conteúdo apresentada em forma de grelha.

3.3.1. Questionário aos alunos

Perfil cultural dos jovens

Das questões de enquadramento, pela análise dos dados recolhidos através do questionário aos alunos, com a intenção de avaliar o período de permanência, correspondente ao número de inscrições dos alunos na escola, verificamos que a maioria dos alunos inquiridos (60%) está na ESOM pela primeira vez (Gráfico 2).

Gráfico 2. Período de permanência dos alunos

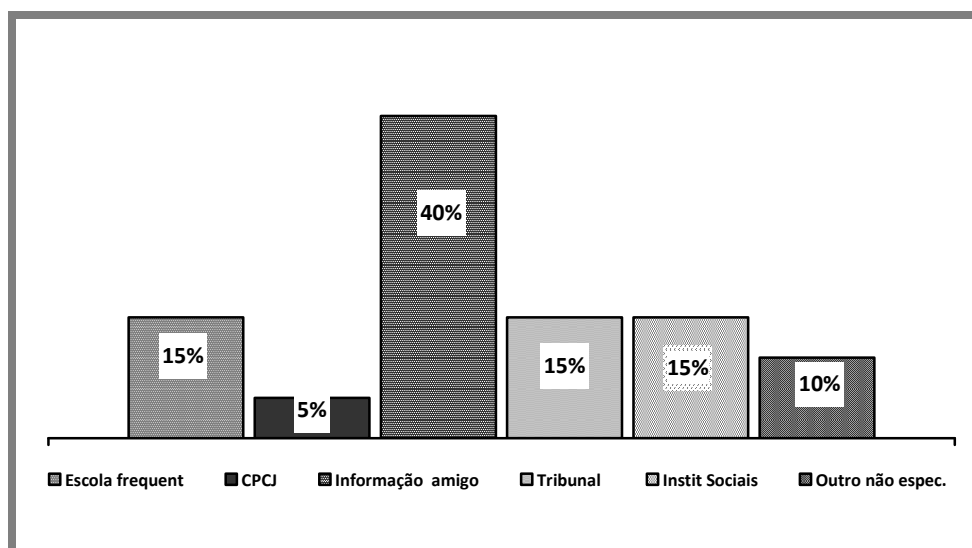


Fonte: Questionário aos alunos

Do gráfico ressalta que, dos alunos inquiridos 60%, a maioria, está na ESOM pela primeira vez; a frequentá-la pela segunda vez temos 15%; dos restantes, 5% está inscrito há dois períodos, e 20% foram integrados, recentemente, na escola. Pelos dados, podemos aferir que o plano de formação é individual e flexível, porquanto permite a inclusão de alunos em diferentes momentos do ano letivo. São casos que necessitam de respostas diferenciadas e são encaminhados por instituições.

A sinalização dos jovens é um trabalho articulado com serviços e instituições locais, «designadamente as escolas e as instituições do sistema de proteção de crianças (CPCJ)» (PE da ESOM, 2008). Há, contudo, situações de exceção conforme se pode verificar no Gráfico 3.

Gráfico 3. Forma de encaminhamento



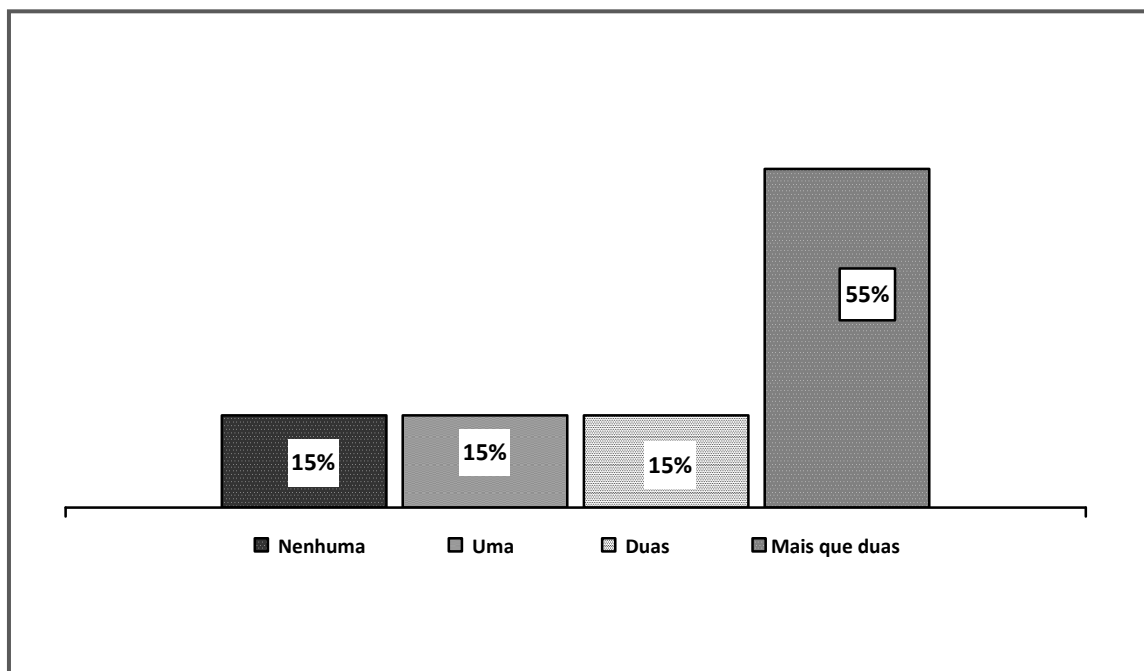
Fonte: Questionário aos alunos

Portanto em relação à forma de encaminhamento dos alunos, para a ESOM, podemos analisar, pelos dados assentes no quadro, que 40% dos alunos referem ter chegado à ESOM através da «informação de um amigo».

Em segundo lugar, está apontado por 15% dos jovens o encaminhamento feito pela «escola que frequentava»; igualmente 15% indicaram o «Tribunal-DGRS» e outros 15% referiram as «Instituições Sociais. O indicador «Outro», mas não especificado, foi referenciado por 10% alunos, sendo, por último, feita referência por 5% dos alunos à CPCJ. Desta leitura podemos concluir que a comunicação entre pares foi o «meio de encaminhamento» que se verificou com maior frequência.

Relativamente às trajetórias escolares dos alunos, contabilizando o número de retenções, foram registados os seguintes dados (Gráfico 4).

Gráfico 4. Número de retenções durante o percurso escolar



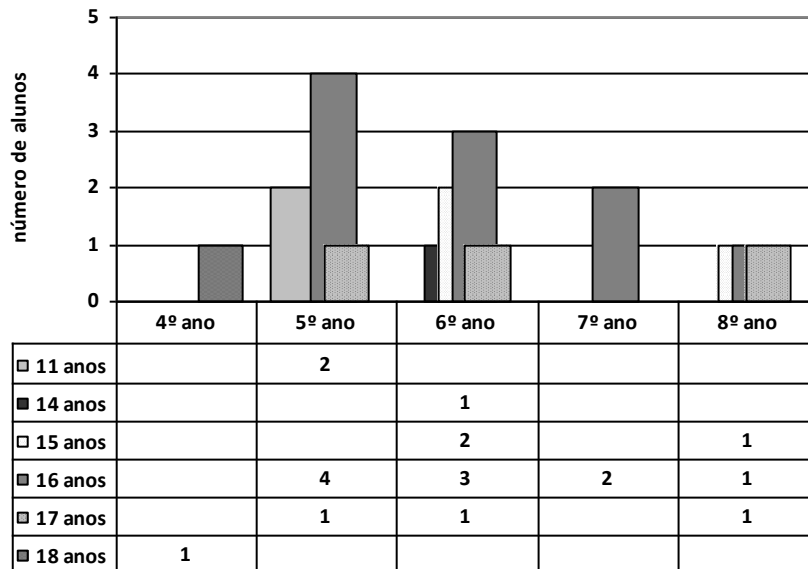
Fonte: Questionário aos alunos

Do gráfico podemos aferir que dos inquiridos, 55% têm, no seu curriculum escolar, mais de duas retenções. Cada um dos indicadores «Nenhuma», «Uma» e «Duas», foi narrado por 15% dos alunos respetivamente.

Julgámos importante, para o tema em análise, saber as habilitações académicas dos formandos à data em que abandonaram a escola regular.

Correlacionamos o ano de escolaridade, à data do abandono escolar, com a idade (Gráfico 5).

Gráfico 5. Idade e ano de escolaridade no momento do abandono



Fonte: Questionário aos alunos

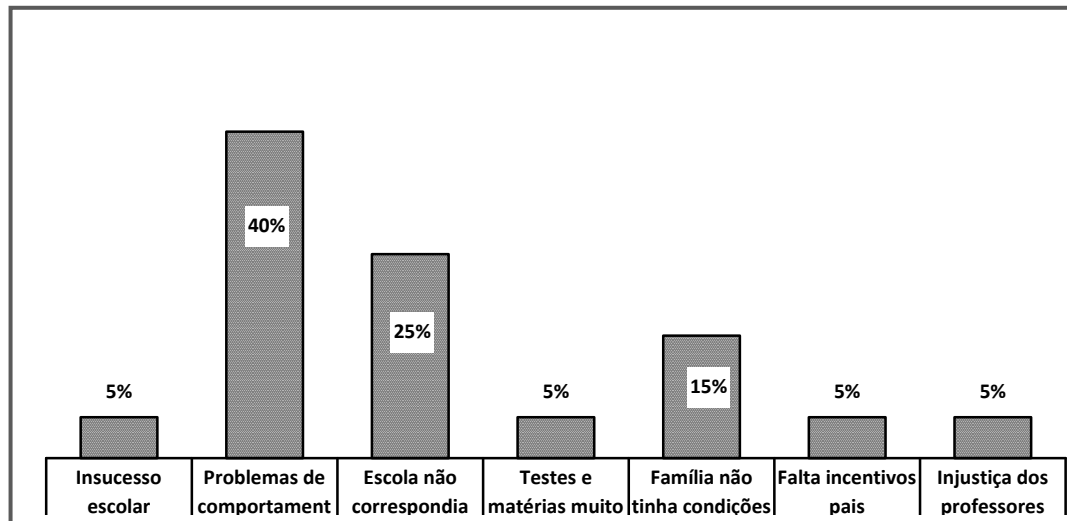
Da leitura, podemos verificar que o abandono se acentuou no 2º ciclo com registo de 14 referências (70%), verificando-se que, deste grupo de jovens que abandonaram antecipadamente a escola, no segundo ciclo, 7 (35%) tinha 16 anos e desses apontam-se 4 (20%) que não concluíram o 5º ano.

Podemos aferir ainda que, relativamente à idade, é o grupo dos 16 anos onde se nota o maior número de desistências e que, relativamente ao ano escolar, é no 5º ano que se verifica maior número (20%), confirmando-se uma descida nos anos subsequentes.

O facto da idade de desistência ser mais acentuada nos 16 anos pode estar correlacionada com o limite de idade de 15 anos para a escolaridade obrigatória que vigorava na altura e sobre o qual estes jovens estiveram abrangidos, verificando-se que desistiam aos 16 anos.

Sobre a razão do abandono, apuramos que 34,8% referenciou como principal causa “problemas do comportamento” (Gráfico 6).

Gráfico 6. Razão do Abandono



Fonte: Questionário aos alunos

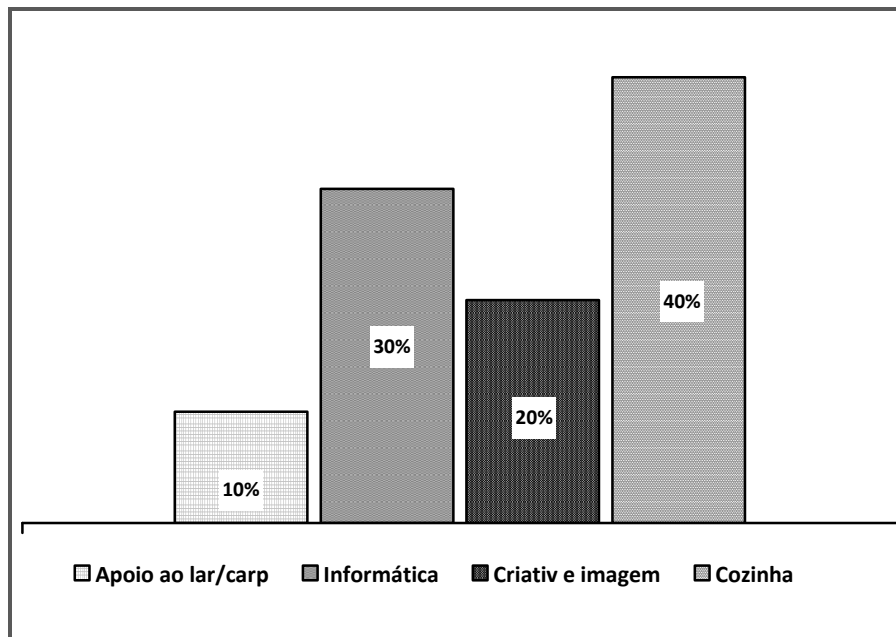
A principal razão do abandono escolar, indicada por 40% dos alunos inquiridos, prende-se com «problemas de comportamento», em segundo lugar vêm as razões relacionadas com a resposta ao que a escola não dá ao que os alunos esperam da escola: «A escola não correspondia aos meus interesses»; é indicado por 25% dos alunos, a falta de condições financeiras da família foi indicada por 15%, visto que, para muitos é necessário trocar a escola pelo trabalho para contribuir para as despesas familiares.

Cada um dos indicadores relacionados com «Insucesso escolar», «Testes e matérias muito difíceis», «Falta de incentivos dos pais» e «Injustiça por parte dos professores» são apontados por 5% dos alunos respetivamente.

Para validarmos as representações e expectativas destes jovens face ao programa que a escola de segunda oportunidade lhes oferece, foram colocadas questões, relativamente às áreas de formação frequentadas. Verificamos então

que nem todas as áreas são atrativas, sendo que, umas respondem mais aos interesses dos alunos que outras (Gráfico 7).

Gráfico 7. Área de formação mais frequentada

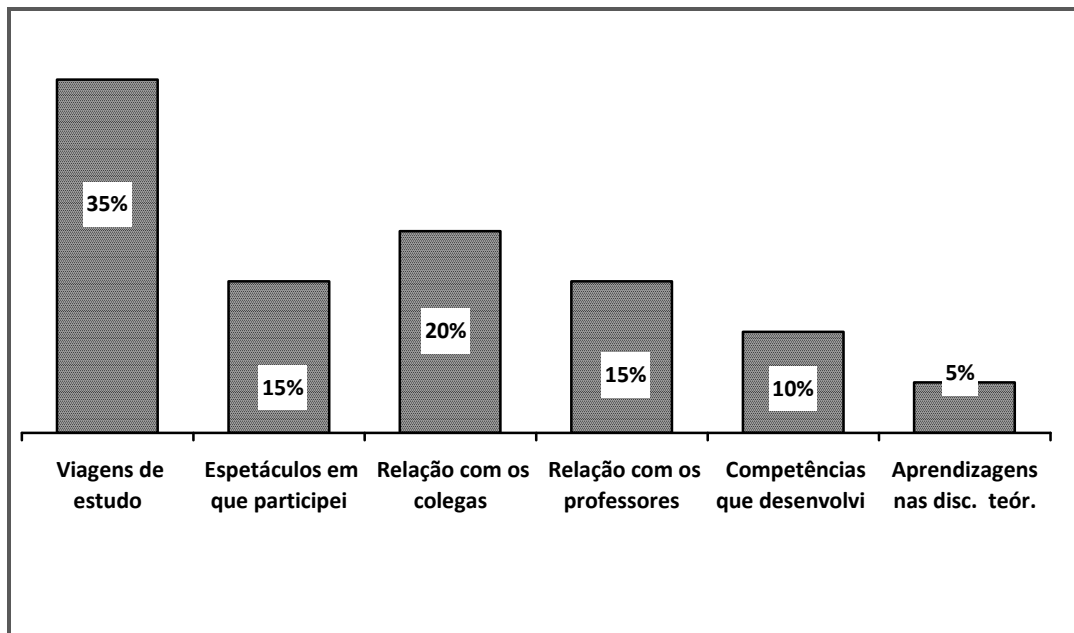


Fonte: Questionário aos alunos

Da análise verificamos que a área com mais afluência é a de «Cozinha», registando-se que 40% alunos receberam essa formação. Logo no segundo patamar está apontada a área de «Informática» referenciada por 30% dos alunos; seguida pela área de «Criatividade e Imagem» que foi frequentada por 20% e, por último, aparece com 10% a área de «Apoio ao lar e Carpintaria», como área com menor número de alunos.

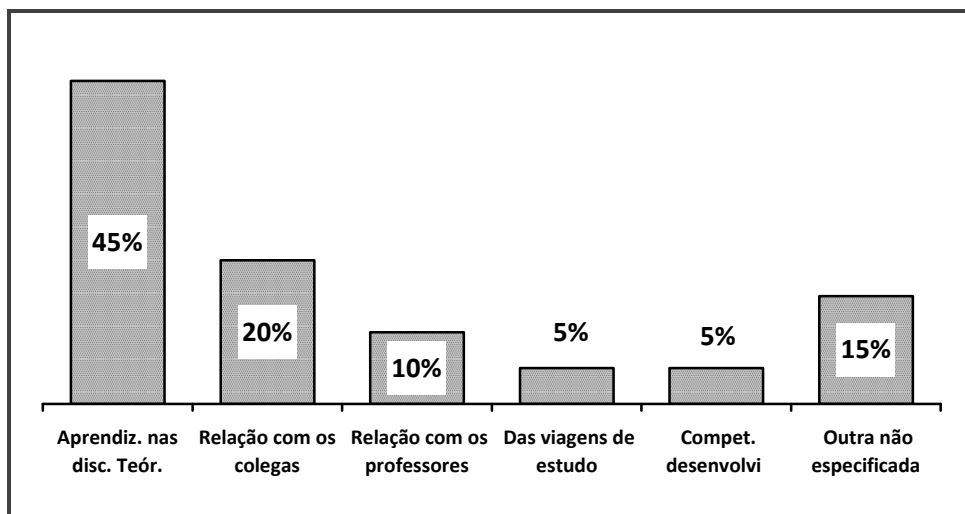
Nestas atividades, as características práticas das formações e a diversidade de ações, incluindo as visitas de estudo, que são sempre do agrado de todos os alunos, constituem um fator atrativo.

As manifestações de satisfação quanto ao programa que a ESOM lhes oferece, foram registadas no Gráfico 8 que passamos a analisar.

Gráfico 8. O que mais valorizaram

Fonte: Questionário aos alunos

Analisando as respostas dos formandos sobre os aspetos que os alunos mais valorizaram na ESOM, podemos confirmar que 35% valorizaram muito as «viagens de estudo», 20% enaltecem a «relação com os colegas»; os «espetáculos em que participou» e «da relação com os professores» foram os indicadores apontados por 15% dos formandos.

Gráfico 9. O que menos valorizaram

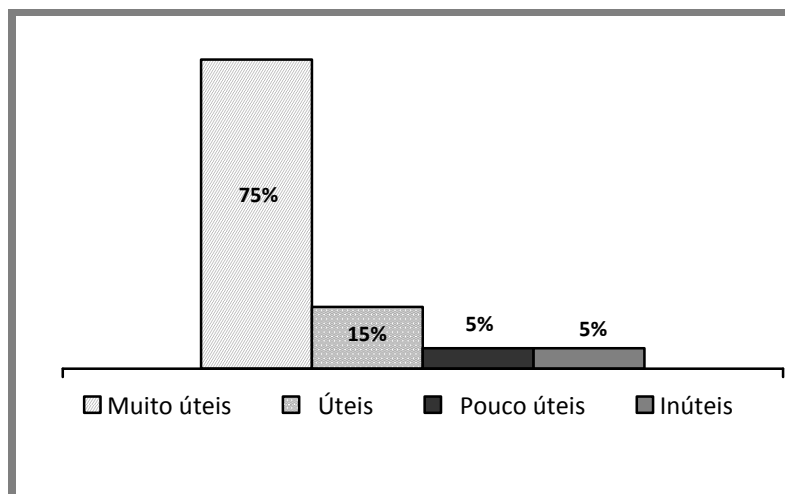
Fonte: Questionário aos alunos

Relativamente ao que menos valorizaram na ESOM, cf. Gráfico 9, 45% dos formandos assinalaram o indicador «das aprendizagens nas disciplinas teóricas» como o fator que menos lhes agradou. Curiosamente também, 20% assinalam «relação com os colegas»

As relações de afeto instigadas pelos formadores, surgem, assim, como aspetos diferentes daqueles que a escola regular promove e que se refletem nas relações de proximidade afetiva entre todos os atores intervenientes no processo. De facto, os indicadores espelham que há empenhamento, participação e proximidade entre os intervenientes.

Os resultados da questão do inquérito (nº16) sobre a «relação com os colegas», comprovam que 45% considera a relação com os colegas «Muito Boa», 40% refere «Boa» e 15% fala de «Razoável».

Tendo em conta o objetivo da nossa pesquisa, considerou-se importante que os formandos que frequentaram este programa fizessem uma avaliação sobre o mesmo. Nesse contexto foram colocadas algumas questões direcionadas nesse sentido. Questionados sobre a utilidade dos conhecimentos adquiridos na ESOM, afirmaram ser de grande utilidade para o seu futuro.

Gráfico 10. Utilidade dos conhecimentos adquiridos

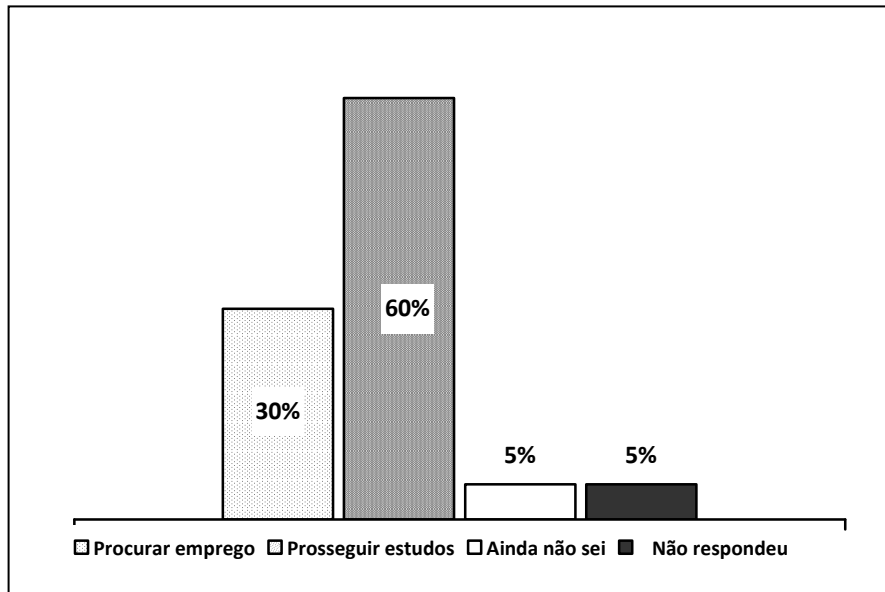
Fonte: Questionário aos alunos

Do gráfico podemos conferir que 75% considera «Muito Úteis» esses conhecimentos, 15% referem como «Úteis» e em igualdade entre si, aparecem as respostas «Pouco Úteis» e «Inúteis» apontados por 5% dos inquiridos.

Sendo estes cursos compostos por uma vertente prática e com proposta de estágio em contexto de trabalho, no final da formação, quisemos saber se já tinham tido contacto com o mundo de trabalho.

A esta pergunta, 70% dos formandos confirmam ter frequentado estágio no âmbito da formação, os restantes 30% responderam não o terem feito.

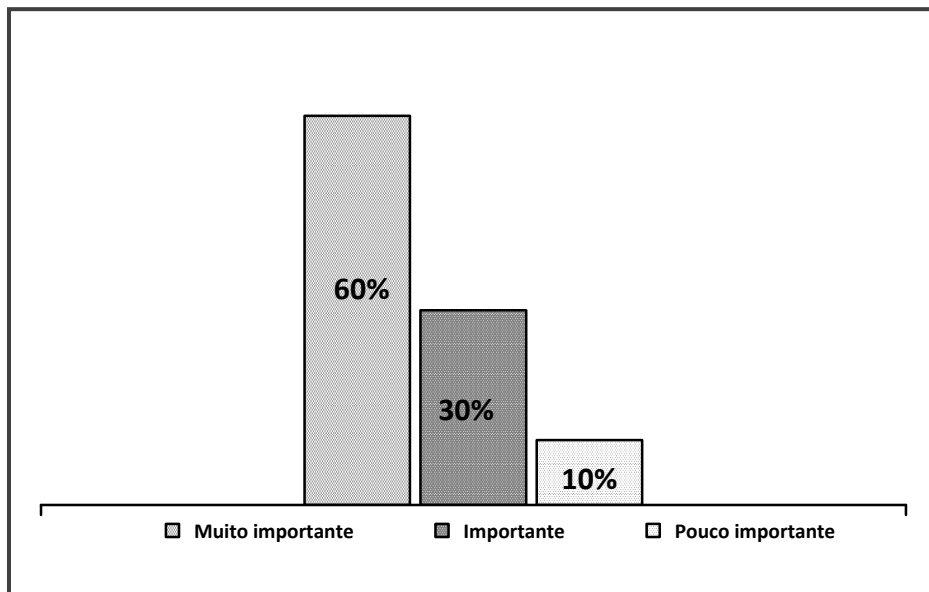
As expectativas para o percurso após saída da ESOM foi uma das questões que inevitavelmente, para o nosso estudo, teve que ser colocada. A análise registou-se no Gráfico 11.

Gráfico 11. Expectativas após a formação

Fonte: Questionário aos alunos

As respostas a esta questão apontam que 60% dos alunos pretendiam «prosseguir os estudos» e 30%, nessa altura, informaram-nos que iriam «Procurar emprego», 5% dos alunos ainda não estavam certos do que iam fazer, e outros tantos (5%) não responderam.

Questionados sobre a avaliação da experiência adquirida na ESOM (Gráfico 12),

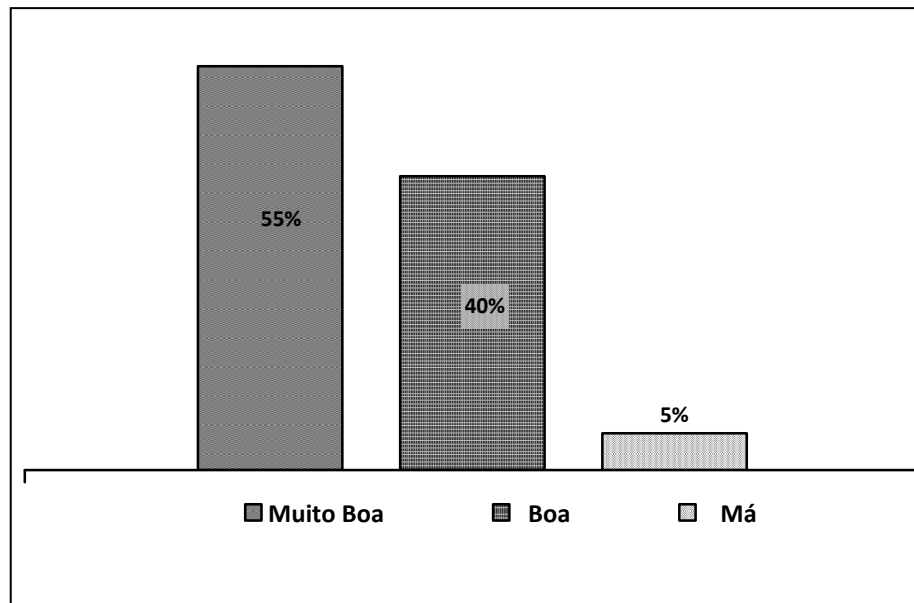
Gráfico 12. Experiência na ESOM

Fonte: Questionário aos alunos

A este respeito dos sujeitos que foram ouvidos, 60% avaliam a experiência na ESOM como «Muito Importante», 30% classifica-a de «Importante» e 10% valorizou como «Pouco Importante».

Reforçando ainda esta análise, verifica-se que perante a questão colocada sobre a possibilidade de poder vir a «Repetir a mesma experiência», 90% dos alunos confirmaram que «repetia a experiência», 10% afirmam que «não repetia a experiência».

Da apreciação global final que foi feita pelos alunos registamos no Gráfico 13

Gráfico 13. Apreciação final e global

Fonte: Questionário aos alunos

Analisando o conjunto das representações que acima descrevemos, salienta-se que os sujeitos que foram ouvidos, entendem que a ESOM os qualifica para o ingresso na vida ativa e apontam este curso como uma oportunidade que lhes foi dada para concluírem a escolaridade e uma formação vocacional que lhes pode garantir uma saída profissional. Conforme o gráfico em análise, a experiência na ESOM foi considerada por 55% dos formandos como «Muito Boa» e 40% «Boa». Destes dados, ainda podemos verificar que 5% dos jovens consideraram esta experiência como «Má».

3.3.2. Questionário aos técnicos e formadores

O questionário aos docentes e técnicos, por opção, foi aplicado no dia 20 de julho, coincidindo com o momento de conclusão dos trabalhos o que possibilitou, nesta fase, aferir (alguns) resultados da avaliação final dos formandos e do trabalho que foi realizado. A primeira parte foi dedicada à caracterização dos inquiridos, segundo a idade e o género, conforme inscrito no Quadro 26.

Quadro 26. Professores e Técnicos inquiridos

Idade (anos)		Professores/ formadores		Técnicos		TOTAL
		H	M	H	M	
20 30	n		1	2	4	7
	%		6%	13%	25%	44%
31 40	n		1	2	1	4
	%		6%	13%	6%	25%
41 50	n	1	2			3
	%	6%	13%			19%
51 60	n	1	1			2
	%	6%	6%			13%
Sub Total	n	2	5	4	5	16
	%	13%	31%	25%	31%	100%
Total	n	7		9		16
	%	44%		56%		100%

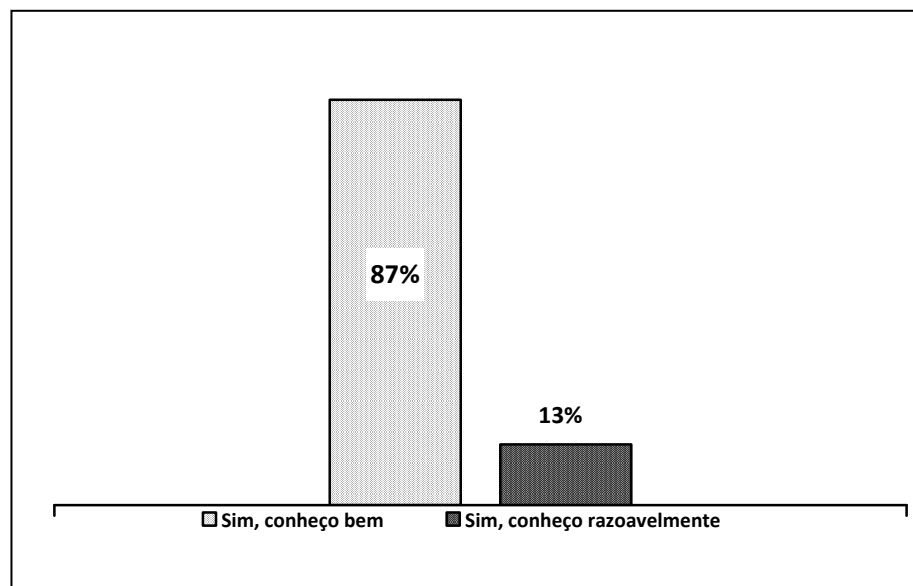
Fonte: Inquérito aos professores /formadores e técnicos

Numa primeira análise sobressai que as idades dos inquiridos oscilam entre os 20 e os 60 anos – sete dos quais se inscrevem no grupo etário dos 20-30 (44%). Dos inquiridos, 7 são homens e 9 mulheres.

Relativamente ao período de permanência na ESOM, devemos informar que 31% dos auscultados trabalham na escola desde a sua inauguração, portanto há três anos. Dos restantes, 13% estão há 2 anos e 25% foram colocados no início deste ano letivo.

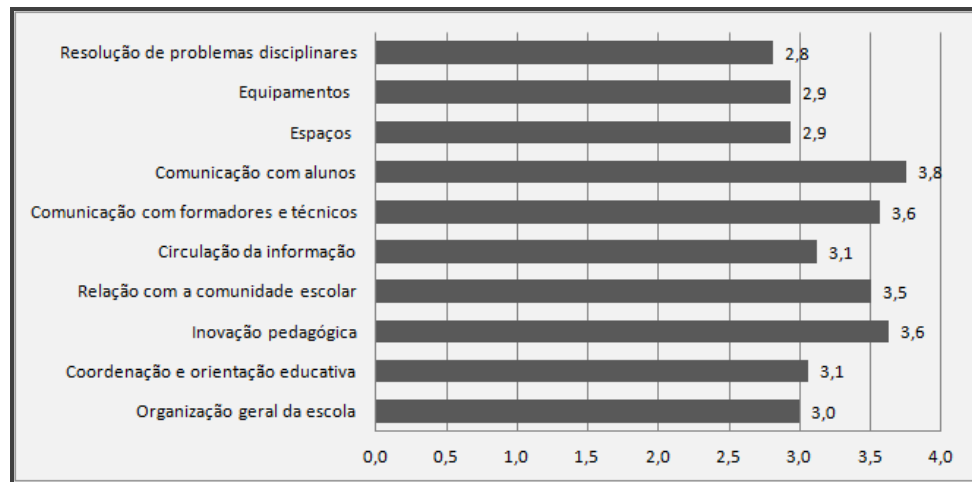
Da análise aos dados, sobre a escola e o projeto, 87% referem “conhecer bem o projeto” e dizem conhecer a missão, os valores e os objetivos da Escola. Os restantes 13% dizem conhecer «razoavelmente». (Gráfico 14).

Gráfico 14. Conhecimento do Projeto Educativo



Fonte: Inquérito aos professores /formadores e técnicos

Quisemos conhecer o fator de êxito e de fragilidade do programa da ESOM, quisemos aferir o espírito de cooperação entre os elementos da comunidade escolar: professores/ formadores, alunos e técnicos, e a comunicação entre a gestão e a restante comunidade. Assim, quanto ao modelo de gestão da escola, infere-se que o grau de satisfação é tendencialmente positivo, segundo os indicadores postados no Gráfico 15.

Gráfico 15. Grau de satisfação relativamente à gestão

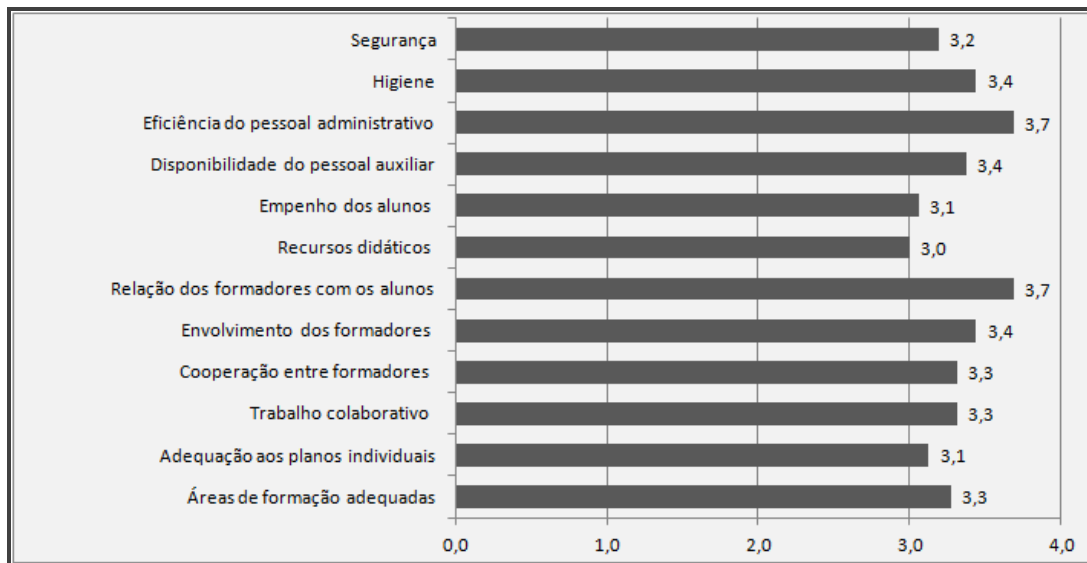
Fonte: Inquérito aos professores /formadores e técnicos

O gráfico apresentado resume o grau de satisfação manifestado pelos inquiridos relativamente à questão³⁴. Pela análise, vemos que todos os indicadores expostos recolhem uma preferência «média» e «alta»; particularmente são privilegiados os indicadores «comunicação com os alunos» (3,8), «Inovação pedagógica» (3,6), «comunicação com formadores e técnicos» (3,6), fatores reveladores que nos mostram onde reside o maior grau de satisfação.

Dos itens anotados com menor grau de satisfação registam-se a «resolução de problemas disciplinares» tendo sido apontados com (2,8) e com (2,9) foram indicados «os espaços disponibilizados para o trabalho de formação» a par com os «equipamentos disponíveis para o trabalho da formação».

Em termos «pedagógicos» os resultados das respostas do pessoal técnico inquirido, em geral, apontam também para um balanço positivo, Gráfico 16.

³⁴ Nesta questão utilizamos uma escala cumulativa de Likert para medir o grau de satisfação, tendo sido apenas considerados 4 níveis (1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Satisfeito; 4. Muito satisfeito) procurando controlar as respostas de indecisão, com o nível médio.

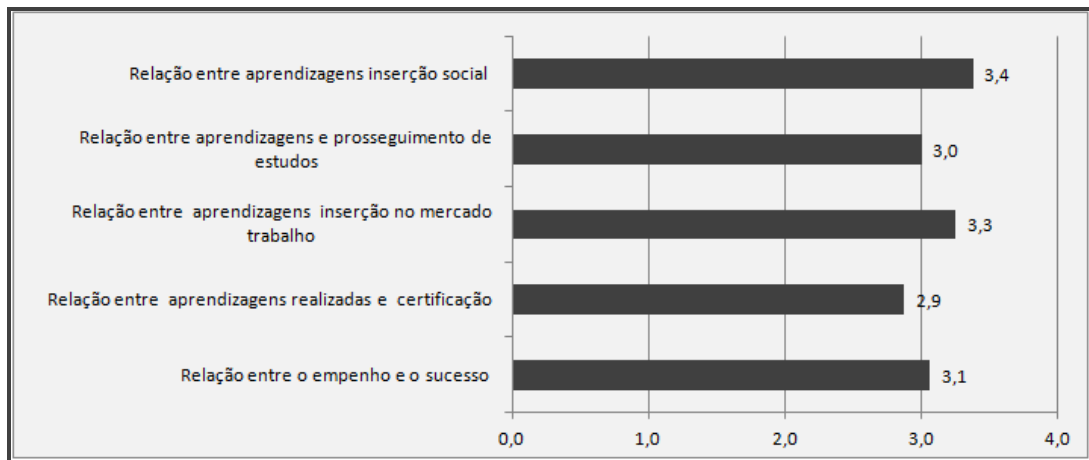
Gráfico 16. Grau de satisfação em relação ao processo pedagógico e administrativo

Fonte: Inquérito aos professores /formadores e técnicos

No que respeita ao processo pedagógico e administrativo, conforme se verifica, estamos perante uma classificação com níveis médios de satisfação³⁵. A análise das médias das respostas, descritas no gráfico, permitem-nos afirmar que há uma clara concordância entre os docentes/formadores e técnicos salientando-se em exequo (3,7) a satisfação da «relação dos formadores com os alunos» com a «disponibilidade do pessoal administrativo». Com menor satisfação está apontada a «disponibilidade de recursos didáticos necessários à atividade» (3,0).

A perceção sobre os resultados e a influência no percurso dos alunos foi analisada conforme o Gráfico 17.

³⁵ Nesta questão também, foi utilizada uma escala cumulativa de Likert para medir o grau de satisfação, tendo sido apenas considerados 4 níveis (1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Satisfeito; 4. Muito satisfeito) procurando controlar as respostas de indecisão, com o nível médio.

Gráfico 17. Percepção relativamente aos resultados

Fonte: Inquérito aos professores /formadores e técnicos

Relativamente aos resultados alcançados pelos alunos, nas respostas dos professores/formadores e dos técnicos³⁶, a dimensão que mais se vê destacada, com maior índice de concordância, diz respeito à «Relação entre as aprendizagens e a inserção social dos alunos» (3,4) logo seguida da categoria «Relação entre as aprendizagens e a inserção no mercado de trabalho» (3,3).

Devemos apontar alguma fragilidade registada relativamente à «Relação entre as aprendizagens realizadas e a certificação» com um indicador abaixo da média (2,9).

Dos questionários aos professores e técnicos, foi necessário considerar a análise de conteúdo das respostas à questão aberta colocada, com a intenção de dar a possibilidade para os participantes, que fazem parte da comunidade, realizarem comentários relativos às suas preocupações, desejos e necessidades. De referir que 56% dos inquiridos elencaram sugestões de melhoria. A verificação resultou numa tarefa de repartição em categorias, sintetizadas num quadro onde

³⁶ Nesta questão utilizamos uma escala cumulativa de Likert para medir nível de opinião, foram apenas considerados quatro níveis, procurando controlar as respostas de indecisão foi excluído o nível médio.

se registaram as sugestões de melhoria que foram propostas pelos respondentes (Quadro 27).

Quadro 27. Sugestões de melhoria

Domínio	Categoria	Indicadores/ unidades de registo	Código ³⁷	Freq. relativa	Freq. Relativa/ categoria
Alunos	Empenho	Maior responsabilização	PF2	5%	5%
Espaço físico e equipamento	Salas de trabalho	Criação de salas e gabinetes próprios para as áreas curriculares e de intervenção específica	TE3; TE6	9%	14%
		Ter um espaço de leitura e reflexão	TE3	5%	
Gestão/ Direção	Coordenação	Maior responsabilização e melhor distribuição de tarefas por toda a equipa	TE 1	5%	36%
		Melhorar a coordenação da Direção com formadores e técnicos	PF7, PF13	9%	
	Liderança	Melhorar a comunicação com e entre as diferentes estruturas, nomeadamente com os alunos	PF7, PF2	9%	
		Maior empenho da Direção na resolução dos conflitos	PF7, PF9, PF15	13%	
Modelo de formação	Medidas pedagógicas	Necessidade de um quadro de regras e limites negociados/ impostos no início do ano, para toda a comunidade.	TE4; PF2, PF7, PF9	18%	23%
	Metodologias	As áreas de formação vocacional, numa 1ª fase de integração, deveriam funcionar como dinâmica de projeto individual dos alunos e serem transversais em períodos curtos.	TE4,	5%	
Resultados	Alunos	Aferição dos resultados de avaliação ao longo do percurso (inicial, intermédia e final)	TE6 PF16, PF15	13%	22%
	Professores /Formadores	Avaliação de desempenho dos professores e técnicos	TE6, TE1,	9%	
		Total	22	100%	100%

Fonte: Inquérito aos professores /formadores e técnicos

³⁷ Relembrando cf. Quadro 10: TE- técnico especializado; PF – professor/ formador

Tendo em conta os dados traduzidos no quadro anterior, podemos observar que ressaltam 22 mensagens de sugestão anotadas pelos entrevistados/ inquiridos e que estão distribuídas pelas 8 categorias, dos 5 domínios identificados. Das sugestões de melhoria que se encontram mais frequentemente espelhadas pelos inquiridos recaem, essencialmente, sobre o domínio «Gestão/ Direção» com uma percentagem total de 36% de manifestações, sobressaindo das unidades de registo, com 13% a indicação de que é preciso um «maior empenho da Direção na resolução dos conflitos». Com o mesmo número de ocorrências 13% coloca-se o indicador «Aferição dos resultados de avaliação ao longo do percurso (inicial, intermédia e final)». De salientar este indicativo por se entender que a avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos indicadores preponderantes da qualidade escolar e de todo o sistema educativo. Uma avaliação formativa deve envolver propósitos que não conduzam para uma descida da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino dos professores, sendo apontados, nesse processo, a diferenciação e a individualização da formação; a metodologia ativa; a orientação e o acompanhamento.

Da análise destaca-se, pela sua pertinência, a sugestão que inclui 9% dos respondentes que propõem a «avaliação de desempenho dos professores e técnicos». A avaliação requer-se como procedimento pedagógico regulador essencial para uma gestão e melhoria do trabalho dos docentes/formadores e técnicos especializados.

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica. (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro).

A avaliação permite diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, tendo em vista o desenvolvimento do sucesso educativo e formativo dos jovens integrados neste programa.

O domínio onde ocorreu menor manifestação de práticas é referente ao domínio alunos, na categoria de empenho com apenas 5% que apontam a necessidade de inculcar, nos alunos, «maior responsabilização».

Um aspeto que não passou despercebido, segundo os excertos ilustrativos refere-se a «Melhorar a comunicação com e entre as diferentes estruturas, nomeadamente com os alunos» existe alguma consonância, 9%, entre os respondentes relativamente à categoria «liderança» do domínio «Gestão e Direção».

O diretor deve possuir capacidades para administrar, revelando competências pedagógicas, dando incentivo aos professores, estimulando atitudes e saber valorizar o trabalho dos outros, empenhando-se na obtenção dos recursos essenciais de sustentação. Assim a orientação, a organização e as práticas de operacionalização formativa, deste programa que prevê uma pedagogia diferenciada exige uma boa liderança e uma grande aposta no trabalho em equipa, implicando colaboração, partilha de informação, debate e reflexão entre os vários profissionais que acompanham o formando desde a sua integração. Um trabalho que se desenvolve apoiado numa visão comum, tornando-se possível pela troca de experiências e no apoio entre docentes/ formadores, num reforço e numa entreajuda estabelecida entre técnicos o que se refletirá na implementação do projeto e no sucesso com os alunos.

4. CONCLUSÕES que emergem do estudo

Da conjugação das análises dos dados recolhidos na interpretação das linhas orientadoras do PE e do RI, das respostas dos diferentes intervenientes às questões postadas nas entrevistas e questionários aplicados para colher informação que respondam às interrogações de investigação que orientam este estudo, concluiu-se que:

A ESOM concretiza os objetivos que lhe dão estrutura organizacional e pedagógica, sustentando-se num clima escolar com forte ambiente motivacional.

A ESON trabalha com os alunos a partir de um modelo pedagógico de formação alternativo relativamente à escola regular. Trata-se de uma escola que, a par de uma escolarização elementar e da formação vocacional, oferece, permanentemente, práticas de aconselhamento e orientação, para cada aluno, através de uma «pedagogia diferenciada» atribuída a Philippe Meirieu e por ele considerada, nos seus trabalhos, como a pedra de toque que está no centro da aprendizagem. Trata-se então de um projeto ancorado em métodos inovadores de ensino, encontrado para validar, de forma informal os seus alunos, sem perder de vista a necessidade de certificação de qualificações básicas.

Um processo que os ajuda a chegar até à sua essência considerado por Robinson como o «elemento» visto como «o ponto onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram» (2010, p.32), a partir da capacidade para fazerem aquilo que gostam e da disposição para fazerem aquilo que querem. Uma metodologia que os ajuda a perceber as causas dos seus fracassos e as razões para os seus sucessos, através de uma abordagem pessoal e formativa que se centra em áreas vocacionais, pensadas à medida de cada um.

As práticas e as estratégias pedagógicas que a ESOM proporciona aos seus alunos, orientadas para o combate ao abandono escolar, assentam na perceção da necessidade de uma metodologia de trabalho e de acompanhamento diferenciado, com formas de organização que permitem o incremento progressivo de processos de melhoria pois, como refere Bolivar (2012, p. 27), «uma escola que

vai aprendendo a funcionar de um modo distinto do habitualmente praticado, desenvolvendo a sua própria capacidade organizacional e pedagógica», pode «iniciar, incrementar e institucionalizar processos permanentes de melhoria» que possibilitem ir encontrando, cada vez mais e melhores, respostas para os jovens destes contextos educativos, a partir de um «processo positivo e atraente» (cf. entrevista ao diretor) uma formação traçada por cada um, olhando aos seus próprios interesses.

O programa em consecução é promotor de métodos ativos, responsabilizando os alunos, envolvendo-os na participação na vida da escola, implementando reuniões de assembleia semanais, com a presença de todos os alunos, com a finalidade de fomentar a sua participação nos espaços e nos processos de deliberação dos diferentes temas de programação e da avaliação das atividades, de decisões e sugestões que são inerentes ao referido programa de formação da escola.

O fato do programa se desenvolver num tecido de relações comunicacionais onde o ensino/ aprendizagem se faz de uma forma individualizada e interativa sem um modelo formal rígido e com uma conquista progressiva de empatias e compromissos de aprendizagem, exige um perfil de professor motivado para as exigências de uma escola inclusiva. As relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos e alunos-alunos, constituem as pedras angulares que dinamizaram e potenciaram o êxito.

É também relevante a importância do papel do professor na aquisição dessa aprendizagem, considerada por muitos alunos, como fator positivo na frequência da ESOM. Aliás, o êxito do programa deve ser visto não só na reorganização do processo de desenvolvimento formativo destes alunos, mas também na reconciliação afetiva que fizeram com a escola, sendo que podemos considerar que o trabalho dos professores é amplamente compensado pelo fato da maior parte dos alunos (95%) terem considerado a sua passagem pela ESOM como uma Boa ou Muito Boa experiência.

A importância do programa, na mudança da trajetória de vida dos alunos que ao entrarem para a ESOM, além de se encontrarem em abandono escolar, trazem atrás de si, um conjunto de problemáticas com características próprias de alunos com várias dificuldades que se estendem desde os problemas de comportamento, agressividade e violência, às incapacidades geradas, muitas vezes, pelo seu meio de proveniência, lembrando que na sua maioria residem em bairros sociais e com famílias sem recursos económicos. Fatores já de si, condicionantes como nos lembra Lima ao citar Scheerens (2008, p.17), «o sucesso escolar é determinado, em grande medida, pelas circunstâncias familiares em que o aluno vive; todos os outros aspetos têm uma importância secundária e, até, irrelevante». No entanto é atribuído, à escola, o papel de reduzir a vulnerabilidade social dos jovens que vêm de «meios familiares desestruturados, famílias pouco escolarizadas e de baixo nível socioeconómico» a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão.

Podemos assim considerar que o «efeito escola» teve sobre estes alunos uma relação de causalidade positiva através de uma coordenação de ação individual, progressivamente orientada para a integração, pois como afirma Bolivar (2012,p.197) «Somente quando a coordenação da ação for progressivamente alcançada é que poderemos falar com, conhecimento de causa, do *efeito escola*»

O «efeito escola» possibilitou não só a mudança de um destino facilmente delineado pelas muitas portas que se fecham a jovens sem formação, mas também a reconstrução da auto estima dos jovens integrados no programa, e que reencontram a satisfação da sua implicação num processo de desenvolvimento de autonomia individual, possível pela suas novas conquistas cognitivas, mas também pelas expectativas que a formação permitiu e pelos níveis atingidos de certificação.

O programa oferecido pela ESOM durante um percurso educativo de três anos, possibilitou saídas integradoras vocacionais e profissionais para alguns alunos que encontraram um contrato de trabalho graças a essa formação, e que permitiu a outros, uma reorientação escolar ingressando em cursos qualificantes (Cursos de Educação e Formação e Cursos profissionais).

4. 1. Considerações finais e implicação do estudo

Principiamos este projeto com a convicção de que poderia ser efetivamente um contributo para uma reflexão sobre os programas que propõem a integração a partir da formação e da educação, um estudo que fosse capaz de se constituir como contributo que ajude a alimentar a alma dos programas que preparam os jovens para a transição para a vida adulta.

Quando mergulhamos na leitura de autores que têm trabalhado com as questões do abandono escolar e da exclusão, na procura de conceitos e em busca do conhecimento, logo percebemos que estávamos a entrar num campo das políticas educativas ainda fechado para algumas das problemáticas do abandono escolar e da exclusão de muitos jovens. Percebemos que «continua a ser urgente desocultar este insucesso institucional» (Azevedo, 2011, p.272), e é neste contexto que se afirma isolada a ESOM pela necessidade de encontrar outras respostas educativas com programas pedagógicos de formação diferenciados.

Na ESOM, a formação não é igual para todos, já que cada aluno desenvolve o seu programa de formação, por ele (e para ele) traçado com o apoio dos professores e dos técnicos especializados. É um plano gizado a partir daquilo que já sabe e do que pretende aprender, e a sua consecução é avaliada com regularidade, adotando «uma perspectiva de educação e formação que se centre sobre os campos do *empowerment* pessoal e da capacitação para este ou para aquele desempenho social e profissional, trabalhando com os chamados *grupos vulneráveis*» (Azevedo, 2011, p.247).

Quisemos compreender os jovens a partir do caminho feito, até ao momento. Quisemos inteirar-nos sobre o que fazem, o que pensam e para onde querem ir, pretendendo entender mais sobre os seus percursos de vida, os seus problemas, as suas dificuldades e os seus interesses. Em suma, quisemos saber de onde vêm e para onde vão ou para onde querem ir e o que planeiam seguir, pretendendo ainda saber qual o caminho em que se vão posicionar depois de terem passado pela ESOM.

Foi dada voz aos desistentes (jovens da ESOM) e àqueles que, no seu dia-a-dia, convivem com essa desistência (professores da ESOM). Ao ouvi-los, foi possível vislumbrar que a Escola de Segunda Oportunidade pode ser efetivamente assumida como um trampolim para os ajudar a dar o impulso necessário para a sua integração na formação, no emprego, na família e na sociedade. À medida que nos fomos aproximando destes jovens e os fomos escutando, nos relatos dos seus percursos de vida, à medida que fomos conhecendo o caminho que percorreram, na sua passagem pela escola, fomos percebendo das suas descrições, o que a escola “regular” não fez por eles, e descobrimos a emergência de romper com a visão homogeneizante que domina a escola na sua aceção clássica, escola esta que os abafou. Entendemos como o novo conceito de escola que encontraram na ESOM abriu as portas à singularidade de cada um. Perceberam na escola um lugar com propostas que não contemplavam as suas expectativas (ou não permitiam que as construíssem), escolas com regras formais rígidas e generalizadas que são apontadas como as causas que levam ao alto índice de abandono, observado atualmente.

Este trabalho ambiciona ilustrar uma situação organizacional e pedagógica inovadora e, a partir dos dados recolhidos e analisados, abrir pistas de reflexão para discussão da sua capacidade alternativa de intervenção junto de jovens em risco de ignorância funcional, num contexto social onde o grau de integração é cada vez mais definido pela aquisição de informação e da sua aplicação socioprofissional. Neste estudo, sublinha-se que estamos perante um público específico que carrega as consequências dos insucessos sucessivos e das trajetórias de deriva já experienciadas.

À ESOM chegam alunos com a memória dessas experiências fracassadas e acumuladas, chegam com uma bagagem cultural diferenciada, refletindo um período de latência do qual é necessário fazê-los emergir; carregam, escondidas, múltiplas habilidades e conhecimentos que foram reunindo.

Muitos trazem as marcas da exclusão já vivida, por diferentes razões, por sucessivas reprovações, num contexto escolar em que o conhecimento transmitido

era, muitas vezes, pouco apelativo ou demasiado complexo; por não se terem adaptado às normas da escola, por não terem conseguido acompanhar as matérias com o ritmo que a escola lhes impunha, por não aprenderem com a urgência que lhes é imposta para sobreviver neste mundo em que vivem.

Embora sejam diferentes as razões de cada um para procurar o programa de integração da ESOM, transversal a todos é a sede de uma certificação básica que a sociedade lhes exige para a sua integração profissional e social. No fundo, o que procuram é o reconhecimento social de que embora diferentes, têm um papel a desempenhar e que podem reclamar, por essa via de certificação, um estatuto cívico e profissional difícil de ser conferido sem ela. A integração no programa da ESOM é a aceitação tácita da complementaridade social entre os deveres (papel social) e os direitos (estatuto social). E essa aceitação é já um «bom começo» na reorientação dos seus percursos de vida.

Ao longo da presente investigação algumas dúvidas se colocaram, questionamos, investigamos e compreendemos como é que se faz a formação e como é que se certificam os jovens que, na passagem pela ESOM, encontram o gosto de aprender e vêm esta escola como um lugar onde lhes é dada oportunidade para descobrirem os sentimentos de uma real inclusão.

Na sequência destas interrogações foram obtidos testemunhos que sustentam a constatação de que, para concretizar os objetivos que lhe dão estrutura organizacional e pedagógica, a ESOM adota um modelo alternativo em relação à mal sucedida experiência escolar anterior dos jovens, promovendo, ao invés, a construção do sucesso de percursos de formação individual, oferecendo um ambiente fortemente motivador com programas de formação vocacional prática, organizada em módulos flexíveis.

Para que os professores da ESOM consigam ensinar os alunos a aprender e motivá-los para continuar a querer aprender, é primordial que estes adquiram a consciência do que sabem e do que são capazes. Paulo Freire, grande educador tem

uma frase que diz: «Mudar é difícil, mas não impossível», para isso, é fundamental não só acreditar que os alunos são efetivamente capazes de aprender, mas também é necessário convencê-los a acreditar nisso mesmo.

É condição *sine qua non* para a motivação destes jovens que acreditem nas suas competências, pois só assim o professor pode ajudá-los a revelar o seu melhor. Esta reconstrução da autoestima e a descoberta do potencial que todos os indivíduos guardam em si, é a essência do ambiente motivacional, caracterizador do modo de organização e funcionamento do programa desta escola.

Como para falar do desempenho organizacional de qualquer estrutura devemos referir a avaliação desse desempenho, é importante referir a avaliação do programa da ESOM, (que integrou o balanço pessoal dos professores/formadores e técnicos) sobre as mudanças de trajetória que este tipo de programa provoca nos alunos que por lá passam. Foram considerados importantes os seus contributos para a superação dos aspetos negativos do seu comportamento, e a este nível destacou-se a reciclagem atitudinal de alunos, habituados a não cumprir regras, a não respeitar hierarquias ou relações institucionais, permitindo o compromisso de um contrato referencial de regras, atitudes e comportamento, e sublinhando a «necessidade de um quadro de regras e limites negociados e sujeitos a obrigação, implicando os alunos e restante comunidade» (análise das entrevistas, quadro 27). Neste contexto, os alunos perceberam e aceitaram que a escola (quer se trate da ESOM ou não) é um espaço normativo, com regras que devem estar claras para todos e ninguém deve ser dispensado do seu cumprimento.

Na componente prática do seu programa de intervenção, a ESOM proporciona aos seus alunos, como forma de implicar os alunos numa dinâmica de aprendizagem ativa e interativa, um trabalho cooperativo e orientado em prol do projeto que cada aluno aspira para si. Um programa de ensino com propostas de aprendizagem flexíveis, adaptadas aos alunos, e este é certamente o melhor modo de fazer aprender. O leque de oferta disponível incide numa intervenção individual, onde as áreas formativas são definidas de acordo com as características de cada aluno, apostando numa formação escolar básica e, simultaneamente, nas capacidades

vocacionais, tendo assim como finalidade não só a certificação, mas também a orientação e a integração vocacional e profissional. O acompanhamento individualizado e a flexibilidade do programa de educação e formação, na ESOM, estão assentes numa resposta personalizada à especificidade de cada um, já que o aluno anda ao seu ritmo e o seu plano é traçado por si. Porque há uma adequação dos programas de formação e das práticas, o envolvimento dos jovens é grande e sentem-se implicados e compelidos a vir à escola.

Podemos assim afirmar que a ESOM é uma solução e uma resposta para colmatar as fragilidades das escolas do tipo regular, e o seu sucesso está na natureza da flexibilidade dinâmica da estrutura curricular do seu programa de ação, que se alicerça numa forte componente prática adequada ao perfil dos seus alunos.

O seu sucesso tem também sido defendido pela criação de parcerias locais, particularmente com os locais para estágio em contexto de trabalho, que permitem que as empresas empregadoras protocoladas partilhem recursos, oferecendo o seu «know how» e a sua experiência, o que tem sido fonte de motivação e de sucesso dos alunos.

Podemos caracterizar esta dinâmica de «aprender fazendo ao ver fazer» como um trabalho de colaboração e de aprendizagem partilhada e reforçada por uma pedagogia de ação, uma vez que «difícilmente alguém aprende sozinho. A complexidade dos desafios educativos exige a cooperação entre profissionais, conjugando autonomia individual e coletiva» (Alves, 2012, p.25).

Esta ligação estreita com uma profissão possibilitará aos jovens que passaram pela da ESOM, depois de concluído o referido estágio, a integração no mercado de trabalho, contribuindo também para que 12,6% tivesse optado pelo prosseguimento dos seus estudos no sentido de adquirir mais conhecimentos. Daqui decorrente, podemos afirmar que estamos perante um programa que influencia efetivamente a mudança de trajetória dos seus alunos.

Para os que concluíram o seu percurso de integração e para os que foram reencaminhados para outras alternativas de formação, os dados recolhidos são

(muito) positivos. Assim 60% alunos inquiridos referiram que foi muito importante a experiência de formação que vivenciaram nesta escola.

Apesar de termos confirmado que 44,1% dos alunos não encontraram neste programa a resposta para as suas inquietações e para o seu percurso de vida, os resultados positivos que verificamos são relevantes, sobretudo pelo que potencializam, pois, quando se conseguem «cativar» para a mudança e para a melhoria de 55,9%, podemos afirmar então, que estão criadas as sementes que irão alimentar as sementeiras seguintes. O programa é por isso importante, não só pelo que consegue, mas pelas portas que abre à sua potencialização e desenvolvimento. A sua replicação poderá assumir-se como uma resposta transversal, embora com uma grande componente vertical (a especificidade de cada caso), para muitos dos problemas de integração de jovens com défice de formação por abandono precoce da escola.

O investimento na formação, nos objetivos e nas metas que presidiram à criação de programas como os das E2O, no nosso país devem, pelo que atrás foi exposto, continuar e ser incrementado, sobretudo quando as mais recentes reformas legislativas na educação prolongaram a idade da escolaridade obrigatória para doze anos, o que, associado à crise económica que estamos a viver, são fatores que podem continuar a desencadear nos alunos motivos para o abandono escolar.

No decorrer deste estudo o maior constrangimento sentido foi atribuído ao carácter limitado do universo auscultado, (não foi possível ouvir todos os alunos envolvidos), e assim ficamos limitados apenas a falar de uma validação interna. No entanto, a partir das opiniões e representações dos intervenientes (professores, técnicos e alunos) foi possível adquirir outro conhecimento (e olhar), sobretudo pela maior proximidade com aqueles com quem tivemos o privilégio de dialogar, sobre a *missão* e a *matriz* da ESOM. Assim mesmo e dado o carácter exploratório deste estudo de caso (único no país) é importante referir que as conclusões revelam considerações analíticas a ele referentes que não são passíveis de generalização, tal como acontece em outros casos de investigação na área da educação, circunstância que se relaciona

com as ciências humanas e que deve contar sempre com o fator da imprevisibilidade do fator individual do objeto de estudo.

Da experiência vivida, pela investigadora, durante um ano na ESOM e da investigação feita, podemos afirmar que este foi um estudo que nos permitiu perceber que é sempre possível encontrar novos caminhos para a educação. Trouxe-nos uma enorme aprendizagem, um incomensurável enriquecimento, uma indiscreta partilha de experiências e de vivências com os alunos, os professores e os técnicos.

Percebemos, desta experiência, que o que faz desta escola uma escola diferente: é ser um espaço social, de matriz democrática onde a opinião dos jovens efetivamente conta; é ter uma proposta motivacional; é ser visto como um espaço de comunicação e afetividade; é assumir uma intervenção nas várias dimensões da vida dos jovens (saúde, familiar, ...); é ter uma estrutura curricular flexível; é ter uma intervenção dinâmica de trabalho coletivo articulado entre as várias áreas de formação, numa relação operacional de cooperação; é uma estimulação constante dos desejos, das necessidades e competência dos alunos; é trabalhar tendo em vista a construção de um plano de transição dos seus alunos e essencialmente é centrar a sua atenção na mudança de trajetória de vida destes jovens.

Nesta viagem que encetamos há dois anos, a bordo deste projeto, percebemos que a aposta de trazer os jovens de volta à escola, com este programa é mais facilmente atingível, e o fato de este regresso à escola se fazer não por imposição, mas pela aceitação, lembra-se que 40% destes jovens chegam à escola por sua livre iniciativa, a partir da informação que receberam, um projeto a que se propõem pela importância que representa para a mudança do seu percurso escolar, profissional e cívico.

Foi efetivamente uma experiência que trouxe uma recompensa afetiva e profissional inigualável, ainda hoje, vivendo essa experiência e a possibilidade de a revisitarmos várias vezes e em várias perspetivas, compreendemos que esta oferta formativa é, na verdade, uma oferta de reconstrução de destinos, que devolve aos

jovens a possibilidade de escrever a sua própria história de vida e o direito de recusar ser apenas protagonistas numa vida que as circunstâncias escreveram para si.

Graças ao presente trabalho, todos os dados recolhidos e todas as conclusões extraídas reafirmam a importância que este projeto oferece. É uma resposta efetiva no acesso à educação, mas também conduz a um sentido e a um significado para a vida de cada jovem que encontra na partilha do conhecimento em ação, uma trajetória diferente que lhes mostra a possibilidade nunca antes cogitada de um futuro melhor, deixando para trás os ciclos viciosos de deriva ...

4.2. Implicação do estudo: propostas para futuros trabalhos de investigação

Do estudo exploratório que realizamos, ficam algumas considerações que se atribuem às características inerentes da natureza de um estudo de caso e, por se tratar de uma única escola, não permite fazer generalizações. Pensamos, no entanto, que este trabalho servirá como documento de reflexão para todos os que se preocupam e tal como nós, lidam com as problemáticas dos jovens que estão fora da escola em abandono e exclusão.

Após a imersão nos referenciais teóricos dos princípios da educabilidade da escola inclusiva, cumprida a operacionalização metodológica, feita a conseqüente reflexão e análise aos documentos e dados que serviram de sustentabilidade a este estudo, surgiram algumas questões que poderão ter interesse exploratório em eventuais investigações que incidem sobre o aprofundamento na ambição de conhecer mais e melhor. Um estudo que pode ir além dos muros da escola, para saber mais sobre o impacto do programa da ESOM nos jovens que por lá passam, conhecendo as escolhas que esboçam para as suas novas trajetórias.

A ESOM permanece como um lugar de apoio e orientação, uma escola que os segue e encoraja. E é para esses jovens e para tantos outros que ainda estão à deriva...que deixamos as palavras de uma música «rap» a seguir transcritas.

Tu És Mais Forte (feat. Shout)
Boss AC

Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer
Sim, acredita num novo amanhecer
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém
E vai correr bem, tu vais ver
Tu mereces muito mais
És forte, abanas mas não caís
Mesmo que sintas o mundo a ruir
Quando as nuvens passarem vais ver o sol a sorrir
A estrada não é perfeita
Apenas uma vida, aproveita
Só perdes se não tentares
E não desistas se falhares
O que não mata engorda
Torna o teu sonho real, acorda
Limpa as lágrimas e luta
Segue o teu caminho e escuta
A voz dentro de ti
As respostas que procuras, dentro de ti
Acredita em ti que tu és
Mais forte e tens o mundo a teus pés
Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer
Sim, acredita num novo amanhecer
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém
E vai correr bem, tu vais ver
Um dia tudo fará sentido
E vais ver que terás o prémio merecido
És o que és, não és o que tens
A tua essência não se define pelos teus bens
Às vezes as pessoas desiludem
Mas não fiques em casa parado à espera que mudem
Muda tu rapaz
Muda a tua atitude, vais ver ver que és capaz
E nada te pode parar
Os cães vão ladrar e a caravana a passar
O teu sorriso de vitória no rosto
Nem tudo é fácil mas assim dá mais gosto
Quando acreditas a força nunca se esgota
Só a reconheces a vitória se souberes o que é a derrota
Vais ver que no fim acaba tudo bem
Sai à rua e abraça alguém

Arquivado em: [boss ac](#), [letra](#), [lyrics](#), [música](#), [tu és mais forte](#), [vídeo](#)

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. (2012). Tecendo os caminhos da Melhoria dos Processos e Resultados Educativos. Das ilusões nefastas às Utopias Gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. vol. II 2012, p7-27.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse: o ensino tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. et al, (2000). *As Dinâmicas Institucionais, In O Futuro da Educação Em Portugal Tendências e Oportunidades: Um Estudo de Reflexão Prospetiva sobre o Financiamento da Educação em Portugal no Período 2000-2020*, Ministério da Educação, Tomo III.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa: 3ª edição*. Porto: Asa.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Batista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro - A Educação como compromisso Ético*. Porto: Profedições, Lda.
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, O Projeto Educativo e a emergência de perfis de Território*, Educação, Sociedade e Cultura, nº20, pp. 43-75.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). “*Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução*” em *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, abril, pp. 63-92. Disponível em:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313720004>,
acedido em abril de 2012.
- Bass, R. e Good, J. (2004). Educare and educere: Is a balance possible in the educational system? *The Educational Forum*. N.º 68. p.161.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.

- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. et al (1994), *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Ed. Fim de Século.
- Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, pp. 3-27.
- Benavente, A. (2001) “Portugal, 1995/2001: Reflexões Sobre Democratização e Qualidade na educação Básica” in Revista Iberamericana de Educación, nº27, pp. 99-123. disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002706.pdf>, consultado em abril de 2012.
- Bertrand, I. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*, Porto. Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012), *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Canário, R., Alves, N. e Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “Igualdade de Oportunidades” e a “Luta contra a Exclusão”. AAVV, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2008). *A escola das “promessas” às “incertezas”* in Educação Unisinos Maio-agosto (pp. 73-81).
- Canário, R., Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa – IIE.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola - Percursos de formação: Experiencial*, Lisboa. Educa.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2004) *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2003) *Fundamentos da Educação – 21 ensaios para o século 21* (2ª edição). Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (1992). *A Educação como Projeto Antropológico*. Porto, Afrontamento.

- Costa, A. Bruto, *et al* (2012). Um Olhar sobre a Pobreza – Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo, Lisboa, Gradiva.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, Edições ASA.
- Cunha, P. (1997). *Educação em Debate*. Universidade Católica Editora, Lisboa. pp. 139-165.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. California: Sage Publications.
- Delors, J. *et al* (Coord.) (2003). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, 8ª edição.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editores.
- Fernandes, A. (1991). *O Insucesso Escolar. A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA, pp. 187-232.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Grilo, E. (2010). *Se Não Estudas Estás Tramado*. Lisboa: Edições Tinta- da-China.
- Guerra, M. (2002a). *A Escola que Aprende*. Porto: Asa Editores.
- Guerra, M. (2002b); *Entre Bastidores o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa Editores.
- Guerra, M. (2011). *El Árbol de la Democracia*. Porto: Profedições, Lda.
- Guerra, M. (2003). *No coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. Porto: Asa Editores.
- Honeyball, M. (Coord.). (2011). *Combater o Abandono Escolar Precoce - Relatório da Comissão da Cultura e da Educação*.
- Hill, M.M. ; Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*, Lisboa: Edição Silabo, Lda.
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J. e Formosinho, J. (2012). *Igualdade em Educação, Uniformidade Escolar e Desafios da Diferenciação*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. *Universidade Católica Portuguesa*, vol.11, 2012, pp. 29-43.

- Marques, R. (1998). *A Arte de ensinar. Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
- Martins, M. (2009). O Projeto Fénix, a Alteração da gramática escolar e a Promoção do Sucesso. Evidências de Um Percurso de Investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Universidade Católica Portuguesa, vol. 8, 2009, pp. 5-46.
- Matos, M. (2008). Insucessos, escolas e territórios. Cabral, M. (Org.) (2008). *Sucesso e Insucesso: escola, economia, sociedade*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 113-137.
- Meirieu, Philippe (2009). Conferência «Mutations sociales, pédagogie et travail des enseignants». Estela Gomes-«Educação em análise», consultado em <http://educeanalise.blogspot.com/2009/02/conferencia-realizada-por-philippe.html>
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa. Editorial Presença.
- Nevala, A. et al. (2011). *Estudo Sobre a Redução do Abandono Escolar Precoce na UE* p. 23, consultado em <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Oster, K. (Coord.) (2000). *Second Chance Schools - Summary Report on de evaluation of the European Pilot Schools*. European Commission BBJ – consultado em março 2012, <http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/report.pdf>
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social / Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa
- Perrenoud, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo*. *Cadernos de Pesquisa* (Brasil), nº 119, julho 2003, pp. 7-26. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Genebra, consultado em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.htm, acedido em maio de 2012.
- Pires, E., Fernandes, S. e Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Asa.

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, consultado em <http://eurex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pt>:

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Porto, Edições ASA.

Report-Second Chance Schools the results of a European pilot project (2001) European Commission.

Roazzi, A. e Almeida, L. (1988). *Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?* *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2), pp. 53-60.

Robinson, K. e Aronica, L. (2010). *O Elemento*- Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. e Santos, A. (Coord.) (2008). *A medida PIEF - Coleção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI, n.º 2*. Lisboa.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sacristán, J. (1998). *Poderes Inestables en educación*. Madrid: Edições Morata.

Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Edições Morata.

Santiago, P. *et al.* (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*.

Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*, 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Seabra, T. (2009). *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais Sociologia. Problemas e Práticas*, n.º 59, pp. 75-106.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo- Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, R. e Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola – Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

UNESCO. *Relatório Mundial sobre a Educação*. Porto: Asa, 2000.

Villar, M. (2001). *A cidade educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Weber, M. (1979). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Porto: Editorial Presença.

Documentos

Projeto Educativo da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, em ae20.no.sapo.pt/projeto.htm

Regulamento Interno da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos.

Legislação

Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março de 1967.

Lei n.º5/73, de 25 de julho.

Lei nº 63/78, de 29 de Setembro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro.

Despacho Normativo nº50. de 2005.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro.

Despacho n.º 147-B ME 96, de 8 de julho.

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril.

Despacho Conjunto n.º 123/97, de 16 de junho.

Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de julho.

Despacho n.º 19 971/99, de 27 de setembro.

Despacho Conjunto nº 882/99, de 28 de setembro, dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social.

Despacho n.º 19971/99, de 20 de outubro.

Despacho Conjunto n.º 981/2001, de 26 de outubro.

Despacho conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril.

Despachos conjuntos n.ºs 948/2003, de setembro e 171/2006, de 12 de janeiro de 2006, dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social.

Resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87; (DR. II Série, 21/1/1988).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91; Resolução publicada no Diário da República n.º 128 - 1ª Série B, de 09/05/91.

Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 44/97, de 21 de março.

Resolução do Conselho de Ministros 75/98, de 2 de julho.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 2 de Setembro.

Páginas consultadas

https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=00037230&line_number=0001&func_code=WEB-ULL&service_type=MEDIA

<http://dgidc.min-edu.pt>

http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php

<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/stoer.pdf>

http://www.fersap.pt/documentos/min-edu/PNAPAE_1.pdf

<http://www.europarl.europa.eu/studies>

<http://sociologia.blogspot.pt/2009/02/o-conceito-de>

Organização dos Anexos

Características das Escolas de Segunda Oportunidade

Adaptado do «Relatório resumido sobre a avaliação das escolas piloto europeias»- outubro 2000- coordenado por Karin Oster

ANEXO: A

LOCAL	DADOS DA ESCOLA	GRUPO ALVO	OFERTA/ EDUCATIVA / FORMATIVA	PARCERIAS	CERTIFICAÇÃO	GESTÃO DO PROJ
FRANÇA: Marselha Início – Nov. 1997 Localização: área com elevado nº de jovens em risco de exclusão social; Zona de grande atividade económica mas com grande taxa de desemprego.	Idade dos alunos - 16-25 Nº de alunos – 220 (120 M ; 100F) Nº Professores - 21 Duração da formação - 24 meses Média de horas semanais- 35h 33% aprendizagem em sala de aula, 77%em workshops / estágio	Jovens que abandonaram o sistema educativo, com baixas qualificações escolares, na sua maioria imigrantes	Educação e formação vocacional Desenvolvimento sócio - cultural Valorização e desenvolvimento das habilidades dos jovens utentes através da expressão artística: Formação em competências gerais básicas na área da informática / multim. Módulos de estágio concretizados em empresas	C.M. Marselha, Instituições locais, Empresas e associações locais envolvem-se em alguns módulos de formação integrando os jovens em projetos sociais e humanitários.	Reconhecimento para facilitar percursos de formação continua.	A gestão é feita pela Camara municipal de Marselha. Principal fonte de financiamento: Estado / Município 40% FSE da UE- 5% Outros-...
ESPAÑA Bilbao – Início: nov. 1997 Zona caracterizada por uma multiplicidade de problemas urbanos: Desemprego, pobreza, prostituição. A escola é criada como estratégia para rejuvenescer a área.	Idade dos alunos: 15-22 Nº de alunos: 190 (146 M; 44F) Nº de professores: 25 Duração da formação -35 sem Média de horas semanais: 35 h 14% de aprendizagem em sala de aula, 86% Em estágios.	Jovens que abandonaram o sistema educativo, com baixas qualificações escolares	Necessidades dirigida em dois eixos básicos: - desenvolvimento pessoal e social, - desenvolvimento das capacidades necessárias para lidar com a vida profissional Alguns momentos do programa desenvolvem-se dentro das empresas	Instituições locais, Empresas e associações locais envolvem-se em alguns módulos de formação integrando os jovens em projetos sociais e humanitários	Certificados que são reconhecidos por empresas empregadoras.	A agência de desenvolvimento local de Bilbao é a coordenadora da escola. Principal fonte de financiamento: Estado / Município 50% FSE da UE - 50%
ESPAÑA Barcelona Início - nov. 1998, Localização: área com elevado nº de jovens em risco de exclusão; Zona de grande taxa de desemprego e grande número de imigrantes.	Idade dos alunos: 16-25 Número de alunos: 350 Número de professores: 40 Duração da formação: 50 sem Média de horas semanais: 32 40% aprendizagem em sala de aula: 60% Percentagem em estágio:	Jovens que abandonaram o sistema educativo, com baixas qualificações escolares	Programas de inserção social para os alunos que são orientados através de programas específicos adaptados às suas capacidades e aos seus desejos em nichos de emprego local. Abordagem pedagógica -o projeto visa a criação de um serviço de orientação e reorientação para pessoas jovens que não têm hábitos de trabalho de base consistente. Com autoestima negativa, fraca capacidade e medo para resistir a experiências e situações novas.	Parcerias: Câmara Municipal de Barcelona Instituto Profissional de Formação Profissional	O Conselho de Educação concede a creditação A formação Profissional é validada pelo Plano Nacional de Formação Profissional e Emprego conforme regulamentado.	O projeto é dirigido pelo Instituto Municipal de Educação de Barcelona. Principal fonte de financiamento: Município de Barcelona

LOCAL	DADOS DA ESCOLA	GRUPO ALVO	OFERTA/ EDUCATIVA / FORMATIVA	PARCERIAS	CERTIFICAÇÃO	GESTÃO DO PROJ
FINLÂNDIA- Hämeenlinna- Outubro1997 - Zona de grande concentração de jovens desempregados (15- 25 anos) 22% sem nenhuma formação profissional nem certificação escolar	Idade dos alunos: 15-25 Número de alunos: 184 (116M; 68F) Número de professores: 22 na escola e 117 em rede Duração da formação: 12 sem a 2 anos Média de horas por semana: 30-35 90% Percentagem em estágio:	Jovens desempregados Sem motivação para procurar emprego. Provenientes de famílias desestruturadas, com graves problemas de saúde devido ao consumo de drogas e substâncias ilícitas	A unidade principal por trás do projeto é trabalhar as competências sociopsicológicas, com ênfase na "auto": autoestima, Auto motivação, autoiniciativa. O objetivo é capacitar os jovens através de um currículo personalizado em que o aluno é o protagonista.	Parcerias com ME com a colaboração das escolas secundárias Centro de emprego local Câmara de Comércio Organizações locais de empregadores Sindicatos Organizações regionais dos partidos políticos	Certificação com apoio dos estabelecimentos de ensino parceiros. Sistema de módulos de formação e educação fazem parte da qualificação formal.	Hämeenlinna Centro de Educação Profissional de Adultos Principal fonte de financiamento: Estado / Município 20% e FSE da UE
ALEMANHA – Colonia Koln Novembro 1997 Zona de grande concentração de jovens sem emprego (60%) Destes, 80% não tem nenhum certificado escolar.	Idade dos alunos: 16-24 Número de alunos: 564(276 M; 288F) Número de professores: 56 Média de horas por semana: 29h Duração da formação: 40 sem 60% Percentagem em estágio:	Grupo alvo Jovens com baixas qualificações escolares. Aproveitam a segunda oportunidade para obter o diploma no ensino secundário. A maioria tem falta de conhecimentos e de competências sociais básicas.	Formação escolar, integração social e qualificação profissional em várias etapas.	Cooperação com Centros de emprego	Certificação por módulos como parte do programa regular de formação profissional	Um grupo de gestão foi criado para coordenar as três escolas. Principal fonte de financiamento: Estado 60% Município 30% Instituto de Emprego 10%
ALEMANHA – Colonia Novembro 1997 A zona de Nippes é uma das zonas mais pobres da Colonia . Cerca de 50% do grupo-alvo são imigrantes de segunda ou terceira geração.	Idade dos alunos: 16-24 Número de alunos: 276 (181M, 95F) Número de professores: 25 Técnicos (psic e A. Sociais): 16 Duração da formação (semana): 12-78 Média de horas por semana: 37 h 36% Percentagem em estágio	Jovens fora da idade escolar obrigatória sem certificação escolar. Na sua maioria tem graves problemas de conduta social e ou pessoal .	Oferta de 12 cursos a tempo inteiro que permitem a obtenção de um certificado escolar e a integração no mundo laboral. Os jovens são acompanhados no seu processo de integração por técnicos especializados.	Sem dados	Certificação escolar mediante frequência de cursos.	Principal fonte de financiamento: Município de 45% Estado de 15% - FSE UE 15% - Centro de Emprego 25%
ALEMANHA – Halle Novemb 1997 A zona de Halle é uma das zonas com maior concentração industrial. Com grande taxa de abandono escolar porque não vêm vantagem em continuar a estudar.	Idade dos alunos: 15-19 Número de alunos: 24(24M, 0F) Número de professores: 7 Técnicos (psic e A. Sociais): 0 Duração da formação(semmana): 46 Média de horas por semana: 30 h >50% Percentagem em estágio	Jovens fora da idade escolar obrigatória sem certificação escolar. Em situação de desemprego. Muitos vivem em ambientes familiares negativos (consumo, delinquência,...)	Oferta de 12 cursos a tempo inteiro que permitem a obtenção de um certificado escolar e a integração no mundo laboral. Os jovens são acompanhados no seu processo de integração por técnicos especializados.	Sem dados	Sem dados	Principal fonte de financiamento: Estado 70% Município 20% Outros 10%

LOCAL	DADOS DA ESCOLA	GRUPO ALVO	OFERTA/ EDUCATIVA / FORMATIVA	PARCERIAS	CERTIFICAÇÃO	GESTÃO DO PROJ
HOLANDA-Heerlen Abril 1999. Localizado numa zona onde o desemprego juvenil constitui uma preocupação.	Idade dos alunos: 16-24 Número de alunos: 24 (22 M; 2F) Número de professores: 5 Duração da formação (semana): 32 Média de horas por semana: 24 h 50% Percentagem em estágio:	Destinado aos jovens: com baixos níveis rendimento, formação / sem nenhuma certificação. Jovens em situações difíceis (vítimas de abusos , consumo e delinquência.	Alguns dos elementos-chave que são mencionados no plano estratégico para a escola: ensino de aconselhamento intensivo e individualizado; desenvolvimento cuidadoso e constante de experiência profissional (estágios); Desenvolvimento pessoal, dando atenção para as habilidades sociais e de adaptação do indivíduo à sociedade; Desporto	O projeto está inserido numa ampla parceria regional entre ARCUS(que depende do ME) e instituições de prestação de serviços básicos. Um dos principais objetivos da parceria é reduzir as lacunas na prestação de serviços sociais, especialmente	O projeto conta com um instrumento de inserção social formal na nova legislação educacional " que permite que os municípios ofereçam formação adequada às soluções de inserção social para jovens desempregados	A gestão centra-se nas autoridades distritais ". Principal fonte de financiamento: Município de 50% Estado 20% FSE da U .E 20%
REINO UNIDO- Leeds Inicio Março 1998 Situada numa zona com grande taxa de desemprego, atingindo 25% no grupo de indivíduos mais jovens	Idade dos alunos: 16-24 Nº alunos: 45 8 23 M; 22F) Número de professores: 6 Duração da formação (semana): 46 Média de horas por semana: 15-30 h 10% Percentagem em estágio:	Jovens fora da escolaridade obrigatória. Alguns vivem independentes, e pertencem à 2ª geração desempregada. Dependentes de subsídios, enfrentam problemas de saúde ligados aos consumos de substâncias ilícitas, vítimas de abusos.	O projeto está integrado no programa já existente 'A Família Centro de Aprendizagem " que trabalha para melhorar as possibilidades de contratação de cerca de 2000 adultos desempregados de todas as idades. Conselhos de Formação e Empresas e outros serviços e tem como objetivo aumentar o nível de educação, combater a subrealização. Garantindo as competências para conseguir a sua empregabilidade, transformando-as em aprendizagens ao longo da vida.	Já existe, na área de Leeds East, uma forte tradição de várias agências de cooperação. A maioria dos grandes empregadores é envolvida na parceria, nomeadamente na conceção e entrega do currículo.	Projeto é baseado em "Família de Escolas da iniciativa mais ampla da educação e está em consonância com os novos programas do Reino Unido 'Welfare to Work"	O Comité de Gestão do centro de Leeds East é presidido pelo vice-diretor do conselho da cidade de Leeds. A Administração da Educação, universidades e agências locais também estão associadas. Principal fonte de financiamento: Município - 43% FSE da U E- 45%
ITALIA-Catania: Iniciou em 1999 É um projeto fundamental dentro de uma política mais ampla de autoridades italianas educacionais para combater o insucesso escolar.	Idade dos alunos: 16-20 Número de alunos: 54 (36 M,18 F) Número de professores: 10 Média de horas por semana: 12 h Duração da formação:50 sem 60% Percentagem em estágio:	Um programa que está aberto para jovens Que concluíram a escolaridade obrigatória mas, para eles este programa constitui um meio para obter emprego (via formação e estágios)	Oferta educativa Cada programa de formação está estruturado em três áreas: 1) As qualificações de base - a instrução necessária para trazer os estudantes até o ensino médio 2) Formação profissional: formação profissional específica com o objetivo de preparar as pessoas para uma vida de trabalho 3) No trabalho de formação, levando à reinserção profissional	Parcerias Os serviços sociais e médicos da cidade Associações Culturais / Clubes , associações voluntárias , Universidades e Empresas	Certificação total concordância com Direção Regional de Educação	Cinco níveis de gestão sob a liderança da Câmara Municipal: Principal fonte de financiamento: Estado 95%
SUÉCIA Norrköping Janeiro de 1999. Zona que está a enfrentar um grande aumento de desemprego juvenil	Idade dos alunos: 16 + Número de alunos: 32 (23 M; 9F) Número de professores: 9 Duração da formação: 10-18 meses Média de horas por semana: 38 60% Percentagem em estágio:	Alunos sem a qualificação escolar nem profissional. Jovens vítimas de exclusão pertencentes a diferentes grupos étnicos, rejeitados pelos empregadores. Com problemas de saúde ligados aos consumos de substâncias ilícitas	A motivação é um elemento chave na estratégia de ensino. Uma série de programas educativos é oferecido para atender às necessidades individuais. Importante é contribuir para uma mudança social do comportamento dos alunos.	A cidade de Norrköping as autoridades locais Escolas, serviços sociais e da juventude, departamentos regionais do trabalho e os centros de emprego a nível local, empresas locais	Certificação com apoio dos estabelecimentos de ensino parceiros.	A Segunda Chance Schools sustenta-se numa parceria local e de relações estruturais com as empresas a trabalhar com novas tecnologias no currículo da escola. Principal fonte de financiamento: Município de 100%

LOCAL	DADOS DA ESCOLA	GRUPO ALVO	OFERTA/ EDUCATIVA / FORMATIVA	PARCERIAS	CERTIFICAÇÃO	GESTÃO DO PROJ
GRÉCIA – Atenas- IDEKE Início - Março 2000 Localização: área urbana compreende três cidades: Atenas, Peristeri e Nikea	Idade dos alunos: 21-59 Número de alunos: 47 Número de professores: 17 Duração da formação: 72 sem Média de horas por semana: 21 10% Percentagem em estágio:	Esta escola, tem um grupo-alvo relativamente mais velho, conciliando a educação de adultos com a abordagem das escolas de segunda oportunidade; Jovens com baixas qualificações escolares ao nível do ensino obrigatório	Abordagem pedagógica Desenvolvimento pessoal e social Desenvolvimento de habilidades prof. a) Habilitações básicas; b) Formação profissional	Associações patronais, Universidades e institutos pedagógicos	Os certificados permitem acesso ao ensino e outras instituições de formação.	Uma comissão de gestão O Instituto de Educação de Adultos Continuada (IDEKE) presta assistência técnica
DINAMARCA Svendborg Início outubro 1999	Idade dos alunos: 16-25 Número de alunos: 237 Número de professores: 35 Duração da formação: 12 a 48 sem Média de horas por semana: 30 80% Percentagem em estágio:	Jovens instáveis com problemas de comportamento, alguns problemas traumáticos motivados pela Guerra.	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Principal fonte de financiamento: Município – 1'02% Governo – 86% Outras- 12,8%
ESPAÑA Gijón Início- 2002	Idade dos alunos: 14-25 Número de alunos: Número de professores: 15 Duração da formação: sem Média de horas semanais: h 40% aprendizagem em sala de aula: 60% Percentagem em estágio:	Jovens que abandonaram o sistema educativo, com baixas qualificações escolares E com graves problemas de conduta social e ou pessoal.	O Programa da escola define-se como um percurso de transição dirigido a favorecer a inserção formativa , laboral e social.	Parcerias: Câmara Municipal de Barcelona Instituto Profissional de Formação Profissional	Sem dados	Sem dados
PORTUGAL Matosinhos Início 1 setembro 2008 Localização área sub urbana da cidade de Matosinhos	Idade dos alunos: 15-25 Número de alunos: 43 Número de professores: 8 Técnicos (psic e A. Sociais): 5 Duração da formação: 37 sem Média de horas por semana: 30h 20% Percentagem em estágio	Um programa que pretende envolver os jovens que abandonaram a escola com baixas qualificações e com graves dificuldades de integração social; jovens com comportamentos desviantes (pequena delinquência e consumo de drogas) outras situações de jovens em dificuldades: sem terem resposta nos sistemas regulares de formação.	Uma resposta de natureza formativa. Pretende ser um programa de transição entre o abandono escolar e a formação e/ou o emprego. É também uma resposta socioeducativa integrada, criando condições para processos de desenvolvimento pessoal , de inversão dos trajetos do abandono e da exclusão social. Pretende ser um programa de transição entre o abandono escolar e a formação e/ou o emprego	Parceria entre a Camara de Matosinhos; ME – (DREN) Em estreita articulação com o tecido empresarial local.	Certificação escolar e profissional, em articulação com os sistemas regulares de formação e certificação.	A administração e Gestão é assegurada pela AE2O. Os Financiamentos provem de diversas fontes (candidaturas a financiamentos nacionais e comunitários), apoios públicos municipais da DREN, do IEFP, Segurança Social

Fonte: Escuela de Segunda Oportunidad Del Ayuntamiento de Gijón- Proyecto de Trabajo (folheto informativo)

Fonte : documento da AE2O PROPOSTA DE MODELO DE RESPOSTA SOCIOEDUCATIVA- Escola de Segunda Oportunidade E2O

Protocolo de Investigação

Isabel Maria Lagarto de Brito, a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica do Porto, pretende realizar no presente ano letivo um estudo de caso destinado à elaboração e apresentação da respetiva dissertação de mestrado, com a denominação provisória “*A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: um contributo para transformar as trajetórias de vida dos jovens em abandono escolar.*”

A escolha decorreu dos objetivos da investigação. O presente estudo pretende ser um estudo de caso, na perspetiva de:

- Perceber de que forma a ESOM, três anos depois da sua formação, concretiza os objetivos que lhe dão estrutura organizacional e pedagógica;
- Identificar as práticas que a ESOM proporciona aos seus alunos como medida de combate ao abandono escolar e
- reconhecer a importância do programa da ESOM na mudança da trajetória de vida dos seus alunos.

A metodologia de investigação a utilizar será o «estudo de caso». Na recolha de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas ao Diretor a técnicos e a professores. Para recolher a opinião dos alunos serão aplicados inquéritos por questionário. Será feita ainda recolha documental a partir dos registos dos alunos que frequentaram a escola nos três primeiros anos da sua existência, e outros documentos relacionados com o programa. Serão ainda realizadas algumas observações durante as atividades e conversas informais com os alunos, professores, formadores e técnicos.

A participação dos envolvidos será voluntária. Durante as observações não ocorrerão quaisquer perturbações às atividades.

Será garantida a confidencialidade de todos os participantes. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para a investigação em curso, respeitando este protocolo de uma forma ética e profissional.

Data 7 de julho de 2011

A Docente Investigadora

O Diretor

Entrevista Escrita

Esta entrevista insere-se num estudo para uma dissertação de mestrado e constituirá um elemento complementar de reflexão sobre as práticas formativas e de certificação que a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM) proporciona aos seus alunos no combate ao abandono escolar.

Para facilitar a análise e utilização dos conteúdos deste inquérito, este é enviado em suporte informático.

A sua colaboração será muito importante para a qualidade desse estudo. Agradecemos o reenvio no espaço de três dias de modo a ultimar o tratamento de dados.

Gratos pela sua colaboração

Entrevista	Por favor registre as suas respostas nos espaços em branco						
Propósito	Conhecer as práticas que a ESOM proporciona aos seus alunos como medida de combate ao abandono escolar.						
Tipo de questões	Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção (presencial ou por e-mail)

Cargo desempenhado	
Formação Académica	
Data de nascimento	____/____/____

Questões	Respostas (agradecemos que, sempre que possível, as suas respostas sejam fundamentadas)
Caracterize o perfil dos alunos que frequentam a ESOM.	
Descreva as causas diretas que estão associadas a estes alunos no processo de abandono da escola regular.	
Assinale as diferenças fundamentais, relativamente ao ensino regular, que propõem aos alunos nos domínios da organização pedagógica, das metodologias e da relação pedagógica.	
Explícite que valor é que a ESOM acrescenta no percurso de formação destes jovens.	
A ESOM dispõe de algum observatório de acompanhamento e monitorização dos percursos dos alunos após a conclusão da certificação e/ou formação? Em caso afirmativo, explícite a sua forma de funcionamento.	
Efetue um balanço da intervenção da ESOM no combate ao abandono escolar.	

Mais uma vez, agradecemos a colaboração

Matriz do Questionário a Alunos

Este questionário insere-se num estudo que pretende avaliar a atividade desenvolvida na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM), avaliando a sua influência no desempenho escolar, nas áreas de formação e certificação e a forma como os alunos percebem esta realidade.

As respostas a este questionário são confidenciais. Agradecemos que responda com o máximo de atenção e com sinceridade.

	Objetivos	Questões de investigação	Indicadores
Resultados e Efeito do programa da ESOM nos alunos	Caracterização sociodemográfica (conhecer)	Informação de enquadramento (I)	Idade
			Género
		Informação de enquadramento (II)	Período de permanência
			Responsabilidade do encaminhamento dos alunos
	Momento e razão do abandono	Ano e Idade no momento do abandono	Número de retenções durante o percurso escolar na escola regular
			Ano que frequentava no momento do abandono
		Razão do abandono	Idade no momento do abandono
	Avaliação do funcionamento	Áreas de formação	Razão do abandono
			Áreas de formação frequentadas
		Grau de satisfação	Relação com os colegas
			O que mais gostou
	Impacto e efeitos	Efeitos da formação	O que menos gostou
			Utilidade dos conhecimentos adquiridos
			Resultados da formação
			Frequência de estágio
		Impacto do programa	Importância do Programa
O que pensa fazer depois de sair da ESOM			
		Se tivesse de voltar atrás	
		Avaliação final do programa	

Agradecemos a colaboração

Matriz do Questionário a Professores/Formadores e Técnicos

Este questionário insere-se num estudo que pretende avaliar a atividade desenvolvida na Escola de Segunda Oportunidade (ESOM), analisando a Gestão, o processo (pedagógico e administrativo) e os resultados da formação dos alunos.

As respostas a este questionário são confidenciais. Agradecemos que responda com o máximo de atenção e com sinceridade.

Resultados e Efeito do programa da ESOM nos alunos	Objetivos	Questões de investigação	Indicadores	
	Caracterização (conhecer)	Informação de enquadramento (I)	Idade	Género
		Informação de enquadramento (II)	1. Período de permanência	2. Conhecimento do Projeto Educativo
	Grau de satisfação em relação a	Organização e Gestão	3. Organização geral da escola	4. Coordenação e orientação educativa
			5. Inovação pedagógica	6. Relação com a comunidade escolar
			7. Circulação da informação	8. Comunicação com formadores e técnicos
			9. Comunicação com alunos	10. Espaços
			11. Equipamentos	12. Resolução de problemas disciplinares
			13. Áreas de formação adequadas	14. Adequação aos planos individuais
			Processo: Pedagógico e Administrativo	15. Trabalho colaborativo
17. Envolvimento dos formadores				18. Relação dos formadores com os alunos
19. Recursos didáticos				20. Empenho dos alunos
21. Disponibilidade do pessoal auxiliar				22. Eficiência do pessoal administrativo
23. Higiene				24. Segurança
25. Relação entre o empenho e o sucesso				26. Relação entre aprendizagens realizadas e certificação
Perceção dos resultados		Resultados dos alunos	27. Relação entre aprendizagens inserção no mercado trabalho	28. Relação entre aprendizagens e prosseguimento de estudos
			29. Relação entre aprendizagens inserção social	1.
			2.	
			Sugestões de Melhoria	

Agradecemos a sua colaboração

Alunos inscritos na ESOM

1º ano - 2008/2009 ANEXO F

Nome	Género	Idade	Estº Civil	Mat/Pat	Morada	Concelho	Hab.Ent	Nº inscs	Área voc.	Percur/ Encam	Nível de Certif.	Observ. Encaminham.
AB	F	20	Solteira	Não	B.º de Contumil	Porto	4ºano	1º	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	s/ dados
AS	F	21	Solteira	Não		V.N. Gaia	6ºano	1º	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
AC	M	19	Solteiro	Não	Bº das Campinas	Porto	4ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF
AS	M	18	Solteiro	Não	Bº das Campinas	Porto	6ºano	1º	Oficina	Não concluiu	Abandonou	s/ dados
AC	M	18	Solteiro	Não	B.º Bom Pastor	Ermesinde	4ºano	1º	Informática	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF
BS	F	19	Solteira	Sim -1		Matosinhos	4ºano	1º	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
CA	F	18	Solteira	Não		Matosinhos	6ºano	1º	Informática	Não concluiu	Abandonou	s/ dados
CM	M	25	Solteiro	Não		Matosinhos	6ºano	1º	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
CD	F	19	Solteira	Sim -1	B.º do Regado	Porto	4ºano	1º	Cozinha	Reintegrado CEF	6ºano	Reintegrado em CEF
DR	F	19	Solteira	Não	São Mamede de Infesta	Matosinhos	6ºano	1º	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
FC	M	18	Solteiro	Não		Matosinhos	6ºano	1º	Informática	Reintegrado CEF	9º ano	Reintegrado CEF
FF	M	20	Solteiro	Não	B.º do Regado	Porto	4ºano	1º	Informática	Concluiu	6ºano	s/ dados
GC	M	19	Solteiro	Não	B.º Bom Pastor	Ermesinde	4ºano	1º	Informática	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
HA	M	18	Solteiro	Não		Porto	4ºano	1º	Informática	Reintegrado CEF	6ºano	Reintegrado em CEF
JÁ	F	20	Solteira	Não		Porto	6ºano	1º	Cozinha	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
JL	F	18	Solteira	Não		Matosinhos	4ºano	1º	Informática	Concluiu	6ºano	s/ dados
JP	F	20	Solteira	Não		Matosinhos	6ºano	1º	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
JS	M	19	Solteiro	Não		V.N. Gaia	6ºano	1º	Informática	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
JM	M	18	Solteiro	Não		Matosinhos	6ºano	1º	Oficina	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
LG	F	24	Solteira	Não	Bº do Lagarteiro	Porto	6ºano	1º	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
LM	M	18	Solteiro	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	4ºano	1º	Coz/informática	Concluiu	6ºano	s/ dados
MM	M	20	Solteiro	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	4ºano	2 (1º/3º)	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	voltou a frequentar 3º ano
MG	F	19	Solteira	Não		Porto	4ºano	1º	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	s/ dados
MG2	F	19	Solteira	Não		Maia	6ºano	1º	Informática	Concluiu	9ºano	Reint em curso profissional
MO	F	19	Solteira	Não		Porto	6ºano	1º	Informática	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
MM2	M	18	Solteiro	Não	Bº das Campinas	Porto	4ºano	1º	Infor-Oficina	Não concluiu	Abandonou	s/ dados
MF	F	23	Solteira	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	6ºano	1º	CozIn/informát	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
NS	F	18	Solteira	Não	Matosinhos	Matosinhos	4ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF
NS2	M	20	Solteira	Não	B.º Carcavelos	Matosinhos	6ºano	1º	Cozinha	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
NR	M	23	Solteiro	Não	Bº da Biquinha	Matosinhos	6ºano	1º	Informática	Reintegrado CEF	Reintegrado em CEF	s/ dados
PS	M	19	Solteiro	Não		Porto	6ºano	1º	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
PS2	M	20	Solteiro	Não		Matosinhos	6ºano	1º	Oficina	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
RR	M	18	Solteiro	Não	B.º S. João de Deus	Porto	4ºano	1º	Oficina	Não concluiu	Abandonou	s/ dados
RS	F	22	Solteira	Não	Bº da Caixa Textil	Matosinhos	6ºano	1º	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
RS	M	21	Solteiro	Não	Bº das Campinas	Porto	4ºano	1º	Oficina	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
RP	M	24	Solteiro	Não	Bº da Biquinha	Matosinhos	6ºano	1º	Oficina	Não concluiu	Abandonou	A trabalhar
RF	M	18	Solteiro	Não	B.º Bom Pastor	Ermesinde	4ºano	1º	Oficina	Concluiu	6ºano	s/ dados
RG	M	22	Solteiro	Não	Bº do Lagarteiro	Porto	6ºano	1º	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
RB	M	22	Solteiro	Não		Matosinhos	6ºano	1º	Oficina	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
SC	F	18	Solteira	Não		Gondomar	4ºano	1º	Oficina	Não concluiu	Abandonou	s/ dados
SC2	M	21	Solteira	Sim-2		Matosinhos	6ºano	1º	Informática	Não concluiu	Abandonou	Não trabalha
SJ	F	18	Solteira	Não	Bº Stº Cruz do Bispo	Matosinhos	4ºano	1º	Cozinha	Reintegrado CEF	Reintegrado em CEF	s/ dados
TS	F	19	Solteira	Não	B.º Bom Pastor	Ermesinde	4ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF
TS2	M	18	Solteiro	Não	Bº da Biquinha	Matosinhos	6ºano	1º	Oficina	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab.
VL	F	18	Solteira	Não		Matosinhos	4ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF

Alunos inscritos na ESOM

2º ano - 2009/2010

Nome	Género	Idade	Estº Civil	Mat/Pat	Morada	Concelho	Hab.Ent	Nº inscs	Área voc.	Percur/ Encam	Nível de Certif.	Observ. Encaminh.
AC	M	18	Solteiro	Não	B.ºContumil	Porto	3ºano	1º	Oficina	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF
AC2	F	17	Solteira	Não	Bº Carcavelos	Matosinhos	5ºano	1º	Cozinha	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
AP	F	18	Solteira	Sim -1	Bº Cruz de Pau	Matosinhos	3ºano	2 (1º/2º)	Criatividade	Concluiu	6ºano	A trabalhar
AC3	M	18	Solteiro	Não	B.º Cerco Porto	Porto	4ºano	1º	Não frequentou	Reintegrado	CLDS Aldoar	Integrado CLDS Aldoar
AA	F	18	Solteira	Não		Maia	4ºano	1º	Cozinha	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou
AF	F	18	Solteira	Não	B.º Pasteleira	Porto	3ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	s/ dados
AS	M	17	Solteiro	Não	Bº St Luzia	Porto	4ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	s/ dados
AS2	M	20	Casado	Não	Bº Pasteleira	Porto	3ºano	1º	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
BS	F	17	Solteira	Sim -1	B.º S. Tomé	Porto	4ºano	2 (1º/2º)	Oficina	Concluiu	6ºano	s/ dados
BO	M	23	Solteiro	Não		Porto	4ºano	1º	Informática	Concluiu	6ºano	s/ dados
BA	M	18	Solteiro	Não	Bº do ilheu	Porto	3ºano	1º	Oficina	Concluiu	6ºano	s/ dados
CR	F	18	Solteira	Não		Porto	4ºano	1º	Informática	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
CF	M	19	Solteiro	Não	Bº da Camara	V.N. Gaia	3ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF
CC	F	23	Solteira	Não	Lar de S. Miguel	Porto	3ºano	1º	Cozinha	Concluiu	6ºano	Encaminhado para CEF
DS	M	24	Solteiro	Não	Bº St Luzia	Porto	6º ano	1º	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
FS	M	21	Solteiro	Não	Bº Carcavelos	Matosinhos	4ºano	1º	Cozinha	Concluiu	9º ano RVCC	A trabalhar em restauração
FG	M	18	Solteiro	Não	Bº Aldoar	Porto	6º ano	1º		Reintegrado	CEF	Encaminhado para CEF
HF	M	20	Solteiro	Não	Bº Aldoar	Porto	6ºano	1º		Reintegrado	CEF	Encaminhado para CEF
JB	F	16	Solteira	Não	Bº Dr Pinheiro Torres	Porto	4ºano	2 (1º/2º)		Reintegrado	CEF	Abandonou para trabalhar
JP	M	25	Solteiro	Não	BºCruz de Pau	Matosinhos	4ºano	1º	Oficina	Concluiu	9º ano RVCC	A trabalhar
JS	M	16	Solteiro	Não		Maia	3ºano	2 (1º/2º)	Informática	Concluiu	6ºano	s/ dados
JR	M	18	Solteiro	Não		Porto	4ºano	1º	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou
JM	M	16	Solteiro	Não	Bº do Lagarteiro	Porto	3ºano	1º	Oficina	Concluiu	6ºano	s/ dados
JF	M	17	Solteiro	Sim-1		Ermesinde	4ºano	1º	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou
MS	M	26	Solteiro	Não	Bº S. Tomé	Porto	4ºano	1º	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
MA	M	17	Solteiro	Não	Bº Campinas	Porto	4ºano	1º	Oficina	Reintegrado	CLDS Aldoar	s/ dados
MC	M	17	Solteiro	Não	Bº Aldoar	Porto	5ºano	1º	Cozinha e Oficina	Reintegrado	CLDS Aldoar	s/ dados
NS	M	18	Solteiro	Não		Porto	6ºano	1º		Reintegrado	CEF	Encaminhado para CEF
PF	M	17	Solteiro	Não		Porto	6ºano	1º	Informática	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou
RM	M	17	Solteiro	Não	Bº Outeiro	Porto	4ºano	1º	Não frequentou	Não Concluiu	Abandonou	Abandonou
RA	M	18	Solteiro	Não		Porto	4ºano	1º	Cozinha	Não Concluiu	Abandonou	s/ dados
RC	M	18	Solteiro	Não	Bº Aldoar	Porto	4ºano	1º	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	s/ dados
RC2	M	18	Solteiro	Não	Bº Outeiro	Porto	4ºano	1º	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	Reintegrado em CEF
RR	M	20	Solteiro	Não	Bº Carcavelos	Matosinhos	4ºano	1º	Cozinha	Concluiu	9º ano RVCC	s/ dados
RF	M	21	Solteiro	Não	Bº Aldoar	Porto	4ºano	1º	Cozinha e Oficina	Reintegrado	CLDS Aldoar	Integrado CLDS Aldoar
TO	M	19	Solteiro	Não	Bº Fonte da Moura	Porto	4ºano	1º	Informática	Reintegrado	CLDS Aldoar	Integrado CLDS Aldoar
VG	M	19	Solteiro	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	6º ano	2 (1º/2º)	Oficina	Não Concluiu	Abandonou	s/ dados

Alunos inscritos na ESOM

3º ano- 2010/2011

Nome	Género	Idade	Estº Civil	Mat/Pat	Morada	Concelho	Hab.Ent	Nº inscs	Área voc.	Percur/ Encam	Nível de Certif.	Observ. Encaminham.
AB	M	18	Solteiro	Não	Escarpa da S.do Pilar	V.N. Gaia	4º ano	1	Oficina	Concluiu	6º ano	procura trabalho
AP	F	17	Solteira	Não	Bº Regado	Porto	4º ano	1	Criatividade	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
AC	F	18	Solteira	Não	Bº Carcavelos	Matosinhos	5º ano	2 (2º/3º)	Criatividade	Concluiu	6º ano	A trabalhar
AP2	F	18	Solteira	Sim-1	Bº Cruz de Pau	Matosinhos	6º ano	2 (2º/3º)	Criatividade	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
BV	M	21	Solteiro	Não	Bº da Biquinha	Matosinhos	4º ano	2 (2º/3º)	Informática	Concluiu	6º ano	procura trabalho
BF	M	23	Solteiro	Não	Bº Cruz de Pau	Matosinhos	6º ano	1	Cozinha	Concluiu	9º ano RVCC	
BM	M	17	Solteiro	Não		V.N. Gaia	4º ano	1	Oficina	Não concluiu	Abandonou	s/dados
CM	M	17	Solteiro	Não		Valongo	6º ano	1	Informática	Reintegrado	CEF	A terminar CEF
CS	M	17	Solteiro	Não	Bº Fern Magalhães	Porto	4º ano	1	Oficina	Concluiu	6º ano	Encaminhado para CEF
CR	F	17	Solteira	Não	Bº Regado	Porto	4º ano	1	Cozinha	Concluiu	6º ano	Encaminhado para CEF
CP	F	17	Solteira	Não		Matosinhos	6º ano	1		Reintegrada	CEF	A terminar CEF
DA	F	17	Solteira	Sim-1	Bº Pescadores	Matosinhos	6º ano	1		Reintegrada	CEF	A terminar CEF
DG	F	19	Solteira	Não		Matosinhos	6º ano	1	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
FS	M	25	Solteiro	Não		Matosinhos	4º ano	1	Oficina	Não concluiu	Dif. Graves de Apren	Reintegrado em IPSS
HS	M	18	Solteiro	Não		Ermesinde	4º ano	1	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Trabalhar (Holanda)
HR	M	17	Solteiro	Não		V.N. Gaia	4º ano	1	Informática	Concluiu	6º ano	Encaminhado para CEF
HT	M	18	Solteiro	Não		V.N. Gaia	4º ano	1	Oficina	Não concluiu	Abandonou	s/dados
IP	M	24	Solteiro	Não	Bº Cruz de Pau	Matosinhos	6º ano	1	Informática	Não concluiu	Abandonou	s/dados
JB	F	17	Solteira	Não	Bº Pinheiro Torres	Porto	4º ano	2 (2º/3º)	Criatividade	Não concluiu	Abandonou	s/dados
JS	F	18	Solteira	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	6º ano	1	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	CEF
JM	M	20	Solteiro	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	4º ano	1	Oficina	Não concluiu	Abandonou	s/dados
JC	M	18	Solteiro	Não	Bº da Biquinha	Matosinhos	6º ano	1	Cozinha	Concluiu	9º ano RVCC	A terminar CEF
JT	M	16	Solteiro	Não		Porto	4º ano	1	Criatividade	Concluiu	6º ano	s/dados
JP	M	19	Solteiro	Não	Bº da Barranha	Matosinhos	6º ano	1	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	Encaminhado para CEF
JM	M	16	Solteiro	Não	Bº da Biquinha	Matosinhos	6º ano	1	Oficina	Não concluiu	Abandonou	ESOM não é resposta (CAT)
JG	M	21	Solteiro	Não		Matosinhos	9º ano	1	Criatividade	Concluiu	Concluiu Formação	A trabalhar na UNICER
LP	F	18	Solteira	Não	Bº Biquinha	Matosinhos	6º ano	1	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
LM	M	27	Casado	Sim-1	Bº do Seixo	Matosinhos	6º ano	2 (2º/3º)	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	A trabalhar
LM2	M	18	Solteiro	Sim-1	Bº Camara	Matosinhos	6º ano	2 (2º/3º)	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trab na Suíça
ML	F	17	Solteira	Não	viela da cal	Matosinhos	8º ano	1	Cozinha	Concluiu	9º RVCC	Prosseguir estudos
MS	M	17	Solteiro	Não	Matosinhos	Matosinhos	6º ano	1		Reintegrado	CEF	Encaminhado para CEF
MM	M	20	Solteiro	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	4º ano	2 (2º/3º)	Cozinha	Concluiu	9º ano RVCC	s/dados
PS	F	21	Solteira	Não		Matosinhos	6º ano	1	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
PA	M	17	Solteiro	Não		Porto	6º ano	1	Informática	Concluiu	9º ano RVCC	Encaminhado para CEF
PS	M	17	Solteiro	Sim-1		Matosinhos	4º ano	2 (2º/3º)	Informática	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar
PM	M	18	Solteiro	Não	Bº Contumil	Porto	6º ano	1	Oficina	Não concluiu	Abandonou	ESOM não é resposta (CAT)
RC	M	18	Solteiro	Não		Matosinhos	4º ano	1	Oficina	Concluiu	6º ano	Encaminhado para CEF
SM	M	17	Solteiro	Não		Matosinhos	6º ano	1		Reintegrado	CEF	Encaminhado para CEF
SP	F	21	Casada	Sim-1		Matosinhos	4º ano	1	Informática	Concluiu	6º ano RVCC	s/dados
SP2	F	17	Solteira	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	4º ano	1	Criatividade	Não concluiu	Abandonou	s/dados
TR	M	20	Solteiro	Não		Matosinhos	9º ano	1	Cozinha	Concluiu	Concluiu Formação	Está a trabalhar
TT	M	18	Solteiro	Não	Bº da Biquinha	Matosinhos	6º ano	1		Reintegrado	CEF	Encaminhado para CEF
VQ	F	18	Solteira	Sim-1		Matosinhos	6º ano	1	Criatividade	Não concluiu	Abandonou	ESOM não é resposta (CAT)
VG	M	19	Solteiro	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	6º ano	2 (2º/3º)	Cozinha	Não concluiu	Abandonou	ESOM não é resposta (CAT)
NL	M	16	Solteiro	Não	Bº do Seixo	Matosinhos	5º ano	1	Oficina	Não concluiu	Abandonou	Abandonou para trabalhar

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Introdução

Este questionário insere-se num estudo que pretende avaliar a atividade desenvolvida na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM), avaliando a sua influência no desempenho escolar, nas áreas de formação e certificação e a forma como os alunos percebem esta realidade.

As respostas a este questionário são confidenciais. Agradecemos que responda com o máximo de atenção e com sinceridade, assinalando com uma **X** as suas opções.

Dados de Enquadramento

Data de Nascimento ____/____/____

Género: Masculino Feminino

Período de permanência na ESOM

2 Anos letivos 1 ano letivo 2 períodos escolares 1 período escolar menos

1. O encaminhamento para a ESOM foi feito por:

Escola que frequentava CPCJ Informação de um amigo Tribunal – DGRS*

Instituições Sociais

Outro Qual? _____

2. Indique o número de retenções durante o seu percurso escolar.

Nenhuma uma duas mais

3. Ano escolar que frequentava quando abandonou a escola do ensino regular:

_____ ano escolaridade

4. Idade no momento em que abandonou a escola atrás referida _____ anos**5. Principal razão do abandono escolar (assinale apenas uma opção)**

Insucesso escolar

Problemas de comportamento

A escola não correspondia aos meus interesses

Testes e matérias muito difíceis

A família não tinha condições económicas

Falta de incentivo dos pais

Injustiça por parte dos professores

Outra

Qual? _____

6. Durante a formação vocacional frequentou as áreas de:

Apoio ao lar/ carpintaria

Informática e multimédia

Cozinha

Criatividade e Imagem

Das áreas artísticas e de expressão frequentou:

Teatro

Dança

Música

Expressão Plástica

Outra.

Qual? _____

7. A sua relação com os colegas foi

- Muito Boa
Boa
Má
Muito má

8. Assinale o que gostou mais na ESOM (assinale apenas uma opção)

- Das viagens de estudo
Dos espetáculos em que participei
Da relação com os colegas
Da relação com os professores
Das competências que desenvolvi nos workshops
Das aprendizagens nas disciplinas teóricas
Outra. Qual? _____

9. Assinale o que gostou menos na ESOM (assinale apenas uma opção)

- Das aprendizagens nas disciplinas teóricas
Da relação com os colegas
Da relação com os professores
Das viagens de estudo
Das competências que desenvolvi nos workshops
Outra Qual? _____

10. Os conhecimentos que adquiriu na ESOM foram:

- Muito úteis
Úteis
Pouco úteis
Inúteis

11. Na ESOM obteve certificação

- Sim 6º ano (RVCC) 9º ano
Não

12. No fim da formação frequentou estágio?

- Sim
Não

13. A experiência na ESOM foi:

- Muito importante
Importante
Pouco importante

14. Depois de sair da ESOM pensa

- Procurar emprego
Prosseguir estudos

Outra situação Qual? _____

15. Se tivesse de voltar atrás

Repetia a experiência

Não repetia a experiência

16. A sua apreciação final e global sobre a ESOM é:

Muito Boa

Boa

Má

Muito Má

Agradecemos a sua colaboração

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES/ FORMADORES E TÉCNICOS DA ESOM

Introdução

Este questionário insere-se num estudo que pretende avaliar a atividade desenvolvida na Escola de Segunda Oportunidade (ESOM), analisando a Gestão, o processo (pedagógico e administrativo) e os resultados da formação dos alunos.

As respostas a este questionário são confidenciais. Agradecemos que responda com o máximo de atenção e com sinceridade

Nota: O termo “formadores” engloba professores e técnicos especializados.

Dados de Enquadramento

Idade: _____ anos

Género: Masculino Feminino

1. Como formador, indique o seu período de permanência na ESOM

3 anos letivos 2 anos letivos 1 ano letivo 2 períodos escolares 1 período escolar

Outro Qual? _____

2. Relativamente ao Projeto Educativo da ESOM considera que:

Conhece bem

Conhece razoavelmente

Desconhece

Grau de Satisfação

Refira o seu **grau de satisfação** em relação a cada questão, assinalando com um **X** a sua opinião em cada um dos itens.

Utilize a seguinte escala: **1- Muito insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito satisfeito**

Gestão da ESOM				
3. Organização geral da escola				
4. Coordenação e orientação educativa				
5. Inovação pedagógica				
6. Relação com a comunidade escolar				
7. Circulação da informação				
8. Comunicação com formadores e técnicos				
9. Comunicação com alunos				
10. Espaços disponibilizados para o trabalho				
11. Equipamentos disponibilizados para o trabalho				
12. Resolução de problemas disciplinares				

Processo (Pedagógico e Administrativo)				
13. Áreas de formação adequadas às necessidades do projeto				
14. Adequação da formação aos planos individuais dos formandos				
15. Trabalho colaborativo na planificação das atividades				
16. Cooperação entre formadores no desenvolvimento do trabalho				
17. Envolvimento dos formadores no processo				
18. Relação dos formadores com os alunos				
19. Disponibilidade de recursos didáticos necessários à atividade				
20. Empenho dos alunos no processo				
21. Disponibilidade do pessoal auxiliar.				
22. Eficiência do pessoal administrativo				
23. Condições de higiene				
24. Condições de segurança				

Resultados				
-------------------	--	--	--	--

Indique o seu **grau de concordância** relativamente às seguintes afirmações, assinalando com um **X** uma alternativa em cada um dos itens.

Utilize a seguinte escala: **1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente**

Resultados				
25. Existe adequação entre o empenho e o sucesso escolar dos alunos				
26. Existe relação entre as aprendizagens realizadas e a certificação				
27. As aprendizagens efetuadas permitem uma melhor inserção no mercado de trab.				
28. As aprendizagens efetuadas permitem o prosseguimento de estudos				
29. As aprendizagens efetuadas permitem uma melhor inserção social dos alunos				

4. **Apresente duas sugestões de melhoria que considere pertinentes para a ESOM.**

1º _____

2º _____

Agradecemos a sua colaboração