

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A inclusão social e digital de jovens numa Escola de Segunda Oportunidade: um estudo de caso

Maria Beatriz Fernandes Pereira

M

2023



Maria Beatriz Fernandes Pereira

A inclusão social e digital de jovens numa Escola de Segunda Oportunidade: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Doutora Angélica Monteiro e do Doutor Paulo Marinho

2023

RESUMO

O presente estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação no domínio de aprofundamento em Escola, Democracia e Tecnologias Digitais teve por base um estudo de caso realizado numa Escola de Segunda Oportunidade (ESO). Entendendo a ESO como uma oferta socioeducativa especializada, de cariz transitório e de apoio às trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social e em risco de exclusão social, o estudo teve como objetivos gerais: compreender de que forma a Escola estará ou não a proporcionar condições que favoreçam a inclusão digital dos jovens e compreender se a inclusão digital está a favorecer condições de inclusão social.

O enquadramento do estudo adveio da participação no projeto europeu “Co-created education through Social Inclusion” (COSI.ed - 621365-EPP-1-2020-1-NO-EPPKA3-IPI-SOC-IN), em curso no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Situando-me no paradigma fenomenológico-interpretativo seguiu-se uma metodologia de orientação qualitativa. A recolha de dados combinou diferentes instrumentos e, neste sentido, abrangeu a análise documental, a observação participante e as consequentes notas de campo e as entrevistas semi-estruturadas. As notas de terreno assim como as entrevistas semi-estruturadas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Com a análise dos dados foi possível compreender, por um lado, que a escola tem contribuído sobretudo para a inclusão social, através da intervenção de múltiplos profissionais, da flexibilidade do currículo e de uma aprendizagem personalizada aos interesses e necessidades dos jovens, de parcerias com a comunidade e pela existência de projetos locais e internacionais. Contudo, ainda existe um caminho a percorrer em termos da inclusão digital. O digital está a ser inserido aos poucos, mas não é algo muito visível neste contexto, pois devido à sua especificidade existem outras preocupações no quotidiano dos jovens e dos profissionais.

Palavras-chave: jovens; educação de segunda oportunidade; inclusão social; inclusão digital; trajetórias futuras

ABSTRACT

The present study, carried out as part of the Master's Degree in Education Sciences in the area of study School, Democracy and Digital Technologies, was based on a case study carried out in a Second Opportunity School (SSO). Understanding the SSO as a specialized socio-educational offer, of transitional nature and to support the trajectories of young people in situations of social vulnerability and at risk of social exclusion, the study had as general objectives: to understand how the school is or is not providing conditions that promote the digital inclusion of young people and understand whether digital inclusion is favoring conditions of social inclusion.

The study framework came from the participation in the European project "Co-created education through Social Inclusion" (COSI.ed - 621365-EPP-1-2020-1-NO-EPPKA3-IPI-SOC-IN), in progress at the Centre for Educational Research and Intervention (CIIE) of the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto (FPCEUP).

Following the phenomenological-interpretative paradigm, a qualitative methodology was followed. Data collection combined different instruments and, in this sense, included documentary analysis, participant observation and consequent field notes and semi-structured interviews. The field notes as well as the semi-structured interviews were analysed using the content analysis technique (Bardin, 2011).

With the data analysis it was possible to understand, on the one hand, that the school has mainly contributed to social inclusion, through the intervention of multiple professionals, the flexibility of the curriculum and learning tailored to the interests and needs of young people, partnerships with the community and the existence of local and international projects. However, there is still a way to go in terms of digital inclusion. Digital inclusion is slowly being introduced, but it is not very visible in this context, because due to its specificity there are other concerns in the daily lives of young people and professionals.

Key-words: youth; second chance education; social inclusion; digital inclusion; future trajectories

RÉSUMÉ

La présente étude, réalisée dans le cadre du Master en sciences de l'éducation dans le domaine d'étude École, démocratie et technologies numériques, est basée sur une étude de cas menée dans une école de la deuxième chance (ESO). Considérant l'ESO comme une offre socio-éducative spécialisée, de nature transitoire et destinée à soutenir les trajectoires des jeunes en situation de vulnérabilité sociale et à risque d'exclusion sociale, l'étude avait pour objectifs généraux de comprendre comment l'école fournit ou non des conditions qui favorisent l'inclusion numérique des jeunes et de comprendre si l'inclusion numérique favorise les conditions d'inclusion sociale.

Le cadre de l'étude est issu de la participation au projet européen "Co-created education through Social Inclusion" (COSI.ed - 621365-EPP-1-2020-1-NO-EPPKA3-IPI-SOC-IN), en cours au Centre de recherche et d'intervention éducative (CIIE) de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Porto (FPCEUP).

Suivant le paradigme phénoménologique-interprétatif, une méthodologie qualitative a été suivie. La collecte des données a combiné différents instruments et, en ce sens, a inclus l'analyse documentaire, l'observation des participants et les notes de terrain qui en découlent, ainsi que des entretiens semi-structurés. Les notes de terrain ainsi que les entretiens semi-structurés ont été analysés à l'aide de la technique d'analyse de contenu (Bardin, 2011).

L'analyse des données a permis de comprendre, d'une part, que l'école a principalement contribué à l'inclusion sociale, grâce à l'intervention de multiples professionnels, à la flexibilité du programme et à l'apprentissage adapté aux intérêts et aux besoins des jeunes, aux partenariats avec la communauté et à l'existence de projets locaux et internationaux. Cependant, il reste encore du chemin à parcourir en termes d'inclusion numérique. L'inclusion numérique se met lentement en place, mais elle n'est pas très visible dans ce contexte, car en raison de sa spécificité, il existe d'autres préoccupations dans la vie quotidienne des jeunes et des professionnels.

Mots-clés: jeunes; éducation de la deuxième chance; inclusion sociale; inclusion numérique; trajectoires futures

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho:

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar a força e a fé que eu necessitava nos dias de maior sufoco.

Agradeço aos meus orientadores, Doutora Angélica Monteiro e Doutor Paulo Marinho, pela disponibilidade, colaboração e empenho ao longo do trabalho.

Agradeço à minha mãe, Manuela, pelo esforço que fez na minha licenciatura para que eu tivesse a oportunidade de continuar os meus estudos. Ensinou-me o que é a vida e a lutar pelos meus objetivos.

Agradeço ao meu pai, Germano, por acreditar sempre em mim e por estar disponível para me ir buscar à faculdade, principalmente nestes dois últimos anos.

Agradeço à minha irmã, Gabriela, pelo apoio incondicional, por não me deixar desistir, utilizando a característica frase "já faltou mais" e por estar sempre comigo.

Agradeço ao Ivo, por todo o amor e por me ensinar que apesar do cansaço físico e mental o mais importante é não desistir, pois são as dificuldades que nos ajudam a ser cada vez melhores.

Agradeço às minhas estrelas do Céu, que infelizmente não conseguiram ver o fim desta etapa, mas eu sei que onde estiverem estão orgulhosos. Obrigada por me guiarem, iluminarem e protegerem.

Agradeço à Professora Ana Cristina Torres, pela oportunidade em participar no Projeto COSI.ed.

Agradeço à Professora Céu Gomes, pela disponibilidade e atenção que teve para comigo.

Agradeço à Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, por me permitir realizar o meu estudo.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE2O - Associação Para A Educação De Segunda Oportunidade

AEP- Abandono Escolar Precoce

CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

CMM - Câmara Municipal de Matosinhos

COSI.ed – Educação Cocriada pela Inclusão Social (Tradução de Co-created Education through Social Inclusion)

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

E2OM - Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos

ESO – Educação de Segunda Oportunidade

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

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

MaCE – Marginalização e Educação Cocriada (Tradução de Marginalisation and Co-created Education)

NT – Nota de Terreno

ONU – Organização das Nações Unidas

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

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

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL	13
1.1 A Educação escolar como um caminho para a Inclusão Social	14
1.2 A Educação de Segunda Oportunidade.....	24
1.3 A Inclusão Digital - um possível caminho para mais inclusão social	28
CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	35
2.1 Caraterização do <i>locus</i> de pesquisa	37
2.2 Opções metodológicas	39
2.3 Paradigma científico.....	41
2.4 O estudo de caso	43
2.5 Instrumentos e recolha de dados.....	45
2.5.1. A Análise Documental	45
2.5.2. Observação participante	46
2.5.3. Entrevistas semi-estruturadas.....	48
2.6 Análise dos dados.....	50
2.6.1 Análise dos dados: análise de conteúdo	51
2.7 Questões éticas	53
Capítulo III- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	55
3.1 Permanência na escola entre fatores multidimensionais: perspectivas para a inclusão social de jovens	56
3.1.1 Contexto Pré-existente.....	57
3.1.2 Aspetos Psicossociais (comportamentos de risco: consumo de álcool, uso de drogas; autorregulação emocional e controlo dos impulsos; resistência ou indisciplina) .	61
3.1.3 Preconceito/estigmatização.....	64
3.1.4 Relação com o trabalho.....	66
3.2 A Inclusão Digital na E2OM – um caminho ainda a percorrer para a promoção da inclusão social	68
3.3 Em síntese (Principais Resultados).....	73
3.4 Algumas Recomendações	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICES	92
ANEXOS	114

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Planeamento do estudo	36
TABELA 2 – Tabela de organização dos dados	98

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Taxa de abandono escolar: total e por sexo (INE, Pordata).....	21
FIGURA 2 –Níveis de literacia digital segundo Martin & Grudziecki (2006).....	115
FIGURA 3 – Organigrama da E2OM.....	115
FIGURA 4 – Referencial de Formação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (Ensino Secundário).....	116
FIGURA 5 –Os quatro pólos metodológicos da prática científica propostos por De Bruyne, J.Herman e M. de Schoutheete (1975).....	117
FIGURA 6 – Mind Map: Permanência na escola entre fatores multidimensionais	52

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização do estudo.....	93
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado.....	94
APÊNDICE C – Guião da Entrevista.....	95
APÊNDICE D – Grelha de observação fornecida pelo projeto COSI.ed	96
APÊNDICE E – Dimensões, categorias e subcategorias de análise.....	97
APÊNDICE F – Tabela de organização dos dados.....	98

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve por base um estudo de caso de uma Escola de Segunda Oportunidade entendida como oferta socioeducativa de segunda oportunidade de cariz transitório e de apoio às trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social e em risco de exclusão social.

A definição do objeto de estudo, e a conseqüente definição da problemática teve como pressuposto a minha motivação e interesse pelas questões da inclusão social e digital em contextos de segunda oportunidade. Por um lado, o conhecimento que adquiri na Unidade Curricular Específica 3: *Questões Aprofundadas de Escola, Democracia e Tecnologias Digitais*, permitiu-me compreender que a inclusão é um conceito bastante abrangente e amplo que vai para além do acesso, no sentido em que é um processo que visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Por outro, revisando alguma da literatura existente sobre esta temática (Aires et al, 2011; Brandão, 2009; Monteiro & Leite, 2021; Monteiro et al, 2022; Porto, 2014; Silveira, 2008), foi possível verificar que não existe ainda muitos estudos que procurem compreender a inclusão digital de jovens inseridos na Educação de Segunda Oportunidade (ESO), o que me despertou interesse em querer produzir algo diferente e interessante para a comunidade científica das Ciências da Educação.

Apontando como outra motivação para este estudo, os efeitos da conjuntura pandémica do SARS-COV-2 vivenciada nos últimos três anos, nomeadamente ao nível das desigualdades socioeconómicas, demonstraram não só as desigualdades de acesso mas também as desigualdades de uso de equipamentos e de recursos digitais, no sentido em que “As desigualdades no acesso a estes dispositivos e a uma conectividade de qualidade já estavam identificadas em data anterior ao aparecimento da COVID-19, mas tornaram-se claramente mais visíveis no período de encerramento das escolas.” (CNE, 2021, p. 72).

Parece evidente que o encerramento das escolas e o ensino remoto de emergência que se instalou no país afetou o sistema educativo português, para além de expor de forma clara as lacunas existentes ao nível da literacia digital dos/as alunos/as, das famílias e também dos/as professores: “As escolas menos bem equipadas com infraestruturas tecnológicas e digitais e com menor experiência na dinamização de

projetos de literacia digital para alunos e professores terão sofrido um maior impacto na situação de ensino remoto de emergência”(CNE, 2021, p. 22).

Todos e todas tivemos de enfrentar dificuldades e desafios acrescidos, no entanto, quem mais “sentiu na pele” as consequências da pandemia foram as crianças e os jovens de contextos mais desfavorecidos, que impossibilitados de se deslocarem às escolas ou a outros estabelecimentos de ensino, não conseguiram acompanhar o ritmo, nem interagir com os seus pares e com os docentes:

Confinados em habitações sem condições, muitas vezes sobrelotadas e sem um espaço tranquilo para estudar, houve também os que não tinham equipamentos tecnológicos ou ligação à Internet, ou ainda competências digitais, que lhes permitissem, mesmo a distância, prosseguir as aprendizagens e manter o contacto com os seus professores e os seus pares (CNE, 2021, p. 75).

Desta forma, a conjuntura pandémica veio apontar a responsabilidade moral de garantirmos que os/as alunos/as mais vulneráveis, que possam estar em risco de exclusão e de marginalização, sejam devidamente acompanhados e inseridos no sistema educativo com as mesmas oportunidades e recursos, atendendo à sua presença e participação. Sendo o tema da inclusão tão amplo, foi difícil direccionar-me apenas em um sentido, mas através da revisão de literatura e das tutorias realizadas com os orientadores, consegui finalmente chegar a uma aproximação do meu objeto de estudo: A Inclusão Social e Digital de jovens numa Escola de Segunda Oportunidade: um estudo de caso.

Neste sentido, o estudo orientou-se pelas seguintes questões:

1. De que forma a Escola estará ou não a proporcionar condições que favoreçam a inclusão digital de jovens?
2. A inclusão digital está a favorecer condições de inclusão social? De que forma?

Como contexto de pesquisa, tive a oportunidade de conhecer e estar inserida nas vivências e dinâmicas da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (E2OM) através da minha participação no projeto “Co-created education through Social

Inclusion” (COSI.ed - 621365-EPP-1-2020-1-NO-EPPKA3-IPI-SOC-IN), em curso no CIIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

O projeto COSI.ed (Educação Cocriada pela Inclusão Social) utiliza e desenvolve práticas construídas no projeto anterior de Erasmus+ “Marginalisation and Co-created Education” (MaCE). Este projeto está em curso em cinco países e contextos educativos representativos do Sul (Portugal e Espanha), o Leste (Polónia) e o Norte da Europa (Noruega e Dinamarca). O modelo investigativo do projeto baseia-se no entendimento de que as equipas educativas e os alunos cocriem (*co-created*) como parte de uma comunidade de prática. Isto é, os especialistas (educadores) e os iniciantes (alunos) trabalham lado a lado, aprendendo juntos e desenvolvendo conhecimento e competência. Como pedras angulares o projeto sustenta-se na aprendizagem sociocultural (“Sociocultural learning”) e co-construção de conhecimento (“Co construction”) através da abordagem indireta (“Indirect approach”).

O estudo que se apresenta está estruturado em três principais capítulos:

No Capítulo I apresentam-se os alicerces teóricos que fundamentam o estudo, com perspetivas teóricas desde a Igualdade de Oportunidades de Acesso e de Sucesso, até ao fenómeno do Abandono Escolar interligado com a Educação de Segunda Oportunidade (ESO). Este capítulo apresenta também literatura relativamente à inclusão social e digital, sendo estes os conceitos basilares do trabalho.

O Capítulo II diz respeito às opções e aos procedimentos metodológicos, assim como as técnicas de recolha e de análise dos dados, e a caracterização do contexto de investigação – a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (E2OM). Neste capítulo também se expõe alguns cuidados de natureza ética que estiveram presentes ao longo do estudo.

No Capítulo III apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação, relacionando-os com conceitos desenvolvidos na fundamentação teórica.

Por fim, constam as Considerações finais, ressaltando os principais resultados da investigação, assim como as limitações sentidas com o estudo e perspetivas de trabalho futuro.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL

“A Inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo Freire)

1.1 A Educação escolar como um caminho para a Inclusão Social

A instituição Escola, como ainda hoje a conhecemos, surge com o aparecimento do capitalismo e da Revolução Industrial como um lugar de transmissão de valores morais e culturais, no qual só quem obtém um certo grau de saberes e capacidades é que tem hipóteses de progredir ou ascender socialmente, a chamada mobilidade social ascendente. Dito de outro modo, a escolarização rege-se por um tipo ideal de cultura e por um currículo que é comum, instituindo-se o projeto da Escola para Todos, sendo esta obrigatória, gratuita e laica (LBSE, 1986; Nações Unidas, 1948; Stoer, 2006).

A Escola para Todos (ou “escola de massas”) é a escola do Estado-nação que promove uma identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante, uma escola que se encontra pelo mundo fora, concretizada em políticas e práticas educativas (Stoer, 2006).

Coleman, em 2011, já referia que a igualdade de oportunidades para todos foi definida, em primeiro lugar, pela gratuidade do ensino até um determinado nível e por conceder um currículo comum a todas as crianças, independentemente da sua origem. Em segundo lugar, a igualdade de oportunidades deveria assegurar que as crianças das diferentes origens frequentassem a mesma escola (Coleman, 2011). No entanto, esta perspetiva defendida por alguns autores contém alguns dilemas importantes. Coleman (2011) alerta-nos para o facto de que existir escolas gratuitas não elimina por completo as desigualdades económicas das crianças e dos jovens. Como outro dilema temos as crianças, que na sua diversidade continuam a vivenciar um currículo igual para todos, sendo que: “A quantidade de oportunidade é, assim, calculada em termos do nível do currículo a que a criança é exposta. Quanto maior o currículo disponibilizado a um determinado grupo de crianças, maiores serão as suas oportunidades.” (Coleman, 2011, p. 142).

Deste modo, a Escola ao conferir estas oportunidades de acesso, a obrigação de ter sucesso está do lado da criança ou do seu contexto familiar. Contudo, a tensão

existente entre as esferas de vida das crianças e dos jovens ao nível económico, social, familiar, cultural e académico, considerados como “fatores de risco” (González, 2017), é uma realidade cada vez mais presente.

Ora, a Educação para Todos encara a Escola como um lugar onde todas as crianças e jovens têm o direito a aprender e a se desenvolverem enquanto sujeitos e cidadãos de uma sociedade. Desta forma, o direito a uma educação de qualidade deveria, à partida, estar disponível para todos/as sem exceção, abrangendo três dimensões fundamentais: o respeito aos direitos humanos, a equidade e a pertinência contribuindo para a redução das desigualdades ao promover a autonomia e a emancipação dos marginalizados (UNESCO, 2008). O acesso seria o primeiro passo no direito a uma educação de qualidade, “promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades e características dos indivíduos e dos contextos nos quais se desenvolvem” (idem, p. 32). Porém, o acesso ao conhecimento está disponibilizado apenas para quem detém esse poder, conhecido como o “conhecimento dos poderosos” e estes são reconhecidos como os “bons alunos”:

Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos” (Young, 2007, p. 1294).

Similarmente, Bernstein também faz uma abordagem do poder ao referir a linguagem como reflexo das relações sociais, o que também é visível na Escola por esta ter um código elaborado que nem todos conseguem alcançar de forma que “O conceito de “código restrito”, para descrever o discurso da classe trabalhadora, tem sido identificado com “carência linguística” ou mesmo com a criança “não verbal” (Bernstein, 1970, p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Stoer (2006) explica a prevalência de uma Escola Meritocrática ao invés de uma Escola Democrática¹, pois a escola continua a promover a reprodução das desigualdades:

Há neste modelo uma forte tensão que resulta de uma desigualdade que é de origem socioeconômica e cuja reprodução a escola promove apesar de proclamar o contrário. Na sua base está um princípio meritocrático que pretende guiar o desenvolvimento dos “talentos” e do empenho dos alunos sem atentar à sua origem socioeconômica, sem deixar interferir no processo de ensino/aprendizagem o seu gênero e a sua etnia (p. 133).

Nesta Escola, os jovens são socializados por pressupostos neoliberais, por modelos curriculares e de avaliação padronizados (Marinho, Leite & Fernandes, 2019), numa cultura de competição onde contam as notas, as classificações e as *performances*, sustentadas em rankings e numa corrida aos exames nacionais, de forma que:

Estas situações empurram escolas, professores e alunos a imagens de sucesso e ou de fracasso, consoante a posição que ocupam nesses rankings de avaliações nacionais e internacionais, e que são tomados muitas vezes pelas sociedades e pelos cidadãos, em geral, como garantias de qualidade da educação. (Marinho, Leite & Fernandes, 2019, p. 924).

Nesta linha de pensamento, o sistema educativo continua a favorecer os mais privilegiados, ao invés de construírem condições emancipatórias para os/as excluídos/as:

Quando se olha um pouco mais de perto para este modelo, no campo da educação escolar, encontra-se uma preocupação com a promoção de oportunidades na vida (com “life chances”) baseadas numa noção abstrata e hierarquizada de igualdade na medida em que o princípio de igualdade de oportunidades é realizado através da garantia de acesso a uma escola que é (deve ser) para todos (Stoer, 2006, p. 134).

¹A Escola Meritocrática, concretizada na época do auge do Estado Providência, configura-se em Portugal como a escola oficial de “meritocracia mitigada” do Estado Novo salazarista e do Estado Social do marcelismo. A Escola Democrática reaparece em Portugal com a mobilização social e cultural desenvolvida no período revolucionário iniciado em 1974. (Stoer, 2006: 140).

No contexto formal de aprendizagem é possível verificar essa intenção de incluir socialmente todos/as os/as alunos/as, mas que acaba por ter o efeito reverso, levando ao problema do isolamento e da marginalização dos/as alunos/as, pois aceitamos como inclusão social a inclusão de quem se encontra “na margem” (Demo, 2005, p. 36).

Assim sendo, as trajetórias de vida destes jovens pautam-se por alguma incerteza, aleatoriedade, enfrentando pelo caminho diversos obstáculos. Pais (2003) faz uma comparação curiosa entre o caminho atribulado destes jovens pela procura de um trabalho e o jogo (que a vida é):

Por vezes o caminho não é tão rápido (fast lane) quanto se supõe. Faz parte do jogo (que a vida é). Apenas os mais hábeis conseguem, com sucesso e rapidez, atingir os seus objectivos - o que pressupõe que os adversários com quem jogam fiquem pelo caminho. (...) Em fases críticas de jogo, o jovem pode contar com ajudas da família. Mas o mais provável é que tenha de aproveitar qualquer gancho ou biscate. O jogo proporciona, com efeito, o envolvimento em trabalhos temporários (...) ou em actividades “atípicas”. (...) O jogo acaba, naturalmente, por dar oportunidades ao jovem para tentar sair da crise, através da delinquência (p. 23).

Por outras palavras, o que o autor se refere é a capacidade e a estratégia que os jovens necessitam para arranjar um trabalho para serem alguém na vida, como se estivessem a jogar um jogo. Tal como num jogo é preciso seguir as regras e ter as “qualidades” necessárias para conseguir ganhar. Neste caso, os jovens precisam de notas escolares razoáveis, com bom aproveitamento, uma rede de conhecimentos alargada, boa estrutura familiar que os apoie e, acima de tudo, têm de saber encaixar-se nas ditas normas da sociedade em geral. Aqueles jovens que não se enquadram nestas “qualidades”, sentem-se presos ou “estranhos” e não vêem outra solução se não a de aceitar trabalhos precários de luta pela vida desde “(...) trabalho doméstico, eventual, temporário, parcial, oculto ou ilegal, pluri-emprego, formas múltiplas de desenrascanço (...)” (Pais, 2003, p. 7). Quando o trabalho acaba, muitos deles optam por seguir a via da delinquência como resultado de situações de desespero.

No entanto, a ideia de que a educação é um instrumento que cria uma força de trabalho economicamente competitiva pode gerar uma “falácia epistemológica” (González, 2017), isto é, a ilusão de que se os jovens concluírem o ensino secundário terão efetivamente melhores condições no mercado de trabalho. Mas esta ligação entre a educação e o trabalho é cada vez mais problemática e o abandono escolar é um dos exemplos.

A Escola dos dias de hoje continua a insistir em percursos de formação desajustados que não vão ao encontro dos interesses e das necessidades dos jovens, sendo que cada vez mais perpetuam o afastamento dos jovens do ensino regular. Os jovens começam a desinteressar-se daquele contexto que lhes diz muito pouco, acabando por desistir da Escola, assumindo muitas vezes uma postura ativa em que deixam de participar na vida da escola e da sala de aula ou através de uma postura passiva em que estão presentes fisicamente, mas estão cognitivamente e emocionalmente distantes. (González, 2017).

Relativamente ao conceito de insucesso escolar, este poderá mostrar-se através da incapacidade de um/a aluno/a em atingir os objetivos previstos para cada ciclo de estudos, tal como referido por Gutiérrez-de-Rozas et al (2022): “Therefore, academic failure can be evidenced through various situations of underachievement at any educational level, from low academic results to grade repetition or not obtaining a compulsory secondary school diploma.” (p. 2276).

Numa outra perspetiva, o insucesso escolar não é um fator estritamente relacionado com a escola mas sim uma ligação de vários fatores, pois todos esses fatores encontram-se interligados na vida do/a aluno/a. Não é correto impor a responsabilidade do insucesso do/a aluno/a a uma só instância pois é na confluência de inúmeros fatores, desde as condições sociais, económicas e culturais, a família, o sistema educativo e a própria escola que se forma o insucesso. (Branco, 2012).

Se o insucesso escolar não for colmatado, leva a que os jovens comecem a faltar à Escola, o que provoca o absentismo escolar. De acordo com Azevedo (1999) um jovem “abandonador” é caracterizado como alguém que é “(...) em grande medida

rejeitado pela escola que não conseguiu motivá-lo para a formação, e cujas consequências são muitas vezes o seu lançamento prematuro para a vida ativa, ociosidade ou mesmo marginalidade.” (Vasconcelos, 2013, p.5).

O abandono escolar define-se como a saída do sistema de educação e formação sem a obtenção da escolaridade obrigatória, o que difere do conceito de APEF que se reporta à idade entre os 18 e 24 anos e à obtenção do ensino secundário. O abandono escolar diz respeito aos 18 anos de idade ou a 12 anos de escolaridade. (Doroftei, 2021). Em vista disso, o abandono escolar não é um processo imediato, isto é, tem causas que podem-se agravar com o tempo e que podem provocar a saída definitiva do sistema educativo.

De facto, para se estudar o problema do abandono é necessário analisar os fatores intrínsecos da vida do jovem, desde o contexto familiar, escolar, social, económico em que este está inserido, tal como Vasconcelos (2013) alerta:

As causas que levam ao absentismo e insucesso escolar são as dificuldades escolares e a desmotivação dos alunos pela escola, a falta de apoio familiar e dos professores, os escassos recursos económicos, a agressividade e os problemas avolumados de comportamento, a identidade antissocial de alguns grupos de pares, os problemas emocionais e de personalidade dos adolescentes (p. 23).

Similarmente, Mendes (2006) refere que as principais causas do abandono escolar prematuro (AEP) residem na falta de condições económicas, sociais e culturais dos alunos e encarregados de educação, bem como nas condições da escola e no desempenho dos professores.

O absentismo pode apresentar-se em três tipos: absentismo elevado (as faltas são superiores a 50%), o absentismo médio (entre os 25 e os 50%) e o absentismo baixo (inferior a 25%) (Domínguez Fernández, 2005, p. 261).

O que se tem verificado é que os jovens que provêm de famílias desfavorecidas economicamente e socialmente acabam por possuir uma menor bagagem cultural à entrada da escola. Isto explica a teoria do “handicap sociocultural”, que destaca os fatores socioculturais como principais causas das carências do/a aluno/a que acede à

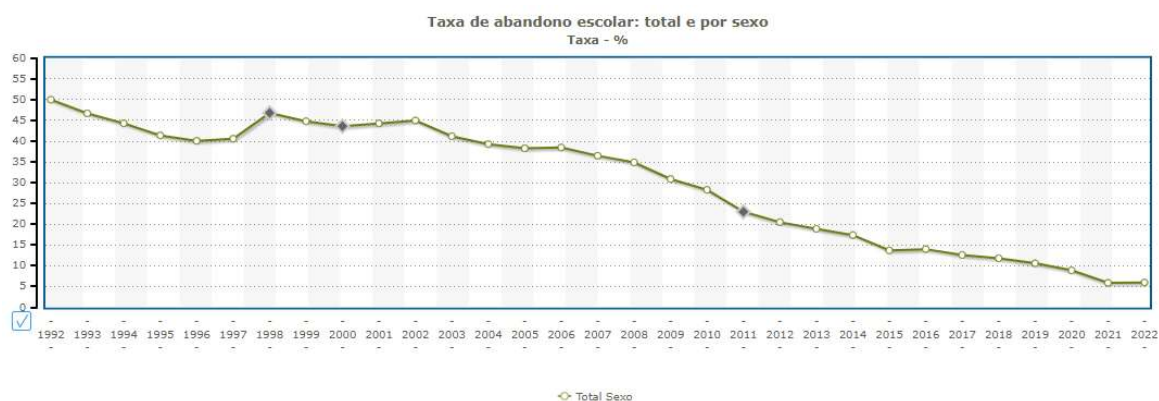
educação escolar, numa situação de desvantagem. Associa-se, então, a causa do insucesso escolar em fatores como a cultura da família e do meio ou o nível económico da família. As crianças e os jovens são entendidos como “culturalmente carenciados”, “linguisticamente carenciados” e “socialmente desfavorecidos” (Bernstein, 1970), centrando-se nos seus défices e não nas suas capacidades e potencialidades.

Entendendo que o abandono escolar é um fenómeno que separa e divide os jovens que continuam a escolaridade obrigatória e aqueles que escolhem outras vias, seja a via da segunda oportunidade, da formação profissional ou do emprego, é importante trazer isto à discussão porque estes jovens seguem trajetórias alongadas, fracturadas, adiadas, frustradas (Pais, 2003) que acabam por ter uma difícil entrada no mercado de trabalho ou vivendo mesmo situações de precariedade, de andar de trabalho em trabalho como num movimento yôyô.

Tal como explicam Macedo & Carvalho (2022) são “trajetórias pessoais e escolares marcadas por precariedades que mitigam o potencial das pessoas jovens para *ser*, tendo, muitas vezes, continuidade numa precariedade laboral, que afeta, em particular, estes grupos da população.” (p.2). De opinião semelhante é González (2017) ao afirmar que as trajetórias de jovens para o ensino superior ou para o emprego são “más que caminos lineales- procesos circulares, fluidos, de ida y vuelta, de dejar la educación y después regresar a ella.” (p. 27).

Trazendo dados atuais, e de acordo com o Pordata, a taxa de abandono escolar precoce (AEP) total tem sido elevada nas últimas três décadas, embora se registre uma diminuição nos valores nos últimos anos: em 1992 era de 50%, em 2000 de 43,6%, em 2010 de 28,3%, em 2022 de 6% (INE, PORDATA, 2023). Verifica-se também que o AEP em Portugal é mais frequente entre o sexo masculino (26,9% em 2012 e 7,9% em 2022) do que no sexo feminino (14.0% em 2012 e 3.9% em 2022) (INE, PORDATA, 2023), conforme apresentado no gráfico da figura 1.

Figura 1: Taxa de abandono escolar: total e por sexo



Fonte: INE, PORDATA

Para explicar este decréscimo, destaca-se, por exemplo, a crescente intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) em casos de ausência e abandono escolar, a implementação de programas e políticas inclusivas a nível nacional com o objetivo de reduzir o insucesso escolar, bem como o aumento de oferta de programas de formação profissional/vocacional destinada a jovens com trajetórias escolares problemáticas e/ou de insucesso como a educação de segunda oportunidade (Martins et al, 2020).

Esta é uma realidade cada vez mais presente, no qual a Escola continua a permitir e a promover a igualdade de oportunidades de acesso, mas não de sucesso: “The positive educational discrimination measures arise in a context of uncertainty, as a way to overcome the effects produced by the meritocratic principle of equal access opportunities, but not success” (Alves et al, 2014, p. 4166). Da mesma opinião é Vasconcelos (2013) ao afirmar que “A desigualdade de sucesso não depende apenas das diferenças individuais de mérito, mas de diferenças sociais.” (p. 10).

Todos temos a responsabilidade moral perante esta situação porque continuamos a ouvir e a reproduzir discursos de que os jovens que abandonam o sistema escolar são *seres vulneráveis e em défice* (Macedo & Carvalho, 2022). Em vista disso, continua-se a perpetuar e a reproduzir as desigualdades sociais e a incrementar os processos de marginalização.

Deste modo, o abandono escolar constitui-se como uma forma de exclusão, que se encontra relacionado diretamente com situações de desigualdade, no qual têm impacto o género, o nível socioeconómico e/ou cultural, a etnia, a origem, entre outros. Tendo em conta todas essas situações, deveria ser dada uma atenção especial a uma educação baseada na equidade e na inclusão (Recio, Calvo-García & López-Gil, 2022).

É neste cenário de desigualdade, marginalização e exclusão que os jovens “abandonantes” procuram outras alternativas para as suas trajetórias de vida. No entanto, tal como refere Mesquita e Hardalova (2018) estes jovens não são “abandonantes”, a Escola é que os abandonou por persistirem em reprová-los sistematicamente fazendo-os desacreditar das suas capacidades e competências. O sistema educativo impõe aos jovens “(...) modelos abstractos de obediência, perseverança, ambição, responsabilidade, confiança... isto é, virtudes que caracterizam um jovem de sucesso. (...) Mas o sucesso não é para todos.” (Pais, 2003, p. 6). Deste modo

O abandono escolar é, na verdade, não só feito de “abandonantes” e “abandonados”, de afastamento dos jovens, mas também de desinvestimento da escola na sua integração. Percursos de formação pouco flexíveis, insucessos repetidos, climas de escola pouco saudáveis, com relações pobres entre alunos e professores, e com pouco espaço para a participação dos jovens, conferem à Escola uma responsabilidade importante neste processo segregador (Mesquita e Hardalova, 2018, p. 339).

Apesar do insucesso e o abandono serem conceitos que aparecem muitas vezes relacionados na literatura, poderá existir uma diferenciação concetual, no sentido em que

academic failure is linked to poor academic performance and a lack of life skills. It is a process that negatively affects those who suffer it, but it can be reversed. Meanwhile, school dropout, regardless of the educational level at which it occurs, is conceptualized as a final result of the disengagement from education that does not necessarily imply low academic achievement. (Gutiérrez-de-Rozas et al, 2022, p.2276).

Por conseguinte, o mau desempenho académico e o fracasso escolar estão relacionados com diversos fatores, que vão para além do contexto escolar. É de realçar que é na fase da adolescência que os jovens experimentam novos comportamentos, e dentro destes novos comportamentos estão incluídos comportamentos de risco (Simões, 2005), como por exemplo, o consumo de álcool, o uso de droga e o tabaco.

A Escola é um dos principais contextos no qual os jovens passam a maior parte do seu tempo, todavia também frequentam outros espaços onde são confrontados com situações que os colocam “à prova”. Com isto quer-se dizer que existem contextos onde eles procuram experimentar novas coisas, pressionados muitas vezes pelos seus pares e amigos para serem incluídos no grupo, ou então experimentam pela curiosidade ou pela tentativa de sentir mais prazer. Sustentando esta ideia, estes comportamentos

podem servir para ganhar aceitação e respeito dos pares, para ganhar autonomia dos pais, para manifestar rejeição pelas normas e valores convencionais, para lidar com a ansiedade, frustração e antecipação do fracasso, para confirmar para si próprio ou para os outros determinados atributos, para moldar a sua identidade, e ainda como prova de maturidade e transição para um estatuto mais adulto. (Simões, 2005, p. 150).

São comportamentos de risco porque deixam de ser considerados normativos e positivos e passam a tornar-se uma ameaça para os jovens, como os atos delinquentes ou o consumo de substâncias aditivas. Podem tornar-se mesmo um perigo porque alguns jovens entram em consumo descontrolado, em que já não experimentam apenas por diversão, passando a consumir como uma necessidade básica, isto é, a utilização da substância passa a ocupar o primeiro lugar na vida do sujeito, que abandona os seus interesses anteriores (Sousa et al, 2007). As causas para isto poderão estar relacionadas com conflitos familiares ou situações de ansiedade e depressão, que provocam o aumento da dependência e procura da substância.

Deste modo, estes alunos com propensão para o uso de substâncias, em situações de depressão e mesmo de discriminação por serem de diferente origem étnica ou socioeconómica mais baixa, tem uma maior tendência para abandonar a escola, como nos mostra Szlyk (2020):

Ethnic and sexual minority students and students of lower socioeconomic backgrounds, who often make up alternative schools (Lagana-Riordan et al., 2011), may experience external stressors, including discrimination and adverse life events, that promote a bleaker outlook on their personal safety and future success. (...) Students who feel fatalistic about their lives are more likely to drop out of school. (p. 241).

Em suma, é como se estas situações a que os jovens estão muitas vezes expostos fossem uma bola de neve, isto é, os comportamentos de risco encontram-se interligados com os problemas relacionados com o contexto escolar e também com outros fatores de ordem social e/ou familiar, no qual juntos levam ao fenómeno do abandono escolar.

1.2 A Educação de Segunda Oportunidade

Seguindo a linha de pensamento do ponto anterior, a Educação é um processo dinâmico (porque implica a participação de vários intervenientes, de forma ativa) de mudança, tendo como objectivo ensinar a ser e a saber, contribuindo para o conjunto de competências individuais que tornam o indivíduo singular (Mendes, 2006, p. 23).

A Educação é um direito que todos os cidadãos e cidadãs podem usufruir de forma gratuita, sendo que, de acordo com a Lei n.º 85/2009, todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos consideram-se em escolaridade obrigatória (Lei 85/2009, Artigo 2º: 1). Percebe-se que esta obrigatoriedade do ensino mostra como o Estado Português está preocupado com os níveis de sucesso relativamente à escolarização porque pessoas mais escolarizadas/qualificadas é sinónimo de desenvolvimento do país:

Neste sentido, percebe-se que o Estado em Portugal, ao longo dos anos foi ficando cada vez mais preocupado com a educação da população, porque efetivamente começou-se a ter consciência que a escolarização dava frutos para o crescimento e desenvolvimento do país a todos os níveis (...) (Pereira, Bracons e Carichas, 2022, p. 54).

Da mesma opinião é Mendes (2006) ao referir que “investir na Educação é investir na qualificação, formação, desenvolvimento profissional, produtividade do trabalhador e desta forma promover o crescimento económico (...).” (Mendes, 2006, p. 24).

Ora, na teoria, a Educação desenvolve nos indivíduos competências cognitivas, sociais e cívicas de forma a formar um indivíduo apto para viver em sociedade. Muitos associam sucesso na vida com sucesso escolar, entre aqueles que têm bons resultados e aqueles que não respondem às expetativas do sistema. Quem não responde às expetativas acaba por ser excluído.

Como forma de dar resposta a este desafio e de lutar contra a exclusão, surge a E2O no contexto do Livro Branco sobre a Educação e a Formação - *"Ensinar e Aprender: rumo à sociedade cognitiva"* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995), no terceiro objetivo geral: “Lutar contra a exclusão”: Escolas de segunda oportunidade, tendo como principal objetivo “(...) oferecer aos jovens excluídos do sistema educativo ou susceptíveis de o serem as melhores formações e o melhor enquadramento para lhes inculcar confiança em si próprios” (p. 45).

A E2O procura responder ao problema de abandono precoce da educação e formação (APEF) dos/as jovens que esgotaram todas as medidas de integração escolar, ou então que não obtiveram as qualificações necessárias para aceder a um emprego. Por vezes, os jovens não possuem as competências sociais básicas para se inserirem socialmente. Promover a inserção social constitui-se como um dos grandes desafios do sistema educativo, no sentido em que “A educação de segunda oportunidade, com enquadramento e impulso europeu, é ela própria uma oportunidade, um campo de diversidade de experiências e de adequação às realidades nacionais e aos problemas específicos a que procura responder.” (Website da E2OM: Modelo de Intervenção).²

As Escolas de Segunda Oportunidade foram criadas ao abrigo do Despacho n.º 6954/2019 que estabelece as linhas orientadoras do programa de intervenção junto destes jovens em risco de exclusão social:

²Acedido em <https://www.segundaoportunidade.com/modelo-de-intervencao>

O Programa 20 constitui uma resposta socioeducativa concebida e desenvolvida por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, doravante designados por escolas, em colaboração com outras entidades e instituições, visando:

- a) Combater o abandono escolar de jovens sem emprego nem qualificação, proporcionando-lhes formação qualificada dirigida às suas necessidades, expectativas e interesses específicos, em alinhamento com o mercado laboral local;
- b) Acompanhar de forma próxima o desenvolvimento da autonomia e integração socioprofissional dos jovens. (alínea 2).

Deste modo, as Escolas de Segunda Oportunidade, como medida de compensação e de intervenção, procuram oferecer aos/ às jovens uma abordagem alternativa à dos sistemas regulares, através de uma formação ao nível do desenvolvimento pessoal e de construção de significados, ao

promover um reforço da autoestima (...) bem como uma melhoria significativa da relação que estes mantêm com os seus pares, família e comunidades em que estão inseridos, a melhoria dos processos de aprendizagem, o aumento do compromisso dos jovens com a escola e seus projetos de vida (Mesquita & Martins, 2019, p. 2).

Cada jovem tem acesso a uma proposta de formação ou de emprego ajustada às suas necessidades, motivações e interesses pessoais, através da elaboração de um plano individual de formação e mudança (PIFM):

Cada jovem desenvolve o seu Plano Individual de Formação, com o apoio dos profissionais da escola, designadamente de aconselhamento e orientação, que também acompanham o seu percurso na escola, propondo e acertando com o jovem os necessários ajustamentos e reformulações. Este Plano Individual é construído a partir de um balanço inicial de competências que posiciona os formandos nos referenciais de formação, planificando as atividades de formação de cada formando de acordo com os seus ritmos, interesses, escolhas e disponibilidade. (idem, p. 9).

O currículo é mais flexível, assente numa perspetiva individualizada de formação tendo em conta tanto as preferências e os interesses dos jovens assim como as ofertas da escola, construindo um “equilíbrio entre aquilo que os motiva e aquilo que precisam para desenvolver um conjunto de competências pessoais e sociais” (Mesquita, 2009).

Nesta mesma linha de ideias, Mesquita e Hardalova (2018), presidente e vice-presidente da E2OM, referem que as ESO permitem oferecer

(...) aos jovens, com experiência de insucesso escolar, escolas operando de forma alternativa, que permitam a criação de um forte ambiente motivacional, capaz de proporcionar o desenvolvimento das competências básicas, sociais e vocacionais, a partir das suas necessidades pessoais, desejos e capacidades, envolvendo cada jovem no desenho e desenvolvimento do seu projeto de formação e do seu currículo. [...] Escolas que ofereçam programas de formação de alta qualidade que combinem a aquisição de competências básicas com a formação prática em contexto de trabalho. [...] de orientação vocacional onde os jovens descubram os seus interesses, se tornem mais autónomos e construam os seus projetos de vida. [...] integradas numa política local mais ampla de coesão social, regeneração urbana e reinserção social (p. 342).

Numa outra perspetiva, “a E2O pode constituir uma forma de superação de *situações-limites* e instituir-se como *inérito viável* nas vidas de jovens que foram – ou se sentiram – abandonados pela escola.” (Macedo & Carvalho, 2022, p. 2).

A Segunda Oportunidade surge também como uma medida de compensação, isto é, assumindo um papel “remediador” das desigualdades sociais, tendo a responsabilidade de “(...) solucionar as desigualdades socioeconómicas produzidas pelas sociedades” (Ferraz, Neves & Nata, 2018, p. 89).

Relativamente à duração da formação dos jovens, esta é variável, dependendo dos casos. A implementação de projetos, locais ou internacionais, e os estágios realizados nas empresas são recursos frequentemente utilizados pelas ESO, existindo uma relação de parceria e de colaboração entre as ESO, as organizações e a comunidade.

Mesmo quando finalizada a formação na ESO, os jovens continuam a receber aconselhamento e acompanhamento durante o processo de integração no mercado profissional ou no regresso a percursos regulares de formação escolar ou profissional.

1.3 A Inclusão Digital - um possível caminho para mais inclusão social

A revolução tecnológica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) está a provocar uma transformação acelerada ao nível económico, político e cultural, criando uma nova fonte de desigualdade social, o *“Digital Divide”*, entre quem tem e quem não tem acesso aos novos meios digitais. Tal como afirmam Parnaíba & Gobbi (2010) sobre o surgimento e a evolução da tecnologia, estas “(...) modificam as sociedades em seus mais variados segmentos, como a cultura, a visão de mundo, a economia, a ciência, as relações afetivas e sociais” (p. 1).

Assim sendo, o uso das TIC foi sendo inserida no quotidiano das pessoas nos diferentes espaços sociais, desde a escola, o trabalho e a casa, de forma a modificar e criar novos hábitos, novas rotinas e até novas formas de nos relacionarmos com as pessoas. Castells (2002) mostra como a revolução da tecnologia de informação veio a penetrar (conceito de penetrabilidade) todos os domínios da atividade humana.

O mesmo autor afirma que vivemos num processo de transformação tecnológica que se expande de forma exponencial “pela sua capacidade de criar um interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é criada, arquivada, recuperada, processada e transmitida” (Castells, 2002, p. 34).

O *“Digital Divide”* mostra como o advento da sociedade da informação foi gerando novas formas de dependência das tecnologias digitais e de que forma a exclusão digital tornou-se também uma nova forma de exclusão social. A partir do artigo de Gómez (2018), foi possível identificar algumas barreiras importantes para compreender o conceito, que estão relacionadas com os três níveis de *“Digital Divide”* (Acesso, Utilização e Utilidade). Em primeiro lugar está a barreira do acesso, em segundo a barreira das competências que inibem a inclusão digital, em terceiro as barreiras emocionais e de motivação e em quarto está a barreira da utilidade:

(...) we have focused in five important gaps or barriers, that are related to the three levels of digital divide, and organized in four sections: (1) Access gap, related to the first level of the digital divide, (2) Skills gap, which is one of the most important barriers that inhibit digital inclusion; (3) Emotional and motivation gaps, which we

analyse together because of their close interrelation, and which, together with the skills gap, constitute the second level of the digital divide; (4) Utility gap, which is related to the offline returns of digital appropriation, that is, the third level of the digital divide. (Gómez, 2018, p. 74-75).

Sucintamente, com acesso pressupõe-se o acesso não só à Internet como também a dispositivos para aceder às tecnologias digitais como o telemóvel ou o computador. Para utilizar estes dispositivos os jovens necessitam de possuir competências e habilidades digitais, orientadas para o meio, que lhes permitam operar fisicamente os programas e voltadas para o conteúdo, relacionadas com os usos específicos e formas de apropriação destes dispositivos: “As we mentioned before, digital skills can be divided between medium-oriented skills, which allow people to physically operate devices and programs, and content-oriented skills, which are related to the specific uses and forms of appropriation of these devices” (idem, p. 77).

Relativamente às práticas digitais, as emoções e motivações dos jovens podem ser importantes para compreender a forma como utilizam diariamente a Internet e as ferramentas digitais.

Martin and Grudziecki (2006) referem que a literacia digital inclui três níveis: competência digital, aplicação profissional/disciplinar e inovação/criatividade (Figura 2). De acordo com estes autores, e tal como explicam Monteiro & Leite (2021) o nível 1 é um pré-requisito para a literacia digital e envolve tudo, desde as competências mais simples, como a utilização de um teclado, até abordagens mais críticas, avaliativas e conceptuais, incluindo atitudes e consciência sobre a sua própria aprendizagem, sobre si próprios e sobre a sua relação com os seus pares, bem como sobre o papel do digital para se viver em sociedade. Relativamente ao nível 2 (“Uso digital”), refere-se à aplicação de competências digitais num contexto profissional ou num domínio específico do conhecimento. O nível 3 (“Transformação digital”) é alcançado quando a utilização das tecnologias digitais proporciona inovação e criatividade, ao estimular mudanças significativas no campo profissional. De igual forma, Sebastião (2014) sustenta que a literacia digital possui três níveis: o acesso (à Web), a compreensão dos seus conteúdos (o que são, quem os produz, porque produz, como usa) e a utilização das ferramentas digitais.

Com as contradições de uma globalização fragmentada, assiste-se a uma nova cultura participativa que relaciona

potenciais benefícios e oportunidades para a promoção de aprendizagens entre pares, a mudança de atitudes perante a propriedade intelectual, a diversificação de formas de expressão cultural, o desenvolvimento de competências no mercado de trabalho ou de uma noção de cidadania mais ampla. (Aires et al, 2011).

É com estas mudanças que o mundo digital vem a oferecer formas alternativas e radicais de uma cidadania orientada para a justiça social e para a inclusão, tal como nos dizem Monteiro et al (2022): “Through the use of digital technologies and networks, change includes actions that counter the perversions and inequalities of neoliberalism and digital capitalism, promoting movements in tune with social justice and inclusion” (p.95).

Não é possível ignorar o impacto das TIC no mundo escolar, que não pode ser entendido somente como um fenómeno pedagógico e didático, no sentido em que este “fosso” é muito mais do que uma questão digital, tratando-se de um “fosso” geracional, económico, educativo, cultural e histórico (Aires, 2011). Por outras palavras, quem mais é afetado pela exclusão digital é quem se encontra também excluído das outras dimensões do quotidiano escolar:

But this conceptualization for the digital divide fails to capture the full picture of inequity and alienation recycled by these gaps and the resulting educational, social, cultural, and economic ramifications, particularly by those who are already alienated by exclusive curricula, school cultures, and most other dimensions of education (Gorski, 2005, p. 3).

Similarmente, Helsper (2008) mostra como o “digital disengagement” é persistente e relacionado com o “social disadvantage”, indicando como a tecnologia e as desvantagens sociais estão ligadas, e mais uma vez aqueles que se encontram na margem são deixados para trás – “disengaged digitally, economically, and socially.” (Helsper, 2008, p.15).

Da mesma opinião são os autores Almeida, Alves & Delicado (2011) ao constatarem que nem todas as crianças optam pela utilização das TIC, pois só aquelas cujo meio

social de origem é favorecido é que têm essa opção, pois “os seus distintos contextos de vida contam e a tecnologia é neles diferentemente adquirida, apropriada, difundida, adoptada e usada” (Almeida et al, 2011, p. 25).

Deste modo, as desigualdades nas oportunidades e nas competências digitais assumem algumas preocupações para aqueles/as que têm menos recursos e mais entraves à participação social, no sentido em que “[a] inclusão digital envolve não só a partilha de recursos e artefactos, mas também a participação na vida individual e coletiva e privilegia a apropriação de ferramentas de pensamento orientada para a inclusão social.” (Aires et al, 2011, p. 7).

Também a conjuntura pandémica do SARS-COV-2 vivenciada nos últimos três anos, trouxe desafios acrescidos ao nível das aprendizagens dos/as alunos/as. Com o encerramento das escolas por todo o país, e por todo o mundo, e o isolamento social a que as pessoas tiveram de cumprir como forma de travar a propagação do vírus, surgiu uma alternativa de urgência ao ensino presencial: o ensino remoto de emergência. Isto obrigou a que as direções das escolas e os professores tivessem de adotar um conjunto de medidas para assegurar as aprendizagens educativas e para atenuar desigualdades.

Através de plataformas digitais os professores contactavam com os/as alunos/as e vice-versa, sendo “(...) o espaço escolar (...) substituído pelo espaço doméstico” (Muchacho, Vilhena & Valadas, 2021, p. 185). O contexto familiar teve aqui um papel importantíssimo de auxiliar e acompanhar, de forma mais próxima, as crianças e os jovens no processo de ensino e aprendizagem. As famílias deveriam também proporcionar um ambiente tranquilizador para o sucesso das aprendizagens e disponibilizar o acesso a computadores e a ligação à internet. No entanto, isto nem sempre se verificou em alguns dos contextos familiares. De acordo com o CNE (2021), o recurso ao ensino remoto de emergência “agravou e provocou também desigualdades educativas que, de alguma forma, o ensino presencial procura mitigar, sobretudo junto dos alunos oriundos de contextos mais vulneráveis.” (CNE, 2021, p. 31).

De facto, o ensino a distância mostrou de forma clara não só as condições desiguais dos contextos familiares dos alunos (CNE, 2021) como também as desigualdades no

acesso a equipamentos e recursos digitais no sentido em que “As desigualdades no acesso a estes dispositivos e a uma conectividade de qualidade já estavam identificadas em data anterior ao aparecimento da COVID-19, mas tornaram-se claramente mais visíveis no período de encerramento das escolas.” (CNE, 2021, p. 72).

Trazendo dados concretos para esta problemática:

[...] mais de 30% dos alunos não tinham equipamento digital. São compostas por uma população desfavorecida, e em que mais de 5% dos alunos não participou em nenhuma das atividades escolares durante o período de ensino remoto de emergência. São Escolas sobretudo situadas em zonas rurais ou em zonas urbanas ou suburbanas, onde não existiam projetos relacionados com as TIC [...]. (CNE, 2021, p. 75).

Uma vez mais, quem sofre as repercussões são as crianças e os jovens de contextos mais desfavorecidos, que se viram impossibilitados de ir à Escola e não conseguiram acompanhar o ritmo de aprendizagem, sendo-lhes privado a interação com os seus pares e com os/as professores/as:

Confinados em habitações sem condições, muitas vezes sobrelotadas e sem um espaço tranquilo para estudar, houve também os que não tinham equipamentos tecnológicos ou ligação à Internet, ou ainda competências digitais, que lhes permitissem, mesmo a distância, prosseguir as aprendizagens e manter o contacto com os seus professores e os seus pares. (ibidem).

Citando o Relatório da ONU *“The age of digital interdependence: Report of the UN Secretary-General’s High-level Panel on Digital Cooperation”* (2020) muitas pessoas ficaram excluídos da tecnologia digital, sem terem um acesso seguro e de baixo custo à Internet:

And many people have been left out of the benefits of digital technology. (...) People who lack safe and affordable access to digital technologies are overwhelmingly from groups who are already marginalised: women, elderly people and those with disabilities; indigenous groups; and those who live in poor, remote or rural areas. Many existing inequalities – in wealth, opportunity, education, and health – are being widened further. (ONU, 2020, p. 6).

Parece evidente que a conjuntura pandémica veio a criar uma situação de constante adaptação das Escolas e do sistema educativo em geral “a um novo modelo pedagógico, sustentado pelas tecnologias digitais, metodologias e práticas de ensino novas, num curto espaço de tempo e sem que para tal estivessem preparados/as.” (Muchacho, Vilhena & Valadas, 2021, p. 185).

A partir deste conjunto de situações, tornou-se ainda mais urgente falar de inclusão digital nas crianças e nos jovens. Todavia, para se estabelecer uma correta definição do que é a inclusão digital, deve-se trabalhar primeiramente o conceito oposto: a exclusão.

Silveira (2008) afirma que a ideia de exclusão foi introduzida na Sociedade de Informação para denunciar os processos que impedem a maioria das pessoas de aceder à comunicação mediada por um computador, ou seja, de utilizar as redes informacionais. Mais à frente, o autor reconhece a emergência da cibercultura como um novo fator de iniquidade e de exclusão, seja entre as classes de uma sociedade seja entre os países ricos e pobres. Deste modo, as iniquidades que estão na origem da exclusão digital passam também por iniquidades socioeconómicas.

Por outro lado, para termos acesso a este mundo que é o ciberespaço³ é necessário possuir competências tecnológicas e digitais que vão muito para além do acesso às ferramentas digitais, englobando a alfabetização digital (ou literacia digital) que pressupõem competências ao nível da compreensão e aplicação de conhecimentos; julgamento e tomada de decisões; capacidade de seleccionar informação relevante com preocupações éticas; organização e comunicação adequadas de informação relevante; e competências cognitivas e interpessoais de nível superior, como o pensamento crítico e criativo (Monteiro & Leite, 2021).

Na perspetiva de uma outra autora, entende-se por inclusão digital a procura de melhorar as condições de vida das pessoas por meio do acesso às TIC, sendo que a inclusão digital

³Segundo o Glossário da Sociedade de Informação da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação (APDSI), com ciberespaço entende-se o espaço não físico criado por redes de computadores, nomeadamente pela Internet, onde as pessoas podem comunicar de diferentes maneiras, por exemplo, através de mensagens eletrónicas, em salas de conversas (chats) ou em fóruns de discussão.

Envolve pessoas que não utilizam recursos tecnológicos porque não têm acesso à tecnologia, seja por necessidades econômicas, falta de infraestrutura ou por nível de escolaridade; pessoas capacitadas em determinada área do conhecimento, mas que não acompanharam a geração envolvida com tecnologia; pessoas que independentemente da classe social não têm motivação para aprender e usar recursos tecnológicos. (Porto, 2014, p. 299).

Em suma, o uso das tecnologias digitais traz vantagens no cotidiano escolar porque cria novos métodos de ensino e de aprendizagem, que leva o aluno a abandonar a postura passiva de receptor da informação e a adotar uma postura ativa, favorecendo uma maior inclusão. Com a conjuntura pandémica percebeu-se a urgência de adaptar as tecnologias ao ensino, o que está a provocar uma transformação e uma mudança nas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO
(Dos contextos às opções e procedimentos metodológicos de investigação)

A investigação realizada teve como propósito compreender de que forma a Escola estará ou não a proporcionar condições que favoreçam a inclusão digital dos jovens e se a inclusão digital está a favorecer condições de inclusão social. Como contexto de pesquisa, tive a oportunidade de conhecer e estar inserida nas vivências e dinâmicas da E2OM através da minha participação no projeto COSI.ed. Os jovens da E2OM constituíram-se como os principais sujeitos de investigação.

Apresento de seguida a tabela que orientou o meu estudo ao longo dos meses (Tabela 1).

Tabela 1. Planeamento do estudo

Objetivos do estudo (O que pretende averiguar?)	Métodos e técnicas de recolha/análise de dados (Como pretende averiguar?)	Participantes (Com quem pretende recolher a informação?)	Momentos de recolha de dados (Quando?)
<p>Objetivos</p> <p>Compreender de que forma a Escola estará ou não a proporcionar condições que favoreçam a inclusão digital de jovens</p> <p>Compreender se a inclusão digital está a favorecer condições de inclusão social</p>	<p>Método</p> <p><i>Abordagem qualitativa</i> (Amado, 2014) e (Silva, 2013)</p> <p><i>Estratégia investigativa - Estudo de caso</i> (Stake, 1999) e (Pedro da Ponte, 1994)</p> <p>Técnicas</p> <p>Análise documental (Morgado, 2012)</p> <p>Observação participante (Gil, 2008) e (Amado, 2014)</p> <p>Entrevistas semi-estruturadas (Bodgan e Bilken, 1994)</p> <p>Análise dos dados:</p>	<p>Jovens entre os 15-25 anos</p> <p>Profissional da E2OM</p>	<p>Análise documental (Setembro, Outubro)</p> <p>Observação participante - Outubro a Dezembro (2022)</p> <p>Entrevistas com os jovens – Janeiro (2023)</p> <p>Entrevista semiestruturada com a profissional – Fevereiro (2023)</p> <p>Análise dos dados – Março, Abril, Maio (2023)</p>

	Análise de conteúdo (Bardin, 2011) e Costa, Moreira & Sá (2021)		
--	---	--	--

2.1 Caraterização do *locus* de pesquisa

O contexto no qual o estudo teve lugar foi a E2OM por se constituir como uma resposta socioeducativa especializada a tempo inteiro, destinada a jovens provenientes de contextos vulneráveis em situação de abandono escolar, com dificuldades de integração social.

A vertente profissional influenciou a minha escolha no sentido em que trabalho diariamente com crianças e jovens na faixa etária dos 9 aos 15 anos e daí o meu interesse no público mais jovem. Reitero ainda a importância de desenvolver uma investigação numa Escola de Segunda Oportunidade, não só relevante cientificamente como também socialmente, uma vez que é essencial existir uma desmitificação destes contextos, por vezes associados a conotações negativas, por serem frequentados por alunos/as de classes sociais mais baixas e com resultados escolares de insucesso.

A E2OM situa-se em São Mamede de Infesta, no concelho de Matosinhos, tendo o apoio da Câmara Municipal de Matosinhos (CMM) e da Associação Para A Educação De Segunda Oportunidade (AE2O), contando também com a parceria do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), Agrupamentos de Escolas, Centros Qualifica, Centros de Saúde e Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

De acordo com o relatório de avaliação externa de impacto da E2OM (Mesquita e Martins, 2019), a escola acolhe e trabalha com jovens entre os 15 e os 25 anos, podendo ultrapassar em alguns casos mais do que os 25 anos de idade. Estes jovens procuram uma segunda oportunidade de formação ou de emprego, apresentando alguns perfis dos quais se evidenciam:

- “Jovens com baixas qualificações escolares, em abandono escolar, com graves dificuldades de integração social e ocupacional e sem competências necessárias ou motivação para frequentar respostas regulares
- Jovens com trajetos de vida desviantes, no sentido da pequena delinquência, consumo de drogas, inexistência de suporte familiar e social e ausência de projetos profissionais e de vida
- Jovens pais e mães à procura de um contexto protegido de socialização que lhes permita ganhar autonomia e confiança para enfrentar os desafios dos desempenhos sociais do trabalho, da formação e das responsabilidades familiares e parentais
- Jovens alunos a frequentar os sistemas regulares de formação, evidenciando fortes dificuldades de integração escolar
- Jovens com medidas de promoção e proteção e/ou com medidas tutelares educativas
- Jovens com problemas de autorregulação emocional e controlo dos impulsos, perturbações psicológicas e/ou psiquiátricas não muito severas
- Jovens de grupos culturais minoritários e migrantes”

Relativamente ao modelo de funcionamento da Escola, esta organiza-se em três áreas principais: Área de Intervenção Psicossocial e Apoio Educativo, Área de Formação e Área Administrativa e Financeira. Cada área dispõe de um Coordenador de equipa, para além do Diretor que coordena as três áreas de funcionamento, conforme o Organigrama em anexo (Figura 3).

Como modelo de intervenção, a E2OM combina diversas dimensões. Na área Vocacional dispõem de sessões de Cozinha, Costura, Carpintaria e Eletricidade; na educação artística tem sessões de Teatro, Dança e Artes Visuais. A combinação das artes com as restantes disciplinas tem contribuído como um dos fatores de sucesso da E2OM.

De acordo com o Referencial de Formação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, os jovens do ensino secundário têm como áreas de Competências Chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência;

Cultura, Língua e Comunicação (Figura 4). Como área de Carácter Transversal têm o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que foi um importante recurso para a análise dos dados.

A E2OM dispõe de profissionais de psicologia, serviço social e educação social, que desenvolvem um trabalho multidisciplinar de forma a encontrarem, em conjunto, respostas para os problemas complexos que cada jovem enfrenta. Para além destes profissionais, dispõe ainda de um funcionário administrativo, funcionário(s) auxiliar(es), segurança e serviços de limpeza e manutenção. Outro dos aspetos de sucesso deste projeto de intervenção é precisamente a dinâmica de “harmonia, horizontalidade e empatia criada entre todos os elementos da Escola (professores, técnicos, alunos e outros funcionários), o apoio pessoal, emocional e material disponibilizados aos beneficiários (...) (em comparação com que era registado quando estudavam nas escolas regulares)” (Mesquita e Martins, 2019, p.4).

O trabalho em rede e em parceria com diversas entidades nacionais e internacionais (como projetos de intercâmbio internacional, visitas de estudo) também é apontado como um aspeto diferenciador da E2OM relativamente às outras escolas.

Relativamente aos recursos digitais disponíveis, a E2OM tem 6 computadores fixos e 4 portáteis. Durante o período da pandemia todos os/as jovens que não tinham acesso a um computador em casa receberam um portátil.

2.2 Opções metodológicas

Questiono-me acerca do que significa investigar: será uma forma de resolver problemas, aprofundar conceitos e teorias ou para produzirmos conhecimento científico? Segundo Ander-Egg (1978) investigar “é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento” (cit in Marconi & Lakatos, 2003). Em contrapartida, aproximo-me da perspetiva de Silva (2011) ao afirmar que “Fazer investigação é produzir pensamentos sobre determinados fenómenos, objectos

e realidades. Interessa, portanto, pensar que conhecimento se produz e como se produz e que decisões socioepistemológicas se tomam.” (p. 119).

O método é essencial para um/a investigador/a realizar uma construção adequada e fidedigna dos dados recolhidos que possam servir de elementos teóricos para a posterior análise, pois mesmo quando escolhemos usar métodos qualitativos ou quantitativos, envolvemo-nos em decisões teóricas e metodológicas. Deste modo, são essas decisões que demonstram como conceptualizamos o mundo à nossa volta e como relacionamos a teoria com o objeto de estudo, respondendo à importante questão: Qual o procedimento que posso mobilizar para adquirir conhecimento?

É importante esclarecer que a metodologia não se trata das técnicas de pesquisa, mas sim da forma como se faz Ciência sendo que aquilo que decide o campo metodológico e assegura a cientificidade das práticas de pesquisa são os pólos metodológicos, distinguindo-se entre eles: o pólo epistemológico, o pólo teórico, o pólo morfológico e o pólo técnico, propostos por De Bruyne, J.Herman e M. de Schoutheete (1975) (Figura 5).

De uma forma sucinta, o pólo epistemológico estabelece as decisões que foram tomadas ao longo da investigação, relacionando a teoria com os factos. No caso da presente investigação, foi utilizada a abordagem da fenomenologia, uma vez que pretendo estudar um fenómeno relacionado com a inclusão. O pólo teórico é o que permite o confronto com a empiria, ao mesmo tempo que orienta a formulação de hipóteses e a formulação de conceitos, ou seja, é neste pólo que prevalece a interpretação dos dados. Já o pólo morfológico corresponde a uma certa ordenação dos elementos, enquadrando-se os dados obtidos na pesquisa e articulando com os discursos científicos analisados. Por fim, surge o pólo técnico no qual o/a investigador/a debruça-se sobre a realidade empírica através da recolha de dados para depois confrontá-los com a teoria. É desta forma que o/a investigador/a tem à mercê modos de investigação particulares: estudos de caso, estudos comparativos, experimentações ou simulações. No caso desta investigação, caminho para o estudo de caso (Stake, 1999).

2.3 Paradigma científico

Tendo em conta o problema de investigação e as questões por ele suscitadas, o estudo enquadra-se numa investigação de natureza qualitativa, pois é central no estudo “(...) a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem.” (Amado, 2014, p. 42-43).

Assumindo que a realidade é uma construção intersubjectiva de significados desenvolvidos socialmente e experiencialmente (das experiências dos sujeitos) e localmente situadas, com o estudo pretendo compreender valores, crenças, representações, atitudes e opiniões dos/as jovens relativamente às questões da inclusão social e digital, valorizando as experiências de vida dos mesmos.

De acordo com a metodologia qualitativa, o/a investigador/a não é um sujeito passivo e neutro, que observa a realidade sem participar nela. O investigador/a qualitativo/a participa na vida dos sujeitos que está a investigar de forma a reconstruir o sentido que dão ao seu quotidiano: “O contacto prolongado do investigador com o real, orientado por esquemas de leitura flexíveis e o recurso a métodos e técnicas de recolha adaptados geram informações com as quais é possível construir representações mais próximas da realidade.” (Silva, 2013, p. 17-18).

Desta forma, enquanto investigadora qualitativa procuro a construção do conhecimento e não a sua descoberta, tal como Amado (2014, p. 42) explica “(...) os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado (...)”. A metodologia qualitativa de investigação insere-se

(...) nos pressupostos do paradigma construtivista [Guba & Lincoln 1994: 105-117] que, no plano ontológico, assume que a realidade não existe fora da consciência do sujeito, tratando-se ela mesma de uma construção social impregnada de significado. No plano epistemológico, estas metodologias consideram que o conhecimento é construído intersubjectivamente através de uma interacção estreita entre o sujeito cognoscente e o objecto. (Silva, 2013, p. 2).

A utilização do termo “paradigma” deve-se a Thomas Kuhn utilizando em relação à noção de “revolução científica”. No entanto, aplicando o termo à investigação, Herman (1983) afirma que um paradigma é “um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos-chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores num dado momento do desenvolvimento de uma disciplina” (*cit in* Boutin, Goyette & Lessard-Hébert, 2005, p. 19).

Aplicando a noção de paradigma à pesquisa em educação, aproximo-me do paradigma fenomenológico-interpretativo como forma de construir uma compreensão rica do local e das experiências do mundo dos jovens, procurando “(...) a *compreensão* e *interpretação* dos fenómenos educativos, por oposição à *explicação* e possibilidade de *verificação* perseguidas pelo [paradigma positivista]” (Morgado, 2012, p. 41).

Numa outra perspetiva, Taylor & Medina (2013) chamam ao paradigma interpretativo de *humanista* no sentido em que ajuda a compreender as outras culturas a partir de dentro, ou seja, “(...) to understand the culturally different ‘other’ by learning to ‘stand in their shoes’, ‘look through their eyes’ and ‘feel their pleasure or pain.” (p. 4).

Em suma, as Ciências Sociais e Humanas têm assumido uma nova postura epistemológica e metodológica por reconhecer *a priori* a complexidade, a mutabilidade e a irredutibilidade da vida social (Silva, 2013), como também se destaca a importância de uma maior intervenção do sujeito no processo de conhecimento. Deste modo, o paradigma interpretativo surge associado a críticas realizadas à corrente positivista, no sentido em que o interesse principal do paradigma interpretativo será o estudos dos “(...) significados das (inter)ações humanas e da vida social” (ibidem). Dito por outro modo, os sujeitos dão sentido e significado às suas práticas sociais, tal como aconteceu com o presente estudo em que se partiu da realidade dos jovens e dos seus significados para se compreender um fenómeno social.

2.4 O estudo de caso

Como estratégia investigativa recorri ao estudo de caso através da qual tive a oportunidade de estudar, de forma aprofundada e de tempo prolongado, situações e/ou acontecimentos da vida real de jovens inseridos numa Escola de Segunda Oportunidade. Deste modo, conceptualizo o estudo de caso como uma forma particular de estudo (Stake, 1999) que procura analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações) em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência (Morgado, 2012, p. 56-57). Também Stake (1999) é da mesma opinião que Morgado (2012) ao afirmar que “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (p. 11).

O mesmo autor menciona quatro características fundamentais dos estudos de caso, sendo estes “holísticos”, “empíricos”, “interpretativos” e “empáticos”.

O estudo de caso é um estudo holístico uma vez que os/as investigadores/as devem ter em conta a relação entre o fenómeno estudado e os seus contextos pessoais, isto é “(...) *comprender o objeto de estudo em si mesmo*” (Morgado, 2012, p. 60). São também estudos empíricos porque os/as investigadores/as baseiam o estudo na recolha de informação, através da observação de campo. Por outro, são estudos interpretativos pois os/as pesquisadores apoiam-se na sua intuição sendo que a investigação deve pautar-se na base de uma interação entre o investigador e o sujeito. Por último, são estudos empáticos ao passo que “(...) *consideram a intencionalidade dos atores, procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os seus valores*” (ibidem).

No que concerne à tipologia, o estudo de caso caracteriza-se como *instrumental* no sentido em que pretendo compreender, numa visão mais global, a inclusão social e digital de jovens, através do estudo de um caso particular. O caso particular é então o instrumento ou suporte para compreender algo que vai para além do caso em si, isto é, o objeto de estudo não é propriamente os jovens em si mas as suas vivências e experiências de vida.

Por conseguinte, os estudos de caso instrumentais distinguem-se dos intrínsecos pois definem-se pelo interesse em compreender uma problemática mais ampla, tal como Stake (1999) afirma: *“En los estudios instrumentales, en los que el caso sirve para ayudarnos a comprender sus propios fenómenos o relaciones, se necesitan más datos y mediciones categóricas”* (p.71).

Por outro lado, adotando a tipologia proposta por Ponte (1994) o estudo de caso é de natureza *analítica* no sentido em que procura problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-la com teoria já existente. É de realçar que são os estudos analíticos que podem proporcionar um mais significativo avanço do conhecimento (idem).

Em suma, o estudo de caso direciona-se *“mais para o processo do que para os produtos”* (Amado, 2014, p. 48) daí a importância de recorrer a várias técnicas de recolha de dados desde a observação e notas de campo, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Todas estas fontes são apropriadas no presente estudo, que mais à frente irei dar especial enfoque.

Assim sendo, a triangulação dos dados é substancial no estudo pois através da combinação de dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa é possível obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar (Coutinho, 2008, p. 9).

Tendo em conta a importância de recolher os dados de forma mais próxima da realidade vivida pelos jovens, surge a abordagem indireta como método exploratório sobre os percursos e experiências de vida dos jovens.

2.5. A Abordagem indireta como método exploratório

A abordagem indireta é uma abordagem de diálogo para recolha de dados e/ou informação, enquadrando-se nas abordagens qualitativas das ciências sociais, de cariz exploratório.

A abordagem indireta é, na sua essência, um método com valor pedagógico sobre experiências e percursos de vida de jovens em situações de risco de exclusão. O que a diferencia das outras abordagens é a forma como o/a investigador/a aborda o

mundo de vida do informante, através de uma conversa informal, no qual o informante, este entendido como um contador de histórias (*storytelling*), tem a autonomia e liberdade para falar sobre o tema proposto, sendo ele a guiar a conversa e não o/a investigador/a (Frostholm & Walker, 2021).

No meu entender, esta abordagem permite que os/as jovens encontrem dentro de si as suas “vozes” silenciadas, as suas experiências únicas, ajudando, ao mesmo tempo, que eles se tornem contadores das suas próprias histórias pois só eles mesmos é que sabem por aquilo que passaram.

Deste modo, a investigação segue esta abordagem na recolha de dados, através da realização de entrevistas a dois jovens, que aos poucos fui estabelecendo uma relação de confiança.

2.5 Instrumentos e recolha de dados

A recolha de dados combinou diferentes instrumentos e, neste sentido, abrangeu a análise documental (documentos internos da E2OM, relatório de avaliação externa, artigos científicos), a observação participante, as notas de campo e as entrevistas semi-estruturadas a dois jovens e a uma profissional da E2OM.

2.5.1. A Análise Documental

Os documentos são registos escritos que contém informações que auxiliam na compreensão dos factos e das relações de um determinado contexto ou instituição.

O estudo de documentos é essencial no contexto de investigação em educação, dependendo da natureza dos documentos (escritos ou não, oficiais ou não oficiais, públicos ou privados, individuais ou coletivos, abertos ou fechados, didáticos, científicos, etc), e da quantidade de documentos, que irá influenciar e determinar a maior ou menor exaustividade do estudo (Morgado, 2012).

De forma a reunir as fontes de pesquisa, apoiei-me em documentos internos da E2OM, artigos científicos e teses de Mestrado para a elaboração do quadro teórico, não descurando as informações contidas na fonte original, ainda que possa ser contextualizada em alguns momentos:

A análise documental, muito mais que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, som e imagem, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações,

momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos. (Moreira, 2005, p. 276).

No presente estudo a análise documental está associada à observação participante, enquanto técnicas que se complementam em relação ao objeto de estudo. Entendendo que a análise documental é um conjunto de operações intelectuais, visando a descrição e representação dos documentos de uma forma unificada e sistemática (Souza, Kantorski & Luís, 2011) o tratamento documental teve como objetivo descrever o conteúdo dos documentos assim como interpretá-los e contextualizá-los para a pesquisa.

2.5.2. Observação participante

A observação participante insere-se na observação etnográfica no qual o/a observador/a participa ativamente na vida do observado, sendo essencial a capacidade do/a investigador/a se adaptar à situação em concreto. A observação participante constitui-se como uma técnica de recolha de informação entendida como *“(...) a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”* (Gil, 2008, p. 103).

Deste modo, enquanto investigadora, tenho como propósito compreender a dinâmica do grupo-turma dos alunos EFA Secundário no seu meio natural e familiar e não simplesmente a recolha de dados individuais de cada aluno/a. Tal como afirmam Mónico et al (2017, p. 727): *“Por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sócio-cultural, dos seus processos. Por outro lado, permite-lhe intervir nesse mesmo quotidiano (...)”*.

O princípio da observação participante prende-se com a necessidade de o/a pesquisador/a manter sempre uma boa interação com os sujeitos da pesquisa e com a situação a ser estudada *“afetando-a e sendo por ela afetado”* (Amado, 2014, p. 155).

Na mesma linha de pensamento, é essencial que se informe os participantes de que se trata apenas de um estudo, sem pretensão de os avaliar, inspecionar e/ou supervisionar (Morgado, 2012, p. 90). Assim sendo, a aceitação mútua tanto pelo observador como pelo observado é um dos requisitos cruciais para que a observação seja possível de se concretizar, isto é “(...) *que as instituições e as pessoas nelas presentes se disponham voluntariamente a participar da pesquisa*” (Amado, 2014, p. 154).

A observação participante segundo Gil (2008) pode ser *natural* quando o/a investigador/a pertence à mesma comunidade em que investiga ou *artificial*, quando o mesmo se integra no grupo com o objetivo de realizar uma investigação. No presente estudo, identifiquei-me com a observação artificial no sentido em que me integrei em algumas das sessões dos alunos EFA Secundário para construir uma relação de confiança com eles pois “(...) *é necessário que o investigador consiga ganhar a confiança dos participantes no estudo, o que depende da sua capacidade de integração no grupo*” (Morgado, 2012, p. 90).

Para meu auxílio na observação, recorri ao diário de investigação no qual continha as notas de campo. Entendendo que o diário é “*um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um determinado período de tempo*” (Bolívar et al, 2001 *cit in* Amado, 2014, p. 278), envolveu descrições, opiniões, sentimentos e consequentes interpretações.

Para além de ser um registo reflexivo das sessões que observei, o diário serviu para descrever os acontecimentos vivenciados como forma de “*salvar as vivências e percepções dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir*” (Bolívar et al, 2001 *cit in* Amado, 2014).

Em suma, a observação participante foi pertinente neste estudo de caso pois permitiu-me compreender uma dada situação ou fenómeno social tal como ela é, informando sobre o *como* mas especialmente o *porquê* de alguém fazer determinada coisa (Amado, 2014).

2.5.3. Entrevistas semi-estruturadas

Recorrendo à entrevista como técnica de recolha de dados na pesquisa qualitativa, esta tem sido a técnica mais mobilizada nos trabalhos de campo de estudantes e pesquisadores em ciências sociais (Ferreira, 2014).

Efetivamente a intenção desde o início seria realizar entrevistas de tipo aberto, sendo que não existiu um guião previamente elaborado que conduziu a entrevista realizada aos jovens. Todavia, existiram focos de interesse. Alguns dos tópicos advieram da minha participação no projeto COSI.ed: perceber os aspetos do contexto familiar e/ou social e conhecer as expectativas escolares e profissionais dos jovens. Um último tópico surgiu face ao foco do meu estudo: perceber a relação que os jovens têm com as tecnologias. Assim sendo, como foram adicionados tópicos de interesse, as entrevistas acabaram por ser tornar semi-estruturadas pois existiram momentos em que tive de direcionar a entrevista para aquilo que eu queria saber enquanto investigadora.

Teorizando a entrevista semi-estruturada, nesta tipologia de entrevista não existe uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado falar livremente, respeitando os seus quadros de referência. O entrevistado realça o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier (Amado, 2014).

Tal como explicitado por Ferreira (2014) no seu artigo sobre as entrevistas *compreensivas*, no sentido em que articulam formas tradicionais de entrevista semidiretiva com técnicas de entrevista de natureza mais etnográfica, a “boa pergunta”, por assim dizer, não é aquela que é previamente preparada pelo entrevistador “(...) mas a que faz sentido ao entrevistado e o convoca a tomar uma posição, a narrar um ponto de vista com densidade narrativa.” (p. 982).

Segundo Bodgan e Bilken (1994) numa investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Neste caso, feitas as entrevistas aos dois jovens e as consequentes notas de campo recolhidas surgiu a necessidade de realizar

uma entrevista semiestruturada com uma professora da E2OM de forma a enriquecer e finalizar a recolha dos dados.

De entre os vários tipos de entrevista que existem, escolhi a entrevista semiestruturada por ser uma forma prática de obtenção de informação, de sentimentos e emoções da pessoa entrevistada de forma a interpretá-la: “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bodgan e Bilken, 1994, p. 134).

De acordo com Boutin, Goyette & Lessard-Hébert (2005) a entrevista pode contribuir para contrariar enviesamentos emergidos da observação participante, isto é “(...) a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também *necessária* quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.” (p. 160).

A entrevista semiestruturada foi realizada no dia 28 de Fevereiro de 2023, tendo a duração de aproximadamente 25 minutos. A entrevista foi gravada em áudio, após recolhida a autorização e o termo de consentimento informado (APÊNDICE B), sendo mais tarde transcrita *ipsis verbis*.

A entrevista semiestruturada foi organizada a partir de tópicos orientadores para questões que foram realizadas durante a entrevista. O guião que estruturou a entrevista (APÊNDICE C), teve como principais dimensões/questões: De que forma é que a escola e os professores acolhem estes jovens diariamente, mesmo quando eles, por exemplo, chegam atrasados ou faltam; quais as principais características dos jovens que chegam aqui; o que eles esperam da E2OM quando chegam; quais os fatores de exclusão social mais perceptíveis; existência ou inexistência de perspetivas de vida nestes jovens; capacidades da E2OM em atribuir novos significados na vida dos jovens e, em último, as principais estratégias de formação que a E2OM utiliza na tentativa de os inserir socialmente e, também, digitalmente.

Por questões de natureza ética, o nome da profissional não é citado para manter o anonimato. Foram várias questões que guiaram a entrevista, no qual a

entrevistada respondeu de forma clara e objetiva, e à qual agradeço a sua participação. É de ressaltar que sendo este um trabalho direcionado para um estudo de caso, reuniu-se informações pormenorizadas e pessoais de alguns dos jovens e, por isso, os nomes dos jovens foram alterados.

2.6 Análise dos dados

A análise dos dados é a fase mais criativa de uma investigação, em que ambos os processos são combinados numa constante interação dinâmica de retroalimentação e reformulação (Teixeira, 2003). A escolha dos métodos de análise foi sempre realizada de acordo com a natureza do problema em estudo.

Esta última fase é das mais importantes no processo de investigar e produzir pois o conjunto de material recolhido não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas sim, uma fonte de dados (Boutin, Goyette & Lessard-Hébert, 2005). Neste sentido, foi a partir do que se recolheu que se construiu os dados, atribuindo-lhes um significado. No entanto, não posso deixar de dizer que durante a recolha de dados surgiram-me algumas impressões e pré-análises.

Para a apresentação dos dados construiu-se tabelas de interpretação, nas quais foram definidas dimensões de análise e categorias, assim como unidades de registo para cada dimensão (APÊNDICE F). Relativamente às categorias, estas emergiram dos dados.

Numa primeira fase o importante foi ler e reler o material recolhido para depois nomear categorias para começar a trabalhar a partir delas, ou seja, a dimensioná-las (dimensões de análise), a identificar as suas subcategorias e a perceber que relações poderiam ter entre si (APÊNDICE E). Foi uma tarefa de organização dos dados, pois partiu-se de um embaralhado de folhas soltas para se tornar em algo com substância, pois tal como num *puzzle* o objetivo é juntar as peças até que no fim tudo faça sentido.

Posteriormente, numa última fase, os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo.

2.6.1 Análise dos dados: análise de conteúdo

A análise de conteúdo, entendida como uma técnica de interpretação de dados na pesquisa qualitativa, constitui-se como um procedimento sistemático sobre o texto. A análise de conteúdo pode ser aplicada para material empírico ou para outra tipologia de documentos que não fomos nós que produzimos, como por exemplo notícias ou histórias.

De acordo com Laurence Bardin (2011), esta técnica constitui “(...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 11), prevendo três fases (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação).

A opção pela análise de conteúdo ajudou-me na compreensão de características ou estruturas de mensagens contidas nos discursos dos jovens e da profissional entrevistada, que estiveram de acordo (ou não) com os conceitos de inclusão social e digital revistos na fundamentação teórica. Por conseguinte, a análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, desenvolvendo uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo das mensagens e da sua respectiva interpretação (Bardin, 2011).

No que concerne ao critério de categorização, segundo a mesma autora, pode ser: semântico – focalizado em categorias temáticas; sintático – focalizado em verbos e adjetivos; léxico – assente na classificação das palavras segundo o seu sentido; e o expressivo – assente em categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem. (Bardin, 2011, p. 145-146).

Numa outra perspetiva, Costa, Moreira & Sá (2021) mostram como a análise de conteúdo tem várias finalidades, permitindo

“i) organizar, categorizar e reduzir dados (Cohen et al., 2007; Coutinho, 2013), respeitando a sua qualidade; ii) descrever, relacionar, compreender, interpretar e produzir significados, a partir dos dados obtidos por instrumentos de recolha ou por processos de comunicação (Cavalcante et al., 2014); iii) e, por

consequente, descobrir regularidades nos dados e produzir inferências sobre outros indicadores, que transcendem a mensagem/o conteúdo das comunicações (Bardin, 1977; Coutinho, 2013).” (p. 49).

Em suma, quem faz investigação qualitativa, mesmo que venha a seleccionar questões específicas à medida que se recolhem os dados, o objetivo não é responder a questões prévias ou a testar hipóteses, mas antes a privilegiar a compreensão dos problemas a partir da perspectiva e significações dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

No presente estudo, optou-se pelo critério de categorização semântica (Bardin, 2011) para identificar categorias e subcategorias temáticas com base no sentido emergente dos registos discursivos. Nesse sentido e tendo por base as questões de investigação, constituíram-se como dimensões de análise - Inclusão Social e Inclusão Digital. Dentro da dimensão da Inclusão Social surgiu uma categoria ampla denominada *Permanência na escola entre fatores multidimensionais: perspectivas para a inclusão social de jovens* e dentro dessa categoria, foram identificadas as seguintes subcategorias emergentes de forma rizomática: *contexto*, *aspectos psicossociais*, *preconceito/estigmatização* e *relação com o trabalho*, conforme o Mind Map apresentado a seguir:

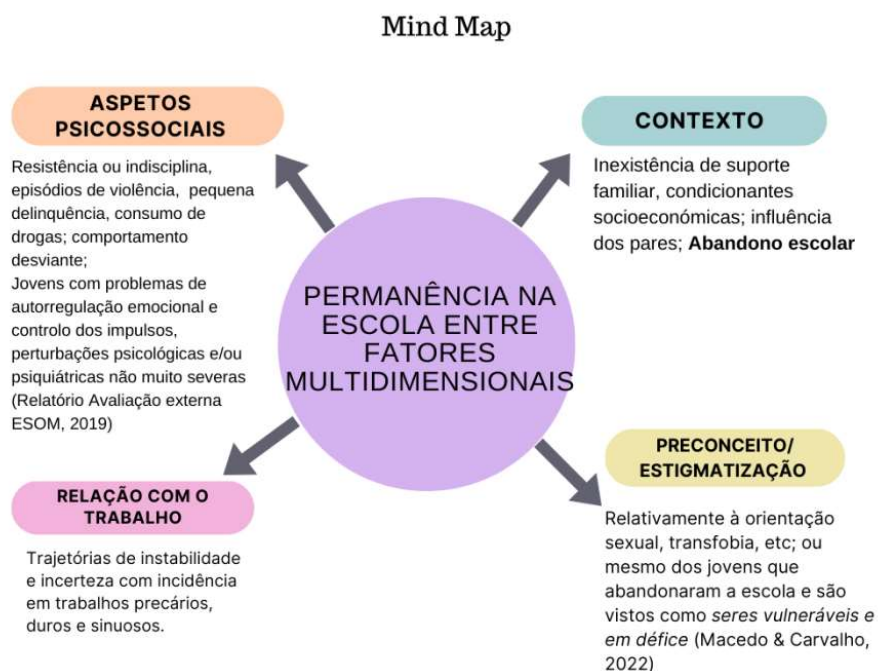


Figura 6: Mind Map- Permanência na escola entre fatores multidimensionais

Relativamente à Inclusão Digital, surgiu como categoria: A Inclusão Digital na E2OM – um caminho ainda a percorrer para a promoção da inclusão social. Categoria essa, que possibilitou a compreensão da relação entre as duas temáticas: A Inclusão Digital e a Inclusão Social.

2.7 Questões éticas

Inicialmente e de forma a cumprir o protocolo de ética de investigação, foi solicitado uma autorização do estudo ao diretor da Escola, no qual foi referido os objetivos da pesquisa. (APÊNDICE A).

Relativamente aos participantes, estes foram informados dos objetivos da investigação realçando que são livres para desistir a qualquer momento, sem que tal decisão possa penalizar a investigadora. Os participantes têm o direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso (Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2014).

É de se referir que o estudo teve a aprovação da comissão científica do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Muitos destes jovens vêm de contextos frágeis, marcados por trajetórias pessoais e escolares de algumas irregularidades e fragilidades e, ao falar sobre assuntos que por vezes possam ser sensíveis, poderia causar algum desconforto. Por esse motivo, foi sempre uma preocupação o bem-estar destes jovens, sendo que as entrevistas não foram gravadas para que não ficasse nenhum registo do que foi dito. Outra das preocupações foi a que o jovem se sentisse completamente à vontade para falar daquilo que ele quisesse, sem impor perguntas demasiado intrusivas:

Em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. E é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida. (Martins, 2004, p. 294).

De acordo com a Carta Ética da SPCE os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. No sentido de assegurar a confidencialidade de todos os dados recolhidos, quer através de observação participante, quer das entrevistas, os nomes dos participantes foram anonimizados por meio de codificação. No caso da entrevista à profissional da E2OM, gravada em áudio, após a sua transcrição e respetiva codificação, esta foi destruída.

Desta forma, as questões éticas prevaleceram ao longo do estudo pois enquanto profissional em Ciências da Educação, tenho como máxima preservar o interesse e as necessidades superiores destes jovens, de forma a colaborar com eles numa perspetiva de responsabilidade e de respeito mútuo.

Capítulo III- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Superação é ter a humildade de aprender com o passado, ser inconformado com o presente e desafiar o futuro” (Registo no Mural da E2OM)

Neste capítulo, apresentam-se os dados da investigação através dos resultados obtidos, relacionando-os e discutindo-os com os conceitos revistos na fundamentação teórica. Esta última fase do processo investigativo reúne algumas finalidades entre as quais a de estabelecer uma melhor compreensão dos dados recolhidos, confirmar (ou não) os pressupostos teóricos, ampliando o conhecimento sobre a problemática estudada.

Apresentação e análise dos dados

Conforme mencionado anteriormente, os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, o que possibilitou a identificação na dimensão de análise “Inclusão social” uma ampla categoria intitulada: "Permanência na escola entre fatores multidimensionais: perspectivas para a inclusão social de jovens". Subsequentemente, emergiram as seguintes subcategorias: *contexto, aspectos psicossociais, preconceito/estigmatização e relação com o trabalho*. Referente à dimensão de análise “Inclusão digital” emergiu uma outra categoria ampla designada: A Inclusão Digital na E2OM – um caminho ainda a percorrer para a promoção da inclusão social. É com base nessas categorias e subcategorias, que apresentamos a seguir a análise dos respetivos dados.

3.1 Permanência na escola entre fatores multidimensionais: perspectivas para a inclusão social de jovens

Com base na categoria "permanência na escola", compreendemos que os percursos dos jovens na e com a escola são fenómenos complexos, influenciados por diversos fatores multidimensionais. Esses fatores manifestam-se no quotidiano dos jovens e é essencial que a instituição escolar reconheça a sua importância como realidades fundamentais para promover uma maior inclusão social desses jovens, especialmente daqueles que enfrentam mais ausências do que permanências nos seus percursos educacionais. Diante desse cenário, este estudo esclareceu alguns desses fatores, os quais vamos detalhar a seguir.

3.1.1 Contexto Pré-existente

Referente à subcategoria Contexto é de considerar e numa perspetiva teórica, que as pessoas nascem em situações na qual não têm escolha uma vez que algumas das condições em que se nasce permitem e/ou constroem as nossas ações (Archer, 1995). No entanto, isto não quer dizer que as nossas vidas sejam pré-determinadas mas sim moldadas por contextos que nos pré-existem e que são significativos.

Partindo do pressuposto que a Escola é um dos principais contextos socializadores e um espaço para o desenvolvimento de competências necessárias para a vida em sociedade, estarão a ser asseguradas as condições de permanência na escola?

Uma das questões principais que sobressaíram com os dados recolhidos foi a questão de a Escola educar todos os alunos da mesma forma, ao mesmo tempo, no mesmo lugar e ao mesmo ritmo de aprendizagem. Isto é, a Escola (enquanto instituição educativa) ainda é vista pelos jovens como um lugar onde eles recebem de forma passiva o conhecimento que lhes é transmitido, sendo que maior parte das vezes não vai ao encontro das suas necessidades e interesses pessoais.

“Tudo se passa nos mesmos lugares, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Uma escola é uma colecção de salas de aula e o ensino é uma repetição de actividades pré-formatadas, iguais todos os anos”

(João Barroso, *cit in* “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”)

Não significa necessariamente que a “culpa” esteja do lado do professor, pois também este lida diariamente com desafios pois com turmas grandes ele não consegue conhecer todos os alunos na sua individualidade, tal como é salientado pela Profissional da E2OM:

“É um bocadinho dar a mesma matéria para todos, não importa aqui. Por muita teoria que se fale de um ensino individualizado, o ritmo de cada um, acaba por não haver tempo para isso nem condições para isso. E os jovens que conseguem acompanhar tudo bem, os que não conseguem começam a ficar

para trás, começam a sentir-se excluídos.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)

Ou então, o facto de a Escola não ir ao encontro dos talentos daqueles jovens, por exemplo, que têm o gosto pelas artes, fazendo com que eles se sintam uns estranhos. Deste modo, os jovens começam a desinteressar-se pela escola, deixando de fazer sentido para eles estar presente (fisicamente e mentalmente):

“(…) o abandono não é só quando o aluno deixa de ir à escola, há muitos jovens que estão sentados na sala de aula mas já abandonaram há muito tempo.”

(Profissional, Entrevista Semiestruturada)

Dito de outra forma, estes percursos mal sucedidos na Escola favorecem o aparecimento de um círculo vicioso de comportamentos de conflito que desmotivam e afastam os jovens da educação (Martins et al, 2020). Neste sentido, comprova-se a ideia de que o abandono escolar não só é feito de “abandonantes” como também de “abandonados”, pois existe um afastamento dos jovens, mas também de desinvestimento da escola na sua integração (Mesquita e Hardalova, 2018).

No entanto, a E2OM, ao contrário das outras escolas de ensino regular, está atenta a estas questões pois uma das preocupações é que os jovens se sintam acolhidos, valorizados e ouvidos, para que comecem a vir mais vezes à escola e para concluírem com sucesso o seu percurso escolar. Acolhem-nos incondicionalmente quer cheguem a horas quer cheguem atrasados, fazendo-os ver que são bem-vindos e que fazem falta. Valorizam os jovens porque vão ao encontro dos interesses deles, seja no campo das artes, da cozinha, da reparação ou então através de estágios profissionais nas áreas que eles mais gostam. Os profissionais (professores e funcionários) ouvem-nos nas suas preocupações e lamentações, demonstrando que se preocupam com eles e que os querem ajudar, dizendo muitas vezes as palavras “não desistas” e “tu consegues”. Assim sendo, um dos aspetos mais salientados pela observação foi a proximidade existente entre os profissionais que atuam na E2OM e os alunos, no qual estes procuram estabelecer relações de confiança:

“A sessão começou um pouco mais tarde do que era suposto porque uma das professoras fazia anos, o que foi uma alegria para os alunos que se reuniram no refeitório para lhe cantar os parabéns. Do que consegui observar a relação entre professores e alunos é de alguma proximidade e de amizade.” (NT1_18/10).

“Na pausa para o pequeno-almoço, vários jovens estavam a chegar, alguns deles tinham estado na semana passada em Marrocos no projeto de intercâmbio. Foi uma alegria quando eles entraram pela porta porque vieram todos cumprimentá-los, dando abraços e beijinhos. Inclusive os professores, que os cumprimentaram amigavelmente e mostraram-se curiosos em saber como tinha corrido a viagem. Os jovens vinham muito felizes e empolgados em contar as novidades.” (NT5_15/11).

Esta relação de confiança e de respeito mútuo faz com que os jovens se sintam orgulhosos deles mesmos, como por exemplo o jovem Carlos que me confidenciou que um dos professores tinha-lhe confiado as chaves da oficina, mostrando que tem confiança nele: *“sabes eu trato o professor (...) por tu, já o conheço há muitos anos e sempre me tratou com respeito assim como eu a ele.” (NT5_15/11).*

Devido ao ambiente de amizade, proximidade e empatia muitos dos jovens sentem que a E2OM é como uma família, que pelas palavras da Profissional entrevistada:

“Eles dizem muitas vezes que a escola é uma família e uma das coisas que eles gostam muito é que sentem que são ouvidos, que são respeitados, que as pessoas se preocupam com os problemas de cada um, não é?” (Profissional, Entrevista semiestruturada)

A família é outro dos principais contextos socializadores da criança e do adolescente, tendo um papel fundamental no seu desenvolvimento. De acordo com Simões (2005) *“as famílias e os fatores a elas associados têm influência na educação, socialização, prestação de cuidados, transmissão de crenças e valores e, de um modo geral, na saúde e bem-estar dos seus elementos.” (p. 36).* Todavia, a família pode funcionar

como um fator de proteção, mas também de risco, sendo este último verificado no contexto em estudo.

Para ilustrar esta ideia de noção de família para os jovens, Carlos confidenciou-me alguns episódios vividos de violência na infância, tendo sido retirado do pai. Posteriormente começaram as idas ao Instituto de Medicina Legal devido à queixa realizada, colocando-o numa instituição. Foi neste momento que aconteceu a separação definitiva entre o jovem com a família. Simões (2005) tenta elucidar que esta separação do adolescente com a família pode ser mais difícil quando os pais ou o adolescente tem um fraco suporte social, estão emocionalmente vulneráveis, desempregados, ou então têm baixas capacidades para funcionar de forma independente.

Todavia, parece que o jovem ainda tem sentimentos de culpa sobre o que lhe aconteceu na infância, pois ao tentar justificar o ocorrido disse *“mas eu também só fazia asneiras.”* Por esta expressão, proferida várias vezes por ele, foi possível perceber a falta de autoestima e de valorização pessoal, descarregando as suas frustrações nas escolas em que frequentou, chegando a ser suspenso e encaminhado para a CPCJ. Em vista disso, o comportamento deste jovem na escola foi fruto do que vivenciou no seu passado através do seu pai, pois interiorizou para si mesmo que não tinha qualquer valor e que não valia a pena querer ser alguém na vida. Tal como Simões (2005) constata *“As relações que se desenvolvem no seio da família podem constituir um factor de stress e, conseqüentemente, de risco para o desenvolvimento de perturbações.”* (p.36).

Adianto já que este jovem surpreendeu-me muito pela positiva, porque percebi, ao longo do tempo, que é um jovem com perspetivas para o futuro, estando dedicado ao curso na E2OM para depois prosseguir estudos em engenharia.

O Carlos serve aqui de exemplo para ilustrar o contexto familiar desestruturado dos jovens, onde há a carência de carinho, de respeito e de valores, pois nem sempre os pais têm a capacidade de lidar com os seus filhos tratando-os como pessoas e não apenas como filhos.

A E2OM é a família que eles não tiveram, ou que tiveram mas que nunca sentiram apoio, carinho e suporte. A inexistência de suporte familiar poderá ter várias razões: ou porque a família os abandonou, ou porque sofreram episódios de violência ou porque tiveram de lidar com problemas mais graves ao nível das necessidades básicas (habitação, saúde, alimentação) e das condições socioeconómicas.

É neste cenário que a E2OM procura colmatar algumas destas necessidades, mostrando quem eles são verdadeiramente enquanto pessoas, trabalhando na base do “Eu acredito em ti que és capaz” (Profissional da E2OM), evitando que eles entrem ou que se afundem numa espiral de marginalização.

O facto de eles se sentirem confortáveis, respeitados e valorizados por aquilo que são, pois nesta escola não há espaço para qualquer tipo de discriminação ou de julgamentos, eles acabam por olhar “com outros olhos” para a escola, começando a interessar-se mais pelo processo de ensino-aprendizagem sendo que uns optam por voltar a (re)ingressar no sistema regular de ensino, prosseguindo os seus estudos. Concluo que é fundamental que a Escola (enquanto instituição educativa) crie condições para que os/as alunos/as se sintam bem nela.

3.1.2 Aspetos Psicossociais (comportamentos de risco: consumo de álcool, uso de drogas; autorregulação emocional e controlo dos impulsos; resistência ou indisciplina)

Na E2OM foi possível verificar a predominância de jovens que vão para trás do bloco para poderem fumar, longe dos adultos que andam à espreita para lhes aconselhar a não seguirem por esses caminhos, principalmente os funcionários que têm uma relação próxima com os jovens, quase como uma relação de um pai/mãe para um filho/a. Confirma-se mais uma vez a ideia de que estes sujeitos são vistos como uma família para os jovens, no sentido em que “A família biológica não constitui hoje a única possibilidade de vínculo familiar, pois está aberto o espaço a vínculos familiares mais baseados em opções; mais psicológicos do que biológicos.” (Tedesco, 1999, p. 38).

Numa das vezes em que estive na E2OM tive a oportunidade de assistir a uma sessão com jovens do 3º ciclo, a realizarem o seu Plano Individual de Formação e Mudança (PIFM), algo que puxa pela criatividade e pela reflexão deles. Todavia, alguns deles levam para a brincadeira e não respondem realmente às questões, divagando e trazendo para a discussão comportamentos com que estão familiarizados, como podemos ver pelo seguinte excerto:

“Num dos pontos do PIFM a professora perguntou aos jovens qual era a sua principal necessidade ou problema por resolver para a sua vida futura. Os alunos não levaram a sério a pergunta e começaram na brincadeira a dizer que queriam estar ligados ao mundo da droga.” (NT4_9/11).

Sem querer fazer generalizações, é esta influência dos pares que está na origem de muitos dos comportamentos dos jovens, pois durante a adolescência o grupo de amigos passa a ter mais influência que os pais. Por outras palavras, os pais têm influência nas decisões que têm implicações ao nível do futuro, e o grupo de pares tem influência nas decisões relativas a necessidades presentes, nomeadamente em termos de identidade e estatuto (Simões, 2005).

Já num outro momento, quando conversei com o jovem Carlos, este chegou a admitir que quando era mais novo experimentou “coisas”, referindo-se à droga, mas que atualmente já não está inserido nesse mundo porque quer seguir um caminho diferente do irmão, que é (ou era) uma referência para ele.

Não só o consumo de substâncias é um dos fatores de comportamento desviante destes jovens. Também foi possível observar que alguns jovens têm problemas de autorregulação emocional e controlo dos impulsos.

Para exemplificar, acompanhei de perto um pouco da história do Rodrigo que abandonou a escola por ser um jovem agressivo e por se envolver facilmente em confusões e conflitos. O Rodrigo teve de ser seguido por alguém especializado para o ajudar a regular e a aceitar as suas emoções. Atualmente, toma medicação para andar mais calmo no seu dia-a-dia. Para além disto, e penso que é o que lhe está a ajudar bastante, é o facto de ter encontrado no desporto o seu refúgio, no qual consegue encontrar a calma e a serenidade que precisa. Por outro lado, é um jovem que dorme

pouco ou não dorme as horas necessárias para um melhor bem-estar e qualidade de vida. Numa das sessões ele não conseguiu avançar com a sua tarefa porque na noite anterior tinha ido passear com os seus amigos e deitou-se de madrugada.

Também foi possível observar situações de indisciplina, como numa das sessões em que existiu um conflito entre uma professora e um aluno:

“Entraram em alvoroço, a falar muito alto. (...) Eles sentaram-se dispersos pela sala, mas sempre a falar muito alto e a rirem-se. (...) A professora tentou manter o respeito falando um pouco mais alto para um deles, o que acabou por gerar um conflito entre os dois. O aluno não gostou da forma como a professora falou com ele afirmando *“nem a minha mãe me fala assim”*. Foi um momento de alguma tensão. Os outros jovens riam-se, parecendo que estavam a incentivar o aluno a continuar.” (NT4_9/11).

A forma como a escola entendeu resolver o conflito foi chamar o aluno para conversar com uma das professoras responsáveis. A professora tentou acalmá-lo e disse que não o queria expulsar, apenas queria conversar com ele.

Isto verificou-se também na entrevista com a profissional, no qual revela que na E2OM não existem faltas disciplinares, sendo que optam pelo caminho do diálogo para resolver qualquer conflito:

“Aqui na escola não há faltas disciplinares. Aqui se um jovem tiver um comportamento menos adequado é convidado a sair, há uma conversa com ele, e as coisas são resolvidas ali e em princípio pronto, depois volta à sala. Não há essa coisa de é expulso ou fica suspenso, não, tenta-se resolver. E eles começam a perceber que não vale a pena também portarem-se mal e fazer isso porque não há o ir para casa. E isso poderá acontecer nos primeiros dias, na primeira semana e depois desaparece. Não existe aqui problemas disciplinares.” (Profissional, Entrevista semiestruturada)

Através da observação, foi possível compreender que a E2OM trabalha muito com os jovens ao nível do desenvolvimento das competências pessoais e sociais, tornando-os pessoas mais abertas, mais resilientes e capazes de gerir as emoções. Esta escola

acolhe-os incondicionalmente, nas suas diversas condições, não insistindo nem fazendo pressão para que eles realizem obrigatoriamente determinada tarefa naquele dia. Se hoje o jovem não está em condições de a realizar, no dia a seguir trabalha-se mais com ele. Os jovens aqui têm opções, e principalmente, têm espaço para serem eles próprios e não uma réplica do que o ensino regular está habituado a ensinar.

Noutra perspetiva, também ao nível das “regras” ou de hábitos de trabalho, a escola tenta que eles comecem a ganhar consciência e responsabilidade de cumprir horários. Os profissionais têm a preocupação de adequar os horários da escola à vida pessoal ou profissional de cada um deles: “Se um jovem trabalha, tenta-se fazer um horário mais flexível para ele conciliar um trabalho.” (Profissional, Entrevista semiestruturada).

3.1.3 Preconceito/estigmatização

Como subcategoria relativamente aos fatores de permanência (ou não) na escola, o preconceito e a estigmatização foram aspetos que ressaltaram com a análise dos dados. Deste modo, o preconceito/estigmatização esteve presente na vida de alguns dos jovens: ou por terem um comportamento de indisciplina na sala de aula e já estarem “rotulados”; porque sentiram discriminação por terem uma orientação sexual que fugia “à norma” e também porque vivenciam situações de bullying.

No primeiro caso, o facto de os jovens apresentarem um mau comportamento em sala de aula levou a que tivessem recorrentes faltas disciplinares sendo já rotulados como os “mal comportados”. Na entrevista com a Profissional da E2OM, verificou-se este ciclo:

“(…) tens outra falta e depois já entras na sala já estás um bocadinho rotulado, abres a boca vais logo para a rua. E há jovens que nem conseguem mais ter um percurso regular porque já os professores nem lhes dão essa hipótese.”
(Profissional, Entrevista semiestruturada)

Como se sabe, as turmas são maioritariamente constituídas por grupos heterogéneos com diferentes idades, níveis socioeconómicos e origens. Deste modo, podem existir conflitos que se tornam facilmente em ambientes desestabilizadores em sala de aula. No entanto, é preciso ter algum cuidado quando se rotula os comportamentos dos alunos, porque ao fazer isso contribuiu-se dessa forma para a criação de estigmas sociais, mesmo que inconscientemente.

Conforme referido anteriormente, há aspetos do contexto que, de certa forma, têm implicações nas opções que os jovens fazem em relação à escola, como por exemplo a falta de apoio familiar e dos professores, os escassos recursos económicos, os problemas de comportamento, entre outros (Vasconcelos, 2013). Alguns dos jovens não estão satisfeitos com a Escola porque são obrigados a frequentar um ensino que não se adequa aos seus interesses e/ou necessidades e o caminho que encontram é desistir. Sendo assim, o facto de os alunos quebrarem as regras e as normas impostas pode ser o meio que encontraram para serem vistos e reconhecidos e também para tomarem uma posição relativamente à sua situação.

Consequentemente, o estigma que os professores (e também a sociedade) colocam nos jovens que não seguem o caminho regular de ensino, e que são vistos como “os indisciplinados” ou “os que não dão nada na escola”, continuam a perpetuar e a fortalecer desigualdades. A sociedade não considera os rótulos negativos que aplica constantemente aos jovens, não vendo a discriminação, a marginalização e a opressão. Deste modo, “if the inequality is not seen, acknowledged, addressed, then society becomes complicit in its perpetuation.” (Stuart et al, 2020).

Relativamente ao preconceito relativo à orientação sexual, um dos jovens confessou que já sofreu preconceito, agressões e violência por ser transexual: “(...) antes de vir para esta escola em todos os lugares que eu já estudei eu sempre fui colocado de lado pelos meus colegas e por isso fui alvo de agressões e violências por simplesmente existir como eu mesmo” (Retirado do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens de um aluno).

Foi através das artes que o jovem encontrou o seu refúgio e que se sente ele mesmo sem ser ridicularizado ou perseguido, pois durante muito tempo ele achava que o

problema estava nele, comprovando o impacto que o preconceito teve na sua auto estima e valorização pessoal.

A violência na escola, mais concretamente o *bullying*, foi um aspeto mencionado pelos jovens como algo que os afetou fossem eles vítimas ou agressores. A profissional entrevistada também referiu que há jovens na escola que sofreram situações de *bullying* mas que têm bastantes capacidades e competências ao nível escolar. Deste modo, comprova-se o mito em afirmar que as ESO são destinadas apenas para alunos mais fracos, pois esta escola também acolhe os alunos “bons”, isto é, os que têm um bom aproveitamento escolar, tal como a profissional da E2OM explica:

“São jovens com muitas capacidades mas que tiveram problemas familiares, da vida, que os impossibilitaram de levar a escola de uma forma mais regular. Ou porque tiveram de cuidar da família, dos pais, tiveram situações.” (Profissional, Entrevista semiestruturada)

3.1.4 Relação com o trabalho

Introduzindo esta subcategoria com dados atuais, em 2020, cerca de 16,8% dos jovens europeus encontravam-se numa situação de desemprego, dada a sua posição de maior fragilidade no mercado de trabalho. Em relação a Portugal, somos o sexto país com níveis de desemprego jovem mais elevados sendo os jovens entre os 15-24 anos que apresentam a taxa mais elevada (Tavares, Cândido e Carmo, 2021).

Sabendo as dificuldades que os jovens sentem em encontrar um emprego estável e com condições, eles acabam por ingressar em trabalhos de precariedade e de instabilidade, tal como corrobora Pais (2003): “Uma particularidade de muitos jovens contemporâneos é, por conseguinte, a de viverem um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência” (p. 7).

Com a observação foi possível verificar este aspeto quando um dos alunos no seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, no tópico da “Experiência profissional”, relatou

que já teve vários empregos, de curta duração, onde deambulou por bombas de gasolina e pela área da restauração.

Também o jovem Carlos teve um percurso profissional duro e sinuoso. Apesar disso, ele sentia-se bem porque pelo menos tinha algo para fazer e podia ganhar o seu dinheiro:

“Antes da sessão começar, encontrei-o no bar onde estava a tomar o seu pequeno almoço. Estava a chover muito lá fora e ele confidenciou-me que já trabalhou nas obras e que nestes dias de chuva tinha de continuar a trabalhar na mesma, sem parar. Contou-me um pouco da sua experiência, das obras em que esteve envolvido, mostrando orgulho no trabalho que exercia. Disse-me que sentia saudades daquilo, sente saudades de estar a fazer alguma coisa e também do dinheiro, afirmando que é muito bom ganharmos o nosso próprio dinheiro.” (NT2_25/10)

Das várias vezes que conversei com o jovem ele mostrou como é importante o trabalho. Já teve más experiências de trabalho como servente nas obras e confessa que lá foi muito explorado, mas tem a aspiração de querer ser algo mais, tendo perspectivas para o seu futuro, demonstrando como estes jovens “Não querem ser escravos do trabalho, mas também não o rejeitam, tanto como fonte de rendimento como de realização pessoal.” (Pais, 2003, p. 7).

Os bons empregos começam a ser escassos, muito devido às transformações da globalização, da abertura aos mercados e do advento das TIC, pois não se pode esquecer que o avanço das novas tecnologias levou à dissolução de muitos postos de trabalho. As transformações ocorridas levaram as empresas a terem de se adaptar à nova concorrência e a investirem, o que implicou mão-de-obra mais qualificada. Para tal pode gerar ainda mais frustrações para aqueles que só querem ter uma oportunidade para mostrarem o que valem. Desta forma, afirmar que todos os jovens têm as mesmas oportunidades aquando inseridos no mercado de trabalho é um equívoco. A solução ou a forma que os jovens encontram para *ganhar a vida* é aceitar todo o tipo de trabalho que lhes aparece, desde que pague as contas. Deste modo “[é] numa cultura semelhante improvisação que muitos jovens procuram desenrascar-se.

Uma vida *enrascada* é própria de quem vive em dificuldades, daí derivando a necessidade de desenrascanço.” (Pais, 2003, p. 17).

Pode-se concluir então que o trabalho é mais um dos fatores de (des)integração do jovem na sociedade, pois tanto pode ser um meio de o incluir como de o excluir:

O desgaste emocional e físico, identificado em muitos destes jovens resultantes da recursividade da entrada e saída de trabalhos e incerteza sobre o futuro, foi gerador de sentimentos de desintegração face àquilo que era esperado de si no mercado de trabalho (Carmo & Matias, 2019, p. 71).

Por fim, a conjugação dos diversos fatores multidimensionais referidos pode significar os motivos que levam os jovens a permanecer ou a abandonar a Escola. Desde o contexto, que nem sempre é fator de motivação e de apoio, os comportamentos de risco bem como à estigmatização que afasta os jovens cada vez mais de um futuro promissor. O abandono escolar foi a consequência de todos os condicionantes vividos pelos jovens. No entanto, isto levou a que eles ficassem mais vulneráveis ao desemprego ou de um emprego precário pautado pela deambulação e pela incerteza.

3.2 A Inclusão Digital na E2OM – um caminho ainda a percorrer para a promoção da inclusão social

Um dos objetivos específicos com o estudo foi compreender de que forma a Escola estará ou não a proporcionar condições que favoreçam a inclusão digital de jovens. Devido ao interesse nas questões digitais, fui inserida numa sessão realizada às terças-feiras de manhã, intitulada de Competências Digitais, de uma turma de EFA Secundário. Esta observação realizada foi fundamental nas notas de terreno, o que permitiu a possibilidade de identificar diversos sentimentos e obstáculos sentidos ao longo da investigação como, por exemplo, a expectativa sentida no primeiro dia de observação:

“Encontro-me no caminho até à E2OM com alguma ânsia e expectativa sobre o que irá acontecer. Aconteceu tudo rápido, ainda ontem estava na E2OM para a primeira reunião com a Dra. Joana e nem passado 24 horas estou de novo aqui

para conhecer os/as jovens que me acompanharão nesta primeira fase.”
(NT1_18/10).

Estas sessões nem sempre foram realizadas impreterivelmente, sendo reajustadas para os jovens poderem participar em atividades ou projetos a decorrer, demonstrando a flexibilidade do currículo. A E2OM é uma escola diferente das outras porque tem a preocupação de integrar os jovens socialmente, através de parcerias com instituições ou com a comunidade em ambientes de aprendizagem estimulante e também internacionalmente através da participação em projetos de intercâmbio.

Focando-me então nas sessões de competências digitais, o objetivo seria que os jovens construíssem ao longo do ano um portefólio digital, através da ferramenta do Google Sites. O portefólio, intitulado de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, é um espaço para os jovens refletirem sobre as várias atividades realizadas tanto dentro como fora da escola como, por exemplo, a Semana de Integração em que eles tiveram de escrever sobre aquilo que mais gostaram de fazer. O portefólio enquanto componente de avaliação de carácter transversal é importante para os professores perceberem melhor quem eles são e que competências eles demonstram ter. É de realçar que o portefólio digital é algo novo na escola, sendo que só a partir da pandemia é que se tornou importante para a escola existir também um portefólio digital, para além do portefólio em papel que cada aluno tem:

“Isto foi muito útil na pandemia que estávamos à distância e era importante haver ali uma forma digital em que eles pudessem colocar os trabalhos e os projetos deles e temos tentado tornar aquilo mais interessante.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)

Não só nesta escola que as tecnologias são definidas numa perspetiva “*top-down*”, no sentido em que são os professores e profissionais que decidem quais as tecnologias que devem estar presentes e como é que os jovens as podem utilizar. Desta forma, foi a urgência da pandemia que obrigou a escola a ter de se reconfigurar e a se adaptar, sendo que neste ano começaram a incorporar mais as tecnologias no currículo dos alunos.

A pandemia trouxe efetivamente novos desafios que não podem ser deixados no esquecimento. Um desses desafios foi o aumento de casos de jovens com fobias sociais que não conseguem sair de casa devido ao medo ou a ansiedade que sentem em terem de enfrentar determinadas situações sociais. A E2OM tem um caso de uma jovem que impossibilitada de assistir às sessões presencialmente, devido à sua fobia social, começou a ter sessões à distância através do ZOOM. Consegui perceber que a jovem é incluída nas atividades e a professora de competências digitais tenta ao máximo acompanhá-la pois a jovem encontra-se inscrita e, por isso, a preocupação em incluí-la nas sessões.

Na primeira observação realizada, foi interessante perceber a resistência de alguns dos jovens em irem para a sala dos computadores. Alguns colocavam questões sobre o que iam fazer, outros chegaram mesmo a não ir afirmando que os computadores não serviam para nada.

Outra das ideias pré-estabelecidas é que os jovens nasceram, cresceram e viveram a sua vida numa realidade imersa nas tecnologias digitais, através de computadores, vídeo jogos e a Internet, sendo denominados por Prensky (2001) como “nativos digitais”. Por outras palavras, são “nativos digitais” porque pensam e processam as informações, apropriando-se delas e têm maior facilidade em encontrar as informações de que precisam realizando múltiplas tarefas ao mesmo tempo (*multitasking*). No entanto, neste contexto verificou-se o contrário. Os jovens não têm muito à vontade com o portátil, pois têm alguma dificuldade em encontrar as letras e em colocar os acentos utilizando o teclado. No momento de criarem um *email* que serviria como o seu email institucional, alguns jovens mostraram dificuldades em criar a conta, pedindo várias vezes o auxílio da professora. Também esperava-se que sendo jovens “nativos digitais” deveriam estar entusiasmados e motivados com o facto de terem aulas com os computadores, o que não acontecia na maior parte das vezes. Deste modo, afirmar vivamente que todos os jovens são nativos digitais porque interagem com a tecnologia diariamente poderá assumir-se numa incorreção.

Por outro lado, verifiquei que os jovens precisavam de um apoio mais individualizado para a construção do portefólio, sendo que alguns deles tinham de ter

alguém a seu lado a motivá-los e nem sempre a professora conseguia dar a devida atenção a todos os jovens. Acontecia que, noutros dias da semana e sem nada planeado, a professora aproveitava os intervalos e convidava um ou outro jovem para se sentarem com ela e avançarem mais um pouco no portefólio. Esta forma mais informal e mais próxima acabava por correr muito melhor do que nas sessões em conjunto.

Outro aspeto retirado com a observação é ao nível da motivação dos jovens na realização do portefólio. A maior parte dos jovens não se mostrava motivado em construir e personalizar o portefólio, em criar algo só deles, mostrando alguma resistência. Exceptuando um dos jovens, à qual eu entrevistei, que realizou a maior parte do portefólio em casa, mostrando autonomia e criatividade. Numa das suas reflexões ele explicou a importância do portefólio digital para ele:

“O portefólio digital é legal para observar e organizar o seu próprio processo pessoal e escolar de modo livre e criativo. Parte do processo é te fazer refletir sobre as atividades e projetos em que você participou ao longo do tempo e isso faz com que tenhas uma melhor compreensão dos ensinamentos aprendidos. Por ter um formato livre de configurá-lo você pode aprender como fazer um próprio site o que pode ser útil no futuro para organizar um portefólio ou página pessoal e assim.”

(Opinião de um aluno sobre o portefólio digital)

Este jovem vê o portefólio digital mais como uma espécie de arquivo para futuramente recordar as atividades e os projetos em que esteve envolvido. Já na opinião de outro jovem, o portefólio por vezes torna-se *“um bocado seco”* porque tem de estar sempre a escrever sobre o que fez nas atividades, mas reconhece a importância do portefólio para a sua formação na escola. Na entrevista que realizei com ele, disse-me que se no futuro tivesse de realizar um portefólio digital que o faria sem qualquer problema.

Os jovens estão mais familiarizados com o uso dos telemóveis, sendo o dispositivo que eles recorrem para se manterem em contacto ou para jogarem jogos. Os telemóveis são as tecnologias digitais mais utilizadas pelas pessoas. De acordo com Ferreira (2009) o uso do telemóvel em contextos informais de aprendizagem leva a

que os jovens recorram a diferentes funcionalidades, gerindo diversos *media* e diferentes representações de informação, de forma colaborativa.

Os próprios professores utilizam o telemóvel como forma de comunicar com os alunos, quando eles estão vários dias sem aparecer na escola, por exemplo. Também num dos projetos de intercâmbio os professores e os alunos comunicavam através de um grupo no WhatsApp em que diariamente os alunos partilhavam fotos e vídeos do que estavam a visitar.

Deste modo, um dos desafios que se coloca poderá ser utilizar o telemóvel como um recurso educativo nas sessões de formação e também como um fator de maior motivação para os jovens sendo que estariam a utilizar um equipamento digital que é sua propriedade e da qual estão familiarizados. A mudança é significativa mas poderia ser uma mais-valia no processo de formação do jovem pois “ao integrar a utilização dos telemóveis, a escola está a reconhecer e valorizar as práticas digitais dos jovens em contexto extra-escolar” (Ferreira, 2009).

Compreende-se a tentativa de a E2OM integrar o digital na vida dos jovens, para eles próprios mostrarem que dominam competências digitais desde a utilização do teclado até às abordagens mais críticas como a meta cognição. Um dos objetivos com a construção do portefólio reflexivo seria a meta cognição, como referiu a profissional entrevistada, pois o jovem ao realizar determinada atividade tem a oportunidade de refletir sobre o que aprendeu e que competências desenvolveu (levando ao nível 1 da literacia digital de Martin & Grudziecki, 2006). O nível 2 relativo à aplicação das competências digitais num contexto profissional ou num domínio específico do conhecimento ainda não está a ser trabalhado neste contexto, porque os jovens não sentem essa preocupação de incluir as ferramentas e competências digitais no dia-a-dia. O nível 3 da “Transformação digital” (Martin & Grudziecki, 2006) estará a ser alcançado porque ao utilizarem a ferramenta do Google Sites os jovens têm a liberdade de serem criativos e de criarem algo com que se identifiquem, podendo personalizar o portefólio ao seu gosto.

Efetivamente o digital está a ser inserido aos poucos, mas não é algo muito visível neste contexto, pois devido à sua especificidade existem outras preocupações

no cotidiano dos jovens e dos profissionais. Desta forma, comprova-se a ideia já explicitada no enquadramento teórico de que o “fosso” existente é muito mais do que uma questão digital, sendo jovens que são excluídos economicamente, socialmente e agora acrescentando outra dimensão, a do digital.

Percebe-se que a inclusão digital está a ser trabalhada na Escola, ainda que ao nível básico do uso do computador e das ferramentas digitais, mas poder-se-á constituir como uma forma de os jovens terem acesso a mais informações, a apropriarem-se delas para produzirem conhecimento. Por inclusão digital pressupõe-se também o desenvolvimento de habilidades cognitivas para aplicação na resolução de problemas e no desenvolvimento pessoal, profissional e social. (Brandão, 2009).

3.3 Em síntese (Principais Resultados)

A exclusão social dos jovens está presente em tudo o que acabei de descrever. A exclusão não começa em abandonar a escola, apesar de ser um dos principais fatores. Os jovens abandonam a escola porque esta deixa de fazer sentido nos seus percursos, não é relevante para as suas necessidades enquanto alunos e enquanto pessoas. Ou então porque a vida os levou a isso, devido ao contexto em que estão inseridos: por obrigação (por exemplo, quando são sujeitos a terem de cuidar de algum familiar por razões de doença) ou por sobrevivência (quando passam eles a ser os adultos da família e, por isso, têm de ir de trabalhar pois são a principal fonte de rendimento).

A exclusão social está relacionada com a inexistência de suporte familiar, com as dificuldades económicas, com a inexistência de apoio, com o sentir que estão abandonados numa sociedade que os culpabiliza pela situação em que estão, julgando-os e discriminando-os. Para sintetizar eu diria que a exclusão dos jovens assume várias formas que vai desde o contexto em que estão inseridos (a escola, os amigos, a família), os aspetos psicossociais (de resistência, de indisciplina, de violência e os comportamentos de risco); o preconceito/a estigmatização até à relação com o trabalho pautada por trajetórias de instabilidade e incerteza com incidência em trabalhos precários, duros e sinuosos. Nas palavras de Pais (1999):

O fenómeno da exclusão social dos jovens (...) é a ideia de que os jovens vivem situações crescentes de *risco*. Riscos múltiplos que se associam a condições precárias de vida, novas formas de vivência e experimentação sexual, manifestações diversas de intolerância (racismo, violência, etc.), apelos consumistas geradores de “pânico social” (nomeadamente com o consumo crescente de drogas, mais ou menos “ilícitas”), condutas e culturas “rebeldes”, lazeres marcados por “excessos” e “transgressões”, etc. (p. 9).

A E2OM serve de âncora a muitos dos alunos que por lá passam. Uns precisam dela para terem mais oportunidades de emprego e ingressarem no mercado profissional, outros precisam de sentir que têm algum propósito na vida e que alguém acredita neles, pois às vezes basta isso, que haja alguma empatia nas suas vidas afligidas. A E2OM vive de desafios permanentes, com situações difíceis de lidar e de resolver, que obriga os profissionais a terem de estar continuamente atentos.

Ao nível do digital, ainda há muito para fazer neste campo, pois só com a pandemia é que a escola se apercebeu da urgência de incluir os recursos digitais na vida dos jovens, incutindo-lhes algumas competências digitais. Mas os jovens não estão totalmente desligados desta realidade, pois eles têm acesso ao digital diariamente, através dos seus telemóveis pessoais, do acesso à Internet, das redes sociais e das aplicações dos jogos. No entanto, o que se verifica é que ao nível das ferramentas de trabalho não dedicam tanto do seu tempo nem da sua vontade, pois em alguns casos mostraram alguma resistência a utilizar o computador para realizar o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ou para criar uma apresentação através da plataforma de design gráfico Canva.

Desta forma, o digital é mais um dos desafios acrescentados para este contexto. A exigência da sociedade em rede, por si só já é uma exigência para que se trabalhe com os jovens a literacia digital. Todavia, para os jovens já é algo comum o facto de terem acesso diariamente ao telemóvel e às redes sociais. Por esta razão, eles não sentem a necessidade de trabalhar as questões digitais na escola, não vendo o digital como uma prioridade. Há questões que para eles são mais importantes serem trabalhadas devido a todos os fatores multidimensionais já explicitados anteriormente.

Em suma, a mudança que se espera será significativa pois o universo digital vem a oferecer formas alternativas e radicais de uma cidadania orientada para a justiça e para a inclusão social.

As vidas destes jovens trazem ao de cima as contradições de uma escola meritocrática sob o princípio da igualdade de oportunidades. Conforme é dito por Alves et al (2014) são jovens que continuam a ser atraídos para uma competição da qual se vêem excluídos, tornando-se alvo de uma medida paliativa de orientação vocacionalista que se por um lado tem efeitos positivos no abandono escolar, por outro não altera o lugar de desvantagem que ocupam no espaço de competição meritocrática que é a escola.

Apesar de tudo isto, das vidas atribuladas e árduas dos jovens, eles tem aspirações para o seu futuro, desejam um trabalho a tempo inteiro que lhes pague as contas porque nem sempre têm os pais ou uma família a quem recorrer para lhes dar suporte financeiro. Ou então querem prosseguir os estudos, em áreas que realmente lhes interesse e que façam sentido nas suas trajetórias de vida.

3.4 Algumas Recomendações

Gostaria de iniciar esta última parte da análise dos dados com algumas recomendações para o contexto e para os profissionais, esclarecendo que as observações que faço não são pejorativas ou avaliativas do trabalho dos profissionais que lá atuam, que muito fazem eles em inserir os jovens não só socialmente como profissionalmente. Também não pretendo dar a impressão que tenho a resposta ou a solução para as problemáticas que os jovens e os profissionais enfrentam diariamente, pois provavelmente existirá mais do que uma resposta e outras perspetivas igualmente válidas. Espero sim, com estas recomendações, provocar a discussão e o diálogo e abrir novos caminhos.

Um dos primeiros aspetos a serem melhorados seria a reestruturação do edifício e a manutenção dos equipamentos. Numa das vezes em que estive na oficina das reparações denotei que alguns dos equipamentos estavam encostados a um canto, sendo que um dos jovens disse que não poderiam ser utilizados porque alguns já não

funcionavam e podiam mesmo ser perigosos, dando curto-circuito. Verifica-se que existem equipamentos que põem em risco a segurança dos jovens e dos profissionais. As salas onde os alunos têm as sessões também se encontram degradadas.

Já a sala com os computadores, a maior parte não funcionam, estando a ocupar espaço que poderia ser aproveitado para outras atividades, uma vez que um dos aspetos a melhorar é a falta de espaço. Proponho assim que se pense numa forma de reaproveitar este espaço.

Quando os jovens precisam de utilizar os computadores, utilizam muitas vezes os portáteis fornecidos pelo Agrupamento. Assim sendo, uma das recomendações seria fornecer mais portáteis aos alunos da E2OM, uma vez que já se verificou que é uma solução viável e que os jovens até estão mais acostumados do que com os computadores que demoram muito para ligar.

A abundância de projetos (sejam locais ou internacionais) é um dos aspetos que os jovens apontam como positivo para a sua formação. No entanto, demasiados projetos a acontecer no mesmo dia ou na mesma semana pode criar alguma confusão e ansiedade nos jovens e também nos profissionais que nem sempre estão a par dos projetos que estão a decorrer. Observei um desabafo de um jovem com uma professora que admitiu estar envolvido em muitos projetos e depois não tem tempo para estar presente nas sessões de formação. Os professores querem avaliá-lo, por exemplo através de uma ficha, e ele não consegue realizá-la porque não esteve presente nas sessões. O que acontece é que se cria um conflito, pois o/a professor/a não estava informado/a do projeto em curso nem da participação do aluno. Não descurando a importância da participação em projetos e em atividades formativas, pois já se verificou ser um importante mecanismo de inclusão social para os jovens, recomendo uma melhor organização, isto é, antes de o jovem participar num determinado projeto é necessário primeiro definir metas ou planos, auscultando se é de facto uma mais-valia para o jovem.

Por fim, como uma última sugestão concerne ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. O Portefólio é um importante instrumento de avaliação mas também é uma forma de os jovens se familiarizarem com a escrita, com o processo de criar algo só deles e de refletirem sobre as atividades que realizam dentro e fora da escola. A

minha sugestão passaria por todos os professores auxiliarem os/as alunos/as no Portefólio e não somente a professora responsável pela sessão. Dito de outro modo, é importante que cada professor/a tenha a preocupação de ajudar o/a aluno/a, pois a professora responsável pelo Portefólio nem sempre tem conhecimento do que aconteceu seja na sessão de culinária, de música ou de mecânica (por exemplo). Imaginemos um cenário hipotético: o Rodrigo terminou a sessão de música e agora tem de escrever no Portefólio sobre o que aprendeu. O/A professor/a de música combina uma hora com o/a aluno/a e senta-se com ele para o orientar nesse processo de sistematização e de conseqüente reflexão. No entanto, acentuo que esta recomendação é numa perspectiva de melhoramento e não como forma depreciativa do trabalho dos professores, compreendendo que a excessiva carga de trabalho a que estão sujeitos não lhes permite disponibilizar muito do seu tempo para se sentarem individualmente com cada aluno/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuindo para uma reflexão em torno das questões de inclusão social e inclusão digital, procurou-se com este estudo compreender de que forma a Escola estará a proporcionar condições que favoreçam a inclusão digital de jovens e compreender se a inclusão digital está a favorecer condições de inclusão social.

Como linha conclusiva, resta referir a importância das Escolas de Segunda Oportunidade como meio de integrar socialmente os jovens. Ao contrário da experiência negativa que tiveram com as escolas de ensino regular que os fez querer desistir da escola e desacreditar de si próprios, com a ESO eles têm direito a uma verdadeira segunda oportunidade. Estes jovens tiveram direito a uma segunda oportunidade porque existiu alguém que se preocupasse e que decidisse tomar uma posição para mudar a situação preocupante do abandono escolar e da consequente exclusão social. Por conseguinte, enquanto especialistas em educação, temos também nós a tarefa e a responsabilidade de intervir, de procurar soluções ou questionar os problemas que se apresentam. Conforme Macedo & Carvalho (2022) a E2O pode constituir-se como “uma segunda oportunidade para jovens, mas também para docentes, formadores e formadoras, investigadores e investigadoras, bem como para o sistema educativo, como um todo” (p.15).

A ESO é efetivamente uma resposta positiva ao problema social do abandono escolar e da exclusão social dos jovens. É um modelo alternativo que proporciona o desenvolvimento de competências pessoais e sociais a jovens que deixaram de acreditar na escola e na formação. Deste modo, verifica-se que a maioria dos jovens modifica as suas atitudes e comportamentos, através de uma mudança positiva face às suas trajetórias de vida futuras.

No caso da E2OM enquanto resposta socioeducativa especializada tem conseguido gerar resultados significativos nas várias dimensões da vida pessoal e académica dos jovens. A maioria dos resultados positivos são fruto de um trabalho intencional e colaborativo da dinâmica de trabalho dos diversos profissionais/agentes de intervenção que lá atuam, sempre preocupados com o bem-estar dos jovens, ao intervir nas diversas áreas da vida: a saúde, a sustentação económica, a habitação, a justiça, a criminalidade, o consumo de substâncias ilícitas, o emprego, entre outras.

Os jovens sentem que são ouvidos, respeitados e valorizados pelo que são e pelo que podem vir a ser, e não por quem foram no passado ou por quem não poderão ser. (Martins et al, 2020, p. 148). Os jovens vêem a E2OM como uma família, sendo que este ponto tocou-me particularmente porque muitos deles passaram por situações realmente difíceis e traumáticas na sua infância. Isto veio a provar que o significado da palavra família não significa necessariamente que têm de estabelecer uma relação de parentesco, pois a família é quem cuida, quem ouve e quem abraça.

Por fim, a ESO tem o desafio de proporcionar ambientes promotores do desenvolvimento integral e do bem-estar psicológico dos indivíduos, mas também o de promover experiências e aprendizagens significativas aos jovens, contribuindo, idealmente, para um maior ajustamento, integração e inclusão social (Castro, 2019).

Por conseguinte, as instituições de ESO são inovadoras no sentido em que procuram um ensino que se adequa à especificidade de cada jovem, aceitando as suas individualidades e não as escondendo. Deste modo, os fatores que levam ao sucesso são as práticas pedagógicas dos professores e profissionais, as metodologias, o acompanhamento próximo e individualizado, o tempo que cada profissional dispensa aos jovens, às vezes fora do seu horário de trabalho, as relações de proximidade, a participação em projetos com a comunidade e com outros países que fazem com que os jovens se sintam incluídos, voltando a reingressar no sistema educativo ou a ingressar pela via do trabalho.

No que concerne às limitações do estudo, a irregularidade da assiduidade dos alunos tornou difícil a aproximação. Mesmo com aqueles jovens que consegui conversar mais, senti a dificuldade de chegar a eles, pois, tendo em conta as suas vivências, nem todos gostavam de falar ou de partilhar o que sentiam.

As mudanças de planos sem aviso foram outra das limitações. As sessões de competências digitais nem sempre se realizavam no horário planeado ou então eram substituídas por outras atividades:

“Quando cheguei à escola, a professora (...) informou-me que não haveria sessão de competências digitais devido a uma alteração no plano das sessões, o

que me leva a concluir que o facto de a escola não seguir um currículo fixo e estruturado, pode levar a alguma imprevisibilidade tanto para quem está de fora como quem está de dentro (...)" (NT2_25/10).

Como última limitação aponto o facto de as entrevistas com os jovens não poderem ser gravadas porque o projeto COSI.ed não permitia a sua gravação de forma a salvaguardar os jovens e, por isso, tudo o que consegui reter foi através da minha memória e de apontamentos realizados na grelha de observação fornecida pelo projeto. (APÊNDICE D).

Compreendendo a vulnerabilidade do contexto, só foi possível realizar entrevistas a dois jovens. No entanto, se tal tivesse sido possível, eu gostaria de ter conversado com um número maior de jovens principalmente do sexo feminino pois senti que seria interessante ter tido a perspetiva de raparigas pois isso poderia ter levado a outras conclusões. Também gostaria de ter aprofundado alguns assuntos como, por exemplo, aspetos do contexto familiar e/ou social mas sendo assuntos sensíveis só poderiam ser tocados se os jovens estivessem dispostos a falar sobre eles. Também ao nível das questões digitais, pouco foi possível depreender, pois são jovens com outras preocupações na vida, e por isso o digital não é uma prioridade.

Todo este processo levou-me numa viagem interior e de auto descoberta das minhas competências e capacidades pois foram meses desafiantes de muito foco e dedicação. Este estudo permitiu-me aprofundar também a minha capacidade para pesquisar, investigar, analisar e produzir algo com sentido quer para mim enquanto estudante e investigadora em Ciências da Educação quer para a comunidade científica. As dúvidas sentidas foram necessárias para o processo de criação pois permitiram redefinir os objetivos e as estratégias, dando a possibilidade de melhorar e assim evoluir.

Foram vários os sentimentos que me acompanharam ao longo do trabalho, pois apesar de não ser um contexto familiar, de certa forma, passou a ser devido à amabilidade com que todos me receberam:

"Hoje voltei à E2OM (já com um sentimento de saudade) para ter uma reunião com a professora (...) relativamente ao ponto de situação dos portefólios

digitais dos alunos EFA Secundário. Todos os profissionais me receberam com muita amabilidade e entusiasmo, como já é habitual. Fazem-me sentir que eu faço parte da escola também.” (NT8_3/01).

Um dos meus medos era a dificuldade em integrar-me, pois mesmo sem querermos nós vamos para o terreno com algumas ideias pré-estabelecidas, o que acaba por ser um campo perigoso. Um/a investigador/a deveria ir com a mente limpa, e foi esse o exercício que tentei realizar, ao estar aberta e recetiva a tudo o que pudesse acontecer. Desta forma, nunca uma frase me fez tanto sentido como a de Boaventura de Sousa Santos (2010) “Todo o conhecimento é autoconhecimento” pois ao aprender sobre os outros, aprendi também sobre mim mesma.

Considerando a importância que foi estudar vivências distintas daquela a que eu estava habituada, a curiosidade e o interesse em trabalhar com o público jovem aumentou ainda mais. A certo momento do estudo, surgiu a ideia de construir narrativas biográficas a partir das experiências de vida dos jovens. Tal não foi possível pois não tinha dados suficientemente concretos e densos para partir para o desafio que é construir narrativas. Ademais, isso obrigaria a um outro foco e possivelmente a despender mais do meu tempo e uma maior estadia no terreno. Por outro lado, o digital acabou por ficar um pouco em “segundo plano”, não sendo muito trabalhado na análise, pois o contexto de pesquisa tem outras preocupações mais urgentes que mereceram maior atenção.

Sugere-se, enquanto perspectiva de futuras investigações, o interesse em aprofundar o digital neste contexto e, se tal fizesse sentido, propor um projeto no qual os jovens fossem eles próprios os formadores na base do que Delors (1997) explica com o *aprender a fazer*, para que os jovens adquiram não somente uma qualificação profissional mas também competências que os tornem aptos a enfrentar as situações e a trabalhar em equipa. Neste âmbito, as Ciências da Educação constituindo-se estas em paradigmas e perspectivas multidisciplinares têm um papel importante, na medida em que “olham” para o problema social e/ou educativo de diferentes prismas, e isto potencia uma maior compreensão das problemáticas e consequentemente uma melhor interpretação e intervenção nos contextos da ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, Luísa; Melro, Ana; Correia, Joana; Ponte, Cristina & Azevedo, José. (2011). Inclusão digital e percursos escolares: a apropriação dos media digitais em grupos com baixos níveis de escolarização. *Revista e-curriculum*, 7(2), 1-22.

Almeida, Ana N., Alves, Nuno A., & Delicado, Ana (2011). As crianças e a Internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30.

Alves, Natália, Guimarães, Paula, Marques, Marcelo & Cavaco, Carmen (2014). School means nothing to me. Vocationalism and school disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4164-4169.

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

Archer, Margaret (1995). *Realist social theory; the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação (2023). *Glossário da Sociedade da Informação*. Retirado em Março 14, 2023 de <https://apdsi.pt/glossario/c/ciberespaco/>.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bernstein, Basil (1970). A educação não pode compensar a sociedade in S. Stoer e S. Grácio, *Sociologia da Educação II*, Lisboa: Horizonte, 19-31.

Bodgan, Robert C. & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Boutin, Gérald, Goyette, Gabriel & Lessard-Hébert, Michelle (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. Trad.: Maria João Reis.

Branco, Joana Pavão (2012). *Insucesso escolar: um estudo na área escolar da Maia*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Brandão, Maria de Fátima R. (2009). *Um modelo de avaliação de programa de inclusão digital e social*. Curso de Pós Graduação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Carmo, Renato Miguel D., & Matias, Ana R. (2019). As dimensões existenciais da precariedade: jovens trabalhadores e os seus modos de vida. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (118), 53-78.

Castells, Manuel (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I, A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, Rosa Isabel (2019). *Estudo qualitativo sobre a educação de segunda oportunidade: que contributos para as práticas educativas no ensino regular?* Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Coleman, James (2011). O conceito de Igualdade de Oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade e Culturas*, 34, pp. 137-155.

Conselho Nacional de Educação (2021). Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

Costa, António, Moreira, António, & Sá, Patrícia. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Análise de dados. *Reflexões em torno de metodologias de investigação: análise de dados (1a Edição, Vol. 3)*. Universidade de Aveiro. [https://doi.org/https://doi.org/10.34624/dws9-6j98](https://doi.org/10.34624/dws9-6j98).

Coutinho, Clara Pereira (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.

de Souza, J., Kantorski, L. P., & Luís, M. A. V. (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, 25(2).

Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República nº 166/2009, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

Delors, Jacques (1997). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

Domínguez Fernández, Antonio (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 259-267.

Doroftei, Alexandra (2021). Do ensino regular aos cursos de aprendizagem: Percursos de saída e de retorno ao sistema de educação e formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 60, 93-115.

Ferraz, Hélder, Neves, Tiago & Nata, Gil (2018). A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: Fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 83-103.

Ferreira, Eduarda (2009). *Jovens, telemóveis e escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.

Ferreira, Vitor Sérgio (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saude e sociedade*, 23, 979-992.

Frostholm, Peter H. & Walker, Steve (2021). The Indirect Approach – the Basics, the Craft and the Ethics. In: D. T. Gravesen, K. Stuart, M. Bunting, S. H. Mikkelsen & P. H. Frostholm, (eds.). *Combatting marginalisation by co-creating education: methods, theories and practices from the perspectives of young people*. Emerald Group Publishing.

Gil, António Carlos (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Ed., São Paulo: Atlas S.A.

Gómez, Daniel Calderón (2018). Os Três Níveis da Divisão Digital: Barreiras no Acesso, na Utilização e na Utilidade da Internet Entre Jovens em Espanha. *Interações: Sociedade E As Novas Modernidades*, (34), 64-91.

González, Mª Teresa. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de reenganche: Algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37.

Gutiérrez-de-Rozas, Belén; Molina, Elvira C., & López-Martín, Esther (2022). Academic Failure and Dropout: Untangling Two Realities. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2275-2289.

Helsper, Ellen (2008). *Digital inclusion: an analysis of social disadvantage and the information society*. Department for Communities and Local Government, London, UK.

Macedo, Eunice & Carvalho, Alexandra (2022). Precariedades e mais além... tornando viável o inédito de uma educação de segunda oportunidade nas trajetórias jovens. *Rizoma freireano*, (33), 5.

Marconi, Marina & Lakatos, Eva Maria (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas.

Marinho, Paulo; Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2019). "GERM infeccioso" nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), p. 923-943.

Martin, Allan & Grudziecki, Jan (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>.

Martins, Filipe; Carneiro, Alexandra; Campos, Luísa; Mota, Luísa; Negrão, Mariana; Baptista, Isabel & Matos, Raquel (2020). The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.09

Martins, Heloisa (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.

Mendes, Sandra (2006). *Educação e desenvolvimento: As consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida activa. Estudo de caso sobre o ensino básico no concelho de Beja*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

Mesquita, João & Martins, Filipe (2019). Relatório de avaliação externa de impacto: Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos.

Mesquita, Luís & Hardalova, Poliksena (2018). A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: Jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social. In CNE [Conselho Nacional da Educação], Estado da Educação. (pp.336-349).

Mesquita, Luís (2009). São precisas mais escolas de segunda oportunidade em relação à escolaridade formal. *Jornal A Página da Educação*, 185, serie II. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13550&mid=2>

Mónico, Lisete, Alferes, Valentim, Parreira, Pedro & Castro, Paulo A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3.

Monteiro, Angélica & Leite, Carlinda (2021). Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *RED.Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.438721>.

Monteiro, Angélica; Leite, Carlinda; Teixeira, Elsa; Barros, Rita; Fernandes, Preciosa e Soares; Filipa (2022). Education Towards Literacy and Digital Citizenship of Young People: Beyond “Being Online”. *Revista Conhecimento Online*, 2(14), 89-107.

Moreira, Sonia Virgínia (2005). Análise documental como método e como técnica. In Duarte, Jorge & Barros, Antonio (Orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 269-279). São Paulo: Atlas.

Morgado, José Carlos (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Muchacho, Luana, Vilhena, Carla & Valadas, Sandra T. (2021). Covid-19 e desigualdades escolares: uma análise da investigação sobre os efeitos do encerramento das escolas no processo de ensino e aprendizagem. *Educação, Sociedade & Culturas*, (59), 183-201.

Organização das Nações Unidas (2020). The Age of Digital Interdependence, Report of the UN Secretary General’s High-Level Panel on Digital Cooperation. Disponível em: <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalCooperation-report-for%20web.pdf> Acedido a 11 março 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008). Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: UNESCO.

Pais, José Machado (1999). Introdução (Traçado do estudo). In Pais, José Machado (Coordenação), *Traços e Riscos de Vida. Uma Abordagem Qualitativa a Modos de Vida Juvenis*, (pp. 9-27). Porto: Ambar.

Pais, José Machado (2003). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. 2ª edição. Porto: Ambar.

Parnaíba, Cristiane dos Santos & Gobbi, Maria C. (2010). Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: aprendizado na prática. *Anagrama*, 3(4), 1-14.

Ponte, João Pedro (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.

Porto, Renata M. A. B. (2014). Inclusão digital: um caminho para inclusão social. *Ciência da Informação*, 43(2), 298-309.

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *OntheHorizon*, 9(5), 1-6.

Recio, Rosa V.; Calvo-García, Guadalupe & López-Gil, Mónica. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52.

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Um discurso sobre as ciências*. 16.ed. Porto: Edições Afrontamento.

Sebastião, Sónia Pedro (2014). A literacia digital e a participação cívica. *Educação, Sociedade & Culturas*, (42), 111-132.

Silva, Eugénio Alves (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, (12), 77-99.

Silva, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Silveira, Sérgio Amadeu (2008). A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: Hetkowski, Tânia Maria (Org.). Políticas públicas & inclusão digital. Salvador: EDUFBA.

Simões, Maria Celeste R. (2005). *Comportamentos de risco na adolescência: Estudo dos factores aliados ao risco e à protecção na saúde em jovens em idade escolar em função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamento social*. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Szlyk, Hannah S. (2020). Suicidal ideation among youths at risk of school dropout: impact of student demographics, stressors, and academic self-concept. *Health & Social Work, 45(4)*, 240-248.

Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014). Carta ética. Consultado em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>.

Sousa, Ângelo; Pinto, Augusto; Sampaio, Daniel; Nunes, Emília; Baptista, M.^a Isabel; Marques, Paula (2007). Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar. Ministério da Educação.

Stake, Robert E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stoer, Stephen (2006). Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 22(1)*, 129-151.

Stuart, Kaz; Bunting, Mette; Boyd, Pete; Cammack, Paul; Frosthalm H., Peter; Graveson, David T.; Mikkelsen, Sidse H.; Moshuus, Geir & Walker, Steve (2020). Developing an equalities literacy for practitioners working with children, young people and families through action research. *Educational Action Research, 28(3)*, 362- 382.

Tavares, Inês; Cândido, Ana Filipa e Carmo, Renato (2021). Desemprego e Precariedade Laboral na População Jovem: Tendências Recentes em Portugal e na Europa. Lisboa, Observatório das Desigualdades, CIES- Iscte. Disponível em <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2021/07/15/desemprego-e-precariedade-laboral-na->

[populacao-jovem-tendencias-recentes-em-portugal-e-na-europa-de-ines-tavares-ana-filipa-candido-e-renato-miguel-do-carmo/](#)

Taylor, Peter C. & Medina, Milton (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning-Centered Education*, 1, 1-16.

Tedesco, Juan Carlos (1999). Modelo escolar em transformação e formação da personalidade. In Pinto, Manuel *et al* (2000). As pessoas que moram nos alunos - ser jovem hoje na escola portuguesa. (pp. 35-47). Porto: Edições ASA.

Teixeira, Enise B. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em questão*, 1(2), 177-201.

Vasconcelos, Maria de Deus (2013). *Abandono e Absentismo Escolar no Concelho de Ponta Delgada*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28, 1287-1302.

APÊNDICES

Apêndice A
Autorização do estudo



Exmo. Sr Diretor da Escola de Segunda Oportunidade de
Matosinhos

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo na escola no âmbito de Dissertação de Mestrado

Maria Beatriz Fernandes Pereira, na qualidade de estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto, do domínio de Escola, Democracia e Tecnologias Digitais, sob orientação da Professora Angélica Monteiro e do Professor Paulo Marinho vem por este meio solicitar a autorização para desenvolver na Escola que dirige o estudo cujo objetivo é *estudar possíveis relações entre a inclusão social e digital e o desenvolvimento de uma cultura democrática na escola.*

Para isso serão realizadas algumas entrevistas aos/às alunos/as bem como a realização de observação de algumas das sessões de competências digitais dos alunos EFA Secundário. A recolha de dados, e todos os procedimentos a seguir, respeitarão, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes, e da Escola. Manifesto, assim, a minha total disponibilidade para qualquer esclarecimento sobre o estudo a desenvolver.

Pede deferimento,

Porto, 25 de outubro de 2022.

Maria Beatriz

A investigadora responsável:

Maria Beatriz Fernandes Pereira (up201807158@up.pt)

Deferido,

O Diretor,

Apêndice B
Termo de Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, após ter sido informado/a dos objetivos do projeto de investigação, pela mestrande _____, e me ser garantido que: (i) a confidencialidade e anonimato da minha participação no referido projeto seria respeitada; (ii) que posso desistir a qualquer momento, sem que uma tal decisão me possa penalizar, e (iii) que terei acesso aos resultados do trabalho de pesquisa, declaro prestar o meu EXPRESSO CONSENTIMENTO para a entrevista.

Porto, _____ de _____ de 2023

(Assinatura)

Apêndice C

Guião da Entrevista

Bom dia. Gostaria de começar por agradecer a sua disponibilidade e participação nesta entrevista que contribuirá para a recolha de dados da minha dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, onde se pretende compreender de que forma a Escola estará ou não a proporcionar condições que favoreçam a inclusão social e digital dos jovens e que perspectivas de futuro a Escola promove a estes jovens.

Esta entrevista será gravada em áudio e conduzida por mim, sendo garantido que toda a recolha e análise das informações é de caráter confidencial e será tratada e conservada de forma anónima e que os resultados serão apenas divulgados na apresentação da dissertação.

Autoriza a gravação da entrevista de acordo com estas premissas?

- 1- Área disciplinar de docência
- 2- Tempo/Experiência de docência
- 3- Há quanto tempo está na E2OM?
- 4- Que cargo tem na E2OM?
- 5- Quais as suas motivações para trabalhar na E2OM?
- 6- No seu quotidiano profissional, depara-se com dificuldades/desafios na execução das suas funções? Se sim, quais?
- 7- De que forma é que a escola e os professores acolhem estes jovens diariamente, mesmo quando eles, por exemplo, chegam atrasados ou faltam?
- 8- Quais são as principais características dos jovens que chegam aqui? O que eles esperam da E2OM quando chegam?
- 9- Quais os fatores de exclusão social mais perceptíveis na sua opinião?
- 10- É perceptível alguma perspectiva de vida nestes jovens?
- 11- Que capacidades a E2OM tem em atribuir novos significados na vida desses jovens?
- 12- Quais são as estratégias de formação que a E2OM utiliza na tentativa de inserir socialmente os/as jovens?
- 13- E a nível digital, quais são essas estratégias?

Apêndice D
Grelha de observação fornecida pelo projeto COSI.ed



1. General data

Date:	Educator/professional:
-------	------------------------

2. Information about the student

Code Identification	Age	Gender	Organization	Educational level	Other indicators

3. Activities and observation diary

Meeting number	Objectives	Activities	Outcomes	Comments



Apêndice E
Dimensões, categorias e subcategorias de análise

Questões orientadoras	Dimensões de análise	Categorias	Subcategorias
De que forma a Escola estará ou não a proporcionar condições que favoreçam a inclusão digital de jovens?	Inclusão digital de jovens		
A inclusão digital está a favorecer condições de inclusão social? De que forma?	Inclusão social de jovens	Permanência na escola entre fatores multidimensionais	Aspetos psicossociais Contexto Preconceito/estigmatização Relação com o trabalho Perspetivas de futuro

Apêndice F
Tabela de organização dos dados

Categorias e Subcategorias	Unidades de registo
<p>Permanência na escola entre fatores multidimensionais</p> <p>Contexto</p> <p>Aspetos psicossociais</p> <p>Preconceito/estigmatização</p> <p>Relação com o trabalho</p>	<p>“Entro no portão e têm jovens a conversar uns com os outros, alguns a fumar.” (NT1_18/10)</p> <p>“Muitos deles vêm de contextos difíceis, com dificuldades de integração escolar, social e profissional, sem retaguarda familiar. Alguns dos jovens apresentam baixas qualificações escolares e, por isso, encontram-se em situações de desemprego ou de condições precárias.” (NT1_18/10)</p> <p>“O que se quer (o que a E2OM faz) é caminhar lado a lado com eles, construindo um currículo adaptado a cada um/uma, consoante os seus interesses. Espera-se que o/a jovem procure o seu talento, o que o faz motivar e trabalhar a partir disso.” (NT1_18/10)</p> <p>“A sessão começou um pouco mais tarde do que era suposto porque uma das professoras fazia anos, o que foi uma alegria para os alunos que se reuniram no refeitório para lhe cantar os parabéns. Do que consegui observar a relação entre professores e alunos é de alguma proximidade e de amizade.” (NT1_18/10)</p> <p>“Muitos deles não conseguiram passar da primeira fase de escreverem um pouco sobre si mesmos (Apresentação pessoal). Um dos tópicos sobre eles eram os seus “Interesses” e um dos alunos afirmou que não tinha nada de especial a dizer sobre ele.” (NT1_18/10)</p> <p>“Pelo que ele me confidenciou, a casa dele não tem propriamente as melhores condições para ter um cão.” (NT1_18/10)</p> <p>“falta de auto-estima, de valorização pessoal, falta de sonhos, de interesse pela escola, de expectativas para o futuro” (NT1_18/10)</p> <p>“Na sua História de Vida, (...) escreveu que já sofreu preconceito, agressões e violência por ser ele próprio: “(...) antes de vir para esta escola em todos os lugares que eu já estudei eu sempre fui colocado de lado pelos meus colegas e por isso fui alvo de agressões e violências por simplesmente existir como eu mesmo” (Retirado do Portefólio de um aluno)” (NT2_25/10)</p> <p>“É através das Artes que ele encontra o seu refúgio e que se sente ele mesmo sem ser ridicularizado ou perseguido, pois durante muito tempo ele achava que o problema estava nele.” (NT2_25/10)</p> <p>“Começando a sessão já um pouco tarde, a professora Céu</p>

	<p>convidou a professora de música para moderar a sessão pois o objetivo seria trabalhar com os jovens a educação pela arte, mais concretamente, como podemos comunicar através da música?” (NT2_25/10)</p> <p>“Antes da sessão começar, encontrei-o no bar onde estava a tomar o seu pequeno almoço. Estava a chover muito lá fora e ele confidenciou-me que já trabalhou nas obras e que nestes dias de chuva tinha de continuar a trabalhar na mesma, sem parar. Contou-me um pouco da sua experiência, das obras em que esteve envolvido, mostrando orgulho no trabalho que exercia. Disse-me que sentia saudades daquilo, sente saudades de estar a fazer alguma coisa e também do dinheiro, afirmando que é muito bom ganharmos o nosso próprio dinheiro.” (NT2_25/10)</p> <p>“Infelizmente para ele, teve de abandonar o trabalho para vir para esta escola, pois na antiga escola estava em risco de ser expulso.” (NT2_25/10)</p> <p>“Eu gostei da atividade porque consegui perceber a dinâmica dos jovens, uns mostraram-se mais entusiasmados, (...) que até criaram uma melodia bastante agradável através de uma guitarra e da própria voz. Por outro, alguns estavam lá “só por estar”, mas todos participaram e envolveram-se na atividade.” (NT2_25/10)</p> <p>“Hoje a Escola não tinha muitos alunos. A professora (...) referiu que por norma os alunos faltam mais às sextas-feiras.” (NT3_04/11)</p> <p>“O Rodrigo teve alguns problemas na escola em que esteve anteriormente. Pelo que entendi ele toma medicação para andar melhor no seu dia-a-dia e foi através do desporto, mais precisamente do Boxe e do Kickboxing que ele encontrou o seu refúgio, no qual consegue encontrar a calma e a serenidade que precisa.” (NT3_04/11)</p> <p>“O Rodrigo não avançou muito na sua tarefa porque na noite anterior tinha ido passear com os amigos e só se deitou de madrugada e, por isso, estava sempre a dizer que tinha muito sono.” (NT3_04/11)</p> <p>“No final da sessão, os jovens dirigiram-se ao refeitório para tomarem o pequeno almoço, mostrando a preocupação social que a Escola tem em dar-lhes as melhores condições para que eles se sintam confortáveis e num ambiente seguro.” (NT3_04/11)</p> <p>“Para concluir, relativamente à situação face à escola, muitos dos jovens que chegam à E2OM são sinalizados pela CPCJ ou vêm indicados pela escola anterior devido a abandono escolar, tendo jovens com mais de 3 retenções no 2º ciclo. Alguns dos jovens estão inseridos no mercado profissional, outros não. Também foi</p>
--	---

	<p>possível ver que alguns jovens são beneficiários de RSI (Rendimento Social de Inserção).” (NT3_04/11)</p> <p>“Hoje a escola não tinha muitos alunos pois alguns deles encontravam-se num projeto de intercâmbio em Marraquexe (Marrocos).”(NT4_09/11)</p> <p>“Para além do projeto de intercâmbio que estava a decorrer em Marrocos, outros alunos estavam fora da escola num projeto da comunidade LGBTQIA+.”(NT4_09/11)</p> <p>“Num dos pontos do PIFM a professora perguntou a um deles qual era a sua principal necessidade ou problema por resolver para a sua vida futura. Os alunos não levaram a sério a pergunta e começaram na brincadeira a dizer que queriam estar ligados ao mundo da droga.” (NT4_09/11)</p> <p>“A turma não conseguiu avançar muito com o seu PIFM porque em cada pergunta arranjavam sempre tema de conversa, sendo que a professora dava-lhes liberdade para isso, sem os interromper.”(NT4_09/11)</p> <p>“A partir do que eles iam dizendo, a professora explorava com eles esse tema. Por exemplo, um dos alunos estava distraído porque estava mais preocupado em beber uma garrafa inteira de Coca-cola. A partir disso a professora explicou-lhe os malefícios que a Coca-Cola faz ao nosso organismo, mostrando-lhe a informação nutricional da bebida (lípidos, hidratos de carbono, proteínas, etc.). A partir disso, gerou-se todo um debate sobre o que eles comem ao pequeno-almoço e se é saudável ou não.” (NT4_09/11)</p> <p>“Os alunos estavam bastante ansiosos para que a sessão terminasse para poderem ir fumar. Mal a sessão terminou, os alunos foram ter o seu momento de intervalo, a maior parte vai para trás de um dos blocos para poder fumar.” (NT4_09/11)</p> <p>“Entraram em alvoroço, a falar muito alto. A professora tentou manter o respeito falando um pouco mais alto para um deles, o que acabou por gerar um conflito entre os dois. O aluno não gostou da forma como a professora falou com ele afirmando “nem a minha mãe me fala assim”. Foi um momento de alguma tensão. Os outros jovens riam-se, parecendo que estavam a incentivar o aluno a continuar.” (NT4_09/11)</p> <p>“Um dos alunos, mais tímido, é novo na escola. A professora perguntou-lhe se ele ia fazer o secundário mas ele não sabia responder. Logo depois percebemos que é um aluno que não sabe ler nem escrever e que está na escola para terminar o 6º ano e,</p>
--	---

	<p>por isso, foi encaminhado para outra sala.” (NT4_09/11)</p> <p>“O Simão afirmava que muitas vezes ligavam-lhe para ele ir para a escola, e ele não queria ir porque não se sentia bem. Tinha medo que esta escola fosse igual às outras que frequentou. Mas nesta escola é diferente.” (NT4_09/11)</p> <p>“O facto de eles terem de se deslocar e de virem para aqui já é um ótimo passo porque têm a oportunidade de vivenciar novas experiências e de fazer amigos, de ter um currículo adaptado aos seus diversos interesses, de participar em atividades fora da escola e, principalmente, de serem eles próprios e não uma réplica do que a escola regular está habituada a ensinar.” (NT4_09/11)</p> <p>“A peça é inspirada na obra literária “Perfeitamente Normal” de Tom Percival, que fala sobre uma criança que a certo dia lhe cresce um par de asas de anjo, no entanto, ele não sabe voar mas que com a ajuda de outras crianças aprende a voar. Toda a história tem uma mensagem: simboliza o preconceito existente, sendo que devemos respeitar as diferenças dos outros (uma forma de combater o racismo, a homofobia, etc)” (NT5_15/11)</p> <p>“O espetáculo de sombras e luz negra decorrerá num auditório, no qual os jovens terão a oportunidade de se exprimirem através da dança, da música, do teatro e das artes visuais, num processo de também se descobrirem a si mesmos.” (NT5_15/11)</p> <p>“Ele começou logo a falar comigo sobre o projeto em que estive envolvido na semana passada e, por essa razão, não veio à escola. O projeto foi realizado num jardim-de-infância, um pouco abaixo da escola Óscar Lopes, em Matosinhos.” (NT5_15/11)</p> <p>“Enquanto pintávamos as asas, íamos conversando os dois e quase sempre a conversa ia dar às obras, falando-me sobre o que fazia, como era o trabalho, e principalmente sobre o conhecimento que adquiriu a trabalhar com as máquinas, etc, demonstrando que tem muito orgulho naquilo que fazia.” (NT5_15/11)</p> <p>“O Professor André tinha-lhe confiado as chaves da oficina a ele, mostrando que tem muita confiança nele, o que deixou o Carlos orgulhoso: <i>“sabes eu trato o professor André por tu, já o conheço há muitos anos e sempre me tratou com respeito assim como eu a ele.”</i> (NT5_15/11)</p> <p>“Na pausa para o pequeno-almoço, vários jovens estavam a chegar, alguns deles tinham estado na semana passada em Marrocos no projeto de intercâmbio. Foi uma alegria quando eles entraram pela porta porque vieram todos cumprimentá-los, dando abraços e beijinhos. Inclusive os professores, que os cumprimentaram amigavelmente e mostraram-se curiosos em saber como tinha corrido a viagem. Os jovens vinham muito</p>
--	---

	<p>felizes e empolgados em contar as novidades.” (NT5_15/11)</p> <p>“O Carlos não vive com a mãe. Sobre o irmão, este anda em maus caminhos. O Carlos afirma que é o oposto do irmão, apesar de já ter experimentado “coisas” (referindo-se à droga) quando era mais novo (...)” (NT5_15/11)</p> <p>“A professora repetiu várias vezes na sessão de formação que os jovens não são abandonantes, a Escola é que os abandonou.” (NT7_30/11)</p> <p>“Aqui está mais uma prova que através dos interesses pessoais dos alunos, a Escola cria projetos que vão ao seu encontro, para que eles consigam exprimir o que sentem, seja revolta, medo, solidão ou união, tudo através das artes.” (NT8_03/01)</p> <p>“Outra semana que teve um peso significativo nos jovens foi a “Semana Ubuntu”, no qual os jovens tiveram oportunidade de partilhar as suas histórias. Ubuntu significa “Eu sou porque tu és”, na filosofia africana. A nível geral os jovens descrevem esta semana como positiva pois ajudou-os a refletir sobre as suas vidas.” (NT8_03/01)</p> <p>“Todas as histórias me marcaram muito e ajudaram-me a refletir sobre a vida, os vários obstáculos que, por vezes, se nos deparam e a importância de os saber ultrapassar. Percebi que não fui o único a ter problemas e dificuldades na vida. Todos temos fases menos boas em circunstâncias diferentes. Aprendi com os exemplos da vida dos outros. Por vezes, é importante saber aceitar as coisas que nos acontecem, por menos boas que sejam. É importante não reagirmos por impulso e de forma agressiva, levar as coisas com calma e pensarmos numa solução para darmos a volta. Saí da Semana Ubuntu com uma nova forma de ver a vida e com um pensamento diferente em relação a tudo. Foi uma semana que valeu a pena.” (Portefólio digital de um aluno).</p> <p>“Estes jovens vêm de contextos vulneráveis e passam diariamente por situações que os põem à prova, e ainda é difícil para eles falarem sobre o que sentiram ao fazer tal atividade e o que podem tirar de mais significativo. No entanto, já é possível ver alguma evolução em alguns deles.” (NT8_03/01)</p> <p>“(…) não tendo nenhum problema em expor os seus sentimentos pelo que passou na infância, sendo vítima de violência por parte do seu pai.” (NT8_03/01)</p> <p>“Sinto que o Carlos ainda sente que o que aconteceu foi culpa dele, pois na sua História de Vida ele afirma <i>“Tive durante 12 anos com o meu pai até me agredir violentamente, mas eu também só fazia asneiras.”</i> (NT8_03/01)</p> <p>“O papel desta Escola vai muito para além de ensinar. Mesmo eles</p>
--	---

tendo uma formação focada nos seus interesses pessoais, seja culinária, artes, mecânica eletrônica, esta Escola tem o propósito de os fazer ver que a vida vai muito para além do que eles já vivenciaram. Não só os professores como também os profissionais que lá se encontram a trabalhar têm esse cuidado de ajudá-los a pensar por eles próprios, a inculcar-lhes valores e acima de tudo a fazê-los voltar a sonhar.” (NT8_03/01)

“Saiu do Brasil por causa dos pais e foi algo contra a sua vontade, dando a entender que não compreendeu a decisão repentina que os pais tomaram.” (NT9_31/01)

“Esteve numa escola no curso de ciências até ao final do 10º ano, mas resolveu mudar de curso para seguir os seus sonhos, indo para a escola de artes Soares dos Reis. Como teve de repetir o 10ºano, nesse período redescobriu a paixão pela arte e pela produção de obras plásticas.” (NT9_31/01)

“Relativamente à E2OM, ele afirma que está a gostar dos projetos que está envolvido, da proximidade existente entre os alunos e os professores e do facto de serem poucos alunos, pois ele não gosta de barulho nem confusão.” (NT9_31/01)

“É um jovem que traz uma bagagem muito grande, com episódios de violência e revolta na infância e adolescência. Foi retirado ao pai porque este lhe agredia e admite que fazia muitas asneiras. Pelo seu passado difícil, ele descarregou muitas das suas frustrações nas escolas onde esteve, chegando a ser suspenso, até que chegou o dia de ser encaminhado para a CPCJ.” (NT9_31/01)

“Foi acusado de violência doméstica contra a namorada, não podendo se aproximar dela. É um processo que já decorre há 1 ano pelo que entendi e foi comprovado que ele a agredia. No entanto, na versão dele, a namorada também o agrediu, sendo que ela não está totalmente inocente.” (NT9_31/01)

“É de facto um jovem que tem problemas complexos e graves, precisando de muita ajuda. Parece-me que a E2OM está atenta, principalmente a educadora social que anda sempre à volta dele para conversar com ele.” (NT9_31/01)

“Esteve em várias escolas, até que quando foi retirado do pai, veio para Matosinhos viver com a mãe e o padrasto. Não se portou muito bem, sendo várias vezes suspenso. Ele admite que não era fraco de aproveitamento, porque tirava notas razoáveis nos testes mesmo sem estudar. Contou um episódio em que teve de escrever um texto na disciplina de Português e tirou a nota máxima, sendo que a professora adorou o que ele escreveu. Assim, ele tem consciência que não concluiu os seus estudos na escola devido ao seu comportamento: *“eu só fazia asneiras.”* (NT9_31/01)

	<p>“Sendo suspenso pela última vez, o padrao obrigou-o a ir trabalhar. (NT9_31/01)</p> <p>“Diz que se sente incluído na E2OM e que o que mais gosta é dos projetos de intercâmbio, pois são poucas as escolas que têm projetos neste âmbito.” (NT9_31/01)</p> <p>“Depois a relação com os jovens é diferente, é uma relação mais próxima. Podes individualizar o ensino, trabalhar com eles em projetos individuais, acaba por ser mais, mais aliciante” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“A maior dificuldade talvez seja a irregularidade da assiduidade dos jovens. Toda a planificação, temos de pensar em atividades de curta duração. Por exemplo, se eu quiser mostrar um filme, eu tenho de escolher uma curta-metragem que comece e termine na mesma sessão, porque tens os jovens hoje e amanhã já não sabes se eles estão. Então pronto isso às vezes torna um bocadinho difícil a continuidade não é.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“A escola acolhe-os sempre incondicionalmente, quer cheguem a horas quer cheguem atrasados. (...) Nós aqui mesmo que um aluno chegue a 20 minutos do fim é sempre bem recebido. E dizemos sempre “olha ainda bem que vieste, sentimos a tua falta”. O objetivo é gradualmente ir mostrando aos jovens que ele faz falta, que ele é sempre bem vindo, e muitos jovens começam também gradualmente a mudar o seu comportamento e a começar a vir mais cedo.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Temos aqueles jovens a quem a escola nunca disse nada e que nunca gostaram muito da escola. Portanto começaram a faltar muito e entraram em abandono e acabaram por ser referenciados ou pelos tribunais e pelas equipas de apoio aos tribunais” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Às vezes porque são obrigados senão perdem o rendimento mínimo ou têm ordem do Tribunal.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“São jovens com muitas capacidades mas que tiveram problemas familiares, da vida, que os impossibilitaram de levar a escola de uma forma mais regular. Ou porque tiveram de cuidar da família, dos pais, tiveram situações.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Também há jovens que tiveram situações de bullying (...)” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Temos alunos muito bons. São bons mas ou tiveram problemas que os impediram de levar a escola de uma forma regular ou</p>
--	--

	<p>então também, às vezes, há jovens que não se adaptam ao modelo, querem algo mais, não é? Por exemplo, jovens que têm um talento muito grande no campo das artes e a escola não valoriza as artes, eles sentem sempre que são um bocadinho uns estranhos, que aquilo não lhes diz nada e muitos acabam por faltar muito e desistir da escola” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Mas também estamos a ter agora um tipo de alunos, que são aqueles alunos com muitas fobias sociais, e a pandemia veio, ainda veio aumentar isso.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Há ali uma flexibilidade, aos pouquinhos, para eles virem, com coisas interessantes, para eles perceberem que é um bocadinho diferente e tenta-se ali é muito trabalhar a relação, o afeto, para eles perceberem que nesta escola que não são números, são pessoas e nos preocupamos com eles.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Tenta-se ver as necessidades de cada jovem, depois fazer um programa individual adaptado a cada um deles.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“É um bocadinho dar a mesma matéria para todos, não importa aqui. Por muita teoria que se fale de um ensino individualizado, o ritmo de cada um, acaba por não haver tempo para isso nem condições para isso” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“E os jovens que conseguem acompanhar tudo bem, os que não conseguem começam a ficar para trás, começam a sentir-se excluído. E muitas vezes o que acontece, e é o que se fala hoje em dia, o abandono não é só quando o aluno deixa de ir à escola, há muitos jovens que estão sentados na sala de aula mas já abandonaram há muito tempo.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“E nem há muitas vezes a preocupação de adaptar o discurso ao nível de cada jovem porque para fazer isso é preciso conhecer muito bem os jovens que se tem. Portanto os jovens estão lá, frequentam, mas muitos a maior parte aquilo não lhes diz nada e não fica nada, e a exclusão vai começando aí.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“E depois aquela preocupação com os exames, é sempre estudar para os exames, não há muito aquele interesse em conhecer os jovens, saber o que é importante para ti, que temáticas é que fazem sentido para ti, portanto o jovem não se identifica e vai ficando cada vez mais distanciado.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“E depois há outra coisa que acontece muitas vezes nas escolas</p>
--	---

	<p>regulares é aquilo das faltas disciplinares. Um jovem tem uma falta e depois aquilo começa a ser recorrente. Tens uma, tens outra falta e depois já entras na sala já estás um bocadinho rotulado, abres a boca vais logo para a rua. E há jovens que nem conseguem mais ter um percurso regular porque já os professores nem lhes dão essa hipótese.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Aqui na escola não há faltas disciplinares. Aqui se um jovem tiver um comportamento menos adequado é convidado a sair, há uma conversa com ele, e as coisas são resolvidas ali e em princípio pronto, depois volta à sala. Não há essa coisa de é expulso ou fica suspenso, não, tenta-se resolver.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Mas geralmente é assim que acontece e acabam os jovens por se sentirem aqui em casa.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Eles dizem muitas vezes que a escola é uma família e uma das coisas que eles gostam muito é que sentem que são ouvidos, que são respeitados, que as pessoas se preocupam com os problemas de cada um, não é? Isso faz com que eles também tenham outra relação com os profissionais” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“A escola, é como eu estava a dizer, faz tudo para eles descobrirem quem são, não é? Porque dentro de nós temos muitas competências. Temos jovens que são espetaculares na dança, outros na música, outros no teatro, outros mesmo na área vocacional. (...) Portanto, tentamos que eles descubram isso.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Depois temos muitas atividades fora da comunidade e aqui é muito importante levá-los e mostrar à comunidade que aquele jovem até tem competências e é bom em determinadas áreas.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“De repente vêem os jovens empenhados, interessados, com uma postura completamente diferente, a fazer uma coisa espetacular, uma peça de teatro e começam a dizer “afinal aquele jovem até tinha potencialidades.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“E esse sair para a comunidade, vão a lar de idosos, a creches, permite-lhes não é, eles próprios ficam com orgulho neles próprios e esse confronto com outros níveis de ensino, outras gerações, faz com que eles percebam que têm algo a dar nesta troca, não é, que é importante.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Temos aquele espetáculo final também para a comunidade que vem as famílias ver, vem a comunidade e eles ficam todos orgulhosos.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p>
--	---

	<p>“(…) e de repente vêem que o impossível, é possível.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“A escola aqui é muito na base do “Eu acredito em ti que és capaz”. (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Eles muitas vezes até podem passar um ano inteiro a rejeitar “ai não quero isso, não quero aquilo” mas depois vão vendo os outros a fazer e aos poucos, às vezes o clique é só no fim. Mas é um processo. Para alguns é mais rápido, para outros é mais longo.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Aqui a escola não usa manuais nem caderno, foi sempre um dos princípios aqui da escola.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p>
<p>Inclusão digital de jovens</p>	<p>“O objetivo é que eles adquiram competências digitais através da construção de um “Portefólio Reflexivo de Aprendizagens”, construído ao longo do ano, servindo como um importante instrumento de avaliação. Para isso, os jovens têm de se familiarizar com a ferramenta do Google Sites, que eu confesso que não conhecia.” (NT1_18/10)</p> <p>“O objetivo é que eles refletiam sobre as várias atividades realizadas na escola como a Semana de Integração, ou então, sobre as visitas de estudo realizadas ao Museu de Serralves, por exemplo. Também é suposto que, mais para a frente, os jovens criem a sua História de Vida.” (NT1_18/10)</p> <p>“Quando foi o momento de os alunos irem para sala dos computadores, mostraram-se um pouco resistentes, sendo que um deles afirmou mesmo que não ia porque não gosta de computadores e que “eles não servem para nada.” (NT1_18/10)</p> <p>“A sessão realizou-se numa sala com bastante luminosidade que continha alguns computadores, apesar de a maior parte deles não funcionarem. Os alunos trabalharam em portáteis, fornecidos pelo Agrupamento de Escolas.” (NT1_18/10)</p> <p>“Para começar, os alunos tiveram de criar uma conta no Gmail, que teria de estar associada à escola. Em seguida, começaram a explorar o Google Sites ao criarem a capa para o seu portefólio digital. Os jovens demonstraram dificuldades em criar a conta Gmail.” (NT1_18/10)</p> <p>“Ele estava um pouco desanimado e para o motivar disse-lhe que ele podia mudar o tipo de letra, personalizando o portefólio ao gosto dele, o que lhe agradou bastante, pois pensava que tinha de ficar igual ao que a professora tinha projetado como “exemplo”. (NT1_18/10)</p> <p>“(…) a sessão de competências digitais é um tempo reservado da semana que os/as jovens têm para se sentarem para refletir sobre</p>

	<p>as atividades que realizaram ao longo da semana, daí ser essencial que os/as alunos/as compareçam.”(NT2_25/10)</p> <p>“Enquanto a sessão não começava, a professora (...) mostrou-me o portefólio digital de um jovem brasileiro, (...) que está no Porto há 3 anos. (...) O seu portefólio já está bastante avançado, sendo que começou na semana passada, mas por ter gostado tanto de fazer na escola decidiu continuar a fazer em casa.” (NT2_25/10)</p> <p>“A sessão de competências digitais aconteceu na sala dos computadores, onde tive a oportunidade de conhecer a professora de Informática que também ia dar uma aula ao 3ºciclo.” (NT3_04/11)</p> <p>“Dividiu-se a sala: de um lado os jovens do EFA Secundário, a trabalhar nos seus portefólios digitais, através dos portáteis fornecidos pelo Agrupamento; do outro, os jovens do 3ºciclo que em pares estavam a realizar uma atividade do São Martinho através da ferramenta de design gráfico online - Canva.”(NT3_04/11)</p> <p>“(...) fiquei a acompanhar o jovem Carlos, que muito empenhado estava a escrever sobre uma atividade que realizou no dia anterior - Montagem e desmontagem da parte física do computador (Hardware). Ele escrevia que gostou muito da atividade porque já há algum tempo que não desmontava computadores e que é algo que gosta de fazer.”(NT3_04/11)</p> <p>“Uma das professoras mostrou-me o grupo do WhatsApp em que diariamente os alunos vão mandando fotos e vídeos do que estão a visitar e a fazer, mostrando que estão a adorar lá estar.” (NT4_09/11)</p> <p>“Disse também que um dos professores falava em espanhol e, como ele não percebia a língua, recorreu ao Google Tradutor para traduzir o que o professor dizia.” (NT5_15/11)</p> <p>“(...) muitas vezes as sessões de competências digitais não se realizam às terças-feiras de manhã, como tinha ficado acordado desde o início. O que acontece nestas sessões é que ela (a professora) não consegue ajudar todos ao mesmo tempo pois os/as alunos/as precisam de alguém que se sente ao lado deles e que puxe por eles, daí a necessidade de as sessões passarem a ser mais um encontro individualizado do que propriamente sessões de formação.” (NT8_03/01)</p> <p>“A professora também me contou que apanha os alunos nos intervalos e consegue um momento a sós com eles, o que acaba por resultar muito melhor do que nas sessões, pois nas sessões os alunos sentem que a tarefa é mais “formal”.” (NT8_03/01)</p> <p>“(...) a jovem Rita, tem fobia social e, por isso, tem sessões à</p>
--	---

distância, através da plataforma digital. (...) consegui perceber que a jovem é incluída nas atividades, mesmo não indo à escola presencialmente. A professora tenta ao máximo acompanhá-la, pois mesmo não vindo à escola ela encontra-se inscrita e, por isso, a preocupação dela em incluí-la nas atividades da Escola. As sessões são através do Zoom.” (NT8_03/01)

“Pelos portefólios que estive a ver fiquei a conhecer um Projeto de Fotografia que envolve vários jovens da E2OM que tem como objetivo refletir sobre a experiência Queer/LGBTQIA+, através de um projeto multimédia. Desta forma os jovens têm a oportunidade de, em conjunto, construírem um projeto de auto identificação, enfatizando o processo pessoal e coletivo através da construção de um arquivo da comunidade LGBTQIA+.” (NT8_03/01)

“(...) do que foi possível ver dos portefólios digitais, os jovens não escrevem muito sobre si mesmos, afirmando quase sempre que não têm nada de interessante para dizer sobre si próprios. Nota-se que onde escrevem mais é relativamente às atividades ou projetos que se encontram envolvidos na escola.” (NT8_03/01)

“Por exemplo no portefólio do Carlos, foi possível observar que ele já está mais à vontade com a escrita pois é um dos jovens que mais escreveu na parte da História de Vida (...)” (NT8_03/01)

“Ele mostrou-se pensativo e referiu que acha importante as tecnologias mas que nem todos têm acesso a meios digitais e, por isso, não é benéfico para todos de igual forma. Ele deu o exemplo de uma amiga da faculdade que tem um computador que não funciona muito bem, sendo que um dia chegou mesmo a avariar. Desse modo, a amiga ficou prejudicada porque tinha de entregar um trabalho nesse mesmo dia e não o conseguiu entregar.” (NT9_31/01)

“Aproveitei também para perguntar se nas escolas anteriores onde ele andou se as tecnologias estavam presentes e ele afirmou que sim, ao nível do word e das ferramentas básicas.” (NT9_31/01)

“Relativamente à E2OM (se a escola deveria incluir mais atividades ou projetos digitais), ele mostrou-se indeciso. Disse que gosta mais de trabalhar com as mãos e por isso não sente essa necessidade do digital.” (NT9_31/01)

“Para ele, o portefólio digital é mais como um arquivo para futuramente recordar as atividades e os projetos em que esteve envolvido. Ele é bastante autónomo no portefólio, sendo que não precisa da ajuda da professora Céu para poder escrever (como a maioria dos jovens), realizando esse trabalho em casa.” (NT9_31/01)

	<p>“Relativamente ao digital, nas outras escolas, ele tinha aulas de TIC onde aprendeu a trabalhar com o word e a fazer trabalhos. Diz que gostava das aulas e que o professor ensinava bem.” (NT9_31/01)</p> <p>“Já no âmbito do digital na E2OM, ele falou do portefólio reflexivo de aprendizagens, dizendo que no início não percebia muito bem como tinha de fazer as coisas e por isso foi mais difícil, mas que agora gosta. Também referiu que às vezes torna-se <i>“um bocado seca”</i> porque tem de estar sempre a escrever sobre as atividades. Se no futuro tiver de realizar um portefólio digital, disse que o faria sem qualquer problema.” (NT9_31/01)</p> <p>“Agora com as novas tecnologias, e mesmo a partir da pandemia, tornou-se importante haver também um portefólio digital e começámos isto (...)” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Isto foi muito útil na pandemia que estávamos à distância e era importante haver ali uma forma digital em que eles pudessem colocar os trabalhos e os projetos deles e temos tentado tornar aquilo mais interessante.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“(…) o primeiro portefólio que tivemos era na drive da escola, criávamos pastas no drive, cada aluno tinha uma pasta e tinha que colocar lá dentro o material que ia produzindo. Agora este ano abrimos o secundário e o secundário tem mesmo uma cadeira transversal que é Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“(…) mas o próprio instrumento ser algo em que eles pudessem mostrar a criatividade, desenvolver outras competências digitais e foi-lhes proposto usar o Google Sites. Eles podem criar um site ou podem, em vez do site, criar um portefólio e podem personalizar aquilo e fazer uma coisa muito muito interessante.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Agora o portefólio reflexivo já é diferente. Eles criam o site, não é, e aqui desenvolvem competências digitais para criar o site, podem dar-lhe uma imagem personalizada. Cada portefólio é diferente do outro. O objetivo é que cada um mostre aquilo que é capaz e o portefólio permite, e é esse o objetivo, que os jovens nos mostrem quem são, é esse o grande objetivo.”(Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“(…) é como se fosse o projeto deles, desenvolve aqui um portefólio quando mostras as atividades que fazes na escola, que fazes fora e depois em que refletas um bocadinho sobre elas. O objetivo aqui também é um bocadinho a metacognição. O jovem faz uma atividade “então o que é que aprendeste com esta atividade? Que competências é que desenvolveste?” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p>
--	---

	<p>“Há muita resistência, mas há outros que vêm nisto uma oportunidade para mais tarde terem o seu também portfólio pessoal.”(Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Eles nesse portfólio para além de criarem o Google Sites, eles podem depois, há várias ferramentas que eles podem mobilizar para lá e se usarem diferentes ferramentas para as diferentes páginas podem ali mostrar que dominam muitas competências digitais.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p>
<p>Perspetivas de futuro</p>	<p>“Depois da brincadeira, esse mesmo jovem afirmou que a necessidade dele é ter um emprego honesto, deixando orgulhosa a professora.”(NT4_09/11)</p> <p>“No meu entender, todos eles têm perspetivas de vida, podem não ser normativas, mas têm perspetivas, eles são jovens com paixões, às vezes esquecem-se que as têm porque estão “no modo de sobrevivência” como se diz, pois têm preocupações mais graves, como por exemplo se têm comida na mesa ou se têm um teto para dormir.” (NT4_09/11)</p> <p>“Do que tenho observado, um dos objetivos que esta escola tem é o de resgatar os sonhos que eles já tiveram e lembrá-los que é possível realizar esses mesmos sonhos, e dar-lhes assim alguma esperança para o seu futuro.” (NT4_09/11)</p> <p>“Do que pude observar hoje, esta escola serve de âncora a muitos dos alunos que por cá passam. Uns precisam dela para terem mais oportunidades de emprego e ingressarem no mercado profissional, outros precisam de sentir que têm algum propósito na vida e que alguém acredita neles, pois às vezes basta isso, que haja uma ponta de empatia e de compreensão nas vidas atribuladas de muitos destes jovens.” (NT4_09/11)</p> <p>“(…) apesar de vir de um contexto de alguma vulnerabilidade e ter uma história de vida com muitas adversidades e não ter crescido numa boa estrutura familiar, ele tem planos para o seu futuro e almeja ser melhor a cada dia que passa, tendo o sonho de se juntar aos bombeiros o quanto antes.” (NT5_15/11)</p> <p>“Sobre as perspetivas para o futuro, ainda não pensou muito nisso, mas gostava que fosse algo ligado às artes.” (NT9_31/01)</p> <p>“Quando acabar o 12º na E2OM quer continuar a estudar, nomeadamente Engenharia. Diz que tem pesquisado sobre cursos e referiu uma escola que tem um curso muito bom de engenharia.” (NT9_31/01)</p> <p>“Ele já teve más experiências de trabalho como servente nas obras, e confessa que lá foi muito explorado.” (NT9_31/01)</p>

	<p>“Contudo, ele tem a consciência de que quer ser algo mais, tendo perspectivas para o futuro. Quer voltar para a construção civil, mas dessa vez com o curso na mão, porque assim não o voltam a tratar mal e também terá um salário muito maior, o que lhe agrada.” (NT9_31/01)</p> <p>“Depois disto, chegou à E2OM há cerca de 3 ou 4 anos para fazer o 9ºano. Agora voltou para concluir o 12ºano, mostrando estar ansioso por terminar para poder ir para engenharia.” (NT9_31/01)</p> <p>“Muitos deles chegam aqui com aquela ideia de que “eu não sirvo para nada, não tenho competências nenhuma, não é? Sou um falhado”. E nós, um dos nossos trabalhos principais aqui é que eles mudem esse olhar sobre si próprios. Eles começam a descobrir talentos dentro deles que não sabiam que existiam, não é? Então a auto-estima vai subindo e eles começam a acreditar neles próprios e muitos chegam aqui ao fim.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Nós costumamos dizer que o nosso objetivo é assegurar ali a transição. (...) o objetivo era que eles saíssem daqui a acreditar neles próprios e depois que voltem a entrar no sistema regular, no curso profissional, por exemplo, ou num curso artístico para prosseguirem estudos.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“E temos muitos jovens que saíram daqui e foram para esses cursos e tiveram sucesso. Alguns preferem ir trabalhar mas temos muitas histórias de sucesso.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Outra forma é através de estágios. Nós damos aqui a possibilidade, a partir logo de setembro, de os jovens irem experimentando várias experiências em contexto de trabalho.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Estas instituições estão abertas a receber também estes jovens e eles muitas vezes vão lá e dizem “ai ali é que eu me sinto bem, eu gostava de experimentar” então vão e experimentam um tempo. Podem perceber que é por ali, é aqui que eu me sinto bem, é por aqui que eu quero apostar o meu projeto de vida” (Profissional, Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Então têm oportunidade quando termina aquele estágio depois de experimentar um outro local diferente, com outra função, outro tipo de público e aí damos essa possibilidade, que os jovens possam ao longo do ano experimentar diferentes coisas, não é, diferentes estágios e isso ajuda-os a perceber melhor quem é que eles são, o que é que gostariam de fazer no futuro e ajuda-os a definir esse projeto e depois a serem inseridos no mercado de trabalho.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)</p> <p>“Já tivemos jovens que depois fizeram estágio profissional em</p>
--	--

	algumas instituições.” (Profissional, Entrevista Semiestruturada)
--	---

ANEXOS

FIGURA 2 – Níveis de literacia digital segundo Martin & Grudziecki (2006)

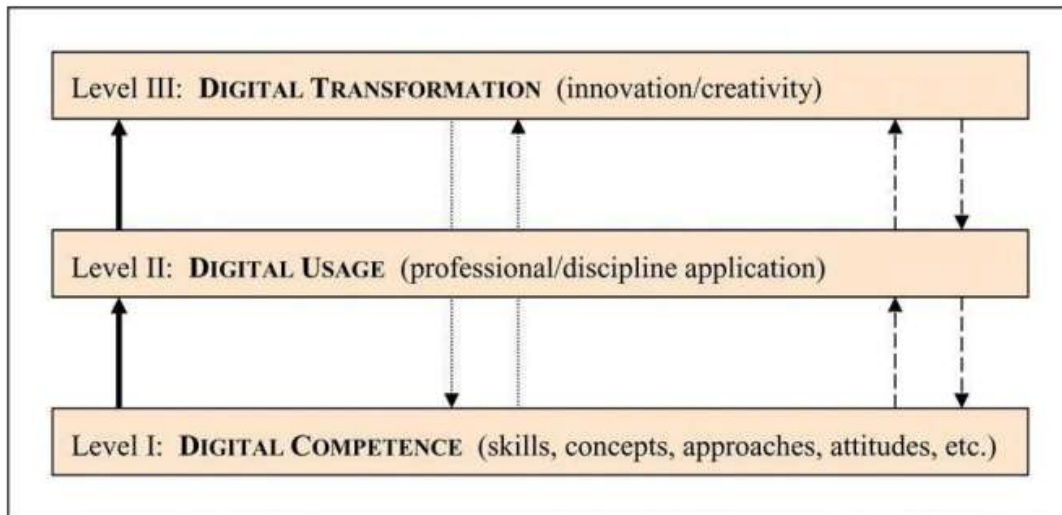


FIGURA 3 – Organigrama da E2OM

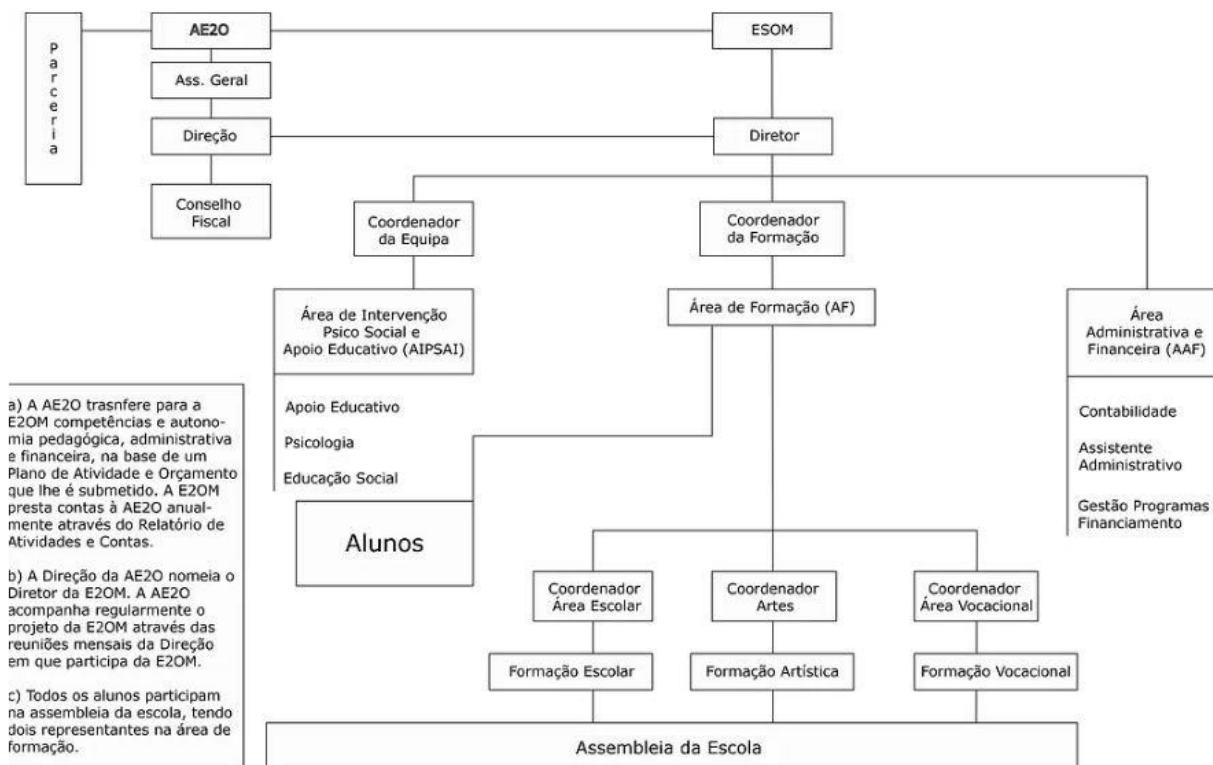


FIGURA 4 – Referencial de Formação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (Ensino Secundário)

1.2. Condição de acesso: 10.º ano

Áreas de Competências Chave: Cidadania e Profissionalidade

Código	UFCD	Horas
CP_1	Liberdade e responsabilidade democráticas	50
CP_4	Processos identitários	50
CP_5	Deontologia e princípios éticos	50

Áreas de Competências Chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência

Código	UFCD	Horas
STC_5	Redes de informação e comunicação	50
STC_6	Modelos de urbanismo e mobilidade	50
STC_7	Sociedade, tecnologia e ciência - fundamentos	50

Áreas de Competências Chave: Cultura, Língua e Comunicação

Código	UFCD	Horas
CLC_5	Cultura, comunicação e mídia	50
CLC_6	Culturas de urbanismo e mobilidade	50
CLC_7	Fundamentos de cultura, língua e comunicação	50

Nota: A esta carga horária poderão ainda crescer entre 50 e 100 horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

A esta carga horária acrescem ainda mais **três UFCD opcionais** que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

Área de Carácter Transversal

PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS

25 h

FIGURA 5 – Os quatro pólos metodológicos da prática científica propostos por De Bruyne, J.Herman e M. de Schoutheete (1975)

Polos metodológicos	Descrição
Polo teórico	Guia a elaboração das hipóteses e a construção dos conceitos. É o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos. Propõe regras de interpretação dos fatos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas. É o lugar de elaboração das linguagens científicas, determina o movimento da conceitualização.
Polo epistemológico	Exerce uma função de vigilância crítica. Ao longo de toda a pesquisa ele é a garantia da objetivação – isto é, da produção – do conhecimento científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa. Decide, em última instância, das regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias. Explicita as regras de transformação do objeto científico, critica seus fundamentos.
Polo morfológico	Enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico, impondo-lhe certa ordem entre seus elementos. Permite colocar um espaço de causação em rede onde se constroem os objetos científicos, seja como modelos/cópias, seja como simulacros de problemáticas reais.
Polo técnico	Controla a coleta dos dados, esforça-se por constata-los para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou. Exige precisão na constatação mas, sozinho, não garante a sua exatidão. Tem em sua vizinhança modos de investigação particulares: estudos de caso, estudos comparativos, experimentações, simulação. Esses modos de investigação indicam escolhas práticas pelas quais os pesquisadores optam por um tipo particular de encontro com os fatos empíricos.

Fonte: Adaptado de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 35-36).