

Iceland
Liechtenstein
Norway

Active
citizens fund



REFERENCIAL SISTÊMICO DE BOAS PRÁTICAS 20



Projeto MAQ2O – Monitorização, Avaliação e Qualidade na Educação de Segunda Oportunidade

Financiado pelos EEA Grants através do Programa Cidadãos Ativ@s – 2022-2023

Projeto promovido pela Associação de Escolas 2O – Segunda Oportunidade

Rua Cabo Simão, nº50
4430 – 033 Vila Nova de Gaia
Email | associacaoescolas2o@gmail.com
Tlf | 913 658 653

Equipa de Investigação:

António Calvo
Cátia Almeida (apoio)
Gaspar Ferreira
Mariana Bragança

Supervisão Técnica (revisão do questionário)

Teresa Seabra (ISCTE)

Colaboração na identificação de iniciativas 2O

Joana Duarte (DGEEC)

Porto e Lisboa

2022-2023

Índice

Introdução	4
1. O Abandono Escolar Precoce e a Educação de Segunda Oportunidade	7
1.1. Os desafios de uma Escola Pública, Universal e Obrigatória.....	7
1.2. Definindo o abandono escolar precoce	8
1.3. Abandono escolar precoce em Portugal.....	13
1.4. A Educação de Segunda Oportunidade como mecanismo de combate ao abandono escolar precoce	18
2. Levantamento de Boas práticas.....	24
2.1. Abordagem metodológica.....	25
2.2. Análise das dimensões categoriais.....	28
2.3. Sistematização das boas práticas auscultadas por Secção	32
2.3.1. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção A: Narrativas e posicionamento face ao problema por parte das Escolas/Iniciativas	32
2.3.2. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção B: Estratégias pedagógicas e curriculares identificadas	40
2.3.3. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção C: Respeito pelo Self	52
2.3.4. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção D: Trabalho em Rede	58
2.3.5. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção E: Transdisciplinaridade na Gestão de Recursos Humanos.....	62
2.3.6. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção F: Orientação para a Vida pós-escolar	66
2.3.7. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção G: Processos e Gestão Operacional	71
3. Sistematização de conclusões.....	87
3.1. A Educação de Segunda Oportunidade e o seu contributo para o combate ao abandono escolar.....	87

3.2.	O conhecimento da Educação de Segunda Oportunidade e do Programa 2O .	89
3.3.	Levantamento de processos para refletir, homogeneizar, normatizar e elevar a qualidade na procura da excelência	90
Bibliografia.....		93

Introdução

O presente referencial de boas práticas resulta de uma das fases de investigação intermédia do projeto MAQ2O – Monitorização, Avaliação e Qualidade na Educação de Segunda Oportunidade (doravante apenas designado pelo acrónimo MAQ2O), financiado pelo Programa Cidadãos Ativ@s através do EEA Grants (Islândia, Lichtenstein e Noruega), promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação Bissaya Barreto.

É objetivo do mesmo oferecer ao leitor/ investigador/ organismo público e/ou outro interessado, uma sistematização da informação recolhida através dos dez *focus groups* desenvolvidos no âmbito do projeto de investigação supra enunciado, indutora de boas práticas emergentes, levantadas por via das narrativas geradas através da interação entre agentes, nos vários grupos.

A informação recolhida figura no presente referencial enquanto memorando, que por forma a oferecer informação tratada e orientada para a ação, foi organizada em 7 dimensões estratégicas (secções) que refletem conjuntos de práticas resultantes da ação estratégica e operacional de iniciativas de segunda oportunidade (doravante designada pelo acrónimo I2O)

Por conseguinte, o presente referencial organiza-se num primeiro momento introdutório onde é desenvolvido um breve estado da arte sobre o problema do abandono escolar precoce e respetivas medidas de prevenção e remediação na União Europeia em geral, e em Portugal em particular (em especial o Programa 2O, enquanto materialização da política de Segunda Oportunidade em Portugal).

De seguida, e num segundo momento, são desenvolvidas 7 secções que representam as dimensões categoriais, pelas quais a informação relativa a boas práticas identificadas, foi organizada por forma a tornar a informação mais inteligível para o leitor.

São dimensões estratégicas identificadas as seguintes:

- **Secção A – Narrativas e posicionamentos face ao problema por parte das Escolas/Iniciativas**, incluindo boas práticas linguísticas que revelam a abertura, o acolhimento aberto o respeito pela diversidade e pelos projetos de vida de cada um dos participantes relacionados com as I2O;

- **Secção B - Estratégias pedagógicas e curriculares identificadas**, incluindo boas práticas ao nível da adoção de métodos pedagógicos e andragógicos mobilizados, inspirações técnicas importadas para as práticas de educação de segunda oportunidade, bem como práticas curriculares alternativas que se encontram relacionadas com níveis de maior vinculação por parte dos/as jovens alunos/as das I2O;
- **Secção C – Respeito pelo Self**, sendo que esta dimensão inclui práticas do respeito da individualidade do/a aluno/a, na sua diferença, para com a igualdade e a coletividade do grupo. Práticas como a auscultação e a participação ativa de vários agentes são práticas que emergiram dos focus groups e que são consideradas pertinentes no âmbito de ações educativas de sucesso das I2O;
- **Secção D – Trabalho em rede**, enquanto mecanismo promotor de um olhar técnico e educativo holístico, baseado na abordagem psicossocial, da justiça e no âmbito do projeto escolarizante do/a aluno/a, tendo em conta o seu ecossistema biopsicossocial e emocional e a articulação com todos os significativos relevantes no âmbito dos seus contextos familiar e comunitário;
- **Secção E – Transdisciplinaridade na Gestão de Recursos Humanos**, enquanto estratégia de integração de diferentes saberes técnicos e educativos, nomeadamente no âmbito das ciências psicológicas, da sociologia, da educação social e da animação socioeducativa, das ciências da educação e da psicopedagogia, por forma a suportar numa lógica de 360 graus as necessidades holísticas de um jovem que frequenta uma I2O;
- **Secção F – Orientação para a vida pós-escolar**, enquanto abordagem à capacidade de a escola projetar o/a aluno/a no futuro, no curto e no médio prazo, seja ao nível da inserção socioprofissional, seja ao nível do apoio à continuidade de estudos para outros níveis de qualificação;
- **Secção G – Processos e gestão operacional**, enquanto levantamento estratégico do modo de funcionamento de uma I2O, no que concerne à identificação de processos que serão o mote para a criação de um outro instrumento: um referencial de qualidade e excelência para as I2O, indutor de uma sistematização de informação que conduzirá, a título de exemplo, a níveis de certificação entre iniciativas, de acordo com o nível de cumprimento de requisitos a que as mesmas se propõem.

Num terceiro e último momento, é desenvolvida uma síntese conclusiva acerca dos pontos abordados, fazendo a ponte entre o presente e a projeção refletiva de ações de melhoria para o futuro da política educativa de Segunda Oportunidade, nomeadamente ao nível da alimentação de um referencial de qualidade para a Educação de Segunda Oportunidade.

1.O Abandono Escolar Precoce e a Educação de Segunda Oportunidade

1.1. Os desafios de uma Escola Pública, Universal e Obrigatória

A Educação assume um espaço central no desenvolvimento do indivíduo e das sociedades, promovendo a transformação social (Bourdieu, 1987) e a evolução crítica dos paradigmas sociais vigentes.

São as dinâmicas educativas e de aprendizagem social as verdadeiras responsáveis pela promoção de sociedades progressivamente mais complexas, cujas diretrizes se encontram assentes em valores científicos e humanistas que vão sendo questionados, permitindo o desenvolvimento e a globalização.

Incorporando uma multiplicidade vasta de práticas e abordagens – que incluem a educação formal, não formal e informal – a Educação é um meio e um fim em si própria, sendo, na sua formalização enquanto política pública, um pilar central das funções de um Estado Providência.

Por conseguinte, a concretização de um Estado Providência que valoriza a Educação como pilar base da sua gestão, espelha a forma como os agentes educativos interiorizaram o direito incondicional à mesma, e criam infraestruturas que garantem o universalismo no seu acesso.

A expansão dos sistemas escolares e a democratização do seu acesso encontram-se assim alocadas a uma perspetiva que celebra o contexto Escola como um espaço de incertezas, promessas e ambições – sendo estas últimas de desenvolvimento, mobilidade social, igualdade e justiça (Alves e Canário, 2004).

Por conseguinte, a educação formal passa a ter um papel primordial na conceção de base do desenvolvimento económico de cada país (Van Hacht, 1994, citado por Belo, 2010), pelo que se torna foco dos Estados garantir o acesso incondicional aos sistemas escolares, por forma a que as competências geradas sejam transformadas em valor a favor do desenvolvimento social e económico.

Esta realidade traz novos desafios à Escola enquanto ferramenta de construção de cidadãos, instrumento de operacionalização do elevador social e eixo promotor de garantias para as gerações vindouras.

A “Escola de massas” saiu reforçada da Revolução Francesa na proclamação do princípio de uma instrução pública comum a todos os cidadãos, e gratuita em relação aos assuntos

que são indispensáveis a toda a humanidade, sob os pilares da regulação e da emancipação (Bisseret, 1979, citado por Stoer, 2008).

Para simplificar a ordem e o acesso universalizado, a Escola aproxima-se de um modelo normativo e institucionalizado, na sua física do lugar, do humano, do profissionalizado e da oferta em tipologias de saberes, úteis para a integração num currículo que assenta no saber ser, saber estar e saber acontecer em prol do desenvolvimento quer do ser individual, quer do ser coletivo.

Esta lógica leva a tipificação de Escola (no caso de Portugal, uma lógica ocidentalizada de Escola), que encontra a sua operacionalização de comportamentos de frequência, cumprimento de criterizações universais por nível e dever de frequência e convivência normativa.

A verdade é que nem todos conseguem encaixar-se na tipificação de Escola, nem cumprir com as criterizações estipuladas na camada da normatização da maioria dos/as alunos. Esta dificuldade leva a um afastamento de (não) alunos/as para as margens, conduzindo a fenómenos de desvinculação progressiva do projeto escolar, que consequentemente se agravam e se transformam em espirais promotoras de maiores níveis de exclusão social. Este afastamento tem como epicentro o problema social do abandono escolar precoce, tema complexo tratado por iniciativas públicas e privadas e tema central na base da reflexão do presente referencial.

1.2. Definindo o abandono escolar precoce

A União Europeia usa como definição do abandono escolar precoce aquela população com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos que possui apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível abaixo e que não se encontra a frequentar qualquer estabelecimento de ensino nem se encontra a frequentar nenhuma via de educação e formação, demonstrando uma desvinculação progressiva dos sistemas de educação e formação formais.

Até aos anos 40 do século XX, os termos “insucesso” ou “abandono escolar” não eram utilizados, visto ser prática comum as crianças e os jovens abandonarem a Escola para integrar o mercado de trabalho e contribuir financeiramente para o sustento da família.

Com a chegada dos anos 60 começam a surgir os primeiros estudos que priorizam a importância da educação formal e o papel da Escola no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, dando o mote para o surgimento do conceito de “insucesso escolar

precoce”, associado ao grau de progresso económico dos países, ligado aos índices de escolarização (Van Hacht, 1994, citado por Belo, 2010).

Por conseguinte, em Portugal, até aos anos 70, o abandono escolar precoce era um comportamento socialmente aceitável, não sendo comum a reflexão acerca dos efeitos psicossociais negativos que este comportamento tem no projeto de vida do indivíduo (Santos, 2014).

Esta realidade foi-se alterando, através de uma realidade crescentemente mais globalizada, e influenciada pelos ideais da União Europeia, que levaram à valorização dos índices de escolarização, qualificação e desenvolvimento de competências em diferentes níveis.

O fenómeno do abandono escolar precoce não assenta numa lógica de causalidade simples. Incorpora sim, um problema de múltiplas e complexas motivações.

Ao nível das causas mais comuns do problema, identificam-se a entrada precoce na vida ativa motivada por situações de pobreza, isolamento geográfico nas regiões mais rurais e/ou com menores acessibilidades de transporte, ausência de ambições e vinculação escolar, desvalorização da figura Escola por parte dos familiares e encarregados/as de educação fatores escolares ao nível da estrutura, organização do currículo e influência da experiência escolar (e.g. Elliot e Voss, 1974), questões relacionadas com as características individuais dos alunos (ex: dificuldades de aprendizagem) que afetam o desempenho e promovem o afastamento escolar (e.g. Zwierewicz, 2014), retenções e insucesso escolar (e.g. Arroyo, 2005), questões relacionadas com o consumo de substâncias pelo jovem ou agregado familiar (e.g. Miranda, 2012), baixo sentimento de autoeficácia (e.g. Linnerbrink e Pintrich, 2002), ausência de comportamentos de orientação para objetivos e projeto de vida, crenças atribucionais e de autoeficácia (e.g. Veiga et al., 2009), bem como pertença a grupos com comportamentos desviantes (e.g. Gonçalves, 2014).

Acrescentam-se ainda fenómenos relacionados com os modelos de socialização, nomeadamente a necessidade económica de encontrar fontes de rendimento imediatas, ou questões relacionadas com modelos de economia que suportam precariamente a pobreza, exigindo a procura de trabalhos precários (Arroyo, 2006).

São ainda fatores a considerar, os de índole cultural: o facto de pertencer a minorias étnicas ou pertencer a outras minorias podem propiciar o afastamento da norma, seja por via das dificuldades de aculturação, seja por via da exclusão social e todas as suas consequências (ibidem, 2006).

Especialmente em tempos de crise ou fragilidade económica de um país, os índices de abandono escolar precoce têm impactos sérios para os jovens e suas famílias, perpetuando ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão que contribuem negativamente para a recuperação de uma sociedade (Honeyball, 2011).

Verifica-se uma especial predisposição, por parte do indivíduo que abandona precocemente o sistema de ensino e formação, a passar de um comportamento anódino para um comportamento sintomático de baixa adaptação social, refletindo mudanças económicas e culturais (Janosz e Blanc, 1999).

Mendes (2006) agrupa as causas do abandono escolar precoce em quatro grandes dimensões, a saber:

- Causas socioeconómicas, relacionadas com a família, nomeadamente baixos rendimentos, pobreza, necessidade de começar a trabalhar, baixa escolaridade na família, famílias que atribuem baixa valorização à Escola, baixos rendimentos e qualificações profissionais da família, contexto envolvente, mercado que procura mão de obra desqualificada, comportamentos marginalizados e consumos (alcoolismo, toxicodependência do aluno ou da família), dificuldades de inserção de minorias étnicas, dificuldades linguísticas.
- Causas relacionadas com a experiência escolar, nomeadamente insucesso escolar reiterado e consequentes desfasamentos etários que causam desmotivação, dificuldades de inserção e frequência escolar, desadequação comportamental, modelos de relacionamento social desajustados com a equipa escolar ou pares, falta de envolvimento dos familiares na educação dos seus menores, desmotivação e não identificação escolar, desinteresse pelas atividades escolares, envolvimento em outras atividades, distância da escola e ineficácia da rede de transporte, falta de bases nos conhecimentos pré-requeridos relacionados com a frequência pré-escolar.
- Causas relacionadas com as características psicológicas e problemáticas de índole psicossocial, tais como aptidões hereditárias, lacunas cognitivas, ambições de independência, contrafactoriais relacionadas com a obrigatoriedade escolar, problemas de saúde, gravidez ou casamentos precoces.
- Causas relacionadas com a natureza do sistema educativo, nomeadamente políticas educativas desajustadas, desfasamentos entre ciclos educativos, programas escolares inadequados, lacunas na rede de apoio social formal, défice

de liderança nos estabelecimentos de ensino, instabilidade no corpo docente, turmas com quantidades elevadas de alunos/as, formas de funcionamento e condições físicas das escolas, relação família-Escola, ausência de ligação entre o mundo de trabalho, o contexto envolvente e a instituição de ensino e formação.

Esta realidade conduz a reflexão até às consequências sociais, psicossociais e emocionais do abandono escolar precoce, que condicionam o projeto de vida subsequente do indivíduo.

Ao nível cívico, o fenómeno do abandono escolar condiciona a participação na vida comunitária, através do défice de competências de interpretação, expressão, organização de discurso e discurso crítico, ou indiretamente, através dos efeitos da autoimagem da precariedade e dos baixos salários, numa sociedade em que os valores do trabalho e do consumo ocupam um espaço relevante na construção da identidade individual e coletiva (Álvares e Estevão, 2012).

Um/a jovem em situação de abandono escolar precoce encontra-se em situação de risco por vários fatores: exclusão social, iliteracia, organização em grupos de pares desviantes, consumo de substâncias psicoativas, problemas de comportamento, problemas de aprendizagem futuros, problemas de saúde mental, lacunas de participação na vida ativa, dificuldades de inserção socioprofissional, entre outros igualmente relevantes.

Esta situação afasta um país do seu nível de desenvolvimento ideal, através da existência de fatores de não participação na vida democrática, adensados por fenómenos de exclusão social.

Salienta-se, no plano profissional, a integração em segmentos laborais menos qualificados, com baixas perspetivas de mobilidade, baixas remunerações e um risco desproporcionalmente elevado de precariedade e vulnerabilidade a situações de desemprego (ibidem, 2012).

Ao nível da saúde mental e motivação, o abandono escolar pode conduzir à perceção de baixa eficácia, com efeitos negativos ao nível da autoestima e do posicionamento em situações de inferioridade social e pessoal. Em paralelo, e em determinados casos mais acentuados, verificam-se situações de doença mental, como por exemplo depressão, causadas pelos sentimentos de baixa autoestima ou por situações de inatividade social e profissional, ou ostracização/exclusão social.

Alguns estudos apontam igualmente para o efeito do abandono escolar precoce sobre várias formas de comportamento antissocial (Taborda-Simões et al., 2011).

Jovens que abandonam precocemente o sistema de educação e formação demonstram formas de inadaptação, comportamentos e atitudes antissociais, quando comparados com jovens com maiores períodos de persistência escolar (ibidem, 2011).

Também ao nível de outros comportamentos de delinquência, o abandono escolar precoce encontra-se relacionado com fenómenos sociais relacionados com a pertença a grupos desviantes, a ocupação social negativa em atividades ou comportamentos considerados ilícitos. A título de exemplo, o consumo de álcool e outras drogas estão associados a problemas escolares como falta de assiduidade, insucesso, absentismo, dificuldades de aprendizagem e desmotivação.

Estes estudos demonstram igualmente que os problemas de consumos vão-se agravando, quando o afastamento do sistema de ensino e formação se vai agravando.

No âmbito da dimensão da participação cívica, verifica-se como consequência do abandono escolar precoce, limitações na participação, devido a défices de competências de interpretação, expressão, inteligibilidade, organização do discurso e expressão crítica (Álvares e Estevão, 2012).

O abandono escolar precoce dita assim uma realidade que é merecedora da atenção das políticas públicas internacionais, em especial das europeias e nacionais, dados os pilares de desenvolvimento que sustentam o ideal ocidental e da União Europeia e a Constituição portuguesa.

Neste sentido, enquanto problema social, o abandono escolar precoce só pode ser eficazmente combatido com políticas concertadas à escala internacional, europeia e nacional, numa articulação coerente de boas práticas e de melhoria contínua, tendo em conta o alcance de metas adaptadas à realidade intrínseca de cada país.

Logo, o combate ao abandono escolar precoce é uma prioridade assumida pelas políticas educativas europeias, e nacionais, imperando objetivos e metas que constituem o ponto de ignição para a ação dos Estados, da Economia Social e do próprio Mercado.

A utilização de um indicador para medir o abandono escolar precoce tem já uma longa tradição na Europa, nomeadamente nos países da União Europeia, onde esta prioridade já ocupa a agenda com alguma tradição.

Este indicador é utilizado por diferentes entidades e referenciado por diferentes estudos e organizações, como por exemplo a Comissão Europeia, o Eurostat ou o Eurydice.

Globalmente, este indicador corresponde à medição das metas das políticas de educação e formação, correspondendo à proporção de jovens que não concluíram o nível do ensino

secundário (ISCED 3) e que, num determinado período não se encontravam a frequentar nenhuma modalidade educativa ou formativa (Álvares e Estevão, 2012).

Este indicador corporiza uma referência a uma certificação escolar, com base numa perspetiva abrangente e inclusiva de atividades educativas e formativas, que incluem até iniciativas de educação não formal (ibidem, 2012) que são convertíveis.

Através do processo de integração europeia, a medição do fenómeno do abandono escolar precoce foi-se adequando ao nível da adoção de instrumentos de monitorização que fossem mais adequados à representação quantitativa e qualitativa do fenómeno.

O atual indicador do abandono escolar – designado por *early school leaving* ou abandono escolar precoce – surge pela primeira vez no ano de 1999, como resultado da cooperação europeia no Employment Committee, alinhado com os objetivos horizontais da Estratégia Europeia para o emprego (Álvares e Estevão, 2012).

Diz respeito à percentagem de homens ou mulheres, com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos que abandonaram estudos sem completar o ensino secundário em Portugal nas quatro semanas anteriores, calculando-se através da seguinte fórmula: população residente na faixa etária indicada, com nível de escolaridade completo até ao 3º ciclo do ensino básico, que não se encontra a frequentar qualquer tipo de resposta ao nível da educação ou formação (formal ou não formal), no período de referência (população indicada / população residente com idade entre 18-24 anos *100) (Fundação Belmiro de Azevedo, 2020).

Este indicador de abandono escolar precoce definido garante a comparabilidade internacional, apesar das diferenças que possam existir entre nomenclaturas do sistema de educação e formação entre os diferentes países.

1.3. Abandono escolar precoce em Portugal

As preocupações com o fenómeno do abandono escolar em Portugal foram trazidas, em parte, pela globalização da entrada do país na Comunidade Económica Europeia em 1986, atual União Europeia.

Em Portugal, a recolha de dados acerca do abandono escolar foi apenas iniciada pelo Ministério da Educação no ano de 1992, apesar de lhe anteceder a publicação de um estudo em 1990 que identificava o perfil do/a aluno/a em risco (Ministério da Educação, 1992), reforçado pelo estudo de Benavente (1994) sobre a mesma temática (Mendes, 2006).

Os estudos de João Ferrão (Ferrão e Neves, 1992; Ferrão, 1995) permitiram, igualmente à data, explorar esta problemática no ornamento educativo português.

Presentemente, é consensual que a saída precoce e antecipada de uma criança ou jovem do sistema de educação e formação, sem atingir um determinado grau mínimo de referência, constitui uma limitação grave no seu campo de possibilidades, fazendo aumentar exponencialmente as probabilidades de insucesso e abandono escolar dos seus descendentes (Sen, 1999), numa lógica fortemente transgeracional, contribuindo para ciclos de pobreza.

Mais recentemente, e perante a meta europeia desenhada e programada para o ano de 2020, cada país foi sistematizando políticas e programas que permitissem a melhoria do sucesso educativo das crianças e jovens provenientes de contextos mais adversos e com resultados escolares mais frágeis.

Em Portugal, a garantia do exercício do direito à educação encontra-se suportado em orientações legais em matéria de educação e proteção social das crianças e jovens, nomeadamente no direito-dever de fixação de princípios que estabelecem a escolaridade obrigatória com idade compreendida entre os 6 e os 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) versou a preocupação em investir na redução do insucesso escolar no ensino básico, através do desenvolvimento de medidas de complemento educativo a crianças e jovens com necessidades escolares específicas, através da promoção de apoios específicos, apoio psicológico, orientação escolar e profissional, apoio social e saúde escolar.

Na sequência da publicação da Lei de Bases, foram desenvolvidos programas que visaram responder às orientações da mesma, tais como: a criação do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), em 1987, visando minorar carências sociais, físicas e psíquicas dos alunos mais desfavorecidos; a criação do Programa de Educação para Todos (PEPT), em 1991, que versava a universalização do acesso à escolaridade básica de 9 anos; a criação do serviço de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional dos alunos, através da publicação do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio; a criação da figura das escolas e agrupamentos TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em 1996, delineando ecossistemas com maior risco e maior incidência de insucesso e abandono e uma intervenção assertiva com esta realidade; a criação da figura dos Currículos Alternativos em 1996 (Despacho n.º 22/SEEI/96), destinados a alunos com insucesso e problemas de integração e manutenção escolar; a

criação da alternativa socioeducativa PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação (1999) –, enquanto medida de apoio à concretização do ensino obrigatório para jovens com historial de insucesso escolar; a criação, em 1999, da figura dos professores tutores, responsáveis pelo acompanhamento individualizado de jovens referenciados; a criação, em 2002, dos Cursos de Educação e Formação para jovens com historial de retenções escolares e em risco de abandono, através da criação de alternativas de dupla certificação, desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) (Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril, e Despacho Conjunto n.º 453/2004); a criação da Escola Móvel, que versa o ensino a distância para crianças e jovens de famílias com profissões itinerantes através da Portaria n.º 835/2009, de 31 de julho; o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), consagrando ainda a universalidade da educação pré-escolar e da estimulação precoce para crianças a partir dos 5 anos de idade, alargada através da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, para as crianças a partir dos 4 anos.

Atualmente são parte integrante das medidas de combate ao abandono escolar precoce em Portugal iniciativas como os cursos vocacionais, o ensino artístico especializado, o cursos de educação e formação, as iniciativas no âmbito do Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ), o cursos de aprendizagem, os cursos profissionais, os cursos de especialização tecnológica e outras vertentes que apresentam alternativas ao ensino regular por forma a maximizar a identificação de perfis heterogêneos de alunos/as com menor índice de vinculação às vias regulares de ensino e formação.

Em 2016 foi lançado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, que prioriza estratégias que combatam o absentismo, insucesso e abandono escolar precoce de forma sistémica. Este programa apresentou resultados relevantes, contribuindo para a redução de taxas de retenção e taxa de alunos com níveis negativos, combatendo igualmente o abandono escolar.

A partir de 2019 foram lançadas um conjunto de iniciativas que pretendem combater o abandono escolar precoce através de iniciativas específicas, adotadas de boas práticas internacionais. Exemplificam-se os seguintes (Eurydice, 2021):

- O projeto Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED, que visa a implementação de ações educativas de sucesso (AES) que promovem uma maior integração e participação da comunidade, como forma de superar as desigualdades sociais e combater o abandono escolar precoce. Esta iniciativa conta com o apoio e orientação científica do CREA – Community of Research on Excellence for All),

tendo capacitado um conjunto de docentes e técnicos para a implementação da metodologia, que fomenta a vinculação escolar, a entreajuda e as interações positivas em territórios TEIP, nomeadamente naqueles em que as famílias são de estatuto socioeconómico mais baixo, baixa escolaridade e que apresenta maiores dificuldades em combater a reprodução das desigualdades escolares e o abandono escolar.

- Os projetos piloto de inovação pedagógica (PIIP) nascidos em 2019, visam atividades de benchmarking em torno da temática do sucesso escolar. Promovem a capacitação das equipas, tendo em vista a promoção de projetos em diferentes organizações e no próprio espaço escolar. Os resultados preliminares apontaram para uma redução das taxas de abandono escolar significativas nos agrupamentos de escolas envolvidos com 3º ciclo do ensino básico, evidenciando-se assim uma tendência para a crescente melhoria dos resultados académicos através da diminuição das classificações negativas, melhoria das classificações médias por aluno/a e nas taxas de sucesso pleno (transição de ano sem níveis inferiores a três valores) e nas taxas de aprovação das provas finais de ciclo. Estes resultados foram vertidos na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que dita os termos e as condições em que as escolas funcionam, no âmbito de planos autopropostos autonomia e flexibilidade curricular.
- Esta portaria enquadra o procedimento de autorização de funcionamento dos planos de inovação, bem como o acompanhamento, monitorização e avaliação dos procedimentos inerentes aos mesmos.
- A gratuidade dos manuais escolares aos alunos/as da rede pública de ensino, instaurada pela Lei n.º 71/2018 de 31 de dezembro, permitiu o suprimento de necessidades económicas na aquisição de materiais, evitando que as mesmas se tornem argumento para as dificuldades de permanência e manutenção dos hábitos de frequência escolar. Esta medida surge como reforço a outras iniciativas de apoio social, tais como reforço e melhoria da alimentação escolar, como a nova regulamentação para as ementas e refeitórios escolares – Circular n.º 3097/DGE/2018, com atualização/revisão de captações, e um maior enfoque nas questões nutricionais e ambientais.
- No âmbito dos processos de autonomia e flexibilidade curricular foi publicada em 2019 a Portaria n.º 181/2019, um documento legal que define a possibilidade de

fazer uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, tendo em vista o desenvolvimento de planos de inovação curricular e pedagógica. Esta medida abrangente, está também ao serviço do abandono escolar, na medida que permite a flexibilização de currículos escolares, adaptando-os a públicos multidesafiados.

- Orientações para o ensino individual e doméstico, através da Portaria n.º 69/2019 de 26 de fevereiro, que regulamenta as modalidades educativas de ensino individual e de ensino doméstico previstas, respetivamente, nas alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo quais os procedimentos relativos à matrícula e frequência, bem como o processo de acompanhamento e a certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Esta modalidade de ensino está ao serviço de crianças e jovens que especificamente não reúnem condições para frequentar o ensino nos moldes tradicionais, evitando o seu abandono escolar precoce.
- Implementação da Educação de Segunda Oportunidade em Portugal, através do Programa 2O, legislado pelo Despacho n.º 6954/2019, de 6 de agosto, que regula as ofertas de Segunda Oportunidade em Portugal – oferta especialmente dirigida a jovens com históricos de risco, com idade mínima de 15 anos e com várias retenções antecedentes, que incorpora uma nova via para jovens com perfis de risco psicossocial, cujo intuito é vincular os alunos/as a uma oferta alternativa através de um projeto educativo com ênfase na retaguarda psicossocial e um acompanhamento mais permanente, em interligação com outras tutelas (ex: Justiça e Segurança Social). O presente estudo irá incidir com maior atenção neste Programa.

Estas iniciativas permitiram que Portugal alcançasse, quer em 2020 as metas de redução do abandono escolar para 10% (União Europeia, 2015), demonstrando uma descida de 17 pontos percentuais entre 2011 e 2022 na taxa de abandono escolar precoce em Portugal (de 23% para 6%). Estes dados estão representados no Gráfico importado da Fundação José Neves (2023), criado com dados do INE (2023).

Taxa de abandono escolar precoce por sexo

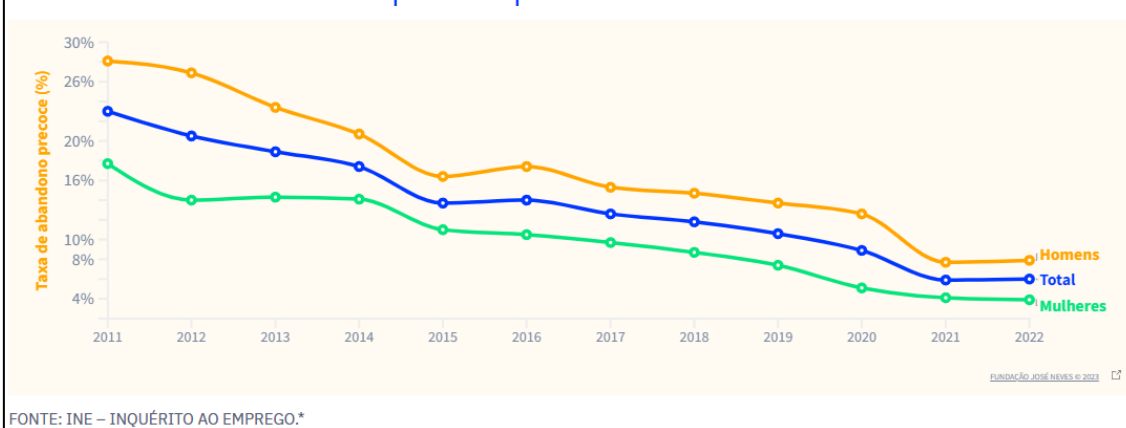


Gráfico 1 – Taxa de Abandono escolar precoce por sexo (Fonte: Fundação José Neves, 2023).

Estes resultados convergiram na melhoria das qualificações dos trabalhadores do país, bem como no aumento constante das entradas no ensino superior, que por sua vez, aumentou o seu número de vagas.

1.4. A Educação de Segunda Oportunidade como mecanismo de combate ao abandono escolar precoce

A educação de Segunda Oportunidade enquanto mecanismo de prevenção do abandono escolar precoce, constitui uma das respostas mais recentes instituídas na rede de respostas de educação pública em Portugal.

O conceito de escola de segunda oportunidade não é nacional. Teve inclusive um batismo europeu, oficializado no Livro Branco pelo relevo que é dado a iniciativas que garantem a educação de jovens e adultos com historiais de abandono escolar precoce e que veem nestas iniciativas a possibilidade de se escolarizarem e concretizarem ideais de aprendizagem e participação.

As escolas de segunda oportunidade são criadas à escala europeia sob a égide de medidas que integra o combate ao abandono escolar precoce (Velo e Martins, 2016), na tentativa tangencial de combater a exclusão escolar, através da vinculação dos/as jovens e adultos ao sistema de ensino aprendizagem.

O Conselho da Comissão Europeia oficializou em 1995 o conceito de *Second Chance Schools*, enquanto iniciativa remediativa de educação para jovens e adultos que abandonaram precocemente o sistema de ensino e formação, ou que se encontram em situação de risco.

Seguindo o método experimental, marcado pela ênfase na componente cultural e com fortes redes de parceria na comunidade, a lógica da oferta de segunda oportunidade surge inspirada nas *Accelerated Schools* e na sua abertura à prática e às relações de proximidade (Castro, 2019).

Enquanto modelo-piloto da Comissão Europeia, as iniciativas de segunda oportunidade foram-se desenvolvendo enquanto modelo escolar entre 1999 e 2004 (Veloso e Martins, 2016). No Livro Branco foi adaptado como modelo '*Teaching and Learning: Towards the Learning Society*', apelando à experiência comunitária como veículo para a construção de uma sociedade do conhecimento aberta a todos/as (ibidem, 2016).

De acordo com o Livro supracitado, as respostas de Segunda Oportunidade são mecanismos que permitem educar, enquanto oferecem aos jovens excluídos do sistema educativo um melhor enquadramento ajustado às suas necessidades, incutindo-lhes confiança para o seu projeto de vida (Livro Branco, 1995).

Este instrumento deu mote à reflexão para enquadrar legal e institucionalmente esta resposta como combate à exclusão educativa e ao abandono escolar precoce, apresentando novas alternativas para estes jovens serem incluídos socialmente e adquirirem qualificações profissionais que permitem aumentar a sua inclusão socioprofissional, através da reintegração de jovens desfavorecidos e de minorias, através do reforço de profissionais qualificados e com perfis adaptados à realidade multidesafiadas destes alunos/as, através da capacitação e motivação de todos os intervenientes no ecossistema educativo, através da oferta ocupacional positiva (artística, desportiva) e/ou através da mobilização de financiamentos de suporte às práticas, tendo em conta as especificidades e características do público-alvo.

As primeiras escolas de segunda oportunidade surgiram em 1996, em diferentes cidades europeias. Nos primeiros três anos foram criados treze projetos piloto de escolas de segunda oportunidade em onze países da União Europeia, nomeadamente França, Alemanha, Reino Unido, Espanha, Finlândia, Suécia, Itália, Grécia, Holanda, Dinamarca e Portugal (Comissão Europeia, 2001). Seguiu-se um conjunto de aberturas de novos projetos de escola de segunda oportunidade, sendo que nos quatro anos seguintes surgiram mais de trezentas novas iniciativas (ibidem, 2001).

Concluído o ciclo de expansão primária dos pilotos de iniciativas de segunda oportunidade, a Comissão Europeia transferiu a responsabilidade de governança dos projetos para as localidades, as escolas e as associações locais com relevo em matéria

social e educativa, sob a gestão das autoridades/ governos na área da educação de cada país (Comissão Europeia, 2011).

A governança partilhada foi dando lugar, em 2004, à formalização da Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade (E2CEurope) numa lógica não governamental que articula as práticas e políticas educativas com a comunidade.

Atualmente, países como a Inglaterra, Dinamarca e Hungria recorrem a projetos educativos de Educação de Segunda Oportunidade para combater o abandono escolar, cujas experiências por via do benchmarking e benchlearning podem ser enriquecedoras para Portugal, por via da análise os métodos que estes aplicam e quais os resultados que estes têm, de forma a perceber se poderá ser aplicável em grande escala ao nosso país como forma eficaz de integração destes jovens em situações de risco de exclusão social. Em Portugal, a primeira iniciativa de segunda oportunidade foi desenvolvida no Seixal, em 2004, acabando por se extinguir em virtude da opção da gestão educativa e as práticas implementadas. Em 2008 abriu a segunda escola de segunda oportunidade na cidade de Matosinhos, sendo pioneira ao nível dos resultados alcançados do sucesso educativo para jovens com perfis marcados pelo insucesso educativo reiterado.

A iniciativa Arco Maior foi constituída de seguida, sendo pioneira no Porto, alargando os seus polos de atividade ao longo do tempo nas cidades do Porto e de Vila Nova de Gaia. De seguida assistiu-se à abertura das iniciativas de Samora Correia, Valongo, Vila Nova de Gaia, Tomar, Sintra e Lisboa, sendo esta informação obtida através de uma pesquisa no âmbito do mapeamento.

Estas estruturas foram regulamentadas pelo Despacho 6954/2019, de 6 de agosto, que enquadra, sem ainda regulamentar, estas iniciativas de ensino para jovens em situação de abandono escolar precoce, tendo em vista a frequência escolar e formativa com vista à sua certificação.

A motivação para criação regulamentar destas estruturas assenta nos objetivos de reduzir o abandono escolar precoce, através de políticas públicas educativas centrais, em parceria com o poder local e as estruturas associativas presentes no setor da economia social e solidária.

Esta lógica de combate ao abandono precoce através da educação de Segunda Oportunidade formaliza-se sobre uma narrativa de sinergias de parceria, que agrega política pública central e local (através da envolvência dos municípios), envolvendo ainda organismos da sociedade civil e outros parceiros que queiram associar-se e coresponsabilizar-se pelas iniciativas.

O Despacho nº6945/2019 de 6 de agosto estabelece as linhas orientadoras que presidem a um programa de intervenção junto de jovens que abandonaram o sistema educativo e estão em risco de exclusão social, denominado 2O, “Segunda Oportunidade”

Este baseia-se nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando “o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, estabelecendo também que o sistema educativo deve organizar-se de forma a assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria.” (Despacho nº6945/2019).

Face a isto, e considerando que Portugal apresenta como problema um ainda número significativo de alunos/as que abandonam a escola antes de concluir a escolaridade obrigatória, nomeadamente “jovens sinalizados no âmbito das comissões de proteção de crianças e jovens, pelas equipas multidisciplinares de apoio aos tribunais e por instituições de acolhimento de crianças e jovens” (Despacho nº6945/2019 é reconhecida a estratégia e o trabalho desenvolvido pelas Escolas de Segunda Oportunidade (*Second Chance Schools*), através da adoção de um modelo pedagógico próprio e em articulação com a Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade (*European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools*). (ibidem, 2019).

Assim, instituído em 2019, o Programa de Segunda Oportunidade, Programa 2O, constitui uma resposta socioeducativa concebida e desenvolvida por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas em colaboração com outras entidades e instituições, visando combater o abandono escolar de jovens sem emprego nem qualificação, proporcionando-lhes formação qualificada dirigida às suas necessidades, expectativas e interesses específicos. E ainda, acompanhar de forma próxima o desenvolvimento da autonomia e integração socioprofissional dos jovens. (ibidem, 2019)

No que concerne ao público-alvo, o Programa 2O destina-se a jovens com idade superior a 15 anos, sem qualificação profissional e sem emprego, em situação de abandono há pelo menos um ano.

Destaca-se, em termos elementos-chave, a possibilidade de criação de grupos-turma com jovens em situação de abandono, para frequência de um programa integrado de educação e formação (PIEF) ou, em alternativa para jovens a partir dos 18 anos, um curso de educação e formação para adultos (Curso EFA).

O Despacho consagra ainda a conceção e planificação de uma estratégia para o público-alvo, com a adoção de um modelo pedagógico personalizado, que pode privilegiar, quando aplicável, a possibilidade de gradualmente o jovem poder reintegrar uma das ofertas educativas e formativas previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (ibidem, 2019), ajustando as respostas às necessidades e individualidades dos/as jovens abrangidos pela política educativa.

O Despacho prevê ainda a elaboração de plano individual de formação (PIF), de acordo com os interesses e a participação de cada jovem e com a assunção de um compromisso por parte do jovem; obrigatoriedade da matrícula dos jovens numa escola da rede pública; assim como o acompanhamento dos jovens até dois anos após saída do Programa 2O. (ibidem, 2019). Este sumariza as competências alcançadas, de acordo com objetivos e metas de aprendizagem traçadas individualmente para o projeto individual de cada participante, demonstrando o respeito pela individualidade, bem como a flexibilidade necessária para dar resposta às necessidades específicas de cada realidade.

Por último, o Despacho enuncia os espaços físicos que fornecem cenário ao desenvolvimento dos projetos de educação de Segunda Oportunidade. De acordo com o documento, estes pode funcionar em espaços específicos das entidades ou instituições privadas envolvidas, de acordo com a metodologia definida, devendo ser garantidos, sempre que possível, momentos de interação e dinâmicas de interligação com outros jovens (ibidem, 2019) que frequentem outros projetos educativos, evitando fenómenos de segregação educativa.

No Estado da Educação 2018, lançado pelo Conselho Nacional de Educação, destacam-se algumas informações sobre a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, enquanto iniciativa pioneira em funcionamento.

Igualmente, no seguimento da criação de uma Rede de respostas de Segunda Oportunidade, onde foram integradas sete iniciativas, foram lançados vários encontros nacionais onde foi produzida informação reflexiva sobre algumas práticas, sem que as mesmas fossem sistematizadas sob a forma de atas/ documento de boas práticas para ampla divulgação.

Apresentadas as linhas orientadoras do Programa 2O, o seu público-alvo e a as suas funções, é importante reforçar que tendo em conta a sua legislação, não é possível

encontrar dados sistematizados sobre as escolas que aderiram ao Programa e sobre os resultados que obtiveram até agora.

É perante este problema que o estudo MAQ2O deseja incidir, desenvolvendo um levantamento independente de informação relevante sobre estas iniciativas, bem como narrativas significativas dos focus groups desenvolvidos, por forma a desenvolver um referencial de boas práticas que sistematize informação relevante que possa ser amplamente partilhada.

2. Levantamento de Boas práticas

No âmbito do desenvolvimento do projeto MAQ20, foram estipulados três objetivos estratégicos:

- Mapear as várias iniciativas de segunda oportunidade portuguesas num espaço oficial, elencando as principais linhas orientadores dos seus projetos pedagógicos individuais, convergindo nas linhas gerais de gestão das ofertas da política pública.
- Promover uma reflexão acerca das ações educativas de sucesso das iniciativas do Programa de Segunda Oportunidade em Portugal, produzindo um manual de boas práticas para partilha internacional.
- Criar um referencial de qualidade de iniciativas de segunda oportunidade permitindo categorizar os níveis de qualidade e excelência das mesmas.

Neste âmbito, o presente instrumento diz respeito ao objetivo nº2, referente à reflexão promovida em torno das ações educativas de sucesso do Programa 2O em Portugal, nomeadamente no que concerne às práticas para serem partilhadas.

Estas práticas serão sistematizadas num referencial de boas práticas em sete dimensões, que refletem a recolha de informação, bem como os valores e as ações desenvolvidas que contribuem, na visão dos interlocutores que participaram nos 10 focus groups desenvolvidos no âmbito do projeto, realizados de acordo com o mapeamento previamente feito de iniciativas desenvolvidas.

Por conseguinte, são objetivos deste Referencial os seguintes:

- Auscultar atores privilegiados da implementação do Programa 2O, através de narrativas que emergiram do desenvolvimento de um conjunto de 10 focus groups orientados por uma equipa de investigadores;
- Analisar e sistematizar de forma independente as narrativas recolhidas em 7 categorias (secções) – elas próprias emergentes da organização da informação.
- Organizar a informação e apoiar a sua permanência física através da forma de um referencial de boas práticas.

Mediante estes objetivos, foi desenvolvido um plano de ação metodológico que deu origem aos conteúdos selecionados para a constituição do presente manual.

2.1. Abordagem metodológica

Após a realização do mapeamento e identificação das diferentes respostas de Educação de Segunda Oportunidade em Portugal (13 iniciativas identificadas no total), foram desenvolvidos vários convites para que agentes privilegiados envolvidos com as dinâmicas do Programa 2O pudessem ser auscultados através da técnica do lançamento de questões para o seio de focus groups para provocar a reflexão conjunta.

Estes focus groups envolveram diferentes tipos de interlocutores, a saber:

- Responsáveis/coordenadores de iniciativas do Programa 2O (código C);
- Profissionais (docentes e não docentes) do Programa 2O (código P);
- Alunos/as da Educação de Segunda Oportunidade (código A);
- Diretores de Escola e agentes municipais que se encontrem envolvidos no Programa 2O (código D).

Os interlocutores foram codificados com o nº ordinário temporal em que o focus group aconteceu (ex. Focus Group 1), precedido do código de tipologia de respondente e o nº aleatório que foi atribuído ao agente de participação.

Assim sendo, e no âmbito da análise de conteúdo, os agentes são codificados com o código de categoria de respondente (C, P, A ou D), bem como o nº referente ao focus group e ao nº aleatório numeral que lhe foi atribuído (ex. Agente P1,2).

Os focus group (ou grupos de discussão) materializam uma técnica de recolha de informação, que pode ser usada em projetos e iniciativas de investigação em diferentes áreas, bem como em diferentes fases do processo de recolha de dados.

Enquanto técnica de investigação, promove a interação de um grupo, mediada por um facilitador, sobre um tópico apresentado. Esta interação em torno da discussão da temática surge como a fonte da obtenção dos dados, que tem como pedra angular o papel do investigador, que dinamiza a discussão para obter, de forma fidedigna os dados.

Ao nível dos participantes dos focus groups, estes devem partilhar pelo menos uma característica em comum: um traço, um evento de vida, cenários e ecossistemas partilhados, opiniões ou elementos da realidade que possam ser utilizados na dinamização da técnica, sem que a entropia e/ou o desconhecimento impeçam o fluir da reflexão do grupo (Krueger e Casey, 2009).

O focus group é uma técnica que valoriza a viva-voz dos participantes, enfatizando o papel emancipador do instrumento metodológico possa trazer aos participantes (Galego e Gomes, 2005). Por conseguinte, o sujeito-objeto da investigação/observação vai

transformando as estruturas cognitivas e linguísticas no decorrer da ação da técnica, permitindo a emancipação e a autodescoberta (ibidem, 2005).

O acesso a um conjunto de informação variada, espontânea e proveniente de diferentes fontes em interação é igualmente uma vantagem desta técnica, fase, por exemplo a entrevistas em que a informação é unidirecional, e dada apenas por um interlocutor de cada vez.

Esta técnica também foi selecionada tendo em conta o público-alvo dos/as alunos/as da educação de segunda oportunidade, uma vez que os mesmos podem apresentar dificuldades linguísticas ao nível da expressão escrita que dificultassem a expressão e a prosódia da enunciação das mesmas.

No caso do presente estudo, os focus groups tiveram em comum o facto de estarem envolvidos nas dinâmicas de operacionalização do Programa 2O de forma próxima. Por conseguinte, foram desenvolvidos dez destes grupos, entre os dias 14 de novembro de 2022 e 26 de julho de 2023.

Os grupos possuíam entre 3 a 8 elementos, convidados a participar no estudo através de diferentes plataformas:

- Convite endossado por email, às entidades mapeadas na fase 1 do projeto, apelando à participação;
- Convite feito presencialmente, reforçado via telefone;
- Convite mediado por outros interlocutores relevantes, numa ótica de maior alcance da amplitude/alcance de participantes.

Os *focus groups* realizados foram operacionalizados de acordo com um conjunto de diferentes fases, que constituíram o guião de preparação-ação da técnica, para implementação. Este guião foi desenvolvido considerando os momentos seguintes:

Fase I – Preparação prévia:

Esta fase inclui a preparação do documento com os objetivos do estudo em geral e da técnica em particular, bem como as diferentes secções de questões que serão abordadas no âmbito da operacionalização do focus group, por forma a posteriormente os distribuir aos participantes.

A fase preparatória ainda inclui a organização do espaço, colocando as cadeiras em círculo ou semicírculo para permitir a fluência facilitada da comunicação entre os diferentes participantes.

Adicionalmente, são preparados os meios de gravação/manutenção da informação, nomeadamente 2 gravadores (um principal, e um gravador secundário, caso o primeiro falhe). A responsabilidade pela testagem do material técnico é da responsabilidade dos facilitadores dos focus group.

Fase II – Operacionalização da técnica:

Esta fase é composta pela apresentação do/a facilitador, bem como o agradecimento pelo contributo que os participantes estão a dar ao estudo.

São dadas instruções ao nível do carater das respostas, enfatizando que não existem questões certas ou erradas e que todos devem dizer o que pensam de forma livre e com referência a práticas reais e verdadeiras, cuja opinião deve ser dada com veracidade.

É pedido para iniciarem o grupo com uma apresentação, onde devem dizer o nome pelo qual querem ser tratados, a profissão em matéria de educação e a relação com o Programa 20.

Nesta fase é igualmente assinado um documento de confidencialidade, por forma a assegurar este aspeto em relação ao tratamento dos dados.

É esclarecido que no máximo o focus group não deverá durar mais que 60 minutos, e que o mesmo terá um intervalo para que os participantes possam fazer uma pausa.

É ainda solicitado que durante o período de intervalo do focus group (no final de 30 minutos) não devem manter conversas privadas que interfiram nos resultados entre auscultados.

Após este momento inicial, é iniciado formalmente o momento de auscultação e início da gravação da informação em áudio.

O primeiro momento é de breve apresentação, em que cada participante enuncia a informação que foi solicitada. De seguida é feita a abertura do círculo de perguntas, de acordo com o Guião pré-estabelecido (anexo).

O Guião tem dois tipos de questões: um grupo de primeiras questões introdutórias/aquecimento, que solicita informação generalizada como se introduziram na política pública e qual a experiência individual com a mesma, numa lógica histórica; um grupo de questões centrais e de desenvolvimento do foco do estudo, consideradas questões-chave para auscultar as boas práticas desenvolvidas em contexto educativo.

Fase III – Fecho da técnica:

Após o desenvolvimento das questões de desenvolvimento, o focus group é encerrado com uma questão aberta “Desejam acrescentar algo mais para finalizar?”, onde pode ser

acrescentado e desenvolvido algum tema que o grupo considere fulcral e que possa acrescentar conteúdo ao estudo.

No final, o/a facilitador/a agradece a participação e se aplicável distribui certificados de presença a quem necessite de justificar a presença em detrimento da ausência laboral.

Fase IV – Tratamento de dados:

Após o encerramento dos focus groups a informação é passada do gravador para o computador, onde é ouvida e categorizada, no âmbito de um processo de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo deverá ser composta por uma pré-análise, uma exploração do material e finalmente um tratamento dos resultados através de mecanismos de inferência e interpretação.

A pré-análise assenta na recolha da fonte de análise – as entrevistas gravadas junto dos auscultados, bem como na seleção de objetivos para a análise, nomeadamente conhecer as principais práticas positivas utilizadas na educação de Segunda Oportunidade.

Ao nível da tipologia de análise de conteúdo selecionada e de acordo com a conceptualização de Grawitz (1995), importa salientar que a mesma é uma análise exploratória categorial, procurando padrões de práticas sistematizados.

Esta análise qualitativa terá um cunho de análise descritiva tipológica e categorial, uma vez que existirá a criação de um conjunto de tipos de categorias de resposta e a informação será agregada sob a opinião da investigadora nas mesmas, criando tipologias de respostas agregadoras e coincidentes das diferentes entrevistas (Poirier e Valladon, 1983).

De seguida será dado um cunho interpretativo e conclusivo final, tendo em conta a análise exploratória de acordo com todo o processo analítico aprofundado anterior. Esta análise materializará uma forte orientação indutiva e teorizadora das respostas obtidas, com base na argumentação utilizada pelos respondentes e analisada à luz do Programa 2O.

2.2. [Análise das dimensões categoriais](#)

Após a realização dos 10 focus groups, a informação obtida e analisada permitiu a constituição de um total de 7 categorias, que foram rebatizadas como secções dimensionais, sob as quais as práticas irão gravitar.

Por conseguinte, foram consideradas 7 dimensões relevantes, que dizem respeito a práticas de narrativa e de ação, que refletem o caminho que conduz ao sucesso educativo e à diferenciação pedagógica nas práticas de educação de Segunda Oportunidade.

Estas dimensões categoriais foram surgindo através das diferentes direções que as narrativas tomaram, sendo que as mesmas foram organizadas em centros de interesse, que por sua vez materializaram as dimensões categoriais, denominadas como Secções (cf. Figura 1).

Para a cimentação das propostas de temas foram tidos em conta dois critérios:

- Critério quantitativo, referente ao nº de vezes que o tema era trazido à narrativa, no âmbito dos focus groups desenvolvidos. Por conseguinte, os temas transformados em dimensões categoriais (denominadas Secções) foram aqueles que foram surgindo o maior número de vezes nas diferentes narrativas dos agentes participantes.
- Critério qualitativo, referente à ênfase que é dada pelos diferentes interlocutores a determinado tema. Esta ênfase era registada ou pela prosódia utilizada (ex. interromper alguém e referir que “é um aspeto importante...” ou análogo) ou pela introdução simplificada de qualitativos de importância (ex. “Isto é muito relevante” ou “Tenho que dizer isto, que é importante”). Adicionalmente, também é considerado quando um tema é introduzido de forma disruptiva e é agarrado pelo grupo, que lhe dá continuidade.

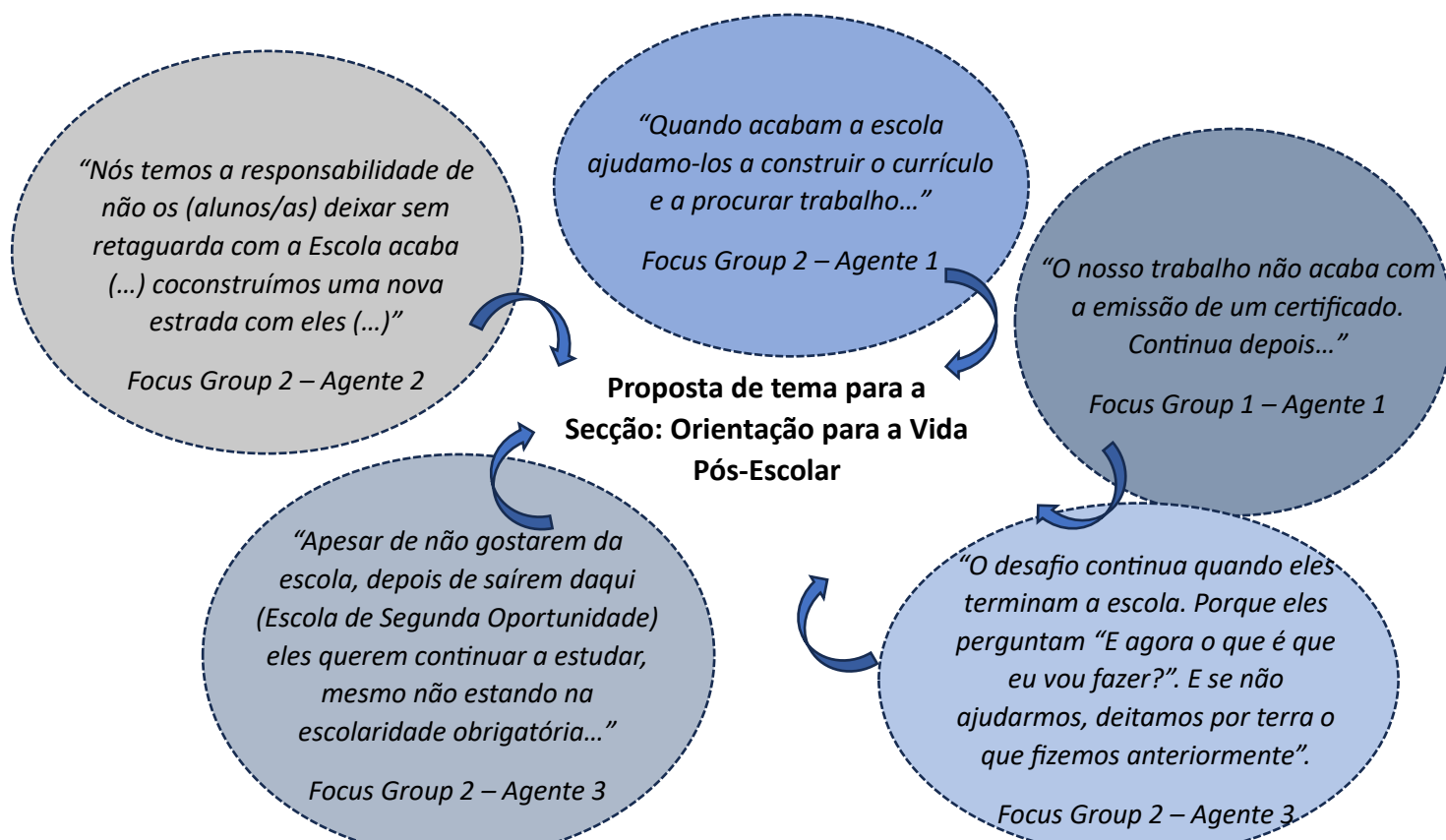


Figura 1 – Esquema acerca do surgimento das dimensões categoriais (Secções).

As pistas que levaram à consideração das dimensões encontram-se sistematizadas no Quadro 1.

Pistas que levaram à formulação de categorias	Emergência de Dimensões categoriais (denominadas Secções) de acordo com a agregação das pistas
Importância da linguagem adotada (próxima da gíria jovem). Retórica de abertura à diversidade. Vocábulos descritores e conscientizadores (ex. metáforas). Abordagem na comunicação formal.	Narrativas e posicionamentos face ao problema por parte das Escolas/Iniciativas
Flexibilidade dos planos curriculares. Possibilidade de planos de recuperação. Adoção de métodos pedagógicos cientificamente validados. Lógica curricular experimental (testagem constante vs resultados).	Estratégias pedagógicas e curriculares identificadas
Abordagem educativa focada nos centros de interesse dos/as alunos/as. Adaptações curriculares com o/a aluno/a ao centro. Respeito na individualidade de cada aluno/a.	Respeito pelo Self/Centrado no aluno
Lógicas de parceria e trabalho em rede estratégico. Comunicação a fluir entre diferentes tipologias de parceiros. Entrelaçada entre parceiros e passagem/cruzamento de informação. Formalização da informação. Coresponsabilização.	Trabalho em rede
Integração de diferentes áreas de conhecimento dos profissionais.	Transdisciplinaridade na Gestão de Recursos Humanos

Elaboração de estratégias que partem de uma heterogeneidade de abordagens técnicas.	
Orientação para a profissionalidade. Dimensões técnicas abordadas na estrutura curricular. Acompanhamento na procura ativa de emprego. Existência de parcerias formais com entidades empregadoras para o pós-escolar. Acompanhamento para prosseguimento de estudos.	Orientação para a vida pós-escolar
Auscultação de diferentes processos que suportam a gestão operacional e quotidiana das estruturas. Práticas de conjugação de diferentes financiamentos (lógica híbrida). Retórica de responsabilização perante a estabilidade do projeto educativo. Ênfase na coresponsabilização de parceiros para angariação e manutenção de recursos.	Processos e gestão operacional

Quadro 1 – Sistematização dos temas que deram origem às dimensões categoriais (Secções).

2.3. Sistematização das boas práticas auscultadas por Secção

Após a assunção das diferentes secções que sistematizam as macro-áreas das boas práticas auscultadas, procedeu-se à seleção da informação indutora de boas práticas, bem como exemplos das narrativas auscultadas que enfatizam a importância das mesmas em torno da temática do combate ao abandono escolar, por via da operacionalização do Programa 20.

2.3.1. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção A: Narrativas e posicionamento face ao problema por parte das Escolas/Iniciativas

A presente secção diz respeito a um conjunto de aspetos que traduzem um perfil socialmente representativo do problema do abandono escolar precoce e do seu público, bem como um posicionamento face à educação de Segunda Oportunidade como alternativa.

Esta secção inclui aspetos relativos aos seguintes itens de reflexão, igualmente sistematizados no âmbito do processo de categorização:

- Locus de controlo face ao problema;
- Vocábulos e tipificações em relação ao público-alvo (alunos/as);
- Narrativas sobre espaços e lugares (ou não lugares);
- Narrativa segregação vs inclusão;
- Narrativa sobre a Educação de Segunda Oportunidade como solução.

Por conseguinte, as boas práticas sistematizadas incluem, em torno dos itens identificados, posicionamentos que revelam práticas consideradas positivas e adequadas à implementação de planos de ação para a Educação de Segunda Oportunidade, auscultadas ao longo da implementação da técnica de recolha, categorização e análise dos dados.

A sistematização de informação acerca da reflexão desenvolvida, encontra-se no Quadro 2, incluindo itens de reflexão, posicionamentos adotados e excertos das narrativas que servem como exemplo à orientação tomada para a reflexão.

Itens de Reflexão	Descrição	Exemplos de excertos obtidos	Boas práticas
Locus de controlo sobre o problema	Justificação da lógica de culpa pela situação de insucesso ou insucesso escolar. Logo, há dois tipos de narrativas possíveis: a de culpabilização do jovem e da família pelo percurso, ou por outro lado, a narrativa de culpabilização do sistema por não de adaptar a um perfil de jovens suficientemente amplo, para que lhe seja dada uma resposta possível.	<u>Locus controlo interno:</u> “(Os jovens) Sentem a culpa de que fizeram tudo mal na Escola...e que a Escola não é para eles.” (Agente C1, 2) “(...) desvinculam-se da Escola como lugar com referência identitária para eles...eles fazem essa escolha.” (Agente D1, 2) “As famílias educam-nos com padrões que levam a que eles não gostem da Escola...” (Agente C1, 3) <u>Locus de controlo externo:</u> “(A Escola) É um “não lugar” para eles. O Lugar deles passa a ser a rua, o gangue...” (Agente P4, 5) “A Escola não é capaz de ser ampla o suficiente para dar resposta a toda a diversidade... e o desafio é cada vez maior.” (Agente C1, 2)	Assumir o problema do abandono escolar precoce e do afastamento da Escola como um problema dicotómico. Assim, as soluções encontradas serão também suficientemente abrangentes para o problema. Logo, a Educação de Segunda Oportunidade deve ver a causa dos problemas do abandono escolar em duas frentes, encontrando potencialidades na prevenção e na remediação, quer centrada na família, quer centrada na Escola enquanto instituição.

		“Os profissionais nem sempre estão adaptados e se esforçam por se adaptar à maior diversidade e ao maior desafios que eles miúdos são”(Agente P1, 3) “A Escola está sentada na norma... nesta norma é difícil caber “cabeçudos” e “desadaptados”. (Agente P4, 2) <u>Lógica mista:</u> “Há falta de “match” entre jovens e a Escola como resposta... não encaixam...” (Agente P3, 2) “Tem que haver um modelo Escola amplo e flexível... que não siga a burocratização curricular e não rotule negativamente os miúdos... não os bloqueie (...)”.(Agente C1, 2)	
Vocábulos e tipificações em relação ao público-alvo (alunos/as);	Ênfase nos vocábulos descritores que são usados para descrever os	<u>Discurso de alerta/ênfase na negatividade:</u> “...é no fundo uma educação para inadaptados do sistema...” (Agente P4, 2)	Um discurso que enfatize a individualidade de cada aluno/a, sem se afastar da normatividade

	destinatários da Educação de Segunda Oportunidade e os adjetivos para descrever a oferta educativa.	“Às vezes é dar pérolas a porcos...” (Agente P4, 2) “As escolas, são, como diz o Arco Maior, o carro vassoura que limpa o lixo humano...” (Agente P2, 1) “...o professor Joaquim Azevedo (Arco Maior) costuma dizer que é uma Não Escola para Não Alunos...” (Agente P2, 2) <u>Discurso pela positiva/confiança:</u> “São alunos e alunas como quaisquer outros...têm os mesmos direitos e os mesmos deveres.” (Agente C1, 2). “São alunos atípicos (...), anormais e desviantes...”(Agente P1, 3)	de fazer parte do sistema escolar público e obrigatório. Enfatizar um discurso positivo e acolhedor em relação ao público-alvo. A importância de enfatizar o “ser parte” da comunidade escolar, mesmo que no âmbito da ação educativa de Segunda Oportunidade estar num espaço físico diferente, nunca perder a vinculação ao agrupamento (importante e enfatizado do Despacho). Usar uma linguagem que enfatize a importância do problema, provocando “awareness” na comunidade alargada.
--	---	--	--

Narrativas sobre espaços e lugares (ou não lugares);	Ênfase nos espaços físicos afetos ao Espaço-Escola, e a forma como os mesmos surgem nas narrativas que emergem.	“Os miúdos (jovens) dizem que a Escola é uma segunda casa e eles sentem-se bem lá (...) melhor que a Escola “grande”. (Agente P1, 2) “(…) como se fosse um não-lugar que se transforma em lugar pelo simples facto de eles estarem lá...” (Agente P3, 2) “Porque aqui eles têm uma coisa em comum, no regular não têm, são turmas enormes, turmas heterogéneas. Um é filho do senhor doutor, aquele já é rebelde e não vai haver um convívio entre eles. E é mais fácil mudar a mentalidade destes miúdos porque juntamos os casos todos num caso só, que é esta turma. E depois a partir daqui, lá está como as turmas também são reduzidas, há um acompanhamento diferente”. (Agente P1, 2)	O espaço físico deve mostrar-se de proximidade aos contextos reais familiares, oferecendo retaguarda social e proximidade. Deve ter um espaço físico autónomo, mas não estar isolado das dinâmicas do agrupamento, por forma a evitar a segregação e a rotulação negativa. Valorização de uma determinada homogeneidade de realidades de partida, que são trabalhadas à chegada. Falta de estruturas físicas e materiais que sejam específicas
--	---	--	--

		“(…) nós, nós estamos a fechar com uma empresa de venda de material de mobiliário e a ideia é ver se eles nos podem fornecer algum material, mesas e cadeiras. Porque nós temos falta de material. Ou seja, nós basicamente temos de andar sempre atrás de alguém para nos dar alguma coisa. Somos uns pedintes.” (Agente C1, 2) “Aquilo (espaço físico) tinha que levar umas obras, tinha que se investir algum valor para criar condições mais adequadas, outras infraestruturas, adequadas à cozinha (pedagógica). As condições que nós temos são boas mas há um desgaste, mesmo do material, que depois também não é renovado porque não há verbas específicas...” (Agente C1, 2)	para a missão educativa da Segunda Oportunidade. Existe legislação que coresponsabiliza um consórcio de parceiros pelos recursos, mas a indefinição de quem dá o quê, dificulta a concretização da missão. Ausência de um programa direto de financiamento que permita compensar a renovação de material desgastado pelo uso.
Narrativa segregação vs inclusão;	Abordagem ao nível do facto da Educação de Segunda Oportunidade decorrer em espaços autónomos, separados da	“Às vezes o Ministério pode achar que é segregação, mas o facto de eles terem um espaço físico da Escola – que é como se fosse mais uma escola básica do agrupamento – ajuda-os a perceber que têm um lugar ajustado à dinâmica de aprendizagem deles...	Necessidade de reforçar o papel do Agrupamento enquanto figura aglutinadora de práticas educativas diversas para todos/as os/as alunos/as.

	sede do agrupamento e das dinâmicas de gestão escolar direta.	e eles adaptam-na a ele (espaço físico).” (Agente C1, 2) “Era importante os agrupamentos publicitarem mais a ligação das Escolas de Segunda Oportunidade à lógica das dinâmicas mais globais... é como se às vezes os agrupamentos tivessem que esconder para não serem mal vistos... tipo, como malta que acolhe delinquentes...afasta os bons alunos, sabes?” (Agente C1, 3)	Necessidade de eliminar representações sociais de rotulação negativa por parte dos agrupamentos, afirmando uma lógica identitária positiva da Educação de Segunda Oportunidade.
Narrativa sobre a Educação de Segunda Oportunidade como solução	Abordagem se a Educação de Segunda Oportunidade é uma política educativa sustentável.	“Sim, alguns deles faltavam há escola há muitos anos, já não iam à escola há anos, alguns meses. E agora alguns nas horas livres ficam cá, não querem ir para casa.” (Agente C1, 3) “É uma solução sim, e deve ficar... só que não pode vir para cá toda a gente...já nos encaminharam jovens com 12 e 13 anos...e esta política não é para eles. É para quem já queimou as hipóteses...” (Agente C1, 2)	Segunda oportunidade como solução para casos mais graves de desvinculação escolar. Redefinição do perfil dos alunos, enfatizando a gravidade e o facto de ser uma medida remediativa, acionada em emergência.

		“Não há dados...ninguém nos pede os resultados...pelo menos formalmente, não é?...e os resultados são importantes...” (Agente C1, 2)	Necessidade de formalizar mais informação sobre a política, por via da accountability e prestação de contas à Tutela e aos parceiros.
--	--	---	--

2.3.2. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção B: Estratégias pedagógicas e curriculares identificadas

A presente secção diz respeito ao levantamento de estratégias pedagógicas e organizativas facilitadoras da vinculação escolar do público-alvo da educação de Segunda Oportunidade, bem como da condução dos jovens até projetos de ensino-aprendizagem que sejam facilitadores do sucesso escolar.

Na secção B são incluídos aspetos consensuais no âmbito da reflexão categorial, que incluem os seguintes pontos:

- Diversificação;
- Flexibilidade;
- Individualização;
- Proximidade;
- Rácio aluno/a técnico/a e docente;
- Orientação para a componente tecnológica/prática;
- Abordagem curricular;
- Auto-análise (aluno/a) e participação;
- Articulação com a investigação e a Academia;
- Práticas de supervisão pedagógica.

As boas práticas sistematizadas incluem, em torno dos itens identificados, posicionamentos que revelam práticas consideradas positivas e adequadas à implementação de planos de ação para a Educação de Segunda Oportunidade, com base na componente pedagógica de ensino-aprendizagem, através da auscultação de agentes privilegiados.

Nesta secção, verifica-se a existência de práticas heterogéneas e um elevado foco na partilha das mesmas, conectando-as com resultados ao nível do sucesso educativo dos/as alunos/as

A sistematização de informação acerca da reflexão desenvolvida, encontra-se no Quadro 3, incluindo itens de reflexão, posicionamentos adotados e excertos das narrativas que servem como exemplo à orientação tomada para a reflexão.

Itens de Reflexão	Descrição	Exemplos de excertos obtidos	Boas práticas
Diversificação	Importância atribuída à diversificação de oferta de percursos de educação de segunda oportunidade, bem como o reconhecimento da existência da mesma.	“De ano para ano temos que ir adaptando...às vezes gostam de cozinha, no ano a seguir já não gostam... no início do ano gostam, depois já não gostam (...), temos que estar sempre a inovar, mesmo dentro do mesmo grupo (turma)...temos que ter planos b, c, d...” (Agente C1, 3) “Chegam-nos alunos com pontos de partida muito diferentes, por exemplo, um miúdo que vem da escola X com o 7º ano e tem competências, e outro que vem da escola Y e nem ler e escrever sabe... as turmas estão cheias destas coisas.” (Agente C2, 2) “Eles entram com um perfil e em grupo mudam...nós temos que correr atrás deles, tipo, humm, senão perdemo-los.” (Agente C1, 2)	Capacidade de antecipação e preparação de alternativas pedagógicas para uma experiência com base na alternativa. Possibilidade de maior flexibilização e criação de redes para tornar o acesso a recursos mais rápido e facilitado. Capacidade para montar estratégias pedagógicas que possam alterar os centros de interesse de forma eficaz e eficiente.

		“Por exemplo, os alunos vinculam-se a determinadas professoras, se elas estão num ano e no ano a seguir não estão acaba por afetar a dinâmica, mesmo da própria turma. E acho que também em equipa, uma pessoa está habituada a trabalhar com certa pessoa e no ano a seguir tem que se adaptar a outra, mas nada que não se tenha feito.” (Agente P4, 4) “Tem é que haver variabilidade nos saberes técnicos...o tempo de atenção deles é geralmente muito limitado, logo tem que haver muita diversidade...” (Agente C1, 2)	Capacidade de montar esquemas pedagógicos diferenciados, para diferentes níveis de partida dos/as alunos/as, considerando estratégias de diferenciação e de inclusão. Diminuir a rotatividade de profissionais. Caso não seja possível, melhorar a capacidade de antecipar a variabilidade de profissionais ao longo do percurso de ensino-aprendizagem dos/as alunos. Variabilidade na oferta de áreas técnicas para melhor construção de percursos de definição vocacional.
--	--	---	--

Flexibilidade	Importância atribuída à flexibilidade na oferta de percursos de educação de Segunda Oportunidade, bem como o reconhecimento da existência da mesma.	“Às vezes deveríamos ter a capacidade de ter turmas mais pequenas, de dividir os miúdos em grupos mais pequenos e de diminuir a carga horária de algumas disciplinas em detrimento de outras...nem imagina os alunos que nos chegam e com que dificuldades cognitivas, psicossociais e de estabilidade emocional vêm para cá...” (Agente C1, 3). “(...) pessoalmente acho que temos a flexibilidade necessária... claro que temos muitas horas da componente “escolarizante”, tipo matemática, inglês...mas depois também conseguimos construir o nosso currículo e isso é excelente...” (Agente C1, 2). “Em termos da escola não, mas em termos de estrutura, às vezes quando temos um acréscimo de projetos, relatórios, muito trabalho acaba por dificultar mais as coisas e não temos esse espaço para falar e refletir, e às vezes as coisas poderiam correr melhor se tivéssemos esse espaço que às vezes não temos”. (Agente C1, 3).	Necessidade de autonomia curricular para tomar decisões. Necessidade de criar individualizações que conduzam a uma diferenciação nos métodos de ensino aprendizagem. Maior flexibilidade para dar respostas a exigências burocráticas que não são consideradas prioritárias e/ou com menor relevância no projeto de vida dos/as alunos/as.
---------------	--	--	---

Individualização	Importância atribuída à individualização na educação de Segunda Oportunidade, bem como o reconhecimento da existência da mesma.	“Para nós cada jovem é um jovem e tem uma história de vida...e temos que ter em conta essa história de vida quando trabalhamos com ele.” (Agente P1, 3). “Eles não são agressivos...a agressividade hoje está nele. Eles não são maus... as circunstâncias é que criaram um dia mau... temos que individualizar... maus maus só jovens com perfis sociopatológicos...” (Agente P2, 3). “E depois também há outra questão, porque os miúdos que nos são encaminhados muitas vezes têm 15 anos e estão em turmas com alunos de 10 ou 12 anos...” (Agente C1, 3).	Centração no aluno/a e no seu ecossistema individual (família, comunidade, casa de acolhimento). Abordagem biopsicossocial e ecossistémica na abordagem do aluno como ser único a atuar em grupo. Ênfase no perfil total do/a aluno/a e não nas suas componentes atitudinais e comportamentais circunscritas. Respeito pela idade cronológica e pelo desenvolvimento do/a jovem com historial com elevado número de retenções; Questionamento sobre as retenções sucessivas como
------------------	--	---	--

			mecanismo inclusivo e de reforço pedagógico.
Proximidade	Importância atribuída na proximidade entre equipa educativa/pedagógica e técnica na oferta de percursos de educação de Segunda Oportunidade, bem como o reconhecimento da existência da mesma.	“Nós (equipa técnica) estamos muito próximos dos miúdos...eles contam-nos coisas tipo segredos... somos confidentes.” (Agente C1, 3). “(na Escola de Segunda Oportunidade) há um acompanhamento diferente...” (Agente A1, 3). “Temos um sistema de apadrinhamento e amadrinhamento que acompanha os jovens...estamos sempre em cima deles...” (Agente C1, 1). “Nós enviamos uma mensagem todos os dias aos jovens que não vieram, ao encarregado de educação do jovem que não compareceu...” (Agente C1, 1). “Estes dois colegas (...), o ano passado, organizaram um jantar com a turma e os pais aderiram...e vieram	Existência de estratégias de aproximação ao contexto biopsicossocial do/a aluno/a. Estratégias de aproximação à lógica de rede informal de apoio. Comunicação constante com o contexto familiar. Envolvimento da família e da comunidade nas dinâmicas socioeducativas.

		peças das instituições sociais e tudo...” (Agente C1, 3).	
Rácio aluno/a técnico/a e docente	Reflexão em torno da adequação do rácio aluno/a e elementos da equipa educativa/docente e da equipa técnica transdisciplinar.	“E depois a partir daqui, lá está como as turmas também são reduzidas (...) Há um rácio de técnicos para alunos que não há na escola.” (Agente P3, 3). “Tens que ter tempo para estar com eles, para os ouvir...tens que fazer o papel de família às vezes...” (Agente P1, 3).	Redução do nº de alunos/as por turma para um acompanhamento mais próximo. Perigo de confusão com contexto familiar, pelo que torna-se pertinente definir papéis sem escusar mecanismos de apoio proximal.
Orientação para a componente tecnológica/prática	Reflexão em torno da oferta tecnológica conjugada com a oferta escolarizante na Educação de Segunda Oportunidade.	“E não é que não estejam preparados para o mercado de trabalho, ou para continuar os estudos, é mesmo porque neste momento estão focados noutras coisas, mas eu acho que eles saem preparados (...). Lá fora é que se aprende. Apesar de eles irem embora, nós estamos sempre cá para os receber e dar dicas.” (Agente C1, 2). “Tem é que haver variabilidade nos saberes técnicos...o tempo de atenção deles é geralmente muito limitado,	Importância das áreas tecnológicas para apoiar a transição para o mercado de trabalho. Introdução de temáticas práticas e no âmbito da educação tecnológica em diferentes áreas vocacionais.

		logo tem que haver muita diversidade...atividades com pouco tempo, mas muito práticas e intensivas.” (Agente C1, 3). “É assim, nós temos as práticas (...) a parte da cozinha, da manutenção e do bar que se distingue já do currículo normal. E depois optamos sempre por ver atividades que diretamente possamos trabalhar com eles algumas competências, por exemplo, nós temos a parte da criatividade e da lógica, que é uma forma que eles não estão, que não denotam muito facilmente que estão a pensar, a usar o cérebro para resolver alguma coisa, para resolver enigmas, jogos de tabuleiro. Temos a parte da multimédia, da net, consideramos que eles têm a necessidade apesar de saberem mexer bem no telemóvel, depois, quando chegam ao computador, não sabem nem as partes básicas, nem têm noção da funcionalidade disso, do futuro para eles (...) Depois temos a área das artes, tem ali a parte da música, aulas de percussão. Temos um fórum cultural informativo que	Aposta na diversidade ao nível da oferta vocacional, em períodos curtos, ajustados aos timings de atenção dos/as alunos/as.
--	--	--	--

		nós tentamos apelar a parte da cultura geral, da informação, porque ele também não é uma fonte de interesse. Temos o empreendedorismo, a parte da empregabilidade...” (Agente C3, 2).	
Abordagem curricular	Utilização de abordagens curriculares tradicionais e pré-existentes vs inovação curricular e capacidade de adaptar disruptiva ou incrementalmente o currículo.	“Temos que ter a estrutura PIEF ou EFA, que é o que a Lei nos diz... a estrutura continua a ser a mesma, mas temos alguma flexibilidade...” (Agente P1, 3). “Temos que levar com a carga horária de um PIEF normal... são muitas horas e estes miúdos não são alunos de um PIEF normal...” (Agente P1, 3). “A carga horária é a mínima...tem que ser, é adequado...” (Agente P1, 2). “Vamos experimentando várias coisas, por tentativa e erro...a ver se funciona.” (Agente P4, 2). “Sempre que vamos a um evento sobre dificuldades de aprendizagem, técnicas e métodos novos e inovadores,	Adaptação de estruturas curriculares de outros itinerários educativos e formativos, por forma a ser possível melhorar a comparabilidade dos dados. Excesso de carga horária apontada por alguns atores e adequada por parte de outros. Base de atuação assente na experiência. Procura por parte das equipas junto de especialistas em obter

		tentamos sempre experimentar com eles, a ver se cola...” (Agente P1, 2). “Vamos vendo o que os outros fazem com alunos complicados...e experimentamos a ver se funciona.” (Agente P1, 2).	melhores resultados no combate ao problema. Práticas de benchmarking e benchlearning por forma a alcançar melhores resultados.
Auto-análise (aluno/a) e participação	Existência de práticas de autoanálise e automonitorização por parte do público-alvo.	“Temos grupos tipo assembleias em que os miúdos discutem o que está bem e mal...refletem sobre o que fazem, como se sentem connosco e em relação a nós...se a escola (agrupamento) ajuda, a Câmara (Municipal)...nós dizemos sempre quem nos apoia...eles são cidadãos, precisam saber...” (Agente C2, 2). “Dentro de alguns temas, eles selecionam matérias e comprometem-se com elas... mesmo que mudem de ideias, é o compromisso deles...” (Agente P1, 1).	Auscultação e verificação de práticas de participação ativa, por via da participação democrática. Existência de práticas de transparência e accountability por parte das Escolas, partilhando informação com os/as alunos/as. Auscultação e participação dos alunos/as na definição do seu percurso escolar.

Articulação com a investigação e a academia	Existência de práticas que emergem da investigação científica e da investigação/validação por parte da Academia.	“Já tivemos formação, tipo de metodologias...” (Agente P1, 2). Trabalhamos por metodologia de projeto...porque tivemos formação e aprendemos coisas que experimentamos com eles (alunos/as).” (Agente P1, 2). “Internamente fizemos a formação da mediação cultural, porque também vamos lidando com jovens de diversas etnias e culturas...” (Agente C1, 2). “Há uns chefes de stores que vão à escola e dizem-lhes para nos dar mais atividades práticas e fazem-nos perguntas para depois lhes dizer.” (Agente A1, 2).	Procura de formação especializada por parte das equipas técnicas e equipas de docentes. Inexistência de ações formativas específicas no âmbito da Educação de Segunda Oportunidade... Reconhecimento de momentos de supervisão por parte dos/as alunos/as.
Práticas de supervisão pedagógica	Existência de práticas de intravisão e/ou supervisão das práticas.	“Existe a Rede que reúne algumas das iniciativas de Segunda Oportunidade, onde se vão trocando ideias...”. (Agente C1, 2). “Não existem grandes mecanismos de supervisão...existe uma coordenação que vai	Existência de comunidade organizada para intravisão. Necessidade de supervisão técnica sentida por parte das equipas de atores respondentes.

		ajudando... no nosso caso é uma colega, que metodologicamente é muito boa, vai andando em cima de tudo, tudo o que se faz com estes miúdos para melhorar a vida deles... mas não sei como será com outras escolas e com outros projetos...se calhar não têm esta sorte...” (Agente C1, 2). “Acho que há práticas que estão bem assessoradas de consultores internacionais...os que têm mais contactos e que estão mais próximos das universidades...” (Agente D1, 2). “Há uma falta de supervisão da Tutela... acho que deveria começar mais nos agrupamentos...” (Agente P1, 2).	Algumas evidências de práticas de supervisão, mas localizadas no seio de cada projeto educativo. Existência de divergência ao nível do desenvolvimento de práticas de orientação e supervisão/ enorme heterogeneidade. Ausência de práticas de avaliação e supervisão do Programa, que leva à necessidade de melhorar a avaliação nesta área,
--	--	--	--

2.3.3. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção C: Respeito pelo Self

A presente secção diz respeito ao levantamento de estratégias que têm em conta o aluno/a no centro, materializado no seu bem-estar biopsicossocial e emocional, que se reflete no seu percurso psicoeducativo.

Na secção C agora apresentada são incluídos aspetos consensuais no âmbito da reflexão categorial, que incluem pontos relacionados com o respeito pela individualidade e pelas características específicas do aluno/a, ressaltando-se as seguintes:

- Centralização do aluno e dos seus sistemas;
- Articulação com dimensão saúde mental;
- Articulação com serviços sociais;
- Articulação com a justiça;
- Articulação com outras respostas educativas;

O conjunto de boas práticas desenvolvidas foram sistematizadas no âmbito da centração e do respeito pelo ecossistema do/a aluno, inserido num projeto escolar de Segunda Oportunidade, são reveladoras da priorização do aluno/a e das suas abordagens individuais no projeto educativo.

Nesta secção, verifica-se a convergência de opiniões no âmbito da importância do projeto educativo centrado no aluno, sendo que a informação sistematiza acerca deste aspeto se encontra presente no Quadro 4, suportados com excertos das narrativas que servem como exemplo à orientação tomada para a reflexão.

Itens de Reflexão	Descrição	Exemplos de excertos obtidos	Boas práticas
Centralização do aluno e dos seus sistemas	Enfase dada ao aluno no centro das práticas educativas, tendo o seu projeto escolar como prioridade.	“E depois por exemplo alguns pais de etnia cigana, que até vêm às reuniões, até são importados, mas depois colocam-se questões culturais e sociais que às vezes impactam a participação dos pais.” (Agente C1, 2). “Nós seguimos os interesses deles (alunos/as)... é um pouco como se os atraíssemos e depois tentássemos que eles fiquem vinculados..” (Agente C2, 2). “Houve uma situação caricata este fim de semana, eu fui ao local de estágio de um aluno e estava lá um rapaz que disse que me conhecia de algum lado, e eu também estava a ver que o conhecia, mas passam aqui tantos miúdos e que quando entram são pequenos. E eles estava a trabalhar na pastelaria. E é bom saber que de certa forma nós fizemos alguma coisa.” (Agente C3, 2).	Foco nos desafios culturais e na diversidade dos seus ecossistemas. Identificar e manter os interesses dos/as alunos/as ao centro, criando oportunidades de aprendizagem significativas em torno dos seus interesses. Manutenção da relação após o contexto escolar, reconhecendo espaços e momentos que são significativos.

Articulação com dimensão saúde mental	Desenvolvimento das práticas educativas em congruência com abordagem de prevenção e remediação na saúde mental.	“Não, eu acho que não é suficiente o acompanhamento psicológico (que existe) que alguns supostamente, de maneira nenhuma, nem psiquiátrico. Este jovem que não lava os dentes é acompanhado, supostamente em psicologia e psiquiatria, desde que nasceu. Portanto, se nada mudou claramente não é suficiente, certo?” (Agente C1, 2). “Estes alunos têm mais problemas que outros...mais psicopatologias, maior exposição ao risco...logo deveriam ser alvo de mais atenção das autoridades de saúde mental...estamos a formar cidadãos e se não tivermos cuidado enquanto Estado, estamos a por em risco a saúde pública...” (Agente C1, 2). “Existir, existe...mas eles vão à psiquiatria tipo uma vez por semestre...não é nada...e não nos	Ausência de respostas de saúde mental em número suficiente para suportar questões significativas dos/as alunos/as com maior risco. Articulação existente, mas em frequência insuficiente.
--	--	---	---

		perguntam nada, não há articulação... e nós passamos horas com eles... (Agente C1, 2).	
Articulação com serviços sociais	Desenvolvimento das práticas educativas em congruência com abordagem de prevenção e remediação perante multidesafios socioeconómicos e de exposição ao risco.	“As equipas de RSI (Rendimento Social de Inserção) são importantes pois no acordo conseguem convencer as famílias a mandar os jovens virem à escola... principalmente os alunos de etnia...” (Agente P1, 2). “Depende muito do técnico do RSI... há técnicos que tentam mais que outros...deveria haver um modo de atuação específico e padronizado...” (Agente P1, 3). “Há o problema dos miúdos de etnia (cigana)...eles quando casam a partir dos 16 emancipam-se legalmente, mesmo estando com processos de promoção e proteção instaurados por abandono escolar...e a escola não pode fazer nada...” (Agente C1, 2).	Reforço do trabalho em rede social, no âmbito do protocolo. Ausência de um protocolo uniforme de atuação em rede, que permita orientar as equipas para o objetivo do cumprimento escolar. Necessidade de rever a legalidade da frequência escolar, apesar das emancipações por casamento. Limitações de apoio social ao nível do rastreio sensorial que levam ao afastamento escolar.

		“Há miúdos que não veem bem e não usam óculos, que não ouvem e não têm rastreios sensoriais... eles às vezes deixam de ir à escola para ocultar isto e vão-se afastando...” (Agente C2, 2).	
Articulação com a justiça	Desenvolvimento das práticas educativas em congruência com abordagem de prevenção e remediação face a comportamentos desviantes e enquadráveis em medidas de justiça juvenil.	“Muitos têm processos tutelares educativos...estão a cumprir medidas tipo trabalho comunitário...alguns até vão para regimes fechados...a frequência escolar ajuda-os a cumprir com certas obrigações...sim, há articulação e diálogo entre nós.” (Agente C2, 2). “Às vezes eles têm processos mas nós não sabemos bem. Não temos acesso.” (Agente P4, 2).	Existência de articulação entre Justiça Juvenil e as iniciativas de Segunda Oportunidade, apesar desta situação não ser regular para todos os interlocutores.
Articulação com outras respostas educativas	Desenvolvimento das práticas educativas em congruência com outras atividades de índole educativa	“Acho que se parte do princípio que um jovem que frequenta uma resposta de segunda oportunidade já não precisa de nada, porque tem aqui tudo o que precisa e não é justo...deveria haver mais respostas de apoio...a história de que são jovens de risco parece que acaba por magia quando vêm para cá. Ah, e tal, já têm tudo lá, montes de psicólogos e	Necessidade de respostas de apoio, por exemplo ao nível de reforço educativo de medidas de suporte. Necessidade de articular as respostas de Segunda

		colinho...e não é verdade. Eles precisavam de apoio...” (Agente C1, 5). “Eles precisam de grande suporte... há miúdos que não leem, não escrevem, não fazem cálculos básicos... era importante associar isto à educação especial..” (Agente C1, 5).	Oportunidade com outras respostas de suporte e apoio educativo.
--	--	---	--

2.3.4. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção D: Trabalho em Rede

A secção seguinte gravita em torno do trabalho estratégico em rede e na articulação desenvolvida entre diferentes franjas de parceiros considerados estratégicos para um suporte transdisciplinar e holístico ao aluno/a e ao seu contexto proximal.

A secção D incide sobre três aspetos relevantes do trabalho em rede das respostas educativas de Segunda Oportunidade:

- Transdisciplinaridade;
- Intervenção cruzada;
- Sustentabilidade.

As narrativas em torno do tema da secção foram decisivas para a aferição de boas práticas de orientação do trabalho educativo em comunidade, assente em lógicas de articulação, por forma a providenciar estratégias concertadas de atuação em diferentes frentes do ecossistema de vida do/a aluno/a.

Em torno deste tema, verifica-se a unanimidade de opiniões em torno da importância da articulação de estratégias em rede alargada, conjugando diferentes parceiros com diferentes saberes e especialidades em áreas de atuação diversas, porém complementares. O balanço desta secção encontra-se sistematizado no Quadro 5.

Itens de Reflexão	Descrição	Exemplos de excertos obtidos	Boas práticas
Transdisciplinaridade	Integração de diferentes áreas de intervenção disciplinares em prol de uma intervenção holística e mais completa.	“É relevante todos contribuírem...assistentes sociais, professores, educadores, dentistas voluntários...cada miúdo é único e reúne em si várias necessidades.” (Agente C1, 5). “Nós precisávamos de ter sempre um dentista, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta...são coisas que não abundam e são difíceis de encontrar, pelo menos gratuitas.” (Agente C1, 2). “Há algum trabalho de articulação...nós, a DGRSP, a CPCJ ou o Tribunal (as equipas (EMAT)) nem sempre são regulares e acontecem da melhor forma...há fugas de informação que nos colocam em risco...” (Agente C2, 4). “Aqui nas escola eles (técnicos) são doutores de coisas diferentes, professores, psicólogos, outras	Ausência de uma rede estreita de apoio incondicional e transdisciplinar aos alunos/as. Identificação de algumas iniciativas de articulação e acompanhamento transdisciplinar não sistemáticas. Ausência de um protocolo de articulação transdisciplinar. Reconhecimento por parte dos/as alunos/as da diversidade disciplinar da equipa da iniciativa de Segunda Oportunidade.

		coisas de professores de educação... mas estão todos na mesma opinião...” (Agente A1, 6).	
Intervenção cruzada	Cruzamento de informação e complementaridade da mesma em prol de dados mais fidedignos e atuais em prol de melhores níveis e performances de atuação.	“O cruzamento de informação por exemplo (...) é bom...descobrimos coisas porque a informação não bate, entre nós e a Segurança Social, por exemplo...ou o Tribunal...tipo, X miúdo está a residir com a irmã e não é verdade...Quanto mais informação houver, mais fácil é de fazer alguma investigação amadora e proteger melhor o miúdo”. (Agente C1, 2).	A triangulação de informação é considerada um mecanismo relevante para obter informação fidedigna acerca do/a aluno/a e do seu contexto.
Sustentabilidade	Articulação de estratégias em prol de melhores níveis de sustentabilidade económica, humana e organizacional das estruturas de educação de Segunda Oportunidade.	“Uma boa rede de parcerias permite-nos ter mais condições...tipo, tendo a Câmara a ajudar, podemos ter autocarros, apoio para melhores condições, para contratar um auxiliar, por exemplo...” (Agente C1, 5). “Sem o município seria muito mais difícil...” (Agente D1, 1).	A rede de parcerias permite uma maior articulação e atração de recursos económicos, humanos e organizacionais, por via de estratégias múltiplas (cedência, patrocínio, empréstimo, comodato).

		“Temos instalações cedidas...sem elas não haveria espaço físico para a escola...” (Agente C1, 2). “As escolas têm que ser públicas para haver recursos públicos e qualificados...recursos que atuam na rede pública de escolas...isso é muito importante, sem dúvida...” (Agente D1, 1).	
--	--	--	--

2.3.5. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção E: Transdisciplinaridade na Gestão de Recursos Humanos

A secção E refere-se à transdisciplinaridade dos recursos humanos que compõem as diferentes equipas que suportam as estruturas de educação de Segunda Oportunidade.

A secção E é a mais curta e integra apenas duas dimensões, apesar da importância das mesmas para um trabalho educativo relevante:

- Integração de formações e experiências na atuação;
- Avaliação, supervisão e excelência.

As narrativas gravitaram em torno da importância da integração de diferentes áreas de conhecimento no acompanhamento socioeducativo dos/as alunos/as de Segunda Oportunidade, bem como na importância da avaliação, supervisão e melhoria contínua em prol de práticas qualitativamente melhores.

O balanço desta secção encontra-se sistematizado no Quadro 6.

Itens de Reflexão	Descrição	Exemplos de excertos obtidos	Boas práticas
Integração de formações e experiências na atuação	Relevância atribuída à integração da diversidade interdisciplinar nas equipas de acompanhamento dos/as alunos/as	“É bom na mesma equipa existirem diferentes saberes...assim temos uma visão mais abrangente e ajudamos melhor os professores a abrir horizontes e a tomar decisões sobre notas, comportamentos e abordagens...” (Agente C1, 5). “Se não tivesse um psicólogo na equipa e um assistente social iria ser difícil...e ter dois de cada ainda melhor, porque eles têm uma imagem diferente da realidade...” (Agente C2, 2). “Nós acabamos por fazer bastantes reuniões de equipa e assim, muitas informações vão passando... (...) Sim, até porque nós mesmo estando com turmas diferentes, sabemos todos o que se passa com cada uma. Nós todas as semanas reunimos também porque achamos que é importante haver esta comunicação entre nós. Também porque	Relevância atribuída à integração de diferentes áreas disciplinares na intervenção pedagógica e andragógica junto dos/as alunos/as. Existência de práticas de avaliação e reflexão conjunta, entre equipas e intra equipa. Estas práticas parecem ser sistemáticas e estão inseridas nas dinâmicas ordinárias de algumas iniciativas. Existência de troca de contactos e práticas entre escolas, mas estas deveriam ser mais frequentes e sistemáticas.

		algumas atividades são em conjunto...” (Agente C1, 5). “Entre diferentes escolas de Segunda Oportunidade não há muito convívio...só quando há encontros, uma vez por ano... mas isso também a culpa é nossa que não convidamos...”(Agente C1, 5).	
Avaliação, supervisão e excelência	Incorporação de práticas de autoavaliação e heteroreflexão, supervisão hierárquica e feedback acerca das práticas, bem como auscultação de comportamentos de melhoria contínua em prol da excelência de atuação.	“Sim (...) fazemos grupos de reflexão das práticas... o nosso diretor da escola (agrupamento) também é uma inspiração e a coordenação também...” (Agente C2, 4). “Às vezes existe uma avaliação mais estruturada, principalmente quando temos projetos que obrigam a que ela exista...” (Agente C2, 5). “O SIADAP para quem é do agrupamento é a avaliação que existe...” (Agente C1, 3).	Avaliação assente em dinâmicas informais, auto-organizadas e inerentes a cada equipa. Modelos de avaliação oscilantes, de acordo com a imposição de financiadores e de acordo com circunstâncias específicas. Algumas práticas de supervisão no âmbito do agrupamento, com necessidade de melhoria das mesmas.

		“Deveriam existir mais práticas de supervisão, para atuarmos menos sozinhos...queremos fazer melhor, mas nem sempre sabemos como...” (Agente C1, 5).	
--	--	--	--

2.3.6. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção F: Orientação para a Vida pós-escolar

A secção F refere-se à estrutura de trabalho dos/as alunos/as da Educação de Segunda Oportunidade, no que concerne à preparação transversal do período após a saída da iniciativa de Segunda Oportunidade – quer ao nível do término do 2º, 3º ciclo ou ensino secundário.

As práticas desenvolvidas preconizam uma orientação para a profissionalidade e integração no Mercado de Trabalho, em consonância do descrito no Despacho que legisla a educação de Segunda Oportunidade, mas também uma preocupação em encaminhar os/as alunos/as para respostas escolarizantes e/ou formativas de continuidade, de acordo com os projetos de vida traçados ao longo do tempo que os primeiros usufruíram das respostas educativas.

A secção F abarca um conjunto de itens considerados relevantes no âmbito das narrativas emergentes dos focus groups, a saber:

- Acompanhamento vocacional e iniciativas de orientação profissional;
- Acompanhamento para gestão de carreira;
- Articulação de parcerias no âmbito da empregabilidade e empreendedorismo;
- Encaminhamento para ofertas educativas e formativas de continuidade.

As diferentes narrativas apontam no sentido da valorização de práticas de orientação para a vida ativa, nomeadamente emergentes da regulamentação legal da Educação de Segunda Oportunidade, bem como das práticas que historicamente acabam por ter sucesso no apoio a jovens na transição para projetos de vida orientados, assentes na inclusão sociolaboral.

O balanço desta secção encontra-se sistematizado no Quadro 7

Itens de Reflexão	Descrição	Exemplos de excertos obtidos	Boas práticas
Acompanhamento vocacional e iniciativas de orientação profissional	Existência de práticas de orientação vocacional e orientação profissionalizante, de acordo com as expectativas dos/as alunos/as e as oportunidades do Mercado de Trabalho.	“Eles têm orientação vocacional, experiências e visitas a empresas...é importante para sentirem o futuro na primeira pessoa...”(Agente C1, 3). “Às vezes acham que são burros e que não vão fazer nada no futuro... vão descobrindo que não é nada assim...” (Agente P3, 3). “A doutora ajudou-me a saber o que se faz com o meu curso...” (Agente A1, 2).	Acompanhamento vocacional orientado para o futuro. Dissuasão de mitos sobre a auto-estima e a noção de incapacidade de alcançar objetivos. Introdução de uma nova conceção de Escola, por substituição da conceção antiga, onde os/as alunos/as estão mais alinhados e vocacionalmente mais crenes.
Acompanhamento para gestão de carreira	Existência de práticas de orientação de gestão de carreira pós contexto escolar.	“...sim, é-lhes dito que com esta formação escolar podem ser muita coisa, que devem até ser polivalentes...subir na carreira, se forem bons profissionais e manterem boa postura.” (Agente P1, 2).	Noção de progressão de carreira oferecida pela equipa técnica. Aumento da confiança através da construção pragmatizada do projeto de vida.

		“Até dois anos, a lei da segunda oportunidade diz que temos que acompanhar-los (os/as alunos) na vida depois da escola.” (Agente C1, 2). “O acompanhamento versa também a autonomia de vida...abrir uma conta no banco, ir às Finanças, ir à Segurança Social, ler e analisar um contrato de trabalho, nós aqui ajudamos nisso também...” (Agente C1, 5).	Noção de obrigação regulamentar deste acompanhamento pós vida escolar. Existência de práticas de orientação para a autonomia de vida além da dimensão profissional.
Articulação de parcerias no âmbito da empregabilidade e empreendedorismo	Existência de atividades que promovem competências de empregabilidade e empreendedorismo nos alunos/as de forma técnica.	“ (...) O facto de experimentarem várias práticas. Que lhes dá uma rampa de lançamento para a integração do mercado de trabalho (...) E mudar a imagem que eles têm deles, que é consequência daquilo que a escola anterior transmitiu (...)” (Agente C1, 5). “São componentes práticas retiradas do Catálogo das Qualificações...é pré-formatado, mas dá-lhes ânimo!” (Agente P4, 2).	Inclusão de componentes práticas recorrendo a formação tecnológica. Inclusão de negócios sociais que aproximem os alunos do contexto real, apoiando o desenvolvimento de competências de cogestão de um negócio simulado.

		“Sim e quando fazemos coffee-breaks, na área da cozinha e serviço mesa e bar, também é importante para mudar um bocadinho a imagem que a sociedade tem deles. E isso também é importante para eles. O facto de vestirem outra roupa, alguns não gostam mas depois vestem a roupa e até se sentem bem, e quando vão fazer o serviço sentem-se bem...” (Agente C2, 1). “Nós temos negócios sociais...eles vão gerindo as inciiativas, anotam encomendas, atendem clientes...treinam e ainda dividem o valor...é importante para demonstrar confiança e dar o salto”. (Agente C2, 1).	
Encaminhamento para ofertas educativas e formativas de continuidade	Intervenção ao nível da procura e encaminhamento para ofertas educativas e formativas de continuidade.	“Nós depois de eles completarem o 9º ano procuramos escolas para o secundário, cursos profissionais e aprendizagem que eles gostem e se identifiquem...contactamos as ofertas do IEFP...caso eles queiram voltar a estudar.” (Agente C2, 1).	Encaminhamento para ofertas de continuidade para prosseguimento de estudos. Seleção de ofertas de acordo com as preferências vocacionais.

		“eu não queria estudar mais mas quando acabei o nono (ano) achei que fazer mais um curso era bom.”	
--	--	--	--

2.3.7. Sistematização das boas práticas auscultadas – Secção G: Processos e Gestão Operacional

A secção G representa o levantamento dos principais processos de gestão operacional que são práticas a ter em conta na administração legal, burocrática, educativa e administrativa de uma resposta de Segunda Oportunidade.

Através deste ponto, será possível elencar processos de gestão operacional que permitem o bom funcionamento e a geração de resultados de iniciativas de educação de Segunda Oportunidade ao nível do combate ao abandono escolar.

Esta secção é extremamente relevante em matéria do próximo passo do projeto MAQ2O, uma vez que dos processos enumerados será constituído o referencial de Qualidade, em torno de processos que emergiram das narrativas dos focus groups.

Por conseguinte, as dimensões consideradas nos processos são os seguintes:

- Processo de recrutamento e seleção de alunos/as;
- Processo de acolhimento e aculturação organizacional;
- Processo de contratação e aquisições;
- Processo de participação e coconstrução para a mudança;
- Processo de comunicação interna e externa;
- Processo de formação contínua;
- Processo de organização pedagógica;
- Processo de articulação em rede;
- Processo de acompanhamento e suporte biopsicossocial;
- Processo de gestão documental;
- Processo de monitorização e avaliação;
- Processo de gestão económica;
- Processo de accountability e prestação de contas/reporte;
- Processo de certificação.

Através das narrativas de focus groups foi possível sistematizar um conjunto de processos que serão relevantes a ter em conta no ponto dos processos no âmbito na proposta do referencial normativo de qualidade, também este parte integrante do projeto MAQ2O.

O balanço desta secção encontra-se sistematizado no Quadro 8.

Identificação de processos	Descrição	Exemplos de excertos que suportam o processo	Boas práticas
Recrutamento e seleção de alunos/as	Processo que diz respeito ao modo de recrutamento e seleção dos alunos/as com perfil de elegibilidade para a educação de Segunda Oportunidade.	“Os candidatos chegam-nos encaminhados de CPCJ, EMAT, Agrupamentos de escolas que procuram melhores soluções para eles... eles conhecem-nos por passa a palavra...e quando vêm assim, já trazem informação social por via dos relatórios.” (Agente C2, 5). “(...) eles podem inscrever-se no site num link de inscrição...” (Agente C2, 1). “Os pais procuram-nos porque ouviram falar de nós por alguém e vêm pessoalmente saber se há vagas e às vezes chegam tarde, já não há vagas...”(Agente C2, 1). “Eles são selecionados por risco e perfil, tipo, quanto maior o risco mais prioridade...se o risco não for tão grande tão é segunda oportunidade, é	Definição de um sistema de receção de inscrições que contempla várias vias, incluindo encaminhamento por parceiros ou inscrição voluntária/espontânea. O encaminhamento feito por entidades da Rede de Apoio (Agrupamentos, CPCJ, Equipas de Apoio aos Tribunais) é vista como uma mais-valia, uma vez que vem acompanhada de relatórios e/ou peças técnicas. A seleção dos/as alunos/as é feita de acordo com critérios pré-definidos pelas respostas, Destes

		para permanecer no contexto normativo de ensino...também os selecionamos por perfis, por exemplo se forem muito explosivos, não juntamos mais que dois...” (Agente C2, 1). “A proximidade geográfica de onde vivem à escola também é importante, porque se não tiverem como se deslocarem, não vale a pena serem selecionados...” (Agente P2, 1). “Se disserem que não têm vontade de cumprir o plano curricular todo, tipo, só querem vir dois dias por semana, são excluídos...porque sabemos que nunca vão completar com sucesso o percurso, né (não é?)?” (Agente P2, 1). “Se tiverem irmãos que reforcem a participação, temos tendência em priorizar a entrada...se cá andaram, se ainda andam...” (Agente C2, 1).	critérios destacam-se o nível de risco, o perfil encaixar na regulamentação da tipologia educativa, proximidade geográfica, abertura perante o cumprimento de regras e horários, terem irmãos na resposta. Existência de iniciativas que promovem entrevistas e dinâmicas de seleção de alunos/as.
--	--	--	--

		“Para os selecionar existem entrevistas eliminatórias e quando estamos indecisos e só temos uma vaga para 2 ou 3 miúdos, fazemos dinâmicas de grupo para ver como reagem...e quais os melhores perfis para ficarem...” (Agente C2, 1).	
Acolhimento e aculturação organizacional	Processo que diz respeito ao modo de acolhimento e aculturação ao sistema institucional da iniciativa de Segunda Oportunidade quer para alunos/as, quer para profissionais.	“Quando eles (alunos/as) vêm, nós apresentamos a escola e fazemos dinâmicas de apresentação e quebra gelo...” (Agente C2, 3). “Eu gostei (quando cheguei) senti que se importavam comigo.” (Agente A3, 1). “(…) e definimos as regras com eles...eles criam as próprias regras, dentro dos limites do regulamento da escola, que é obviamente do agrupamento...” (Agente C2, 1). “(…)fazemos um lanche de receção aos novos alunos no ano letivo...” (Agente C2, 1).	Existência de práticas de acolhimento e integração dos/as novos/as alunos/as. Sentimento de bem-estar por parte dos/as alunos/as durante acolhimento. Existência de práticas de acolhimento a novos docentes e técnicos/as. Necessidade de ter mais formação e um conhecimento prévio mais aprofundado.

		“Antes de começarem as aulas, a equipa reuniu-nos e explicou-me o que era a segunda oportunidade, querem eram os alunos...prepararam-me para o pior, mas com humor e boa disposição...senti-me bem integrada como professora...” (Agente P2, 1). “...apesar de nos acolherem bem, acho que deveriam passar vídeos de quem eles são...sentir-me-ia melhor, mas preparada...e formação especializada em como lidar com estes miúdos...é uma incógnita e causa muito stress sem conhecer, assim...” (Agente P3, 1).	
Contratação e aquisições	Processo que diz respeito ao modo de contratação e aquisição de bens e serviços por parte de uma iniciativa de Segunda Oportunidade.	“Eu sou contratada pelo Agrupamento e depois alocaram-me à turma.” (Agente P4, 1). “É pena os docentes não ficarem com as turmas até ao fim...faz-se trabalho e depois sai-se.” (Agente P4, 1).	Ao nível dos recursos humanos verifica-se alguma rotatividade dos docentes. Relativamente à proveniência dos recursos humanos verifica-se:

		“Sou voluntária, faço apoio durante o meu tempo de livre na reforma, ao nível das atividades técnicas...sei que há funcionários da Câmara.” (Agente P3, 1). “Sendo do Quadro (Escola) e o último do grupo (recrutamento/disciplinar) colocaram-me nas turmas. Eu não queria, mas tive que ficar com a turma, porque sou o último...estas turmas ficam sempre para quem resta...” (Agente P4, 1). “Eu já estou na instituição (social) e mandaram-me acompanhar estes jovens...como sou educadora social, fui e abracei o desafio.” (Agente C2, 1). “Aqui compramos as coisas por financiamentos de projetos... há recursos que nos dá a Câmara, outros o agrupamento, mas grande parte dos recursos são adquiridos pela associação.” (Agente C2, 1).	- Contratados e docentes do Ministério da Educação; - Técnicos/as das organizações sociais parceiras; - Recursos de apoio dos municípios; - Voluntários. Aquisição de recursos feita através de várias fontes de financiamento: - Ministério da Educação; - Municípios (Cedência de Espaços); - Organizações Sociais/Educativas.
--	--	--	--

		“Os custos dos recursos humanos são públicos, do Ministério (da Educação)...aprovados pela DgesTe...” (Agente D1, 1). “A Câmara também cede o espaço e paga algumas coisas por comparticipação financeira...” (Agente C2, 1).	
Participação e coconstrução para a mudança	Processo que diz respeito à participação dos/as alunos/as na mudança e na melhoria contínua, bem como a participação de profissionais e de outros interlocutores da comunidade.	“Perguntam “o que queres ler?” e nós dizemos nada, mas como temos que escolher alguma coisa escolhemos. Ler é mau, mas que escolhemos, escolhemos...” (Agente A1, 1). “A Lei diz que tem que ser uma estrutura PIEF ou EFA e isso fecha as opções ao nível da carga horária, mas deixa margem para seleccionar o currículo...” (Agente C2, 1). “Das Aprendizagens Essenciais, escolhemos os conteúdos que fazem mais sentido...para eles, para	Coresponsabilização e participação dos/as alunos/as na escolha. Identificada a flexibilidade nos percursos seleccionados (PIEF ou EFA), apesar de restrito à estrutura padronizada pelo Despacho 6954/2019 de 6 de agosto.

		o percurso deles e como eles aderem mais.” (Agente P1, 1).	
		“Existem mais orientações curriculares que currículo, por assim dizer...” (Agente C2, 1).	
Comunicação interna e externa	Processo que diz respeito ao modo como é desenvolvida a comunicação quer internamente, quer com o contexto exterior.	“Existem reuniões quinzenais e depois as reuniões de semestre, obrigatórias...a comunicação acontece aí...” (Agente C2, 1). “Não existe tipo um fluxograma de comunicação...vamos lá por prática, vão-me dizendo o que é para dizer e que coisas é para preencher...” (Agente C2, 3). “Existem atas de reuniões que são colocadas em pasta partilhada...” (Agente C2, 1). “A informação das regras é afixada e segue por email...mudanças e essas coisas são colocadas em	Existência de práticas sistematizadas sobre reuniões de balanço sobre alunos/as e o seu processo de aprendizagem. Inexistência de um manual de comunicação claro com instruções sobre comunicação. Inexistência de uma identidade visual conexa com o do agrupamento, município parceiro ou organizações sociais envolvidas.

		pasta partilhada, para ser acessível à equipa...” (Agente C2, 1). “Temos um Facebook da escola, mas é pouco ativo...” (Agente C2, 1). “Temos informação online, sim...quando acontece uma visita de estudo ou algum evento...” (Agente C2, 2). “Temos uma identidade visual, mas que foi financiada por um projeto...não tem nada que ver com a imagem do agrupamento, não...” (Agente C2, 1). “Quando cheguei, disseram-me para ligar à docente de matemática do ano passado...e ela tinha uma pasta na drive com informação”. (Agente P4, 2).	Comunicação externa com lacunas, onde a divulgação é focada em atividades extraordinárias. Existência de práticas de transferência/ passagem de informação sobre os/as alunos/as e técnicas pedagógicas entre docentes entre anos letivos.
--	--	--	--

Formação contínua de profissionais	Processo que diz respeito ao modo como é feito o processo de formação de profissionais (inicial e contínuo) para integrar uma iniciativa de Segunda Oportunidade.	“Nunca soube ao que ia...só me diziam alunos complicados, alunos complicados... e eu quando vi, achei que era pior...” (Agente P2, 1). “Não há formação para docentes nesta área...há nas necessidades específicas, há em técnicas cognitivas...mas como lidar com isto não existe...” (Agente P4, 1). “Formação de docentes não inclui preparação e formação para isto...nem para isto nem para muita coisa que os atuais alunos trazem e que para nós é complicado e temos que lidar todos os dias...” (Agente P4, 3). “Quando aqui cheguei (iniciativa de segunda oportunidade) falaram da metodologia de trabalho de projeto e isso...foi interessante pois deu para nos enquadrarmos e encontrarmos uma forma de trabalhar em conjunto.” (Agente P4, 3).	Inexistência de práticas pedagógicas a usar na educação de Segunda Oportunidade na formação inicial de professores. Inexistência de ações de formação sobre práticas pedagógicas e comportamentais a usar na educação de Segunda Oportunidade na formação contínua de professores. Disponibilização de ação de formação inicial, enquadrada no processo de acolhimento de profissionais. Inexistência de narrativas que evidenciem uma apresentação do regulamento interno.
------------------------------------	--	---	---

		“Ainda frequentei uma ação de inteligência emocional, foi interessante para lidar com os alunos...” (Agente P3, 3).	
Organização pedagógica	Processo que diz respeito ao modo como é feita a seleção das abordagens pedagógicas e organizativas selecionadas.	“(...) falaram da metodologia de trabalho de projeto e isso...” (Agente P3, 3). “Apresentaram o gamification e algumas técnicas...muito interessante.” (Agente P3, 3). “(...)aquela coisa terapêutica em grupo, funciona...com eles... contaram como funciona e eu fiquei com umas ideias...” (Agente P3, 1).	Identificação de métodos de ensino-aprendizagem e outras técnicas, havendo o cuidado de as disseminar pelos novos elementos da iniciativa de Segunda Oportunidade.
Articulação em rede	Processo que diz respeito ao modo como é feita a articulação em rede com parceiros.	“Há pouco envolvimento do agrupamento e nós somos professores do agrupamento...mas também parte de nós (professores)...” (Agente P4, 3). “Ao nível social há muita articulação com a rede social de apoio, a saúde mental, a CPCJ e a DGRSP... praticamente mensal de forma ordinária	Necessidade de construção de uma identidade que conjugue o agrupamento e a iniciativa integrada de Segunda Oportunidade, crescentemente mais coesa.

		e quando se justifica extraordinariamente...”(Agente C2, 3). “...eu procuro emprego para eles e com eles...e preparo-os para terem part-times ou ir trabalhar depois de saírem daqui.” (Agente C2, 3).	Boas iniciativas de articulação sistemática com a rede formal de apoio no âmbito dos jovens em risco e perigo. Práticas de acompanhamento pós saída da Educação de Segunda oportunidade.
Acompanhamento e suporte biopsicossocial	Processo que diz respeito como os/as alunos/as e respetivas famílias são acompanhadas paralelamente ao processo educativo, nomeadamente ao nível do acompanhamento psicológico e psicossocial.	“Falta acompanhamento da saúde mental...” (Agente C2, 3). “O que eles têm fora daqui é nada praticamente...o acompanhamento todo que têm é aqui...” (Agente C2, 3). “Sinto que o sistema de promoção e proteção não funciona à velocidade que os problemas acontecem e que a responsabilidade fica toda na escola...na escola normal é assim aqui (Segunda Oportunidade)	Existência de práticas de articulação em rede de suporte biopsicossocial e emocional. Ausência de práticas de intervenção sistemática e articulação com o contexto escolar de Segunda Oportunidade, nomeadamente ao nível da celeridade no acompanhamento dos processos.

		ainda é pior porque os problemas são piores...” (Agente C2, 3).	
Gestão documental	Processo que diz respeito à forma como é desenvolvida a gestão de documentos, arquivamento e salvaguarda ao nível da proteção de dados.	“Temos dossiers físicos e digitais para armazenar registos escolares, presenças, protocolos, sumários...é tudo lançado depois no sistema do Agrupamento... no entanto não, não existe um índice com tudo o que é obrigatório em Segunda Oportunidade...” (Agente C2, 3).	Existência de evidências documentais dos diferentes processos internos. Inexistência de um índice ou um conjunto de princípios acerca da documentação relevante em matéria de armazenamento documental.
Monitorização e avaliação	Processo que diz respeito ao modo como é desenvolvida a monitorização e a avaliação com base em indicadores.	“Quando existem projetos que o exigem, existe avaliação formal... às vezes com as dinâmicas do dia a dia é difícil manter o ritmo que uma avaliação formal e a sério necessita...” (Agente C2, 3). “A avaliação dos alunos é contínua e está documentada.” (Agente C2, 3).	Existência de algumas práticas de monitorização de desempenho, mas não sistemáticas e aparentemente não transversais entre iniciativas.

		“Temos um sistema de monitorização dos comportamentos, assiduidade e resultados... é uma estagiária que preenche os indicadores, mas dá-nos uma ideia e é uma ferramenta pedagógica excelente.” (Agente C2, 1).	
Gestão económica	Processo que diz respeito ao modo como é feita gestão económica das iniciativas, em articulação com parceiros e financiadores.	“Conjugamos várias fontes de financiamento...tipo Câmara, recursos humanos pagos pelo Ministério (da Educação), doações do banco alimentar, candidaturas a projetos...tudo conta”. (Agente C2, 3). “Mecenas, patrocínios e Tutela (Ministério da Educação)” (Agente C2, 3). “Raramente existe em número suficiente...faltam sempre recursos...e temos a responsabilidade de os procurar...e existe sempre aquela incerteza pois não há uma verba fixa, unicamente canalizada para nós.” (Agente C2, 3).	Lógica híbrida de financiamento por procura ativa (conjugação de diferentes financiamentos). Rarefação de financiamentos para acompanhar execução de sucesso dos projetos. Ónus da responsabilidade de financiamento é colocado sobre as iniciativas, quando complementam as necessidades asseguradas pelo Ministério da Educação.

			Sentimento de ansiedade face à incerteza dos financiamentos.
Accountability e prestação de contas/reporte	Processo que diz respeito ao modo como é feita a prestação de contas ao Agrupamento, Tutela e à comunidade de stakeholders relevantes.	“Enviamos sempre os nossos dados para a Câmara Municipal e publicamos em estudos...é sempre interessante partilhar...mas acho que há poucas escolas que o fazem (...) estes estudos são bons por isso...” (Agente C1, 1). “Não existe obrigatoriedade de publicar...por isso não se sabe bem se isto (educação de Segunda Oportunidade) dá resultado...”(Agente C2, 3). “Na página (internet) existem dados dos resultados.” (Agente C2, 1).	Reporte e comunicação de dados a parceiros como prática, apesar de não surgir como sistemática. Não obrigatoriedade de reporte aos financiadores sugerida nas narrativas.
Certificação	Processo que diz respeito ao modo como é feita a certificação de competências e de níveis de ensino, mas também à certificação das iniciativas.	“O certificado deles é emitido pela escola...o agrupamento, estás a ver? É igual a um PIEF normal...” (Agente C1, 3).	Certificação não identitária de um percurso de Segunda Oportunidade. Ao invés, segue estruturação normativa das turmas PIEF e/ou EFA.

		“Temos que fazer um protocolo com o município, a Câmara e uma organização para ser iniciativa 2O. É isso que certifica a iniciativa...” (Agente C2, 3).	Inexistência de um selo ou um sistema de creditação das respostas, que permita melhores níveis de mapeamento e prestação de contas ao nível de resultados e impacto.
--	--	--	---

3. Sistematização de conclusões

O presente estudo assentou na auscultação de um conjunto de agentes privilegiados do Programa 2O, permitindo obter informação pertinente que conduzirá a dois conjuntos de aprendizagens significativas sobre o Programa: a primeira, que se refere a um maior conhecimento do Programa na primeira pessoa, através das narrativas que emergiram das dinâmicas de focus group propostas; um segundo, que permitiu a leitura analítica da informação sobre um olhar metodológico crítico e agregador de informação, que permitirá a utilização das boas práticas auscultadas, transformando-as numa proposta de referencial de qualidade, que poderá ser reutilizado para enquadrar práticas futuras ou mesmo ser criticamente utilizado para processos de reflexão e melhoria contínua.

Perante esta realidade, considera-se pertinente a sistematização de conclusões do conjunto de narrativas auscultadas sob a forma de focus group em três pontos considerados fundamentais: um primeiro, que relaciona o abandono escolar precoce enquanto problema social com a educação de Segunda Oportunidade, enquanto materialização do ideal metodológico sob as orientações do Despacho 6954/2019 de 6 de agosto; um segundo que permite um conhecimento das práticas de educação de Segunda Oportunidade em diferentes secções de reflexão; e um terceiro, que transforma a leitura das narrativas numa lógica processual e operacional, que dará o mote para a construção de um projeto de referencial normativo de qualidade, onde algumas práticas poderão ser facilitadoras de processos de replicação, que por sua vez poderão gerar resultados.

3.1. A Educação de Segunda Oportunidade e o seu contributo para o combate ao abandono escolar

No âmbito da presente auscultação desenvolvida foi possível compreender pelas narrativas conseguidas no âmbito dos focus groups que para o público-alvo participante, a educação de Segunda Oportunidade operacionalizada pelas iniciativas auscultadas no terreno, é efetivamente uma solução que contribui para a atenuação do problema do abandono escolar precoce em Portugal.

Neste sentido, importa sistematizar o racional que surgiu mais enfatizado nos campos em análise:

- A relevância do Programa 2Oser uma iniciativa de educação pública, que mobiliza um conjunto de sinergias no âmbito municipal, que agrega também iniciativas privadas, do setor da economia social e do Mercado, em prol da resolução coresponsabilizada do problema do abandono escolar precoce.

Nas narrativas que emergiram tornou-se claro o papel da responsabilidade do poder público central e local na dinamização de respostas, por forma a assegurar a universalidade das mesmas na concretização do direito à educação como pilar central da formação de cidadãos;

- A importância da transdisciplinaridade de saberes para assegurar a melhor Educação de Segunda Oportunidade, mobilizando gestores escolares, coordenadores pedagógicos, docentes e equipas técnicas que integram diferentes saberes para abordar os desafios biopsicossociais dos jovens em risco de abandono escolar precoce. A importância da classe docente, em trabalho em rede com as direções dos Agrupamentos e com os Municípios, bem como com as equipas técnicas de retaguarda foi notória em grande parte dos focus groups com elevada unanimidade. Este fator foi inclusivamente apontado como um dos fatores do sucesso alcançado pela política pública educativa.
- O cumprimento estreito das orientações legais inscritas no Despacho 6954/2019 de 6 de agosto parece ser uma prioridade que emerge das narrativas, na medida que este normativo é orientador para a ação desenvolvida nas diferentes iniciativas auscultadas.
- A crença na educação de Segunda Oportunidade como solução para o problema do abandono escolar precoce está presente em grande parte das narrativas auscultadas, que valorizam o papel da dinâmica educativa para a geração de resultados. Paralelamente, a necessidade de procurar novas técnicas e ferramentas metodológicas e a preocupação de fazer melhor, criando maior vinculação escolar e consequentemente mais sucesso, são igualmente denominadores presentes em grande parte dos discursos.
- Apesar de várias opiniões convergirem, existe heterogeneidade de práticas, mostrando a necessidade de diálogo entre as respostas, bem como a uniformização de alguns processos, por forma a normatizar boas práticas e torná-las universalmente acessíveis.

3.2. O conhecimento da Educação de Segunda Oportunidade e do Programa 20

No âmbito do presente estudo foi possível adquirir conhecimento acerca de algumas práticas e ações desenvolvidas pelas iniciativas, nomeadamente ao nível da forma como acontece a tomada de decisão, como se organizam as práticas e quais as orientações por detrás da ideologia educativa institucional das iniciativas de Segunda Oportunidade auscultadas.

Através do desenvolvimento do focus group foi possível observar narrativas mais centradas na autoresponsabilização ou na heteroresponsabilização, narrativas com linguagem mais negativa e orientada para causar impacto em torno do problema ou traços de utilização vocabular ou de contextualização de lugares e não lugares.

Foi também possível observar algumas estratégias pedagógicas baseadas quer na experiência, quer na ligação à Academia e aos processos de investigação no âmbito das ciências da educação.

Foi igualmente possível verificar a orientação transversal para centração no aluno/a e nos seus interesses, fazendo gravitar em torno do mesmo as estratégias e o respeito pela individualidade, pelas aprendizagens e valores do mesmo, através de um conjunto de estratégias que funcionam através de um efetivo trabalho em rede.

O trabalho em rede mobilizado por diferentes organizações de diferentes caracteres – sociais, saúde, justiça entre outros – representa uma transdisciplinaridade relevante, que é mobilizada a favor de uma abordagem holística e multi-frentes na abordagem dos problemas que o público-alvo da educação de Segunda Oportunidade carrega. Esta transdisciplinaridade está presente na existência de recursos humanos com diferentes saberes nas equipas de acompanhamento pedagógico, bem como nos agentes mobilizadores de estratégias de aprendizagem-ação e é denominador comum nas narrativas dos participantes dos focus groups.

Um outro aspeto relevante das narrativas obtidas por via dos focus groups é a questão do acompanhamento na orientação da vida pós-escolar, reconhecido como uma obrigação regulamentar, mas também como um instrumento necessário para a construção bem sucedida de um projeto de vida por parte dos/as alunos/as que saíram das dinâmicas escolares de Segunda Oportunidade. Este acontece de forma transversal, e versa, de acordo com algumas narrativas, uma vertente de empregabilidade, de orientação para as práticas de empreendedorismo, mas também a promoção ao nível da autonomia de vida enquanto cidadão parte de uma comunidade.

Também foi possível auscultar os processos que operacionalizam uma iniciativa de segunda oportunidade, e que sistematizam a ação em diferentes aspetos paralelos das dinâmicas quotidianas. Este levantamento foi relevante para conhecer os processos e a forma qualitativa como os mesmos acontecem, constituindo pistas para a replicabilidade dos mesmos.

3.3. Levantamento de processos para refletir, homogeneizar, normatizar e elevar a qualidade na procura da excelência

No âmbito do estudo desenvolvido, e conforme já abordado, foi possível conhecer e elencar um conjunto de processos que compõem a dinâmica de operacionalização quotidiana de uma iniciativa de segunda oportunidade.

Através das narrativas obtidas via focus group, foi possível identificar a existência de um conjunto de processos-chave que acontecem ordinariamente, e de forma transversal em diferentes respostas educativas, e que nas iniciativas de Segunda Oportunidade adquirem características específicas.

Foram processos auscultados o recrutamento e seleção de alunos/as de acordo com características específicas e o processo de acolhimento e aculturação organizacional que é desenvolvido quer com alunos/as, quer com profissionais, por forma a que estes se enquadrem nos normativos específicos de cada iniciativa.

Adicionalmente, foi possível perceber a existência de um processo de contratação e aquisição de recursos humanos, físicos e materiais muito específico das iniciativas do Programa 2O e que reflete a dinâmica do Despacho que rege a resposta, bem como dinâmicas muito específicas de participação de diferentes níveis de agentes na coconstrução de normativos internos e de processos de monitorização, avaliação e tomada de decisão.

Os processos de comunicação interna e externa também estão presentes nestas dinâmicas e apesar de não serem sistemáticos, são uma realidade presente nas narrativas com vista à melhoria contínua.

No que diz respeito às dimensões de formação contínua e organização pedagógica, foi possível aferir um conjunto de especificidades que contribuem para o sucesso das dinâmicas, mas que necessitam de maior sistematização e orientação para melhores níveis de qualidade que conduzam a procedimentos mais isentos de erros e mais uniformes e documentados.

No caso da articulação em rede, verifica-se a existência de processos muito presentes e enraizados nas práticas, mas longe de estarem documentados e presentes nas práticas de forma sistemática, deixando o processo de acompanhamento e suporte biospissocial ao critério da sensibilidade de cada iniciativa e de cada equipa (cuja rotatividade está presente, e evidenciada nas narrativas dos focus groups).

No que diz respeito aos processos de gestão documental, verifica-se uma diversidade relevante nas práticas auscultadas via narrativa. No entanto, percebe-se a ausência de um índice de documentação essencial, capaz de traduzir um conjunto de práticas consideradas relevantes no armazenamento, gestão e proteção da informação, que no caso específico da informação escolar, contém dados sensíveis.

No que diz respeito ao processo de gestão económica, verifica-se uma homogeneidade nas práticas de busca autoresponsabilizada de financiamento por parte das iniciativas, que em geral assenta num mecanismo híbrido artificial, de angariação de financiamento/suporte de recursos com base em diferentes fontes. A incerteza e o risco face à rarefação de receita está relacionado com o facto de não existir uma verba específica canalizada para as iniciativas.

Ao nível do accountability e das dinâmicas de prestação de contas referentes a resultados, verificam-se práticas existentes, porém não sistemáticas, sendo necessária a normatização das mesmas, tendo em conta um conjunto de interlocutores estratégicos das iniciativas.

Por fim, e no que concerne ao processo de certificação, verifica-se uma aproximação às práticas de certificação de alunos semelhante aos agrupamentos em respostas normatizadas (PIEF e EFA), não existindo uma imagem que marque o percurso de segunda oportunidade.

Paralelamente, e no que diz respeito à certificação das respostas, a mesma não existe, estando dependente de um protocolo não divulgado de forma ampla.

Em suma, a melhoria dos processos deverá, de forma transversal caminhar no sentido de:

- Normatizar processos, tornando-os formais e passíveis de amplo acesso e divulgação, nomeadamente através da sua esquematização pelas entidades governamentais;
- Tornar sistemáticas as práticas consideradas úteis e não burocráticas, podendo as mesmas ser passíveis de comparação ao longo do tempo e entre iniciativas;

- Usar a auscultação de boas práticas para reflexão e posterior partilha, como é disto, exemplo o presente estudo, usando os resultados para melhores resultados em por da excelência das respostas.

Neste sentido, e a partir do presente levantamento será possível construir um manual de normas de qualidade que emerge deste levantamento e que poderá constituir-se enquanto primeiro instrumento piloto do que poderá ser um guia normativo de qualidade da Educação de Segunda Oportunidade.

4. Bibliografia

5. Alves, N. & Canário, R. (2004). *Escola e exclusão social: das promessas às incertezas*. *Análise Social*, Vol XXXVIII (169), pp. 48-67.
6. Belo, B. (2010). *Os processos de produção do insucesso escolar: o ponto de vista dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade. Iscte – Instituto Universitário de Lisboa
7. Bordieu P. (1987). *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense.
8. Castro, R. M. (2019). *Estudo qualitativo sobre a educação de segunda oportunidade: que contributos para as práticas educativas no ensino regular?* Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano apresentado à Universidade Católica Portuguesa. Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/29977/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_I_C.pdf. Consultado em 8 julho de 2023.
9. Despacho n.º 6954/2019, de 6 de agosto. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República n.º 149/2019, Série II de 2019-08-06, páginas 58 – 60.
10. Honeyball, M. (2011). *Combater o Abandono Escolar Precoce - Relatório da Comissão da Cultura e da Educação*.
11. Janela-Afonso, A. (1997). *Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação. Educação, Sociedade e Culturas*. Braga: Instituto de Avaliação e Psicologia da Universidade do Minho.
12. Stoer, Stephen R. (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 149-173.
13. Elliot, Delbert S. & Voss, Harwin L. (1974) *Delinquency and Dropout*, Lexington, Heath – Lexington
14. Comissão Europeia (2011). *Second Chance Schools the Results of a European Pilot Project*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
15. Veloso, E., & Martins, F. (2016). *Abandono escolar e escola de segunda oportunidade: Breves notas sobre políticas e práticas*. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coord.), *Atas XIII Congresso SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1518-1526). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação.
16. União Europeia (1995). *Educação na União Europeia – Second Change Schools*. Disponível em https://europa.eu/learning-corner/eu-timeline/1995_pt. Consultado a 17 de novembro de 2020.