

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AValiação E GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS

O tempo na Educação de Segunda Oportunidade: contributos para a avaliação de projetos em Educação

Ana Beatriz Melo Costa e Pinho

M

2024





O tempo na Educação de Segunda Oportunidade: contributos para a avaliação de projetos em Educação

Ana Beatriz Melo Costa e Pinho

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Amélia Veiga e Doutora Ana Cristina Torres

Resumo

A avaliação desempenha um papel crucial na concepção e gestão de projetos educativos, constituindo-se como um processo intimamente ligado ao tempo e ao contexto no qual se realiza. É no entrelaçamento dos conceitos de avaliação, projeto e tempo que a presente investigação se desenrola. Do ponto de vista teórico, enfatizam-se perspectivas de avaliação focadas nas partes interessadas e a noção de projeto como organizador coletivo do tempo. Além disso, utiliza-se uma abordagem pluritemporalista, na qual se exploram múltiplas dimensões do tempo, abrangendo formas de organização, contributos de diferentes áreas científicas, vertentes individuais e sociais. Este quadro conceitual articula-se com a realidade educativa através da análise de uma escola onde se desenvolve um projeto de Educação de Segunda Oportunidade.

Deste modo, esta dissertação procura compreender como as dimensões do tempo presentes na Educação de Segunda Oportunidade, na perspectiva dos/as seus profissionais, influenciam a avaliação de um projeto educacional. A abordagem qualitativa, materializada em entrevistas semiestruturadas a 9 profissionais deste projeto educativo e no recurso a análise temática de conteúdo, foi a opção metodológica eleita para dar resposta a este objetivo.

A análise e caracterização das dimensões do tempo associadas a variadas vertentes da Educação de Segunda Oportunidade emergiu como contributo relevante para a compreensão e adaptação da avaliação de projetos em Educação. A centralidade dos tempos dos/as jovens neste contexto, por exemplo, do seu passado, presente e futuro, e o reconhecimento das suas exigências temporais, caracteriza esta resposta socioeducativa. Uma caracterização aprofundada de um projeto possibilita a reflexão e adaptação dos seus processos de avaliação, que, neste trabalho, se focou particularmente a monitorização e avaliação de resultados e efeitos. Tanto a figura de projeto como os processos avaliativos, quando pensados de forma responsiva e participada, envolvem a coordenação e a negociação das exigências temporais das diversas partes interessadas. A complexificação do conceito de tempo, considerando as múltiplas temporalidades nas práticas e na avaliação de projetos em Educação, pode contribuir para processos avaliativos mais responsivos e ajustados às necessidades dos atores envolvidos na implementação dos projetos.

Palavras-chave: Tempo, Avaliação de Projetos, Educação de Segunda Oportunidade

Abstract

Evaluation plays a crucial role in the design and management of educational projects and is a process that is closely linked to time and to the contexts in which it takes place. It is in the interweaving of the concepts of evaluation, project and time that this research takes place. From a theoretical point of view, emphasis is placed on stakeholder-focused evaluation perspectives and on the notion of project as a collective organiser of time. In addition, a multi-temporalist approach is used, exploring multiple dimensions of time, including organisational forms, contributions from different scientific fields, and individual and social aspects. This conceptual framework is articulated with the educational reality through the Second Chance Education project.

In this way, this dissertation seeks to understand how the dimensions of time present in Second Chance Education, from the perspective of its professionals, influence the evaluation of an educational project. The qualitative approach, materialised in semi-structured interviews with 9 professionals from this educational project and the use of thematic content analysis, was the methodological option chosen to respond to this objective.

The analysis and characterisation of the dimensions of time associated with different aspects of Second Chance Education emerged as a relevant contribution to understanding and adapting the evaluation of educational projects. The centrality of young people's time in this context, for example their past, present and future, and the recognition of their temporal needs, characterise this socio-educational response.

An in-depth characterisation of a project makes it possible to reflect on and adapt its evaluation processes, which, in this work, have focused particularly on monitoring and evaluating results and effects. Both the project and the evaluation processes, when designed in a responsive and participatory way, involve coordinating and negotiating the time demands of the various stakeholders. Complexifying the concept of time, considering the multiple temporalities in the practices and evaluation of projects in education, can contribute to evaluation processes that are more responsive and adjusted to the needs of the actors involved in project implementation.

Keywords: Time, Project Evaluation, Second Chance Education

Resumé

L'évaluation joue un rôle crucial dans la conception et la gestion des projets éducatifs, constituant un processus étroitement lié au temps et au contexte dans lesquels elle s'inscrit. C'est à l'intersection des concepts d'évaluation, de projet et de temps que s'inscrit cette recherche. D'un point de vue théorique, l'accent est mis sur des perspectives d'évaluation centrées sur les parties prenantes et sur la notion de projet comme un organisateur collectif du temps. De plus, une approche multitemporelle est adoptée, explorant plusieurs dimensions du temps qui englobent les formes d'organisation, les contributions de divers domaines scientifiques, ainsi que les aspects individuels et sociaux. Ce cadre conceptuel se relie à la réalité éducative à travers le projet d'Éducation de la Seconde Chance.

Ainsi, cette thèse vise à comprendre comment les dimensions temporelles présentes dans l'Éducation de la Seconde Chance, du point de vue de ses professionnels, influencent l'évaluation d'un projet éducatif. L'approche qualitative, réalisée par le biais d'entretiens semi-structurés avec des 9 professionnels de ce projet éducatif et par l'analyse thématique de contenu, a été choisie comme méthode pour répondre à cet objectif.

L'analyse et la caractérisation des dimensions temporelles associées aux différents aspects de l'éducation de la deuxième chance sont apparues comme une contribution pertinente à la compréhension et à l'adaptation de l'évaluation des projets éducatifs. La centralité du temps des jeunes dans ce contexte, à savoir leur passé, leur présent et leur avenir, et la reconnaissance de leurs exigences temporelles, caractérisent cette réponse socio-éducative. Une caractérisation approfondie d'un projet permet de réfléchir et d'adapter ses processus d'évaluation, qui, dans ce travail, se sont concentrés en particulier sur le suivi et l'évaluation des résultats et des effets. Tant le projet que les processus d'évaluation, lorsqu'ils sont conçus de manière réactive et participative, impliquent de coordonner et de négocier les exigences temporelles des différentes parties prenantes. La complexification du concept de temps, la prise en compte des multiples temporalités dans les pratiques et l'évaluation des projets dans le domaine de l'éducation, peuvent contribuer à des processus d'évaluation plus réactifs et mieux adaptés aux besoins des acteurs impliqués dans la mise en oeuvre du projet.

Mots-clés: Temps, évaluation de projet, éducation de la deuxième chance

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível de realizar sem a contribuição dos mais variados stakeholders que perfazem a minha vida.

Agradeço a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho académico, por mais breve que tenha sido a estadia, pelas conversas, contributos e companheirismo e a todos/as os/as docentes obrigado por abrirem os meus horizontes.

Pela equipa de orientação, incessante até ao último dia, guardo muita estima pelo projeto, tempo e trabalho que partilhamos. À Professora Amélia Veiga, fundamental à existência deste projeto, devo a introdução ao conceito de tempo social em Conceção e Gestão de Projeto. Um obrigado pelo acompanhamento, sempre valioso, próximo e gentil. À Professora Ana Cristina Torres por todas as questões pertinentes e comentários meticolosos que tanto me fizeram pensar ao longo deste projeto, um obrigado.

Um agradecimento muito especial aos/as profissionais de Educação de Segunda Oportunidade e aos/as jovens que tão bem me acolheram na sua ‘casa’. Obrigado pela disponibilidade, pelo entusiasmo pelo meu trabalho e por me mostrarem o que também pode ser a Educação.

Alguns stakeholders merecem um reconhecimento pelo seu papel fulcral à minha manutenção emocional. Amigos/as e família, obrigado pelo apoio constante e me deixarem filosofar sobre o tempo convosco. ECRÃ, ausente, mas presente, obrigado pelo amor, compreensão e amizade transcendente que mantemos, as 3 têm um lugar permanente no meu coração. Ana, nem estudando o tempo sei como é um ano de contacto se desenvolveu nesta relação tão duradoura, por mais tardes ao sol juntas. Yasmin, pelas conversas ininterpretáveis sobre tudo e nada, pelas mudanças que motivaste em mim, pela irmandade desde o primeiro momento, gracias rapariga. Cafés e covil, não consigo descrever como vitalizam as minhas tardes e manhãs, obrigado por todas as correções, side quests e momentos partilhados, o meu afeto, apesar de recente, é profundo. Família, daqui escreve a Bia, obrigada por garantirem o meu descanso, darem-me espaço e tempo para pensar e escrever e, desde o dia 1, estarem lá para mim. Henrique, incansável, obrigado pela motivação infinita, apoio incondicional e amor confluyente. Quero continuar a descer a corda do tempo contigo.

Índice

Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico	14
I.1- Avaliação de projetos e programas	15
I.1.1 - Avaliação: conceito e abordagens.....	15
I.1.1.1 - Perspetivas Responsivas	18
I.1.2 - Avaliação de projetos: das perspetivas à prática	22
I.2 - O tempo: mensurável, qualificável e social	24
I.3 - Projetos: da sua concetualização aos projetos em Educação	32
I.3.1 - Educação de Segunda Oportunidade: um projeto europeu implementado em Portugal.....	36
Capítulo II – Processo Metodológico	40
II.1 - Paradigmas e abordagem qualitativa	41
II.2 - Técnicas de recolha de dados	43
II.3 - Técnicas de análise dos dados	46
II.4 - Questões éticas	48
Capítulo III – Análise dos dados e Discussão dos Resultados.....	50
III.1 - Pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade	51
III.1.1 - Ciclo de vida de um projeto	51
III.1.2 - Características da Educação de Segunda Oportunidade.....	55
III.1.3 - Passado, Presente e Futuro dos/as Jovens na Educação de Segunda Oportunidade	57
III.2 - Práticas Educativas da Educação de Segunda Oportunidade.....	61
III.2.1 - Organização escolar, assiduidade e horários no projeto de Segunda Oportunidade	61
III.2.2 - Os tempos das atividades de uma escola de Segunda Oportunidade	64
III.2.2.1 - Os tempos dos espetáculos artísticos	69
III.2.2.2 - Estágios vocacionais	71
III.2.3 - Relação entre jovens e profissionais na Educação de Segunda Oportunidade	73
III.2.4 - A (não) rotina da Educação de Segunda Oportunidade	75
III.3 - Perceções de Alterações nos/as Jovens decorrentes da Educação de Segunda Oportunidade	77
Capítulo IV – Considerações Finais.....	84
Referências Bibliográficas	89

Apêndices.....	94
Apêndice 1 – Guião de Entrevista para os/as Profissionais.....	95
Apêndice 2 – Guião de Entrevista para os Cargos de Liderança.....	97
Apêndice 3 – Consentimento Informado.....	101

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 1 - Temas e subtemas da análise temática47

Figura 1 - Esquema cronológico do projeto abordado pelo/a entrevistado/a.....54

Introdução

A avaliação é um processo que se realiza num determinado tempo e contexto. Desse modo, o tempo mostra-se uma dimensão fundamental para melhor compreender os processos de avaliação. Para além disso, a avaliação é um conceito multirreferencial que pode ser mobilizado de modos distintos com objetivos particulares. Na perspetiva que assumo, a avaliação constitui-se enquanto forma de gerar e recolher informações de modo a apoiar a tomada de decisão e melhoria das ações. Para isso, evoco abordagens à avaliação provenientes das ciências sociais, nomeadamente a visão responsiva. Nesta linha de pensamento sobre avaliação, existem várias perspetivas como a centrada nas partes interessadas (Stake, 2003), a construtivista (Guba & Lincoln, 1989; 2001) e a democrática deliberativa (House, 2001; House & Howe, 2003). A integração e resposta aos *stakeholders* (partes interessadas) torna-se uma função central da avaliação comum a estas abordagens (Lincoln, 2003). Simultaneamente, a procura de entendimentos das diversas partes interessadas como agências de financiamento, participantes, profissionais, entre outros, complexifica o processo de avaliar. É junto de todas as partes envolvidas que quem avalia poderá recolher informação que poderá levar ao ajustamento ou futuras alterações das ações desenvolvidas ou em desenvolvimento.

O interesse pela exploração dos entrelaçamentos entre tempo, projetos e avaliação em educação surge na sequência de um trabalho de investigação (Coelho, Caramelo, Pinho & Costa, 2023), na qual profissionais de organizações não governamentais para o desenvolvimento reportaram dificuldades em avaliar os efeitos dos projetos de intervenção em educação que desenvolviam devido a uma aparente dissonância entre o tempo de vida do projeto e as mudanças que estes preconizavam. A partir desta preocupação de um grupo de profissionais, o tema deste trabalho foi evoluindo no intuito de complexificar e caracterizar as dimensões do tempo associadas a um projeto em educação e, necessariamente, aos ideais educativos que o inspiram.

A avaliação, mostra-se essencial em vários contextos, nomeadamente na conceção e gestão de projetos em Educação. As abordagens responsivas à avaliação ganham especial relevância quando pensamos que

“Os resultados analisados se reportam a saberes nem sempre materializáveis. Por isso, é importante, em um projeto que comporta uma dimensão qualitativa essencial, ir mais além dos resultados visíveis e quantificados para abordar a parte invisível do que foi realizado, que fica mais no âmbito da interação que da produção.” (Boutinet, 2002, p.248)

O processo de avaliação num projeto pode ser *ex-ante*, após a elaboração do projeto, *on-going* ou monitorização, durante o decorrer da implementação do projeto e *ex-post* ou final, após o término do mesmo (Capucha, 2008). A avaliação surge, então, como forma de gerir desvios, através da monitorização, e como ferramenta para entender mudanças ocorridas ou perçecionadas (junto das partes interessadas). Visto que o “(...) projeto é inicialmente um projeto-intenção explicitando a carta educativa que, em um dado momento, em um dado meio, um grupo determinado estabelece como regra destinada a modular a integração das jovens faixas etárias.” (Boutinet, 2002, p.188), o projeto em Educação é uma forma de organizar a mudança social, que antecipa e se orienta segundo uma visão particular de mudança.

A mudança social é um fenómeno complexo. Augusto Santos Silva (1994) fala-nos de quatro dimensões deste fenómeno, a dinamicidade do fenómeno, a amplitude das mudanças ocorridas, a existência de uma ação intencional nesse sentido e “(...) a dimensão diacrónica (...)” (s.p). Nesta perspetiva, a ação intencional incorporada nos projetos e a dimensão diacrónica correspondente ao eixo do tempo, interpelam-nos a explorar o conceito de tempo, que também é subjacente ao desenvolvimento dos projetos educativos e à sua avaliação.

Para além de noções cronológicas, Tabboni (2001) apresenta as contribuições de Elias, considerando o tempo como individual, social e natural.

“On the basis of Elias’s indications, we can thus put forward the hypothesis that we sum up in the word ‘time’ is the attribution of meaning to change, done by human collectivities but capable of individual construction, and its organization in terms of goals and other affirmation of values. The creation of time might be a uniquely social way of pronouncing on the ‘meaning of life’. It simultaneously satisfies organizational goals - establishing when to work, when to play, when to pray - and moral objectives for the collectivity - deciding what is most important to achieve in life, i.e. in a period which is circumscribed.” (Tabboni, 2001, p.9)

Posto isto, os projetos em Educação assumem-se enquanto forma de organizar e potenciar a mudança social e, para tal, o tempo constitui-se como uma dimensão fulcral e a avaliação como ferramenta para compreensão da mudança (perçecionada ou não). Aprofundar as relações entre estas dimensões pode trazer pistas para a melhoria das metodologias de conceção, gestão e avaliação de projetos em Educação.

A Educação de Segunda Oportunidade é um exemplo de projeto na área educativa. Esta surgiu em 1995 como medida europeia de combate ao abandono escolar precoce (S2CENE, 2022). Enquanto medida compensatória do abandono escolar, foi adotada em diversos contextos nacionais através da abertura de escolas com um programa curricular

e pedagógico próprio. O projeto de Educação de Segunda Oportunidade caracteriza-se por percursos formativos flexíveis e a utilização do ensino vocacional e artístico.

Nesta investigação, o projeto de Educação de Segunda Oportunidade será explorado com o objetivo de responder à seguinte questão de investigação “Como é que as dimensões do tempo associadas à Educação de Segunda Oportunidade, na perspetiva dos seus profissionais, influenciam a avaliação deste projeto educacional?”. Associadas a esta questão de investigação, emergem outras subquestões: “Quais as dimensões do tempo associadas aos pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade?”, “Quais as dimensões do tempo associadas às práticas educativas da Educação de Segunda Oportunidade?” e “Quais as dimensões de tempo associadas às perceções de mudanças/efeitos da Educação de Segunda Oportunidade nos/as jovens que a frequentam?”. Para este fim, este trabalho recorre a nove entrevistas semiestruturadas, a profissionais de uma instituição educativa de Segunda Oportunidade.

Este trabalho divide-se em quatro capítulos, o enquadramento teórico, o processo metodológico, a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

No enquadramento teórico, capítulo I, são explorados os conceitos de avaliação, tempo e projeto, de modo a construir a problemática deste trabalho. O foco na avaliação, neste trabalho, debruça-se nas perspetivas responsivas e na sua relação à figura de projeto. A secção dedicada ao conceito de tempo pretende ilustrar a sua complexidade, resgatando diversos contributos teóricos relativos aos modos de organização e características do tempo, como, por exemplo, o tempo cronológico, a distinção entre *Kairós* e *Kronos*, bem como a sua vertente social. A figura de projeto é discutida predominantemente à luz de Boutinet (2002) e na sua aceção de forma de organizar o tempo na sociedade. É dada proeminência à utilização do projeto de Educação de Segunda Oportunidade em Portugal.

No capítulo II, relativo às opções metodológicas, são discutidos os paradigmas epistemológicos, as técnicas de recolha e análise de dados e os cuidados éticos tidos durante o desenvolvimento deste trabalho. Com inspiração no paradigma interpretativo e sócio-crítico, esta investigação, baseada numa abordagem qualitativa, parte da assunção que o conhecimento é socialmente construído e é através da experiência das pessoas que podemos aceder às subjetividades que constroem um fenómeno. De modo a compreender as perspetivas dos profissionais de uma escola de Segunda Oportunidade relativas a esta educação, a entrevista semiestruturada foi a técnica de recolha de dados utilizada. Neste

capítulo, para além de se aprofundarem as questões previamente mencionadas, ainda se explora a análise temática e as preocupações éticas relacionadas com este trabalho.

No capítulo III, dedicado à análise e discussão dos resultados, existem três subsecções, que contemplam os três temas explorados. A primeira subsecção, diz respeito aos “Pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade”, a segunda às “Práticas Educativas da Educação de Segunda Oportunidade” e a terceira refere-se às “Perceções de Alterações nos/as Jovens decorrentes da Educação de Segunda Oportunidade”. Dentro de cada subsecção, encontram-se explicitados os seus subtemas e as dimensões de tempo associadas aos mesmos.

Por fim, no capítulo IV, das considerações finais, são abordados contributos deste trabalho para o campo das Ciências da Educação e, particularmente, para a avaliação de projetos em Educação. Assim, destaca-se a abordagem pluritemporalista que permite enriquecer os processos avaliativos, tornando-os mais contextualizados e responsivos às diversas partes interessadas na implementação de projetos educativos.

Capítulo I – Enquadramento Teórico



I.1- Avaliação de projetos e programas

I.1.1 - Avaliação: conceito e abordagens

A avaliação é uma atividade primordial da vivência do ser humano (Fernandes, 2011). Podendo ser compreendida como um processo informal que baseia as nossas decisões quotidianas, a avaliação possui também uma noção mais formal assente num processo teoricamente sustentado.

“A avaliação, tal como hoje é entendida, é uma exigente prática social e, por isso, é desejável distinguir entre as avaliações do dia a dia que todos vamos fazendo acerca do que nos rodeia, e as avaliações que nos exigem abordagens propositadas, rigorosas, sistemáticas e tão independentes e imparciais quanto possível.” (Fernandes, 2013, p.14)

A avaliação pode ser utilizada para cumprir uma variedade de propósitos, como a prestação de contas, a melhoria, o aumento da compreensão sobre uma realidade e servir de base para decisões (Fernandes, 2013). Com efeito, o conceito de avaliação é mobilizado em diferentes contextos com finalidades distintas e, ao longo do tempo, as características a si associadas têm vindo a alterar-se.

Particularmente, no campo da educação, quando se aborda avaliação podemos referir-nos a “(...) entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas.” (Afonso, 2014, p.488-489).

Dada esta diversidade de focos, propósitos, contextos e perspetivas, a avaliação como campo formal não é um lugar de consensos (Guba & Lincoln, 1989). Vários autores e autoras tentaram sistematizar diferentes abordagens que se podem tomar no que diz respeito à avaliação.

Borges e Rothen (2019) propõem um modelo de 7 abordagens da avaliação: a avaliação baseada em objetivos, a avaliação baseada na lógica científica, a avaliação baseada no valor agregado, a avaliação ao serviço da decisão, a avaliação orientada para consumidores, a avaliação centrada nos participantes e a avaliação qualitativa.

Algumas destas abordagens corroboram a sistematização proposta por Guba e Lincoln (1989) de quatro gerações da avaliação em educação, que convivem e coexistem no tempo. A primeira geração consiste na avaliação como medida, ilustrada, por exemplo, através do uso dos exames (Guba & Lincoln, 1989). A segunda geração já ultrapassa a medição, enfatizando a descrição como fim da avaliação. Esta é “(...) an approach characterized by description of patterns of strengths and weaknesses with respect to certain stated objectives. The role of the evaluator was that of describer, although the earlier technical aspects of that role were also retained.” (Guba & Lincoln, 1989, p.28). Relativamente à terceira geração – a avaliação como a formulação de juízos – as preocupações com a tecnicidade das gerações prévias mantiveram-se. A quarta geração proposta por Guba e Lincoln (1989) surge a partir da reflexão dos autores sobre alguns problemas que encontram nas gerações prévias como “(...) a tendency toward managerialism, a failure to accommodate value-pluralism, and overcommitment to the scientific paradigm of inquiry” (Guba & Lincoln, 1989, p.31-32). Ou seja, “the question of whose values would dominate in an evaluation, or, alternatively, how value differences might be negotiated, now emerged as the major problem.” (Guba & Lincoln, 1989, p.35). É nesta linha de argumentação que os autores sugerem a quarta geração, a avaliação construtivista, que se insere num grupo mais amplo de abordagens responsivas da avaliação que abordarei posteriormente. É importante referir que todos os pontos de vista explicitados sobre avaliação em educação coexistem, tendo objetivos, propósitos e objetos diferentes na sua ação.

Considerando que a avaliação é uma forma de produção de conhecimento, este processo fundamenta-se em paradigmas epistemológicos (Méndez, 2002). O modo como se concebe o que é ciência e como esta se constrói relaciona-se com os métodos e técnicas utilizados, afetando o papel e a importância atribuída aos e às participantes do processo de avaliação (Méndez, 2002). Além disso, afeta também as relações e o posicionamento da pessoa avaliadora. Como explica Méndez (2002),

“a avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento. Uma vez esclarecida esta, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe confira consistência e credibilidade práticas, assegurando a coesão entre a concepção e as realizações concretas.” (p.33).

Relacionando com as 4 gerações de Guba e Lincoln (1989), numa primeira conceção da avaliação em educação, o foco era na sua dimensão técnica, enquanto um procedimento

a ser executado. Com a evolução e problematização das gerações anteriores, Guba e Lincoln (1989) propõem a avaliação como negociação e construção. Tendo por base o paradigma construtivista, outras preocupações surgem no processo avaliativo, tais como a inclusão das perspectivas das várias partes interessadas ou quem pode ter algo em risco na avaliação. Neste sentido, a pessoa encarregue da avaliação assume um papel de mediador, não detendo um poder absoluto sobre o processo. Como explicam os autores, “shifting to responsive constructivist evaluation also implies giving up control over the process, given that stakeholders play equally definitive roles at all stages with the evaluator and the client.” (Guba & Lincoln, 1989, p.46). Esta geração da avaliação foca-se, então, em obter resultados locais e úteis para as partes interessadas, tentando empoderar as pessoas envolvidas no processo avaliativo (Guba & Lincoln, 1989).

A estas visões, será relevante acrescentar a de Gama (2009) que distingue avaliações objetivistas e subjetivistas. As primeiras baseiam-se na racionalidade técnica característica do paradigma positivista, rejeitando valores, distanciando-se e assumindo uma postura de neutralidade. De acordo com o autor, “o problema central que as práticas de avaliação fundamentadas na objetividade apresentam é a inculcação da concepção social de mundo da classe dominante e sua efetiva reprodução. Por essa razão elas, sem dúvida, devem ser desprezadas” (Gama, 2009, p.192). É nesse domínio que as avaliações subjetivistas se tornam relevantes, uma vez que

“(...) cria[m] possibilidades práticas bem diferentes ao atribuir ao sujeito outra situação diante do mundo. Se antes ele é considerado um ser passivo, agora é tido como ativo e reconhece-se a importância da atividade humana, tanto em termos de conhecimento como de construção da realidade social.” (Gama, 2009, p.192-193).

Destaca-se, ainda, como a avaliação não é um processo neutro, tendo inerentes valores e visões do mundo. A perspectiva subjetivista assume esta característica, procurando outras formas de garantir a objetividade e fiabilidade dos dados recolhidos. Como proposta de abordagem à avaliação, Gama (2009) propõe a superação da dicotomia objetivismo-subjetivismo, conjugando os instrumentos inspirados pelo rigor e critérios positivistas com a valorização atribuída às pessoas e representações que detêm.

Posto isto, apresento, uma definição que encapsula as características que tenho vindo a abordar, entendendo a avaliação enquanto um

“(…) processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente. Assim, deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem público; uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política.” (Sobrinho, 2008, p.194)

O mesmo autor realça a incompletude do processo de avaliação, relacionando-a com uma conceção do conhecimento produzido enquanto temporal e local:

“Por ser uma reflexão, não encerra, não conclui, não explica definitivamente, não fecha as significações. (...) para além de explicar, busca pôr em questão e produzir significados. Aí, então, os sentidos são abertos, não concluídos, sempre relacionais e tendendo a novas implicações.” (Sobrinho, 2008, p.197).

Independentemente do contexto, uma das finalidades da avaliação em educação deveria ser empoderar as pessoas implicadas no processo, o qual pode ocorrer de várias formas e em vários momentos da avaliação, se compreendermos o carácter formativo da avaliação, como explicado por Sobrinho (2008):

“Nisso reside o essencial da potencialidade formativa da avaliação: um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade. Aplicada à educação, esse processo de comunicação, que também é uma produção social de sentidos, fundamenta e reforça a capacidade de ação de indivíduos, de grupos sociais e do próprio Estado.” (p.197-198)

Acrescento, ainda, um contributo de Silva (1994) que refere o papel central da avaliação para a mudança social, nomeadamente como as práticas avaliativas devem acompanhar “(...) a acção intencional de actores, animados por certos projectos e programas de alteração deliberada de certos ou todos os aspectos das estruturas e práticas sociais.” (Silva, 1994, s/p), um dos aspetos que o autor aponta como necessários às mudanças sociais. O mesmo autor destaca:

“Perguntar-se sobre o valor e a eficiência de certo programa é também perguntar-se sobre as condições da sua elaboração, da sua aprovação e da sua implementação. E, aqui as relações entre os actores, plurais e diferenciados, e os programas constituem a questão analítica e estratégica central.” (Silva, 1994, s/p).

I.1.1.1 - Perspetivas Responsivas

Para avaliar projetos relativos a fenómenos sociais – como a educação – surgiram propostas de abordagens à avaliação provenientes das ciências sociais. Neste âmbito, irei tratar a avaliação centrada nas partes interessadas (Stake, 2003), a avaliação construtivista

(Guba & Lincoln, 1989; 2001) e a avaliação democrática deliberativa (Howe, 2001; House & Howe, 2003). Estas três abordagens, intituladas de responsivas, apresentam várias semelhanças entre si, como responder às várias partes interessadas no processo de avaliação, a assunção de que o conhecimento existe nas pessoas, de que a avaliação é um processo em interação e feito para a comunidade (Lincoln, 2003). Todos estes aspetos refletem um posicionamento de valorização da experiência humana e de uma avaliação direcionada para a melhoria dos contextos, perspetiva que este trabalho busca adotar.

A perspetiva da avaliação centrada nas partes interessadas, explorada por Stake (2003), dá ênfase aos pontos de vista das mesmas no processo avaliativo. Nesta abordagem, o conhecimento é situado, local e contextualizado, encontrando-se nas perspetivas das partes interessadas (House, 2001). Apesar da abordagem se focar nestas não implica que as partes interessadas detenham controlo sobre a avaliação nem que utilize metodologias participativas (House, 2001; Abma & Stake, 2001). Stake (2003) destaca que, num primeiro momento, “to become acquainted with a program's issues, the evaluators usually observe its activities, interview those who have some role or stake in the program, and examine relevant documents.” (Stake, 2003, p.63). Após esta familiarização com o projeto, os objetivos da avaliação são negociados com as partes interessadas. Porém, este procedimento é ditado pela pessoa avaliadora de acordo com a adequação à situação. Apesar da decisão metodológica recair sobre a pessoa avaliadora, a perspetiva centrada nas partes interessadas salienta a utilização do estudo de caso (Stake, 2003; Abma & Stake, 2001). Esta abordagem metodológica inclui interesses muitas vezes conflituais, aspeto notório especialmente nos relatórios de avaliação (Abma & Stake, 2001). Não tentando atingir consensos entre as partes interessadas, o relatório desta abordagem é de carácter mais descritivo, deixando para o leitor o trabalho de aferir a qualidade do objeto da avaliação (Stake, 2003; Abma & Stake, 2001).

“The reader, the client, the people outside need to be in a position to make their own judgments, using grounds they have already, plus the new data. I was anxious to set up a strong responsibility for description, to provide the reader with relatively raw data, with fresh opportunities to think about the quality of this evaluand. I never gave up the evaluator's responsibility to provide summary judgments, but I provide them softly framed so as to encourage the reader's own interpretations” (Abma & Stake, 2001, p.10)

Esta ampla margem de interpretação dada a quem lê o relatório vai de encontro ao papel assumido pelo avaliador de facilitador e educador. Abma e Stake (2001) referem a função de informar o público, a partir dos resultados da avaliação e, simultaneamente, de criar

situações de potencial aprendizagem, nas quais os leitores possam formular e acrescentar as suas próprias conclusões. Face a críticas que apontavam uma grande subjetividade da abordagem de avaliação centrada nas partes interessadas, a triangulação de dados e validação de terceiros face às interpretações efetuadas surgiram como forma de oferecer maior robustez ao processo de avaliação (Stake, 2003). A abordagem da avaliação centrada nas partes interessadas influenciou perspetivas posteriores, como a construtivista e a da democracia deliberativa (House, 2001), nas quais se dá ainda mais ênfase ao envolvimento e experiência das partes interessadas.

A avaliação construtivista também trabalha em torno das partes interessadas, tendo como base o paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 2001). Segundo os mesmos autores,

“The basic methodological assumption of constructivism is hermeneutic-dialecticism, that is, a process by which constructions entertained by the several involved individuals and groups (stakeholders) are first uncovered and plumbed for meaning and then confronted, compared, and contrasted in encounter situations.” (Guba & Lincoln, 2001, p.1 e 2).

É o posicionamento neste paradigma que permite considerar as perspetivas dos diferentes grupos envolvidos como igualmente válidas (Guba & Lincoln, 1989).

A abordagem construtivista utiliza métodos e técnicas de recolha de dados qualitativos e quantitativos (Lincoln, 2003) e o processo avaliativo desdobra-se na fase de descoberta e na fase de assimilação (Guba & Lincoln, 2001). A primeira corresponde a uma caracterização do avaliador, do contexto e das partes interessadas. A fase de assimilação corresponde à tentativa de incorporar as descobertas da etapa anterior nas construções atuais das partes interessadas, assumindo que tais construções representam “the efforts of people to make sense out of their situations, out of the states of affairs in which they find themselves. They are interpretations based primarily on experience” (Guba & Lincoln, 1989, p.70). Cada parte interessada terá uma construção própria relativamente ao mesmo assunto, sendo da responsabilidade da pessoa encarregue da avaliação tentar gerar um consenso entre os diversos pontos de vistas. É a construção conjunta das partes interessadas que aparecerá num relatório, o produto final da avaliação (Guba & Lincoln, 2001). Este relatório final da avaliação, como elucidam Guba & Lincoln (2001),

“(...) helps the reader realize (in the sense of making real), not only the states of affairs that are believed by stakeholders to exist, but also the underlying motives, feelings, and rationales leading to those beliefs. The case report is characterized by a thick description that not only clarifies the all important context but that makes it possible for the reader to experience it vicariously” (p.7)

Os autores destacam o valor e poder da avaliação pela informação que esta fornece (Guba & Lincoln, 1989). Por isso, as partes interessadas devem ver as suas preocupações espelhadas no produto da avaliação e ter algo a dizer sobre o próprio processo de avaliação, particularmente porque

“(...) the existence of a stake, whatever its form or size, is sufficient warrant in an open society for a stakeholder group to expect, and to receive, the opportunity to provide input into an evaluation that affects it and to exercise some control on behalf of its own interests.” (Guba & Lincoln, 1989, p.51).

Com efeito, o facto de a avaliação assentar num processo hermenêutico e dialogado aumenta a sua validação, sendo mais fácil incorporar *feedback* e alterações das partes interessadas no decorrer do processo (Guba & Lincoln, 2001). Além disso, a abordagem construtivista constitui-se como um processo educativo em que as partes compreendem melhor as perspetivas e motivações dos outros grupos (Guba & Lincoln, 1998). No entanto, Guba e Lincoln (2001) consideram que a abordagem construtivista da avaliação é difícil de utilizar, explicando que “it is highly labor intensive. It is ever-recursive and requires frequent recapitulations. It is often adversarial and confrontational.” (p.10).

A abordagem da avaliação democrática deliberativa, similarmente às perspetivas anteriormente explicitadas, analisa as perspetivas das partes interessadas (House & Howe, 2003). Para House e Howe (2003), a avaliação nesta perspetiva trata-se de um processo que procura integrar os princípios da democracia participativa e do diálogo aberto na avaliação educacional. Este modelo de avaliação enfatiza a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, alunos, pais e a comunidade, na tomada de decisões e na construção de critérios de avaliação.

Entendendo a avaliação como um ato político, esta abordagem assenta nos princípios da inclusão, diálogo e deliberação (House & Howe, 2003; Howe & Ashcraft, 2005). A inclusão pode ser realizada de uma forma mais passiva ou ativa, dependendo do objetivo da ação. Apesar da inclusão ser um princípio da intervenção, “this does not mean evaluators must take all views, values, and interests at face value or as being equally important. No doubt some views are better founded than others.” (House & Howe, 2003,

p.81). A inclusão faz-se também promovendo a discussão sobre os assuntos entre as várias partes interessadas. Este ponto relaciona-se fortemente com o princípio do diálogo, que pode assumir um caráter meramente elucidativo ou crítico (Howe & Ashcraft, 2005). É através do diálogo com as partes interessadas que o avaliador aprofunda o conhecimento sobre o contexto e objeto da avaliação (House & Howe, 2003). Ainda sobre este princípio, os autores alertam para as diferenças de poder entre as partes interessadas e o papel do avaliador, salientando a importância de criar algum equilíbrio aquando dos diálogos para serem, de facto, democráticos. Esta preocupação tem de ser prevista e integrada no próprio desenho metodológico da avaliação, nomeadamente os “evaluators should design evaluations so that relevant interests are represented and so that there is some balance of power among them.” (House & Howe, 2003, p.82). O terceiro princípio, a deliberação, tem como propósito discutir as perspetivas das partes interessadas. Assim, a “evaluation is a process for determining the validity of claims, claims that are emergent and transformed through deliberation into evaluation conclusions. Evaluation thus serves a deliberative democracy in which values and interests are rationally determined. (House & Howe, 2003, p.83). A pessoa responsável pela avaliação é vista como uma perita e elege os métodos de investigação mais adequados ao objetivo de recolher os pontos de vista das partes interessadas (House & Howe, 2003). Pensada para ser implementada em situações/contextos com partes interessadas com visões opostas, a avaliação democrática deliberativa, de acordo com House & Howe (2003), é difícil de implementar e, atualmente, é mais um ideal para a intervenção do que um modelo a seguir.

I.1.2 - Avaliação de projetos: das perspetivas à prática

A avaliação dentro de um projeto pode ocorrer em momentos diferentes e com âmbitos distintos. Pode ser *ex-ante* (ou seja, após a elaboração do projeto), *on-going* ou monitorização (durante o decorrer da implementação do projeto) e/ou *ex-post* ou final, isto é, após o término do mesmo (Capucha, 2008). Com o objetivo de contribuir para um melhor entendimento dos resultados, efeitos e impactos de um projeto, a monitorização e a avaliação final são de maior relevância.

Além de obter dados sobre a realização das atividades, a monitorização de um projeto possibilita uma melhor gestão dos desvios. Um projeto equilibra a sua dimensão

teórica e planeada com a sua dimensão de ação, a implementação. Entre estas duas vertentes, haverá distanciamentos porque

“Pôr em prática implica continuamente a gestão dos desvios entre o que é projetado e o que é realizado, os imprevistos a serem enfrentados, os obstáculos a serem superados, as decisões oportunas a serem tomadas: a prática conserva sua autonomia, deixando-se inspirar pela teoria do projeto.” (Boutinet, 2002, p.242).

Existem técnicas, como a rede PERT (Programa de Avaliação e Revisão Técnica), que auxiliam na antecipação e organização das tarefas a desenvolver, atribuindo maior relevância à monitorização do projeto. Tal como Boutinet (2002) conclui relativamente à monitorização, “a avaliação enquanto controle servirá, então, de guia para o projeto ao longo de sua realização.” (p. 242).

Para tratar o conceito de avaliação final, é necessário esclarecer a noção de efeitos e impacto. Segundo Cotta (1998), um efeito “é todo e qualquer resultado das ações a ele [projeto] pertinentes.” (p.112). Os efeitos podem ser previstos ou não previstos, positivos ou negativos (Boutinet, 2002; Cotta, 1998). Tendencialmente, os efeitos previstos são favoráveis e concorrem para o objetivo do projeto, enquanto os efeitos não previstos podem ser positivos ou nefastos para as finalidades idealizadas. Distinguindo impacto de efeitos, “a intervenção produz certos efeitos no grupo visado, os quais, por sua vez, repercutem sobre o restante da população e/ou sobre o ambiente social.” (Cotta, 1998, p.113); esta repercussão é o que intitulamos de impacto. Por outras palavras, o impacto é de uma maior abrangência, ao passo que os efeitos se limitam às pessoas com quem se trabalhou no projeto.

Uma dimensão importante a considerar relativamente aos efeitos e impactos da avaliação é a natureza dos mesmos. Tanto Boutinet (2002) como Capucha (2008) destacam a não visibilidade de certos efeitos ou impactos pretendidos, seja por serem de natureza qualitativa, seja por ocorrerem “noutro tempo”.

“Por outro lado, é preciso ter em conta que algumas mudanças não se produzem no imediato – o que é particularmente verdade no caso da educação, cujos impactes principais só se medem totalmente na qualidade de vida dos alunos e na qualidade da sociedade no futuro – pelo que se torna necessário construir modelos teóricos que permitam aquilatar do potencial de produção de impactes diferidos no tempo;” (Capucha, 2008, p.46)

Estes aspetos constituem-se como essenciais para pensar os modos de avaliação, nomeadamente a escolha de indicadores. Estes são uma “expressão quantitativa ou qualitativa da realidade observada. Há vários tipos de indicadores, podem servir para medir e verificar impactes, resultados, realizações, eficácia, eficiência, etc...” (Capucha 2008, p.56). Os indicadores devem ser selecionados de acordo com a realidade a estudar, e em coerência com o objetivo da avaliação. Dentro deste tema, surgem na literatura as noções de eficiência e eficácia como indicadores na avaliação de projetos. O primeiro diz respeito à relação entre custos e resultados obtidos e o segundo ao “grau em que se alcançam os objetivos e metas do projeto na população beneficiária, em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados (Cohen & Franco, 1993, p.102 *in* Cotta, 1998, p.112).

I.2 - O tempo: mensurável, qualificável e social

Neste trabalho, é utilizada a perspetiva de Barbara Adam (1990) relativamente ao conceito de tempo. Para esta autora, a investigação em ciências sociais tende a invisibilizar este conceito, sendo uma tarefa complexa ter em consideração o tempo nos processos sociais, particularmente devido à vincada divisão científica entre tempo cronológico ou físico e tempo social. A autora busca mostrar que, para estudar o tempo, nenhuma perspetiva teórica sobre este objeto é mais válida que outra, tornando-se necessário utilizar uma panóplia de contributos: “Understanding time thus does not only allow but forces an approach which transcends perspectives.” (Adam, 1990, p.8). Deste modo, na obra “Time and Social Theory”, Adam (1990) descreve vários aspetos do conceito de tempo, desde formas da sua organização, contributos da Física, da Biologia e de outras áreas, realçando a necessidade de estes serem considerados para estudar a complexidade do objeto que é o tempo,

“We must be aware, however, that we can grasp time in its complexity only if we seek the relations between time, temporality, tempo and timing, between clock time, chronology, social time and time-consciousness, between motion, process, change, continuity and the temporal modalities of past, present and future, between time as resource, as ordering principle and as becoming of the possible, or between any combination of these.” (Adam, 1990, p.13)

Assim, no presente trabalho são exploradas múltiplas dimensões do tempo, de forma a mostrar a complexidade deste conceito: “[in] order to grasp social time in its complexity,

we shall therefore transgress our disciplinary boundaries and endeavour to understand together what theories of social time have separated.” (Adam, 1990, p.45). Apesar de se juntarem várias perspectivas, aparentemente dissonantes, existem alguns aspetos em comum, “(...) that time has neither been adequately understood nor satisfactorily dealt with in social theory; that time is a key element of social life and must therefore be equally central to social theory; and that all time is social time.” (Adam, 1990, p.13 e 14),

A primeira distinção que elenco é entre as terminologias de *Kronos* e *Kairós* derivadas de representações da mitologia grega. Como colocam Martins et al. (2012),

“(…) há duas categorias de tempo: uma lógica, contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas minutos e segundos, um tempo universal e que serve de norteador para vários processos sociais. A segunda categoria é um tempo não racional, qualificável, pessoal, imprevisível e mutável, que não pode ser compartilhado com o outro, que, mesmo sendo enunciado, só pode ser entendido plenamente por aquele que o vive.” (p.220)

Deste modo, *Kronos* é associado ao tempo cronológico, externo ao sujeito, e *Kairós* ao tempo percecionado por cada indivíduo, por exemplo, durante atividades prazerosas. Cipriani (2013) problematiza a relação entre estas formas de tempo, caracterizando-a como o confronto “(...) between social exigencies and individual needs.” (Cipriani, 2013, p.12). É na interação entre *Kronos* e *Kairós* que o autor considera encontrar as explicações para fenómenos sociais, apesar de considerar que o tempo cronológico se tornou imperativo no funcionamento da nossa vida. Partindo do *Kronos*, um tempo passível de ser medido, é necessário abordar o relógio, muitas vezes apresentado como símbolo do tempo.

“O que é que o relógio nos ensina acerca do tempo? O tempo é algo em que se pode fixar um agora pontual, que é sempre diferente de dois pontos temporais, um dos quais é anterior e o outro posterior. (...) Este tempo é, assim, um desenrolar, cujos estádios se referem entre si como um antes a um depois.” (Heidegger, 2008, p.29)

Apesar dos relógios não constituírem o tempo, a sua presença e utilização “(...) feeds the myth that time is self-existent and available to be measured by humans.” (van Tienoven, 2019, p.982). O tempo medido pelo relógio é interiorizado e naturalizado como universal pois, “desde a mais tenra idade, os indivíduos são submetidos a uma interação social pautada por regularidades, ritmos, intensidades, descontinuidades e durações diversas a que estão associados, de modo permanente, o calendário e o relógio.” (Correia, 2019, p.15). E, dessa forma, “(...) people forget that social constructs like time actually exist

dependent of mankind and as a result experience social time in the same way they experience natural laws like gravity.” (van Tienoven, 2019, p.987).

Adam (1990) explicita alguns contributos da Física para o entendimento e evolução do conceito de tempo à luz das ciências sociais. Neste contexto científico, o conceito de tempo possui características mais abrangentes, indo além de uma caracterização meramente cronológica. Nos primeiros estudos científicos, o tempo era concebido como uma variável omnipresente, cujo valor estaria sempre acessível. Seria a partir da medição de dois instantes temporais, que, por exemplo, a velocidade média de um corpo seria estimada. Por outras palavras, a partir dos/nos estudos de Newton, o tempo foi idealizado como passível de ser medido e forma de medição para determinar outras grandezas físicas (Adam, 1990). A partir das leis da termodinâmica, a autora aborda a irreversibilidade e complexificação do tempo, pois, ao invés de se associar o tempo a partículas individuais, este passa a remeter a sistemas dinâmicos e interações entre múltiplas partículas, aprofundando a nossa realidade. Assim, a autora traça paralelos com a necessidade de contextualizarmos o tempo num sistema para além do que nos diz o relógio, “the meaning of time is dependent on its relation to real environmental changes since the clock does not tell us whether it is 12 o'clock noon or midnight, summer or winter, in the northern or southern hemisphere:” (Adam, 1990, p.54). Paralelamente ao avanço científico, os pressupostos nos quais assenta o conceito de tempo também evoluíram. Podemos mencionar com particular destaque a emergência de diferentes escalas temporais associadas a processos emergentes, ou a equiparação entre o tempo e as coordenadas espaciais, na teoria da relatividade. A partir desta teoria, através das ideias de Einstein e do campo da teoria quântica, “time has become a local, internal feature of the system of observation, dependent on observers and their measurements.” (Adam, 1990, p.56). A dependência da pessoa observadora e a microescala na qual a teoria quântica aborda o tempo pode ser refletida, por exemplo, nas *timescales* de Lemke (2000) ou de outras perspetivas focadas em diferentes níveis simultâneos de ação no tempo como a de Cipriani (2013) ou Silva (1994).

Também inspirado na Física, Lemke (2000) explicita na sua perspetiva que na existência humana, existem processos a ocorrer em simultâneo a diversos níveis, desde o celular até à expansão do Universo. Com base no princípio adiabático, o qual estipula que “(...) very slowly varying processes appear as a stable background on the timescale of faster ones.” (Lemke, 2000, p.279), o autor enfatiza como os processos de mudança nem

sempre se processam em escalas perceptíveis no nosso tempo de vida. Lemke (2000) exemplifica esta diferença de escala na mudança almejada pela educação, referindo que as alterações desejadas apenas ocorrem ao longo do tempo,

“the formation of identity, or even fundamental change in attitudes or habits of reasoning, cannot take place on short timescales. Even if short-term events contribute toward such changes, it is only the fact that they are not soon erased, do not quickly fade—that subsequent events do not reverse the change—that makes it count.” (p.282)

Similarmente, numa perspectiva sociológica, o micro tempo, meso tempo, macro tempo e mega tempo (Cipriani, 2013) permitem olhar para diferentes aspetos da sociedade e das interações sociais a níveis de análise distintos, desde a experiência singular (espelhada no micro tempo) até às escalas cosmológicas (integradas no mega tempo). Relacionando o conceito de tempo com o de avaliação e projeto, as dimensões que serão mais relevantes são as que se consagram no tempo da existência humana: o micro tempo (instância da experiência momentânea), o meso tempo, (conjunto de micro tempos que combinados abrangem desde o nascimento à morte do sujeito) e o macro tempo (contempla as dimensões anteriores conseguindo capturar pedaços mais latos da história coletiva da Humanidade) (Cipriani, 2013).

Outras distinções relativamente ao tempo constituem-se como as de “(...) estruturas históricas; o tempo da conjuntura; o tempo curto do acontecimento” (F. Braudel, 1977 in Silva, 1994, s/p). Estes três tempos “(...) estão mesclados, no nosso quotidiano; poder-se-ia, até, sugerir que o quotidiano é o modo como, numa dada conjuntura, longa duração permeia o tempo curto.” (Silva, 1994, s/p). Este autor comenta como os tempos vividos pelos indivíduos variam “(...) radicalmente segundo as conjunturas históricas, os quadros de interação e a condição e a trajectória social.” (Silva, 1994, s/p), ideia que se pode ligar à do tempo percecionado que é o *Kairós*. É o entrelaçamento dos distintos tempos mencionados que, para o autor, são essenciais para a mudança social e a sua compreensão. Nas suas palavras, “a análise em termos de mudança social envolve alguma forma de comparação entre a estrutura de uma formação social num tempo t e a estrutura da mesma formação num tempo $t +$ ” (Silva, 1994, s/p).

Numa perspectiva antropológica do tempo, no seu trabalho “Antropologia do Projeto”, Boutinet (2002) vai mencionando, sempre por relação ao projeto, várias características distintas do tempo, aborda, por exemplo, como “(...) o tempo existencial, do sonho, opõe-se ao tempo operativo, o tempo da ação.” (Boutinet, 2002, p.62),

inquirindo-se sobre a soberania deste segundo na sociedade. O autor reflete sobre como “cada cultura tenta dividir o tempo de acordo com um modo que lhe convém. As divisões remetem às representações que temos do tempo, ou melhor, da pluralidade dos tempos que nos cercam.” (Boutinet, 2002, p.61), conceção que também podemos encontrar em Elias (1992) e Tabboni (2001), explorada posteriormente. No seguimento desta ideia, Boutinet (2002) explora o tempo circular e linear. O primeiro, cíclico, relaciona-se com o trabalho agrícola e a natureza, ao passo que o segundo, irreversível, percecione-se enquanto o acumular da passagem do tempo. A partir de uma perspectiva psicológica, o mesmo autor fala-nos de

“(…) dois momentos antagónicos de viver o tempo: um tempo alongado, dilatado, que não termina, tempo do devaneio, do êxtase, mas também do tédio e da morosidade; um tempo curto e descontínuo, tempo febril, da intensa atividade, das realizações incessantes, tempo da eficácia e do esgotamento” (Boutinet, 2002, p.62).

No mesmo livro, encontramos ainda a ideia de tripartição do tempo em passado, presente e futuro, recordando que o ser humano valoriza distintamente cada uma destas dimensões, sendo a idade um fator na perceção individual de tempo para cada indivíduo (Boutinet, 2002).

Relativamente à divisão passado, presente, futuro, esta distinção é apenas formal, visto que na vivência humana estas dimensões sucedem de forma contínua e fluída (Carmo, 2006). A relação entre elas faz parte do nosso dia-a-dia, pois “(…) só tendo como base uma interpretação do passado é que o actor adquire a capacidade de projectar um futuro previsível.” (Carmo, 2006, p.80) e, o passado e futuro só existem por relação ao presente. Por outras palavras, a experiência passada informa as ações presentes para a construção de um determinado futuro, e o presente leva a reinterpretar os eventos passados e à reimaginação do futuro. Num estudo sobre o futuro laboral de jovens com qualificações baixas, Carmo, Cantante e Alves (2014), referem como a falta de condições e a precariedade do presente afetam a capacidade dos/as jovens imaginarem a sua futura profissionalidade. Além disso, realçam a existência de múltiplas formas de pensar o futuro: como continuidade do percurso presente, de um modo mais linear; como uma ruptura com as ações presentes da pessoa (Carmo, Cantante & Alves, 2014).

Julkunen (1977) refere o ritmo e tempo total disponível como aspetos importantes da noção de tempo. A existência de um tempo finito e de um ritmo que este assume leva

a tentativas dos sujeitos de gerir o tempo de que dispõem e de tentar antecipar o seu futuro. Nas palavras da autora,

“In advanced societies awareness of the passage of time and of exact point of time is almost continuously part of human consciousness. A highly developed sense of time includes both a precise timing of functions and an appreciation of total time (aspiration to save time, time as a value per se) as well as the ability to anticipate future and to set objectives for it (Rezsóházy 1972).” (Julkunen, 1977, p.9)

Esta noção converge com a de Heidegger (2008):

“Na maior parte das vezes, o ser-aí é aí na quotidianidade, a qual, contudo, enquanto temporalidade determinada, que está sempre ela mesma a fugir da futuridade, só pode ser compreendida se for confrontada com o tempo em sentido próprio do ser-porvir do trânsito.” (p.65).

Por outras palavras, o presente vivido pelas pessoas é significado na sua relação com a possibilidade de existência de um futuro. A definição de objetivos (futuro) e o trabalho (presente) em prol dos mesmos relaciona-se com a figura de projeto. Nesta linha, Carter (2019) menciona como, na gestão de projetos, o tempo é perspectivado linearmente como recurso a ser gerido, e a complexidade das suas múltiplas dimensões acaba por ser desprezada.

Segundo as perspetivas sociológicas, o tempo pode ser entendido na qualidade de tempo social (Sorokin & Merton, 1937; Cipriani, 2013). O tempo social, como defendem Sorokin e Merton (1937) é culturalmente definido e são os eventos sociais que, como ponto de referência, dão significado ao tempo cronológico.

“Social time was seen as being divided into intervals that derive from collective social activities rather than being uniformly flowing. Local time systems, it was argued, function mainly in order to assure the coordination and synchronization of local activities which eventually become extended and integrated, thereby necessitating common time systems.” (Nowotny, 1992, p.422)

Os autores recorrem a exemplos de várias áreas disciplinares como a Filosofia, Economia, Psicologia, entre outras, para ilustrar como o tempo cronológico nem sempre se constitui como o mais relevante. Deste modo e sintetizando,

"(...) we may say that thus far our investigation has disclosed the facts that social time, in contrast to the time of astronomy, is qualitative and not purely quantitative; that these qualities derive from the beliefs and customs common to the group and that they serve

further to reveal the rhythms, pulsations, and beats of the societies in which they are found." (Sorokin & Merton, 1937, p.623)

Sobre a perspectiva de Sorokin e Merton, Nowotny (1992) refere que

“(...) put the category of 'social time' into the wider realm of 'symbolic time', a cultural phenomenon, the constitution of which has remained the object of inquiry of more disciplines than sociology alone, but which separates it from time in nature, embedded in things and artifacts.” (Nowotny, 1992, p.422).

Todavia, diversos sistemas de tempo podem coexistir através de uma perspectiva pluritemporalista, a qual “(...) allows for asserting the existence of social time next to physical (or biological) time without going into differences of emergence, constitution or epistemological status.” (Nowotny, 1992, p.428-429).

Outros contributos para a discussão sobre tempo são dados por Elias (1992) e Tabboni (2001) a partir de noções pluritemporais. Estes autores refletem, numa perspectiva histórica e sociológica, acerca das origens da conceção de tempo e os significados atribuídos aos mesmo. No seu pensamento, o tempo surge como forma de atribuição de significado à mudança: “The social construction of time, therefore, goes back to a specific human ability to work on the experience of change, to react, to organize and confer meaning on the experience.” (Tabboni, 2001, p.7). Tal como para Sorokin e Merton (1937), o tempo tem e organiza a vida em sociedade, mas Elias (1992) e Tabboni (2001) complexificam a sua visão de tempo, denominando-o também como individual e natural. Por outras palavras,

“Time’ is the symbol of a relationship set up between the individual (the continual transformations in body and thoughts) and some external change, such as, for example, a natural or social change - sunset, shop closing time, the sound of bells.” (Tabboni, 2001, p.12).

A relação entre estes três eixos do tempo – individual, social e natural – não é mutuamente exclusiva, tratando-se apenas de “three different levels of the same human experience, that of change and choice” (Tabboni, 2001, p.20). Este entrelaçamento e a sua complexidade é bem ilustrado por Tabboni (2001) no seguinte excerto:

“A good metaphor for this work of composition of natural times (e.g. day, night, seasons), social time (e.g. institutional timetables, family organization), bio-psychological times (e.g. periods which are easy or difficult for health and general wellbeing), is the metaphor of the mosaic (...) Everyone is free to construct his or her ‘mosaic’, i.e. individual time that best corresponds to personal projects and possibilities, while making use of the tiles, colours, shapes, i.e. the natural and social times that are outside personal control.” (Tabboni, 2001, p.15)

Destaco, então, a importante ligação entre tempo e mudança – seja na compreensão do tempo enquanto dimensão fulcral para a mudança (Silva, 1994) ou enquanto forma de lhe atribuir significado (Elias, 1992; Tabboni, 2001), a interligação destes conceitos é evidente.

O entrelaçamento entre tempo individual, social e natural converge com as noções utilizadas por Cheng (2017) na explicação do modelo analítico da ecologia do tempo social. Esta forma de representação tenta colmatar a dificuldade em utilizar empiricamente as perspectivas teóricas que existem sobre o tempo (Cheng, 2017). Inspirado nos modelos ecológicos, a ecologia do tempo social espelha-se em quatro níveis, que interagem entre si: indivíduo, população, comunidade e ecossistema. Para entender este modelo, é necessário compreender os pressupostos relativos ao tempo desta abordagem.

O tempo “(...) is a type of social fact that is defined by social institutions and social practices.” (Cheng, 2017, p.145) que organiza a vida em comum. Cada pessoa possui as suas “exigências temporais”¹ e, a estas, pode associar-se o “poder temporal”, “the ability of an agent to compel other agents to sacrifice their temporal demands to support the temporal demand of the agent during the interaction (...)” (Cheng, 2017, p.144). A ecologia do tempo social, ao colocar ênfase no poder temporal, procura contribuir para a reflexão sobre a justiça e equidade que as pessoas vivenciam nas interações (Cheng, 2017). Relativamente aos níveis propostos pela ecologia do tempo social, o primeiro foca-se no indivíduo, nos múltiplos papéis sociais que este incorpora e nas exigências temporais adjacentes a esta multiplicidade. No segundo nível, entende-se que o mesmo papel social, vivido por várias pessoas, terá exigências temporais similares, o que equivale ao conceito de população. A terceira classificação (a comunidade da ecologia do tempo social) forma-se através das interações entre várias populações, papéis sociais. Já o ecossistema “(...) comprises several populations or communities that are based on a common institutionalized form of time.” (Cheng, 2017, p.152). A definição do que constitui um ecossistema fica a cargo de quem investiga, dependendo do objeto e abrangência do estudo.

A ecologia do tempo social, apesar de não ser um modelo metodológico, contribui para os avanços requisitados (Julkunen, 1977; Sorokin & Merton, 1937) de uma maior

¹ Tradução livre da expressão “temporal demands” (Cheng, 2017)

utilização do conceito de tempo social como categoria de análise no estudo de fenómenos sociais,

“Social time, i.e. time as the condition and measure of social and individual activity, has not quite occupied the kind of position in social research that it deserves in view of: (1) how central time and its experience are in people’s daily lives and in its regulation; (2) the methodological importance that the category of social time could have in the investigation of social processes; and (3) the fact how centrally the category of time emerges as the means of planned development of advanced societies.” (Julkunen, 1977, p.5)

Correia (2019) aborda as temporalidades da Escola em Portugal através da análise de documentação histórica. Refletindo sobre a evolução da duração e organização do tempo cronológico das atividades pedagógicas, o autor evidencia como esta instituição se impôs sobre as temporalidades de outros atores da sociedade, passando a reger a organização desta. O autor compreende que

“A imposição de uma representação do tempo que decorre de uma perspetiva linear e estatística do fenómeno educativo não resolveu, antes tornou mais aguda no plano pedagógico, a natureza problemática da reunião das temporalidades múltiplas e da tentativa em convertê-los num tempo do quotidiano e da respetiva regulação coletiva.” (Correia, 2019, p.101).

Esta preocupação converge com a de Compton-Lilly (2016), que enfatiza que o tempo na educação escolar tende a ser conceptualizado de forma linear: “lived dimensions of time are generally silenced relative to dominant conceptions of time as a resource to be invested and as a linear course that can be evaluated via standards and benchmarks” (p.591). Poderá a complexificação do conceito de tempo ajudar a pensar as instituições educativas?

I.3 - Projetos: da sua concetualização aos projetos em Educação

O projeto é uma figura que tem ganho progressivo uso na sociedade atual (Boutinet, 2002; Costa, 2003). Boutinet (2002) explora esta temática a partir de uma perspetiva antropológica que, pelas suas palavras é “(...) interrogar-se sobre o modo como os indivíduos, os grupos, as culturas vivem o tempo.” (p.26). Desse ponto de vista, o projeto é “(...) uma antecipação operatória, individual ou coletiva de um futuro almejado.” (p.78). Associada a esta visão antropológica está a noção de que um projeto reflete,

também, a visão de quem o concebe, uma vez que “Projetar é sempre se projetar segundo uma lógica da pronominalização.” (Boutinet, 2002, p.234).

A configuração de um projeto é utilizada para organizar e antecipar variados ambientes complexos, na medida em que “(...) a figura do projeto existe para permitir mudanças tranquilamente.” (Boutinet, 2002, p.230). A complexidade e imprevisibilidade do projeto (Cicmil et al., 2006), dado o seu caráter inerentemente social, torna-o numa situação não rotineira. De acordo com Packendorff (2002), a situação efêmera do projeto torna o seu trabalho estimulante, pois este adquire um sentido de urgência, propiciando a inovação e criatividade.

“Projects have always been described as unique once-in-a-lifetime-events, far away from everyday repetitive boredom. Consequently, project work has also been seen as something unique and exciting, where the individual will perform new and different tasks in the pursuit of ambitious and innovative goals. The project thus becomes a kind of temporary system, in which you can work unusually hard, have unusually fun, being unusually creative.” (Packendorff, 2002, p.42)

Cada projeto tem a si associado um ciclo de vida, uma duração desde a sua conceptualização até ao cumprimento dos objetivos programados (Lima, 2010; Meredith, Safer & Mantel, 2017). Este ciclo de vida é constituído pelas etapas (não necessariamente lineares e sequenciais) de planeamento, execução, monitorização e conclusão. Como aponta Duff (2006), “apesar de as fases terem qualidades distintas, as principais tarefas e atividades das quatro fases frequentemente se sobrepõem e são interativas.” (p.10).

Podendo ser individual ou coletivo, um projeto manifesta-se no quotidiano de diversas formas, mais particularmente como situações existenciais, atividades, objetos de projeto, organizações de projeto e, por fim, a ideia de sociedade como projeto (Boutinet, 2002). Assim, a figura do projeto configura-se como forma de “antevisão da realidade esperada” (Costa, 2003, p.1321) que permeia a “(...) a própria existência individual (projecto de vida), determinadas realizações materiais (projecto de arquitectura, projecto de engenharia, projecto de investigação) (...)” (Costa, 2003, p.1321) e as organizações da sociedade.

A forma de conceber as diferentes fases da vida, através da atribuição de objetivos pessoais, profissionais, etc. a certas etapas como a vida adulta ou adolescência, é o que Boutinet (2002) designa de situações existenciais de projeto (projeto de vida). Já as atividades de projeto, exemplificadas através da formação e da investigação, focam-se

tanto nos resultados a serem alcançados como nos processos necessários para os atingir (Boutinet, 2002). Um projeto de lei constitui o que Boutinet (2002) descreve enquanto objeto de lei. A sociedade como projeto é a forma como se concebe – “(...) esse esforço para determinar o tipo de produção social a ser valorizado, no qual a coletividade geralmente se encontra e o qual tentará pôr em ação.” (Boutinet, 2002, p.113).

Relativamente às organizações de projeto, estas fazem uso de projetos de referência, “(...) um mapa de referência que inspirará sua ação. Esse mapa estabelece principalmente finalidades, valores reguladores sobre os quais deve haver consenso da parte dos principais atores que compõem a organização” (Boutinet, 2002, p.110). Estes constroem a identidade da organização, sendo, por vezes, mais valorizados enquanto instrumento de coesão do que plano a pôr em prática (Costa, 2003). Um aspeto importante a destacar é “(...) que, se o projeto de referência não se fizer acompanhar dentro da organização pela implantação de um projeto operativo, geralmente permanecerá da ordem de um desejo sem futuro.” (Boutinet, 2002, p.111). Como forma de esclarecimento, um projeto operativo caracteriza-se por uma fase de elaboração e uma de realização (Boutinet, 2002). A fase de elaboração implica a análise de uma situação, a criação de um esboço e de uma estratégia, enquanto a etapa de realização tem inerente o planeamento das ações e avaliação (gestão de desvios, monitorização e avaliação final) (Boutinet, 2002).

A relação entre projeto e educação é multifacetada, podendo ser concretizada sob a forma de projeto educacional, projeto pedagógico, projeto de escola, projeto de formação ou na pedagogia de projeto (Boutinet, 2002). Numa escola, a figura do projeto aparece circunscrita a diferentes níveis/escopos desde o/a aluno/a, a turma, disciplinas até à própria instituição escolar (Costa, 2003).

A discussão relevante para este trabalho é entre projeto educacional, projeto de escola e projeto pedagógico. Por isso, apresentarei sucintamente as restantes dimensões. A pedagogia de projeto caracteriza-se como uma metodologia de trabalho pedagógico, ou seja, em vez de ser um objeto de projeto, uma realidade a antecipar, foca-se na estrutura metodológica oferecida pelo projeto. Já o projeto de formação é direcionado para a formação profissional dos indivíduos. Relativamente à distinção entre projeto educacional e projeto pedagógico, no entendimento de Boutinet (2002), o primeiro assemelha-se a um projeto de referência, no qual são explicitados os ideais defendidos

para a educação, os seus valores e princípios, por oposição ao segundo que se concretiza como operatório e mais focado no indivíduo.

“Assim, o projeto educacional ultrapassa amplamente o âmbito escolar para definir uma intenção educativa inspirado por valores a sério defendidos ou promovidos. O projeto pedagógico e seu correspondente em nível adulto, o projeto andragógico, permanecem internos à instância de formação e inscrevem-se primeiramente em uma perspectiva operatória: trata-se ao mesmo tempo de estimular a motivação dos aprendizes, de negociar com eles aprendizagens concretas que sejam significativas em relação ao que buscam, enfim, de aumentar a eficácia do sistema de formação.” (Boutinet, 2002, p.195)

Já o projeto de escola pode ser remetido aos documentos que buscam “(...) finalizar as diferentes atividades de uma escola no interior de uma experimentação que dá coerência a essas atividades.” (Boutinet, 2002, p.195-197).

Estas categorias interrelacionam-se, visto que a ação pedagógica é motivada a partir “(...) de uma intenção que a ultrapassa e preexiste a ela.” (Boutinet, 2002, p.193), tendo de ser planeada e concretizada. Por outras palavras, o projeto educacional guia o projeto de escola e o projeto pedagógico, apesar de estes existirem de forma independente. Assim, a relação entre projeto referência e projeto operatório é essencial para pensarmos os projetos na área educativa. Numa escola, o projeto educativo, como consagrado no Decreto-Lei n.º 75/2008, constitui-se simultaneamente enquanto projeto de referência e operatório, dado que por um lado, define os valores e objetivos que inspiram a instituição educativa e, por outro lado, é um instrumento de gestão, que, aliado a outros documentos como o plano de atividades, é fundamental para a implementação e concretização das metas da escola.

Para além de um projeto na área escolar se constituir enquanto projeto de referência e operatório, outro aspeto fundamental para o bom funcionamento de um projeto em educação é o envolvimento e participação dos vários intervenientes implicados. Desde a sua projeção até à sua avaliação final, as partes interessadas no projeto devem estar implicadas, como Costa (2003) explicita:

“Muito dificilmente um projecto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua concepção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal. O desenvolvimento de um projecto implica sempre uma actuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes.” (p.1331)

A negociação e o trabalho colaborativo/cooperativo são essenciais para o desenvolvimento do projeto. Para Peças (1999), “o contrato é o centro vital do projecto:

o que vamos fazer, quem faz, quando, para quê, com quem...são perguntas a exigirem explicitação, a reivindicarem o diálogo negocial.” (p.59). É nas relações interpessoais que o projeto se desenrola e ganha sentido. De forma a serem significativos, os projetos em Educação, na sua generalidade, devem “(...) responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento inter e intrapessoais.” (Peças, 1999, p.58), procurando estimular a autonomia e criatividade de quem neles participa.

I.3.1 - Educação de Segunda Oportunidade: um projeto europeu implementado em Portugal

A Educação de Segunda Oportunidade enquadra-se em várias vertentes de projetos em Educação exploradas anteriormente. Primeiramente, é um projeto educacional, com valores e princípios definidos para o tipo de educação que se pretende promover. Em segundo lugar, em cada escola de Educação de Segunda Oportunidade faz-se uso de projetos educativos ou projetos de escola e projetos pedagógicos, utilizando a nomenclatura de Boutinet (2002).

Iniciado como projeto-piloto em múltiplos países europeus em 1995, a Educação de Segunda Oportunidade é uma medida compensatória no combate ao abandono escolar precoce (S2CENE, 2022). Indo além de medidas de prevenção e intervenção, “[a]s estratégias compensatórias criam oportunidades para as pessoas que abandonam a educação e a formação prematuramente, mas que pretendem obter as qualificações em falta mais tarde na vida.” (S2CENE, 2022, p.25).

Este projeto assume características distintas, adaptando-se às particularidades dos contextos locais. Porém, existem traços transversais às escolas de Educação de Segunda Oportunidade pela Europa, como a parceria com associações locais, uma educação focada nas necessidades dos/as jovens, formação prática (lecionada através de módulos flexíveis) e integração das novas tecnologias na educação (S2CENE, 2022).

A Educação de Segunda Oportunidade tem-se vindo a afirmar em Portugal, existindo atualmente a rede E2O (Educação de Segunda Oportunidade) Portugal, criada em 2018. Contando com sete estabelecimentos de Segunda Oportunidade (E2O, 2022), este projeto estabeleceu-se na agenda política em 2019, pelo Despacho n.º 6954/2019.

Este legisla o referido programa na rede pública de educação como resposta ao abandono escolar precoce (S2CENE, 2002). Apesar deste reconhecimento, o relatório SC2ENE (2022) refere que Educação de Segunda Oportunidade deve ser mais valorizada, nomeadamente através da disponibilização de mais recursos: “em Portugal, é necessário um maior financiamento para elevar o estatuto e as condições de trabalho de docentes neste setor.” (p.53).

Em Portugal, esta educação é direcionada a jovens com idades compreendidas entre os 15 e 25 anos, oferecendo percursos formativos flexíveis com certificação equivalente ao 6º, 9º e 12º anos de escolaridade. Sendo vista como um recomeço para os/as jovens, a Segunda Oportunidade pretende oferecer condições diferentes das que estes/as alunos/as encontraram na escola regular, entre as quais “percursos de formação pouco flexíveis, insucessos repetidos, climas de escola pouco saudáveis, com relações pobres entre alunos e professores, e com pouco espaço para a participação dos jovens (...)” (Mesquita & Hardalova, 2018, p.339).

Nas escolas de Segunda Oportunidade, os/as jovens têm espaço para explorar os seus interesses, o que permite a identificação e construção de percursos educativos/profissionais para o futuro, particularmente através do ensino vocacional e da educação pelas artes (Martins et al., 2020, p.141). A Educação de Segunda Oportunidade vai para além da formação, dando apoios aos/as jovens em várias vertentes da sua vida, como referem Mesquita e Hardalova (2018): “é uma resposta integrada, que procura intervir nas várias problemáticas relevantes da vida destes jovens – a integração familiar, a saúde, a sustentação económica, o alojamento, os consumos de drogas, os problemas de justiça, emprego, formação” (p.343).

Uma das principais características da Educação de Segunda Oportunidade é a centralidade dos/as jovens. As temáticas exploradas na formação são as suas experiências, pelo que “a vida deixa de ficar à porta da escola, passando a ser a própria disciplina de estudo” (S2CENE, 2022, p.94). Ademais, os/as jovens têm influência sobre a sua própria educação, visto que as atividades são “(...) flexíveis e ajustáveis às necessidades, disposições, preferências e ritmos de aprendizagem individuais dos alunos.” (Martins et al., 2020, p.147). Também nos horários e na participação em atividades os/as jovens têm autonomia e poder de decisão, como explicitam Macedo, Santos e Araújo (2018),

“Going beyond mainstream’s education belief in the value of students’ compulsory attendance to lessons, which implies ‘being assiduous, punctual and committed to the fulfilment of all their duties in the context of school activities’, in this school students are free to attend class (or not) and work at their own pace.” (p.453)

Esta liberdade no espaço de formação tem subjacente uma configuração distinta da relação jovem-profissional. Num estudo de Martins et al. (2020) com jovens a frequentar a Educação de Segunda Oportunidade, estas relações “(...) foram descritas de uma forma altamente positiva, invocando noções de família, carinho, amizade, aceitação, convívio e proximidade (...)” (p.146).

As equipas multidisciplinares destas instituições assumem uma postura de escuta ativa junto dos/as jovens, possuindo uma grande capacidade de adaptação. Deste modo, ocupam “(...) uma posição discreta e muito exigente, abordando a juventude de forma criativa e flexível, mudando planos sempre que necessário e mostrando-se disponíveis para participar em atividades comuns.” (S2CENE, 2022, p.94).

Relativamente a efeitos da Educação de Segunda Oportunidade nos/as jovens que a frequentam, o estudo de Martins et al. (2020) menciona mudanças como o desenvolvimento de competências sociais, o aumento da autoestima e alterações nas aspirações dos/as jovens. Além disso, segundo o mesmo estudo, os/as jovens reportam um sentimento de bem-estar ao frequentar as escolas de Segunda Oportunidade, pois

“ao contrário da maioria das suas experiências anteriores nas escolas regulares, aqui os alunos sentem que são ouvidos, respeitados e valorizados pelo que são e pelo que podem vir a ser, e não por quem foram no passado ou por quem não poderão ser” (Martins et al., 2020, p.148).

Outro aspeto que demonstra a satisfação dos/as jovens com a Educação de Segunda Oportunidade é a recomendação destas escolas a pessoas da sua vida em situações similares de abandono escolar (Martins et al., 2020).

A exploração do conceito de tempo na avaliação de projetos em Educação não se encontra explicitamente estudada na literatura carecendo ainda mais de estudo esta análise associada ao projeto de Educação de Segunda Oportunidade. A partir da construção do quadro teórico, com foco na avaliação de projetos e no tempo nos projetos em Educação (nomeadamente a Educação de Segunda Oportunidade), este projeto de dissertação pretende responder à seguinte questão, de modo a melhor compreender os referidos processos e a sua avaliação: “Como é que as dimensões do tempo associadas à

Educação de Segunda Oportunidade na perspectiva dos seus profissionais influenciam a avaliação deste projeto educacional?”. São, ainda, assumidas como subquestões “Quais as dimensões do tempo associadas aos pressupostos de Educação de Segunda Oportunidade?”, “Quais as dimensões do tempo associadas às práticas educativas da Educação de Segunda Oportunidade?” e “Quais as dimensões de tempo associadas às percepções de mudanças/efeitos da Educação de Segunda Oportunidade nos/as jovens que a frequentam?”

Capítulo II – Processo Metodológico



De modo a criar o desenho metodológico de uma investigação, o quadro teórico é um elemento fundamental que, juntamente com o paradigma, "(...) inform[s] a choice of approach, ranging from the broad assumptions that are brought to a project to the more practical decisions made about how to collect and analyze data." (Creswell, 2003, p.5).

Neste capítulo, será explicitada a abordagem metodológica deste trabalho, particularmente os paradigmas que inspiram as questões de investigação, a abordagem qualitativa utilizada e as técnicas de recolha e análise de dados. A par disto, serão relatados o processo de investigação e os cuidados éticos considerados durante a realização do mesmo.

II.1 - Paradigmas e abordagem qualitativa

De modo a dar resposta às perguntas que guiam este trabalho, é necessário valorizar as experiências subjetivas das pessoas. Por isso, é fundamental situarmo-nos epistemologicamente num paradigma que permita estas conceções. Como referem Taylor e Medina (2013), "(...) the newer paradigms can serve as ‘referents’. In other words, we can design our research by combining methods and quality standards drawn from two or more of the newer paradigms." (p.10). Assumindo esta postura multiparadigmática, este projeto de dissertação inspira-se nos paradigmas interpretativo e socio-crítico.

Uma das assunções do paradigma interpretativo é que “people make sense of the world in their own terms, and such interpretation takes place in socio-cultural, socio-temporal and social-spatial contexts" (Cohen, Manion & Morrison, 2017, p.20). Esta ideia encontra-se refletida na vontade de conhecer a perspetiva dos profissionais e as suas experiências subjetivas, relativas ao tempo e à Educação de Segunda Oportunidade, como um projeto de intervenção. Como remata Amado (2014),

“(...) central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.” (pp.40-41)

A inspiração do paradigma socio-crítico provém da própria temática do tempo. Ao abordar o tempo social e as exigências temporais, Cheng (2017) explica que “this question concerns both the sociology of time and social justice and fairness (...)” (p.158).

A reflexão sobre as experiências temporais e articulações entre diferentes grupos e pessoas também implica pensar sobre relações de poder (Cheng, 2017). Consideramos que esta noção se alinha com o paradigma socio-crítico, no qual "its primary purpose is to identify, contest and help resolve 'gross power imbalances' in society which fuel ethically questionable profitmaking activities that contribute to systemic inequalities and injustices (...)" (Taylor & Medina, 2013, p.6). Assim, o conhecimento gerado em investigações que se identificam com este paradigma "(...) deve servir para desmascarar as ideologias e a situação de opressão e dominação que se vive no tempo presente e numa sociedade assente em conflitos de interesses e de poder" (Amado, 2014, p.52).

Além da discussão sobre paradigmas, é essencial pensarmos a abordagem metodológica do trabalho. Este estudo tem uma natureza exploratória, visto que a questão "Como é que as dimensões do tempo associadas à Educação de Segunda Oportunidade na perspetiva dos seus profissionais influenciam a avaliação deste projeto educacional?" não se encontra previamente estudada na literatura. Por pretendemos, através da perspetiva dos/as profissionais, explorar e identificar as dimensões do tempo adjacentes à Educação de Segunda Oportunidade, uma abordagem qualitativa é necessária. Como Creswell e Guetterman (2019) explicam, "qualitative research is best suited to address a research problem in which you do not know the variables and need to explore" (p.16).

Ademais, a abordagem qualitativa vai de encontro aos princípios epistemológicos estabelecidos pelos paradigmas que inspiram este trabalho. Como Amado (2014) explica, "(...) a investigação qualitativa assenta nesta ideia central: a de dar 'voz' às pessoas que se disponibilizam para colaborar (de diferentes modos e diferentes graus) com o(s) investigador(es) (...)" (p.421). Esta amplificação do discurso de diversos atores sociais converge com a necessidade da investigação se basear num conhecimento construído a partir das experiências das pessoas, no seio dos paradigmas interpretativo e sócio-crítico. Os pressupostos de relação entre investigadores/as e participantes nestes paradigmas também se aproximam das particularidades basilares da abordagem qualitativa. Com a finalidade de compreender e empoderar os atores sociais, a relação criada não pode ser meramente instrumental e focada apenas na recolha de dados. Pelo contrário, deverá ser estabelecida uma relação interpessoal mais próxima com os/as participantes, semelhante a uma colaboração, fruto também de técnicas de recolhas de dados que necessitam de uma maior imersão no contexto. Assume-se que tanto participantes como investigadores/as

possuem conhecimentos distintos – mas igualmente merecedores de reconhecimento e valorização – sobre a realidade em estudo.

Na investigação baseada numa abordagem qualitativa, existem várias técnicas de recolha de dados passíveis de serem utilizadas, como, por exemplo a entrevista, a observação e o grupo de discussão focal (Creswell & Guetterman, 2019). A eleição de uma técnica é dependente do desenho metodológico e da questão de investigação do estudo. Neste trabalho foram realizadas entrevistas a profissionais de Educação de Segunda Oportunidade, cujos procedimentos são apresentados de seguida.

II.2 - Técnicas de recolha de dados

Uma vez que como o tempo se apresenta de forma intrínseca na experiência e vida das pessoas, torna-se um objeto complexo de estudar. A invisibilidade das dimensões do tempo, de uma conceção além da duração cronológica, torna a observação uma técnica inadequada para o estudo desta temática num projeto de dissertação. Assim, o recurso a uma técnica que permita pôr em evidência as dimensões do tempo impõe-se. Apesar de tanto numa entrevista como num grupo de discussão focal se recorrer a um guião para orientar a participação dos/as intervenientes, a discussão focalizada não permite a exploração aprofundada do discurso de cada participante. Ao focar-se na interação entre intervenientes, o grupo de discussão focal, por si só, não permite captar de modo tão definido as perceções individuais de cada pessoa. Então, visto que pretendemos estudar as subjetividades na vivência do tempo, a forma adequada de aceder a estas informações é através de entrevistas.

Esta técnica de recolha de dados pode assumir vários formatos quanto à sua estrutura e funções. No caso deste trabalho, de entre as categorias elencadas por Amado (2014), as entrevistas semiestruturadas revelam-se as mais apropriadas para a questão de investigação definida. Como refere o autor, a entrevista semiestruturada “é uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (Amado, 2014, pp.211-212). A entrevista constitui-se como um espaço para a discussão de perspetivas por parte de entrevistador/a e entrevistado/a, sendo “(...) a social, interpersonal encounter,

not merely a data-collection exercise” (Cohen, Manion & Morrison, 2017, p.506). Durante a entrevista, a relação entre as partes deve ser gerida pelo/a investigador/a de forma a

“(…) [romper] com a hierarquia sem cair na equivalência das posições, pois o entrevistador tem que estar ciente, sem perpassar ao outro, de que é ele o árbitro do jogo, respeitando o estilo e o ritmo da narrativa do entrevistado, mas não deixando para trás o controlo da situação considerando a problemática de estudo e a ética a que está obrigado.” (Ferreira, 2014b, p.184)

Deste modo, uma entrevista consiste numa reconstrução da experiência, a qual se “(…) is based partially on memory and partially on what the participant now senses is important about the past event.” (Seidman, 2006, p.88).

Dado o tempo limitado para a realização da dissertação, optámos por entrevistar o corpo profissional de uma escola de Educação de Segunda Oportunidade. Devido a contactos privilegiados com uma escola e profissionais decorrentes de uma colaboração prévia num projeto, o acesso ao terreno e a este grupo profissional foi mais facilitado. Enquanto participante de projetos dinamizados no contexto de uma escola de Segunda Oportunidade, já conhecia parte do corpo profissional da instituição, visto que existiu a oportunidade de fazer observações participantes e participar em múltiplas atividades junto dos/as jovens e profissionais. Ademais, querendo explorar a educação enquanto ato intencional e refletido, os/as profissionais responsáveis por colocar em prática a ideia de Educação de Segunda Oportunidade são o grupo mais informado para explorar a temática.

Apesar de existir um conhecimento prévio do contexto e dos/as seus profissionais, o primeiro contacto com o intuito de solicitar entrevistas foi realizado através de *email* a pessoas em cargos de liderança. Uma “(…) strategy for respecting the research site with minimal disruption is to gain access through gatekeepers (or officials).” (Creswell & Guetterman, 2019, p.24), esforço tentado através do contacto formal.

Através do contacto, foi possível estar presente numa reunião de equipa e apresentar o estudo. Nesse momento, os/as profissionais de Educação de Segunda Oportunidade foram inquiridos/as sobre a sua disponibilidade para a realização de uma entrevista, com uma duração entre 30 a 45 minutos. Das cerca de 20 pessoas presentes na reunião, metade demonstraram interesse na realização da entrevista. Depois de registar os contactos dos/as interessados/as, foram registadas por *email* as suas disponibilidades e preferências para a marcação da entrevista. No total, foram realizadas 9 entrevistas (cerca

de metade do corpo profissional da escola de Educação de Segunda Oportunidade), incluindo uma pessoa num cargo de liderança. As 9 entrevistas foram realizadas presencialmente na escola de Segunda Oportunidade, de forma a acomodar os/as participantes, e gravadas com recurso a um telemóvel para posterior transcrição. Devido à vida da escola e atividades previamente planeadas, as entrevistas ocorreram entre o final de abril e o mês de maio, com exceção de uma entrevista que, por incompatibilidade horária, apenas se realizou em julho. É de realçar que, não tendo recebido resposta a todos os *emails* sobre os horários de realização da entrevista, outros/as profissionais da escola auxiliaram no contacto com as restantes pessoas.

Numa entrevista, “as questões colocadas, nas suas temáticas, formulação e sequência, devem, assim, servir um duplo papel: gerar material interessante para o investigador, mas também motivar o interesse dos atores em responder o mais detalhadamente possível” (Ferreira, 2014b, p.185). Então, as perguntas devem ser claras, neutrais e singulares, e, no caso da entrevista semiestruturada, abertas.

Como preparação para o momento de entrevista, é essencial a criação de um guião. Este

“(…) deve basear-se em diversas fontes, tais como a experiência profissional e conhecimentos anteriores adquiridos na área, nas sondagens prévias resultantes de contactos informais com pessoas pertencentes ao universo que se quer explorar, numa possível entrevista exploratória e na revisão da literatura feita sobre as áreas de incidência do estudo” (Amado, 2014, p.215).

Baseando na estrutura apresentada por Amado (2014), construímos um guião de entrevista aos/às profissionais (Apêndice 1). Após várias versões, o guião final continha 5 blocos: “Legitimação da entrevista”, “Projeto socioeducativo”, “Práticas Educativas”, “Efeitos das práticas educativas nos/as jovens” e “Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista”. Este guião e a formulação das perguntas sofreram ligeiras alterações no decorrer das entrevistas. Para a entrevista com a figura em cargo de liderança foram adaptadas e adicionadas perguntas ao guião (Apêndice 2).

II.3 - Técnicas de análise dos dados

De forma a analisarmos o material recolhido nas entrevistas (que se encontra em formato de áudio), foi indispensável a sua transcrição e passagem para texto.

Para a transformação destes dados em resultados, foi necessário recorrer a uma análise qualitativa, a qual se constitui como um processo “(...) recursive, non-linear, messy and reflexive, moving backwards and forwards between data, analysis and interpretation.” (Cohen, Manion & Morrison, 2017, p.644).

Existem vários métodos de análise de dados qualitativos passíveis de ser utilizados. Neste projeto de dissertação, recorreu-se à análise temática de conteúdo. Esta ferramenta, a par da análise temática, pode ser utilizada independentemente das opções epistemológicas tomadas na investigação, provando-se um instrumento versátil (Braun & Clarke, 2006). Esta forma de análise qualitativa é “(...) a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail.” (Braun & Clarke, 2006, p.80).

O processo de análise temática de conteúdo começa com a familiarização com os dados (Braun & Clarke, 2006), nomeadamente através da transcrição das entrevistas. Por isso, os áudios foram transcritos com um cuidado constante de preservar a integridade dos discursos das pessoas entrevistadas, tendo em atenção “(...) não só na captação das palavras usadas, como em outros aspetos tais como a pontuação da fala (as pausas e o tom de voz).” (Amado, 2014, p.219). Neste trabalho, as 9 entrevistas foram transcritas, sem recurso a *software*, pela própria investigadora, de modo a contribuir para a sua imersão inicial nos dados, aspeto facilitador da análise.

Após a leitura na íntegra do corpo de dados, iniciou-se a codificação, “(...) the process of segmenting and labeling text to form descriptions and broad themes in the data.” (Creswell & Guetterman, 2019, p.243). É através de uma codificação contínua e da organização de códigos similares que se chega a temas. Suportados através de excertos das entrevistas, “[t]hemes (also called categories) are similar codes aggregated together to form a major idea in the database.” (Creswell & Guetterman, 2019, p.245). Depois da transcrição das entrevistas e da sua leitura, a investigadora sintetizou e categorizou as ideias das entrevistas de modo a reduzir cada uma delas a um conjunto de códigos. Após várias rondas de categorização, os códigos similares foram agrupados, dando origem a

temas. Estes surgem indutivamente a partir da fala das pessoas entrevistadas, ao invés de dedutivamente, com base em temas previamente definidos a partir da literatura mobilizada no quadro teórico. Esta opção permitiu a exploração mais aprofundada dos aspetos mencionados pelos/as participantes. Com estes temas preliminares, as entrevistas foram lidas novamente, de forma a identificar o quão consistentes se encontravam em relação ao corpo de dados.

Deste processo de análise temática de conteúdo surgiram 3 grandes temas: “Pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade”, “Práticas Educativas da Educação de Segunda Oportunidade” e “Perceções de Alterações nos/As Jovens decorrentes da Educação de Segunda Oportunidade”. Cada tema engloba subtemas, os quais se encontram explicitados na Tabela 1.

Questão de investigação	Como é que as dimensões do tempo associadas à educação de segunda oportunidade na perspetiva dos seus profissionais influenciam a avaliação de um projeto educacional?		
Subquestões de investigação	Quais as dimensões do tempo associadas aos pressupostos de educação de segunda oportunidade?	Quais as dimensões do tempo associadas às práticas educativas da educação de segunda oportunidade?	Quais as dimensões de tempo associadas às perceções de mudanças/efeitos da educação de segunda oportunidade nos/as jovens que a frequentam?
Tema	Pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade	Práticas Educativas da Educação de Segunda Oportunidade	Perceções de Alterações nos/as Jovens decorrentes da Educação de Segunda Oportunidade
Subtemas	Ciclo de vida de um projeto	Organização Escolar, Assiduidade e Horários	Mudanças e Efeitos nos/as Jovens
	Características da Educação de Segunda Oportunidade	Atividades de uma Escola de Segunda Oportunidade	Indícios de que os/as Jovens valorizam a Educação de Segunda Oportunidade
	Passado, Presente e Futuro na Educação de Segunda Oportunidade	Relação entre Jovens e Profissionais na Educação de Segunda Oportunidade	Tempo dos Jovens na Educação de Segunda Oportunidade
		A (não) rotina da Educação de Segunda Oportunidade	

Tabela 1 - Temas e subtemas da análise temática

II.4 - Questões éticas

Ao realizar uma investigação, é essencial abordarmos as questões éticas subjacentes a todo o processo de pesquisa. Indo além da recolha e tratamento de dados, a escolha do próprio tópico de investigação pressupõe o exercício ético (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

Relativamente à técnica de recolha de dados, a entrevista “[t]rata-se de um exercício que, sendo provocado pelo entrevistador, requer deste responsabilidade, cuidado e realismo no seu acompanhamento, mais do que impassibilidade e impessoalidade” (Ferreira, 2014, p.984). Como Seidman (2006) aponta, os participantes e a sua vulnerabilidade têm de ser resguardados no processo da entrevista, bem como na posterior disseminação de resultados. O consentimento informado é um dos procedimentos que tem em vista a proteção dos participantes, devendo prever “(...) competence, voluntarism, full information and comprehension.” (Cohen, Manion & Morrison, 2017, p.122) por parte de quem participa e ser específico à investigação realizada (Ferreira, 2014b). Tal como refere a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, “a obtenção do Consentimento Livre e Informado deverá ocorrer no quadro de uma relação de confiança mútua entre as pessoas e/ou as instituições envolvidas, tendo preferencialmente por base um documento escrito, devidamente assinado.” (2020, p.11). Desta forma, foi pedido aos/às participantes que assinassem um termo de consentimento antes da realização da entrevista (Apêndice 3).

Numa entrevista e num processo de investigação existem vários tipos de informação que são recolhidos a respeito dos/as participantes. Tendo em consideração que existem dados sensíveis como “(...) religion, ethnicity, sexual practices, income, values and other personal attributes (...)” (Cohen, Manion & Morrison, 2017, p.129), é necessário salvaguardar a privacidade dos/as participantes. Assim, o princípio da confidencialidade e a omissão de detalhes ou características que possam levar à identificação dos/as participantes por terceiros são fundamentais para proteger a identidade dos/as entrevistados no momento da análise, discussão e disseminação dos resultados. Apesar de não serem recolhidos dados particularmente sensíveis nas entrevistas, a confidencialidade continua a ser um princípio incontornável.

É de referir que também na análise dos dados existem cuidados éticos a ter em consideração, particularmente a preocupação de não deturpar as perspetivas das pessoas entrevistadas e de as representar o mais fielmente possível na apresentação e discussão dos resultados.

Capítulo III – Análise dos dados e Discussão dos Resultados



Nesta secção, pretende-se apresentar os resultados obtidos da análise temática de conteúdo de nove entrevistas a profissionais de Educação de Segunda Oportunidade, incluindo uma pessoa num cargo de liderança.

Os temas e subtemas apresentados surgem indutivamente, através do discurso dos/as entrevistados/as, e vão de encontro às subquestões de investigação, dividindo-se em três grandes temas: “Pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade”, “Práticas Educativas da Educação de Segunda Oportunidade” e “Perceções de Alterações nos/as Jovens decorrentes da Educação de Segunda Oportunidade”.

III.1 - Pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade

Este tema visa responder à subquestão de investigação “Quais as dimensões do tempo associadas aos pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade?”. Desse modo são explorados os subtemas “Ciclo de vida de um projeto”, “Características da Educação de Segunda Oportunidade” e “Passado, Presente e Futuro dos/as Jovens na Educação de Segunda Oportunidade”.

III.1.1 - Ciclo de vida de um projeto

Como Boutinet (2002) refere “todo o projeto pressupõe uma visão otimista, graças à qual se pensa poder trazer uma mudança relativa a um dado estado de coisas, mudança que não poderia acontecer sem a ação de seu autor” (p.236). Antes de nos debruçarmos sobre as características de um projeto de combate ao abandono escolar como a Educação de Segunda Oportunidade, devemos esclarecer o processo de criação e implementação deste tipo de educação, reflexo dos/as seus/suas autores/as.

A pessoa entrevistada numa posição de liderança retrata como a preocupação coletiva de um grupo de profissionais de educação com o abandono escolar levou à criação de uma associação que, 3 anos depois (aliada à oportunidade do projeto europeu) levou à abertura de uma escola.

“Portanto, a preocupação que levou à criação de uma associação era a preocupação com jovens em abandono. Eram jovens que eram nossos alunos e que, no ano seguinte,

desapareciam, a gente preocupava-se "onde é que eles estão" (...) depois há uma oportunidade, portanto havia aqui um grupo de profissionais que estava predisposto digamos e esta predisposição juntou-se a uma oportunidade que surge, que é a oportunidade do projeto europeu (...) que nos permitiria responder a este problema. Portanto, foi no fundo, a ligação entre este grupo de profissionais, esta iniciativa social com a oportunidade que estava disponível.” (E9)

“Depois disto, da criação da associação, da formulação deste objetivo de abrir uma escola, houve 3 anos, foram precisos 3 anos, precisamente, de maio a setembro, para abrir a escola.” (E9)

Este período entre a constituição da associação e a sua concretização numa escola foi fundamental para reunir as condições necessárias à implementação do projeto, nomeadamente o apoio do município.

“O mais problemático foi o apoio público, aí houve coisas que estiveram a nosso favor, outras que estiveram contra, muito teve a ver com... cá está, experiências profissionais anteriores, havia cruzamentos entre este grupo de profissionais e outros colegas que, naquela época, ocupavam lugares na administração, quer na direção regional, quer na câmara municipal, portanto, essas ligações permitiriam falar mais proximamente. (...) demorou 3 anos porque a dificuldade foi convencer o executivo municipal, que era uma condição que nós estabelecemos *sine qua non*, era preciso o apoio do município.” (E9)

O processo de edificação de um projeto equilibra-se entre o tempo do sonho e o tempo da ação (Boutinet, 2002). Neste caso em particular, entre a ideia de uma escola de Educação de Segunda Oportunidade e o foco nas ações necessárias para a execução da mesma: a criação de uma associação e, posteriormente, a deliberação junto de diferentes stakeholders indispensáveis ao projeto. Num projeto, o tempo tende a ser percecionado linearmente enquanto recurso a ser utilizado (Carter, 2019). Esta forma de entender o tempo parece alinhar-se com a necessidade de planejar as ações e o entendimento de que cada passo necessita de tempo cronológico específico para se concretizar. Simultaneamente à implementação do projeto, apesar de não ser referido explicitamente, ocorre a monitorização do mesmo (Capucha, 2008) de forma a entender de que forma os desenvolvimentos ocorridos até ao momento se alinham com os objetivos previamente estabelecidos. A gestão de desvios continuada, mesmo que não reconhecida explicitamente pela pessoa entrevistada, fez parte da supervisão deste projeto de Educação de Segunda Oportunidade. Podemos interpretar a dificuldade em “convencer o executivo municipal” (E9) como obstáculo que, inevitavelmente, necessitou de mais tempo cronológico do que o previsto para a sua resolução.

Atualmente, o projeto de Educação de Segunda Oportunidade mantém-se fiel à sua ideia fundadora - o combate ao abandono escolar. Com anos de experiência e de funcionamento, a única grande adaptação do projeto foi a valência da certificação escolar.

“Não diria alterações, acho que a ideia inicial manteve-se (...) a ideia inicial tem a ver com o público, queremos atender jovens em abandono dos 15 aos 25 anos, isso manteve-se.” (E9)

“(…) acho que não houve assim nenhuma transformação, nenhuma ruptura em relação ao projeto inicial, houve um desenvolvimento, um aprofundamento, um alargamento. Hoje estamos mais próximos, hoje sabemos um bocadinho melhor o que é este trabalho. Nós costumávamos dizer no início que não tínhamos nenhuma ideia de como é que isto se faz, hoje temos alguma ideia (...)” (E9)

“Embora uma das coisas, por acaso falando em transformação, talvez, de facto, a única transformação que tenha acontecido em relação ao projeto inicial foi a adoção da área de certificação escolar como área central do projeto da escola, não é a única, mas é uma área com grande centralidade.” (E9)

Inicialmente, o projeto de Educação de Segunda Oportunidade trabalhou para garantir o apoio do poder local. No presente, após múltiplos anos de funcionamento, é reconhecido pelo seu trabalho de combate ao abandono escolar, tendo sido motor de mudança a nível nacional ao contribuir para a construção de políticas públicas de educação.

“Eu comecei por dizer que a nossa escola é uma iniciativa social, falta dizer que esta iniciativa social que foi reconhecida e validada ao longo de anos a nível nacional e internacional, se transformou numa política pública em Portugal e que foi capaz de (...) se replicar no país e de se arrastar à administração e o governo no sentido de desenhar e apoiar uma medida, que está enquadrada legalmente que se chama Segunda Oportunidade (...)” (E9)

Apesar deste reconhecimento político, noutras entrevistas, em tom de comentário final, surgiram, por parte dos profissionais, apelos à valorização deste projeto e de esperança futura da sua expansão.

“Só dizer que esta escola...são projetos importantes que se devem manter. Infelizmente, o Estado disponibiliza poucas verbas para este tipo de educação, mas eu acho que, de futuro, estas escolas vão cada vez aparecer mais até com a população estrangeira que está aí e que não falam português, que não se integram na escola regular, portanto, jovens de outras de outras nacionalidades, e que, se calhar, aqui é uma porta para uma certificação “ (E6)

“(…) é pena sermos uma escola pequenina, mas estamos a crescer e cada vez há mais escolas de Segunda Oportunidade e sem dúvida que é um projeto fantástico” (E4)

Com base no discurso dos/as entrevistado/as, o tempo cronológico é uma dimensão indissociável de um projeto. São necessárias diferentes durações temporais para concretizar diferentes fases de um projeto, a criação, implementação, reconhecimento público e mudança. Apesar de não existirem menções diretas à componente de avaliação, em vários pontos do processo descrito, e para elucidar a tomada de decisões no desenvolvimento do projeto, foi necessário avaliar, mesmo que informalmente, o decorrer das ações. A monitorização ao longo do tempo foi um mecanismo que permitiu a adaptação do projeto de Educação de Segunda Oportunidade, como descrito, à realidade local, como, por exemplo, o acréscimo da dimensão de certificação escolar.

Para além disso, ao envolver diversos atores, como o poder local, o desenvolvimento do projeto torna-se dependente destes parceiros, de um tempo “ideal”, das oportunidades e constrangimentos. A construção e edificação da Educação de Segunda Oportunidade neste local exigiu a articulação de diferentes *stakeholders*, a preocupação de inclusão destes diferentes atores remete para uma conceção de avaliação baseada nas perspetivas responsivas. A construção participada do projeto e a participação de diferentes entidades pressupõe uma abordagem à monitorização que tenha em conta os diferentes atores e as suas exigências temporais.

Abaixo encontra-se uma síntese esquemática da cronologia abordada pela pessoa entrevistada, relacionado com as fases de um projeto. Ressalva-se que, conceção, implementação e monitorização são etapas distintas, porém podem ocorrer simultaneamente (Duff, 2006).

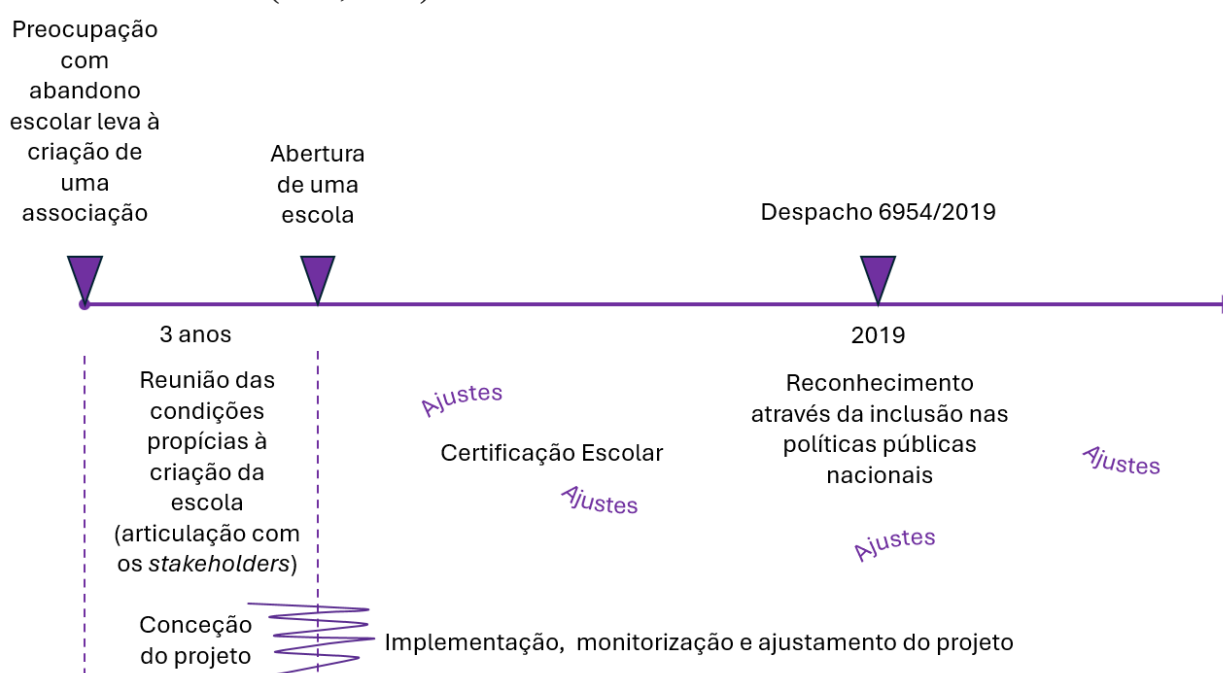


Figura 1 - Esquema cronológico do projeto abordado pelo/a entrevistado/a

III.1.2 - Características da Educação de Segunda Oportunidade

A Educação de Segunda Oportunidade é uma resposta socioeducativa ao abandono escolar. Deste modo, as características que lhe estão associadas não são somente educativas, realçando a componente de intervenção social.

A Educação de Segunda Oportunidade faz-se pautar de uma oferta distinta do ensino regular (Mesquita & Hardalova, 2018) (aspeto presente também na fala de seis entrevistados/as), na qual a individualidade e centralidade do/a jovem no processo educativo constituem-se como atributos indispensáveis (Martins et al., 2020). Através de, por exemplo, planos individuais de formação e mudança (designação atribuída pela escola), é notório o esforço de adequar as aprendizagens e o currículo e as atividades aos gostos, interesses, necessidades e à vida dos/as diferentes jovens.

“Em primeiro lugar, há uma individualidade enorme nos planos...Os planos de formação existem precisamente para haver esta individualidade e especificidade do jovem e isto é superinteressante porque há este cuidado específico daquele jovem, nós não generalizamos” (E4)

“Primeiro é uma educação muito vocacionada para o individual, (...) são todos indivíduos diferentes, com vidas diferentes, com especificidades diferentes e nós tentamos acompanhá-los um a um e essa é a principal diferença do ensino regular que têm 25 a 26 jovens e que não pode, não acompanham” (E6)

“Pois, é, esta escola...olha, é muito isto a Segunda Oportunidade, é uma escola onde se exploram, no fundo, algumas formas alternativas de fazer o ensino e acho que aquilo que o caracteriza mais é o facto de haver um esforço diário para que aquilo que acontece na vida da escola, para que aquilo que acontece nos processos de aprendizagem dos jovens parta deles e não de nós, professores” (E5)

“A maior parte deles passaram por processos bastante negativos no ensino regular como aulas muito tradicionais com uma postura de alunos muito passiva e, no contexto da Segunda Oportunidade, eles têm a oportunidade de terem uma postura muito mais ativa, uma flexibilidade muito maior em termos de currículo também, poderem trabalhar as áreas de maior interesse e de desenvolver um processo formativo. Um objetivo individual, por exemplo, que eles tenham, nós aqui ajudamo-los (...)” (E8)

Esta individualidade e acompanhamento alinha-se com a intervenção de carácter mais social da escola, corporizada na equipa psicossocial. O contacto diário entre esta equipa, os/as jovens e as suas famílias (principalmente através de telefonemas) permite conhecer mais aprofundadamente a vida do/a jovem e intervir de um modo mais holístico.

“(...) aqui os miúdos não são um número, são aquela pessoa com aquelas características delas, as características idiossincráticas de cada um e depois temos também muita atenção ao contexto (...) nós não podemos tirar a pessoa do contexto e é muito importante para o desenvolvimento pessoal, académico, social, psicossocial, artístico, seja lá o que for dos jovens, ou seja, é olhar para a pessoa pela pessoa, pelas suas características, pela história de vida, por tudo.” (E3)”

“fazemos este acompanhamento muito...não é, muito diário, com eles e com a família, e conseguimos depois ter aqui acesso a outro tipo de informações e que os ajudamos muitas vezes em problemas que eles têm familiares “(E7)

“(...) tudo quanto tenha haver com apoio psicossocial, coisas a nível de apoios, como o banco alimentar, estamos sempre muito atentas a essas questões, tentar perceber se as famílias dos jovens estão ali com algum problema e cada vez há mais, não é, por exemplo, ao nível da alimentação. Ajudamos também a relação a alguns documentos que às vezes é preciso, fazemos esta facilitação, fazemos sinalizações, temos de estar muito atentas à assiduidade dos jovens, "porque é que ele não veio?", fazemos este contacto diário com os jovens e com a família, às vezes de uma forma mais fácil, outras vezes menos (...)” (E3)

O foco na centralidade do/a jovem, seja na sua participação ou no conhecimento do seu contexto, permite tentar identificar as exigências temporais dos/as jovens (Cheng, 2017), isto é, o tempo alocado aos diferentes papéis sociais que desempenham. Este pressuposto da Educação de Segunda Oportunidade permite, teoricamente, a compreensão dos/as jovens e das particularidades do seu tempo social e individual (Elias, 1992; Tabboni, 2001). A possibilidade de ajustar a formação à disponibilidade e objetivos dos/as jovens, ao seu entrelaçamento de tempo individual e social, é um esforço para compatibilizar e facilitar as condições de ida à escola destes jovens em abandono escolar.

Deste modo, as principais características da Educação de Segunda Oportunidade destacadas pelos/as entrevistados/as são a individualidade e flexibilidade dos planos de formação. O conhecimento da vida dos/as jovens, dos seus contextos e das suas famílias, através da equipa psicossocial, permite a adaptação da formação à realidade da cada um. Esta adaptação abrange a organização e utilização do tempo por parte do/a jovem e dos grupos sociais onde se inserem. Assim, os tempos individual e social de cada jovem (ex: a dinâmica familiar, emprego) são tidos em consideração no planeamento da formação.

III.1.3 - Passado, Presente e Futuro dos/as Jovens na Educação de Segunda Oportunidade

As noções de passado, presente e futuro surgem, nos discursos dos/as entrevistados/as, associadas às finalidades da Educação de Segunda Oportunidade, nomeadamente aos/às perspetivas dos/as jovens. Estas dimensões, apesar de serem problematizadas distintamente, entrelaçam-se, tornando-se indissociáveis.

O passado no projeto da Educação de Segunda Oportunidade manifesta-se de várias formas e são-lhes atribuídas importâncias distintas. A Educação de Segunda Oportunidade é conceptualizada como um recomeço, tendo como objetivo afastar-se dos estereótipos que marcaram o passado dos/as jovens. Assim, em parte dos/as entrevistados/as, o passado é associado à estereotipação negativa dos/as jovens, priorizando um esquecimento deste em prol de possibilidades de futuro.

“Sim, uma das regras aqui é nós não olharmos para o passado. É passar quase uma borracha branca em relação a isso. (...) importa saber se tem alguma dificuldade associada, dislexia, qualquer coisa, mas não vamos estar ali perante o conselho de turma a catalogar «olha, ele teve 20 faltas disciplinares (...)», tentamos dar uma oportunidade, é um recomeço” (E2)

Noutro ponto de vista, os/as entrevistados/as identificaram o passado - individual, escolar e social - como essencial para conhecer, adaptar e trabalhar a formação com os/as jovens, independentemente das cargas negativas que lhe podem estar associadas.

“Tem que ter em conta porque (...) nós somos o nosso passado, também nós somos a pessoa que somos também por tudo o que nós passamos e aqui o passado eu vou incluir não só o passado mesmo daquela pessoa, mas também acho que temos de ter em conta as características culturais de cada pessoa (...)” (E3)

“eu acho que é errado dizer que o passado não interessa, (...) eu acho que o passado é muito importante e é precisamente a revisitá-lo que podemos construir o presente e o futuro, acho que é extremamente importante, seja ele (...) feito de momentos menos bons, de histórias mais marcantes, tudo isso é matéria geradora de coisas, por isso, acho que o passado é muito importante, sim, e as escolas têm tendência a esquecer-se (...)” (E5)

“nós não somos muito invasivos na privacidade e no passado deles, claro que no passado escolar temos que o ser, no passado pessoal somos, na medida em que eles querem ou não falar sobre a sua vida pessoal e para nós, por vezes, é importante para nos enquadrarmos um bocadinho numa perspetiva mais social e é importante porque, no fundo, conseguimos encontrar aqui uma ligação muito grande de problemas comuns (...) não invadindo muito, mas tentando saber o pouco que eles nos querem dizer, ou o muito

ou o que seja, a medida certa e trabalhar a partir daí e depois construir os planos individuais de formação deles, de acordo com as características deles” (E4)

“realmente uma das questões que eu vou fazendo aos jovens é sobre o passado, é a minha perspectiva para o entender, para o melhor enquadrar (...) nas respostas da escola, o perfil dele, termos isto em consideração e mesmo para o trabalhar e para encaminhamentos futuros, é sempre visto de forma a contribuir para o melhor desenvolvimento do jovem e não pelo contrário, não é «eu sei o teu passado e por isso...», não, o teu passado é usado para desenvolvermos aqui uma série de competências, coisas que se calhar foram falhando ou que não foram tão bem trabalhadas ou que há aqui coisas que são diagnosticadas e que nós conseguimos perceber, trabalhá-las daqui para a frente, é esta sempre a perspectiva, olhar para o passado como material para trabalhares agora no presente e no futuro do jovem, nunca ao contrário” (E7)

Destacamos ainda uma das opiniões de um/a entrevistado/a que, na nossa visão, aparenta sintetizar as perspectivas sobre o passado até aqui discutidas.

“A Educação de Segunda Oportunidade interessa-se e não se interessa pelo passado. Portanto, interessa-se no sentido em que nos interessa a vida dos jovens, os desafios que os jovens enfrentam e, portanto, os problemas da sua vida, etc, e, evidentemente que isso também está no passado. Por outro lado, não nos interessa, porque nos interessa sobretudo o futuro, os estereótipos ligados e as representações negativas ligadas ao passado, não são valorizadas nas escolas de Segunda Oportunidade, no sentido em que tenha acontecido o que quer que seja isso não é importante, vamos focar-nos no futuro.” (E9)

No trabalho com jovens em abandono escolar precoce, o presente e a vivência do dia-a-dia - ou seja, o tempo da ação educativa - são momentos muito importantes para a construção da motivação dos/as jovens.

“Isto é um processo que tem de ser passo a passo e nós temos, a meu ver, às vezes mais derrotas de que vitórias e o presente tem de ser construído passo a passo, são jovens que são muito difíceis de a gente podê-los orientar porque muitas vezes eles perdem-se nessa orientação, não querem, têm problemas de socializarem-se até com a sociedade, de maneira que é passo a passo, isto é uma construção diária (...) muitas vezes nós pensamos que motivamos (...) e eles aparecem, mas depois se nós não continuarmos sempre sempre a insistir, muitas vezes não conseguimos” (E6)

Na perspectiva dos/as entrevistados/as, o presente é ainda, associado à preparação para o futuro. Neste sentido, destaca-se a necessidade de abrir os horizontes e mostrar possibilidades de futuro aos/às jovens, que, muitas vezes, não as têm.

“também há este risco das escolas, de quando estão muito focadas no futuro dos jovens, esquecem-se do presente. Portanto, talvez a dimensão mais importante seja o presente, e no presente está a germinar o futuro, (...) é preciso cuidar do presente.” (E9)

“[...] olha o presente...trabalhas nele também, é com os sonhos dos meninos que nós trabalhamos, é com os talentos que eles têm agora que nós os podemos melhorar, é com aquilo que eles nos chegam e que querem muito que tu trabalhas. Muitos deles não têm esta consciência do futuro, por isso, tu realmente trabalhas o presente com aquilo que eles te dão na hora, é um trabalhar um dia a dia numa construção e fazendo com que eles peguem neste presente e consigam desenvolver objetivos de futuro porque a maior parte destes jovens, se tu lhes perguntar "o que é que tu queres fazer daqui a 5 anos?", a resposta dele é zero (...) Eles acham que nem sequer têm as mesmas oportunidades que os outros, por isso, trabalhar o presente é muito desenvolver isto de que eles são capazes de puderem ter aquilo que os outros também podem ter, não é.” (E7)

É no sentido de mostrar possibilidades e orientar os/as jovens que a dimensão do futuro é discutida na Educação de Segunda Oportunidade.

“Agora relativamente ao objetivo, eu acho que o primeiro objetivo deste projeto será afastar os miúdos das coisas que são menos boas na sociedade e do que é o reflexo do abandono de uma escola ou da escola ou do percurso formativo e tentar dar-lhes uma direção a seguir. Aqui tentamos ser uma rotunda que mostra as direções todas que eles podem seguir, com uma explicação prévia do que poderá acontecer nesse percurso, e nesses termos acho que fica tudo mais claro para eles.” (E1)

“Este jovens chegam aqui com uma autoestima muito baixa e muitas vezes quando fazemos essa pergunta «então, o que é que tu gostas de fazer, quais são os teus interesses?» eles «nada» ou é «dormir e não sei quê» ou «eu não sou bom em nada» e então o nosso passo seguinte(...) é fazê-los passar por diferentes experiências, ou pelas artes, pelas áreas vocacionais, mesmo as saídas que fazemos à comunidade, muitas vezes nas visitas aos jardins de infância ou lares de idosos, eles descobrem ali que têm apetência para trabalhar com idosos ou para estar com crianças, e a partir daí começa-se a desenhar também um projeto de futuro.” (E2)

Convergindo com a finalidade de integrar os/as jovens na sociedade, quando o assunto é o futuro, fala-se tanto na certificação escolar e entrada no mercado de trabalho, como no desenvolvimento de competências transversais e na continuação nos percursos formativos.

“Uma das principais missões desta escola é tentar arranjar um futuro para estes jovens, nomeadamente um trabalho” (E6)

“também fazemos esta parte do desenvolvimento de competências sociais também para no futuro eles saberem estar, (...) saberem o que é que querem, saber estar num trabalho, saberem também reivindicar alguma coisa, terem esse conhecimento (...) aqui desenvolvemos outras formas de comunicação, serem mais assertivos, às vezes terem que ser passivos que é para no futuro eles conseguirem fazer isso, com eles, com o trabalho, com a família, (...) com o resto dos pares, qualquer situação.” (E3)

“Depois temos jovens, dependendo das suas características e também às vezes características ao nível da saúde mental que há jovens que se calhar nós temos é que os pôr funcionais (...) parece que é só um bocadinho, mas às vezes é muito bom, é serem funcionais, é conseguirem acordar a horas, é conseguirmos pôr-lhes algumas responsabilidades, para no futuro eles conseguirem ter um trabalho digno” (E3)

“Há muitos que acabam por conciliar, tentamos aqui ajudar e depois no futuro, se um jovem nos diz que quer continuar a estudar, nós vamos ajudá-lo a encontrar um curso que vá de encontro ao que ele quer, não é, se quer trabalhar, também vamos ajudá-lo nesse processo” (E2)

Na Educação de Segunda Oportunidade, o passado, presente e futuro dos/as jovens são dimensões exploradas de forma distinta, acabando por ser foco deste projeto. Como Carmo (2006) explicita, é a releitura do passado que guia a ação presente e possibilita a construção de um futuro. Este tipo de educação tenta, na sua intervenção com os jovens, ajudá-los a reler o seu passado, e agir através de ações presentes para um futuro melhor. Assim, a abertura de horizontes de futuro dos/as jovens parece ser, também, um objetivo deste projeto, visto que os jovens em situações mais precárias podem ter dificuldade em conceptualizar o seu futuro (Carmo, Cantante e Alves, 2014). aspeto corroborado pela constatação de que os jovens, quando iniciam o seu percurso na escola de Educação de Segunda Oportunidade, não estão cientes dos seus interesses.

O passado dos/as jovens tanto é motivador das aprendizagens como é uma dimensão que, em parte, quer ser ultrapassada, nomeadamente os estereótipos atribuídos aos/as jovens. O presente surge como momento para construção do futuro e da motivação para o mesmo. A inclusão numa profissionalidade, a certificação e o desenvolvimento de competências sociais são aspetos que surgem associados ao futuro na Educação de Segunda Oportunidade. Assim, a tripartição do tempo, nas suas dimensões - passado, presente e futuro –, mostra-se importante, no plano de conceção deste projeto, para motivar e significar as aprendizagens dos/as jovens.

Ao focar-se na inclusão social dos/as jovens e ter como pressuposto a centralidade destes/as no processo educativo, a Educação de Segunda Oportunidade direciona-se ao desenvolvimento de um projeto individual de formação para cada jovem. Um projeto envolve a interação entre diferentes participantes e a negociação dos seus tempos. Nesse contexto, dado grande foco nos/as jovens, a temporalidade dos pressupostos do projeto de Segunda Oportunidade torna-se intrinsecamente ligada às experiências e necessidades temporais dos/as jovens.

Em forma de síntese, os pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade abrangem temporalidades distintas. Na sua dimensão projetual, o tempo cronológico é fundamental para desenvolver esta educação. Relativamente à individualidade e centralidade dos/as jovens, o tempo individual e social dos/as formandos/as é valorizado. O passado, presente e futuro manifestam-se na Educação de Segunda Oportunidade como matéria de trabalho com os/as jovens. Por fim, considerando a ênfase do projeto de

Educação de Segunda Oportunidade nos/as jovens e na resposta às suas necessidades, pode pensar-se que as temporalidades associadas à conceção do projeto acabam por ser as dos/as jovens.

III.2 - Práticas Educativas da Educação de Segunda Oportunidade

Para dar resposta à subquestão de investigação “Quais as dimensões do tempo associadas às práticas educativas da Educação de Segunda Oportunidade?” são analisados, nesta secção, os subtemas “Organização escolar, assiduidade e horários”, “Atividades de uma escola de Segunda Oportunidade”, “Relação entre jovens e profissionais na Educação de Segunda Oportunidade” e “A (não) rotina da Educação de Segunda Oportunidade.

III.2.1 - Organização escolar, assiduidade e horários no projeto de Segunda Oportunidade

Uma vez que a Educação de Segunda Oportunidade adota um modelo diferente do sistema de ensino regular, a sua organização é igualmente distinta. A não predeterminação de um plano de atividades para o ano letivo, possibilita o aproveitamento das oportunidades, sendo este um aspeto organizacional referido pelo/a entrevistado/a num cargo de liderança.

“Quando a escola abre no início de cada ano de formação, não está definido o programa do ano.”
(E9)

”Uma escola regular o que é que faz? [pergunta retórica] «Hoje era possível a gente ir ali ao rio fazer não sei o quê», «Não, não pode ser» porque aquilo tinha de estar no plano de atividades que já foi aprovado há 2 meses atrás e isto...mata, digamos, o aproveitamento de oportunidades (...) a ligação à vida, o ritmo da vida, é uma rotina muito desligada da vida. As escolas de Segunda Oportunidade estão abertas às mudanças que são úteis e que são em benefício dos jovens.” (E9)

Partindo dos planos individuais de formação, os horários dos/as jovens que frequentam este tipo de educação são negociados, permitindo acomodar diferentes disponibilidades e ritmos de aprendizagem, aspetos vistos como desprezados pelo ensino regular.

“Nós/Acho que, no fundo, a grande premissa é que tu não podes repetir aquilo que as escolas faziam, porque isso não funcionou (...): e, portanto, tu aqui tens sessões de formação... primeiro,

tens horários individuais, o jovem com ajuda dos seus técnicos e da equipa constrói o seu próprio horário, o jovem "A" pode estar num tempo diferente dentro de um tempo de formação do que o jovem "B", e está tudo bem, desde que, no final do ano, os dois tenham chegado ao objetivo que era suposto (...) há esta reorganização muito flexível da formação," (E5)

"Estamos abertos todos os dias, das 9:30 às 17h, (...) com cada jovem é negociado um programa de formação e um horário e calendário de formação. Portanto, há jovens que vêm todos os dias e outros que não vêm todos os dias porque não podem, têm outras coisas para fazer. As escolas acham que os jovens não têm mais nada para fazer e, portanto, podem estar enfiados na escola o dia todo, mas há jovens que têm outras coisas para fazer. Nós negociamos com cada jovem qual é a disponibilidade que eles têm para a escola." (E9)

Tal como referido na literatura (Mesquita & Hardalova, 2018; S2C2ENE, 2022), a Educação de Segunda Oportunidade esforça-se por acomodar as condições e especificidades dos/as jovens na sua oferta formativa. Estes aspetos demonstram como, apesar de também ser gerida através de projetos como o ensino regular, a Educação de Segunda Oportunidade tenta compatibilizar-se com o tempo dos/as jovens. O entrelaçamento entre tempo individual, social e natural, como mencionado por Elias (1992) e Tabboni (2001) implica que cada jovem, apesar de possíveis parecenças, tenha uma especificidade muito própria no que se refere ao seu tempo. A co-construção dos planos individuais de formação com os/as jovens é uma forma de garantir a adequação destes à disponibilidade temporal de cada indivíduo. Enquanto ferramenta, o plano individual organiza o tempo da formação, não descurando as outras dimensões e papéis sociais que os/as jovens assumem, como os de trabalhadores/as, filhos/as, entre outros, permitindo compatibilizar estes com a ida à escola. Deste modo, a vivência dos/as jovens na Educação de Segunda Oportunidade não é desconectada do seu quotidiano.

A negociação de horários e da assiduidade com os/as jovens é um esforço para combater a questão das faltas, particularmente relevante com jovens em abandono escolar. É apontado pelas pessoas entrevistadas que, noutras respostas educativas como cursos profissionais ou de alternância, caminhos escolhidos pelos/as jovens quando concluem a sua formação na escola de Segunda Oportunidade, as faltas acabam por ser um fator de exclusão. A obrigatoriedade de assiduidade diária, mediante a forma como for aplicada, pode cair na tendência das instituições educativas de conceptualizarem o tempo de forma linear e simplista (Correia, 2019; Compton-Lilly, 2016). Ao se tratar da reinserção de jovens com histórico de abandono escolar em vias de ensino consideradas formais, o acompanhamento e flexibilização dos planos de trabalho, de forma a acomodar os tempos dos/as jovens torna-se fundamental. Se a obrigatoriedade e consequente

expulsão de jovens de vias educativas devido a faltas não se fazer acompanhar de mecanismos de monitorização e compreensão dos motivos subjacentes a tais ausências, está-se a reforçar e possivelmente a contribuir para a exclusão social destes jovens.

“depois há outro problema é a questão das faltas... (...) são logo excluídos, nós aqui tentámos lutar contra isso, achamos que não faz sentido, se estamos a trabalhar com jovens em abandono (...) temos de lhes dar tempo, não podemos dizer «olha, ele faltou (...) 3 vezes, está excluído», assim não se trabalha, não conseguimos fazê-lo e há... ainda não temos legislação a defender isso, mas é o que nós lutamos. Nós estamos até ao fim do ano sempre a telefonar para os jovens a dizer «anda», «aparece». Nunca se desiste aqui dos jovens e esta questão das faltas, tentámos... não marcamos as faltas, só marcamos em casos... só mesmo se um jovem nunca vem, para dar sempre oportunidade de que o jovem venha e recupere” (E2)

A flexibilidade horária dos/as jovens envolve uma gestão ágil do tempo por parte dos/as profissionais, aspeto mencionado pelos mesmos, seja por extravasar horários pré-definidos, seja pela imprevisibilidade que as suas funções acarretam.

“por exemplo, se alguém precisar de mim ao fim-de-semana, eles mandam mensagem. «Aconteceu-me isto assim assim, preciso de ajuda, Stora» (...) foi o meu domingo, ontem, com esta miúda «Preciso da sua ajuda, pode-me ajudar?»” (E7)

“nós aqui fazemos um pouco de tudo, mesmo fora de horas, muitas vezes somos nós que os vamos buscar a casa, ainda ontem no serviço fui buscar 2 a casa, portanto nós temos aqui...[pausa] não é só realmente as aulas, as sessões, mas também temos trabalho fora disso (...)” (E6)

“A abordagem aqui mais adequada é eu estou aqui, vejo que um aluno meu entra na escola, que até faltou a última semana, eu vou, apanho-o, vou-me sentar com ele a trabalhar. É uma gestão diferente do tempo. Nós temos alunos que não têm uma assiduidade regular como na escola normal. Enquanto na escola normal, o professor tem o horário, «toca a campainha, vou para lá, esta é a hora que eu tenho de estar com os alunos, acaba, vou embora», aqui não. São alunos que têm um historial de abandono escolar e nós não conseguimos reverter isto assim milagrosamente (...) é um trabalho contínuo e então é um bocadinho assim «olha ele chegou, vamos aproveitar, agarrá-lo e tentar trabalhar com ele»” (E2)

Apesar desta imprevisibilidade associada à escola de Segunda Oportunidade, existe uma coordenação semanal entre profissionais.

“Nós semanalmente fazemos o plano (...), programamos a semana de formação, às quartas-feiras à tarde nós temos reunião de equipa e fazemos as coadjuvâncias e trabalhamos tudo isso, os temas dessa semana e tudo o que há para fazer (...), no entanto, sempre com flexibilidade de alteração” (E4)

No discurso dos/as entrevistados/as, a gestão do tempo nesta escola de Segunda Oportunidade mostra-se diferenciada de uma da escola regular, não obedecendo necessariamente a um horário pré-estabelecido. A autonomia relativamente à figura do horário ou do plano permite aos/às profissionais desta escola aproveitarem as

oportunidades do momento e ajustarem a formação/atividades aos/às formandas com quem estão a trabalhar. Nesta escola, ao negociar o horário de formação dos/as jovens com eles/as existe a valorização do tempo individual de cada um. Não obstante à ênfase na oportunidade do momento, os/as profissionais organizam semanalmente o seu trabalho de forma a coordenar as propostas de atividades. A valorização e consideração das exigências temporais dos jovens (Cheng, 2017), da sua disponibilidade individual e adjacente aos papéis sociais que desempenham, torna o processo educativo mais flexível. Esta fluidez reflete-se na postura ágil, capaz de lidar com o imprevisto, exigida aos/às profissionais de Educação de Segunda Oportunidade. A adaptação às exigências temporais dos/as jovens, aumenta as exigências temporais associadas ao papel social de profissional neste tipo de projeto, por exemplo, através dos horários mais alargados de trabalho.

III.2.2 - Os tempos das atividades de uma escola de Segunda Oportunidade

As atividades na Educação de Segunda Oportunidade acontecem em diversos espaços e assumem vários formatos, sendo as principais as sessões de formação (ao invés de aulas), as performances artísticas e os estágios vocacionais.

“Estou a falar nisto porque, essencialmente, esta formação ou esta educação ou esta escola organiza-se por eventos, por projetos, por atividades, por passeios, por enfim, visualizações e experiências da vida real que, de outra forma, eles não teriam. E como um dia eu ouvi dizer numa situação pessoal até que «uma viagem às vezes é melhor que um ano letivo inteiro»” (E1)

“(…) tentámos fazer com eles isto, é uma preparação para a vida que está lá fora, que os espera com as competências que vão sendo trabalhadas não só em contexto de formação, mas até nestas pequenas conversas, não precisamos de estar num espaço de formação para ensinar ninguém.” (E7)

Debruçando-nos primeiramente sobre as sessões de formação e atividades de modo mais alargado, surgiram vários aspetos relacionados com os conteúdos e as estratégias utilizadas (como estas serem preferencialmente práticas, lúdicas e tentarem cultivar um ambiente informal). Porém, na fala dos/as entrevistados, emergem particularidades das atividades e sessões mais relevantes para este trabalho, como a centralidade do/a jovem na definição dos conteúdos (ideia prevista no plano individual de formação). A centralidade dos/as jovens nas atividades manifesta-se de diferentes maneiras, seja na

utilização do passado dos/as jovens, no recurso a necessidades atuais dos/as mesmos/as ou no seu envolvimento ativo nas atividades.

“[as atividades são] tendo em conta... as vidas que eles têm, quando estamos a desenhar uma proposta de intervenção com estes jovens nesta área, pensamos sempre se se vai adequar ou não (...) vamos fazendo trabalhos em exemplos de coisas e quando temos de contar histórias ou coisas do género, tentamos sempre pegar em histórias reais, não atribuindo nomes, mas «imaginem que têm um jovem que faz isto, isto e isto, como é que acham... qual seria a melhor atitude?»” (E7)

“Quer dizer, nós temos muitos jovens que às vezes dizem, por exemplo, (...) «eu gostava de trabalhar em jardinagem», eu «já trabalhaste alguma vez?», «ah sim, com o meu pai, professora, eu gostava de fazer um part-time e não sei quê», eu «e currículo?», «não tenho, não sei fazer», então a minha atividade para esse aluno é virada para o interesse dele «ok, então vamos fazer o currículo, (...) isto é importante para ti», um que quer ser música ou que quer escrever letras, ajudar ali a diversificar o vocabulário para escrever canções mais bonitas que rima (...), está aí o português também” (E8)

“O meu dia... Eu tenho sempre um leque de atividades que posso fazer (...) depois em função daquilo que é uma escolha dos miúdos para fazerem determinado trabalho ou então acompanhar os trabalhos que estão a ser feitos nas outras disciplinas, em que me podem pedir qualquer coisa para o palco, por causa do teatro, qualquer coisa para a música e depois tentar organizar e participar em projetos (...) que os elucide para essa necessidade [da área].” (E1)

A participação ativa ultrapassa a escolha de atividades a realizar, envolvendo aspetos mais performativos, que deem “palco” aos/às jovens.

“(...) o que eu tenho apercebido é que eles gostam mais de atividades que depois tenham um produto final que é visível para os outros, (...) eles gostam depois de estar no palco ou de serem protagonistas de algo e de alguém que os observe e lhes bata palmas, percebo que eles gostam de estar em evidência, talvez pelas experiências todas negativas que já tiveram, se for peças de teatro, eles conseguirem representar, se for uma dança, eles conseguirem dançar para os outros colegas verem ou mesmo declamar um poema e saber que vão lê-lo para não sei quantas pessoas, vejo que tarefas práticas, que eles possam mostrar os seus talentos são as que eles preferem mais ” (E8)

“têm palco, o facto de eles terem palco, nós lhes darmos a atenção devida (...) darmos a oportunidade deles comunicarem, através das assembleias que nós fazemos de 15 em 15 dias, etc, e os espetáculos que nós temos, isto dá-lhes palco... e é bom” (E4)

As sessões de formação e atividades remetem para a tripartição do tempo em passado, presente e futuro. Esta aparece como forma de garantir a motivação e participação dos/as jovens nos seus percursos educativos. Seja a inspiração nas experiências dos/as jovens, a atenção às necessidades atuais ou perspetivas futuras, a tripartição do tempo pode ser pensada enquanto dimensão a incluir na monitorização da adequação das atividades aos/às jovens.

Esta centralidade reflete-se na postura dos/as profissionais de uma escola de Educação de Segunda Oportunidade, que assumem um posicionamento de escuta ativa.

“(…) aqui o que acontece é que os professores tentam estar num papel muito mais de ouvinte, com uma escuta ativa para, partindo daquilo que ouvem e daquilo que conseguem absorver dos jovens, dos seus interesses, das suas histórias, das suas partilhas, construir, então, as aulas e os processos de aprendizagem e sobretudo os projetos.” (E5)

“como foi o meu primeiro ano (…) a experiência tem sido mesmo positiva e enriquecedora, aprendi imenso com eles, aprendi que podia ser uma professora diferente e aprendi que eu não preciso de estar em cima de um palco para ensinar ninguém, a minha voz não tem que estar sempre a ser ouvida para os alunos aprenderem” (E8)

Outro tema que emergiu de mão dada com as atividades foi a duração cronológica das mesmas. Particularmente, surgem duas perspetivas sobre a importância da duração cronológica das atividades. Numa perspetiva, dada a reduzida capacidade de atenção dos/as jovens, as atividades devem ser preferencialmente curtas.

“as sessões aqui nunca são muito longas, 40, 45 minutos, porque a maior parte dos jovens não consegue mesmo estar muito tempo dentro da sala, não é, o que é importante é que às vezes faças uma coisa mais curta, mas útil, que fique ali alguma coisa” (E3)

“(…) são alunos que não aguentam, de facto, muito tempo numa atividade, eles precisam, eu diria que 40 minutos é o máximo de concentração que eles conseguem, é importante atividades pequenas, bem delineadas e depois um espaço para eles poderem fumar o seu cigarro, lancharem ou beberem porque…” (E8)

Noutro ponto de vista, existem perspetivas que consideram a duração cronológica como indiferente, priorizando a relação e ligação dos/as jovens às atividades.

“(…) há duas formas de estar, uma é o projeto em que o jovem está envolvido pertence-lhe, ele é parte fundamental daquele projeto e entende isso e aquilo diz-lhe qualquer coisa, faz sentido para ele, é significativo, depois há outras atividades que se calhar são as que ele tem que fazer, são os legumes que ele tem de comer e pronto (…) o tempo ganha outra dimensão, não é, e importante não é o facto de as atividades serem mais longas ou menos longas, é se elas pertencem ao jovem ou se não pertencem ao jovem” (E5)

“(…) no desenvolvimento pessoal fazes isto com muita facilidade, nas outras áreas também acredito que sim, mas se tu fores tocar num assunto que eles têm e que eles sintam alguma ligação, tu agarras o puto, ele depois até te traz mais assunto sobre aquele assunto e tu tens ali... matéria para muita coisa” (E7)

Estas perspetivas sobre a duração das atividades relembram a distinção entre *Kronos* e *Kairós*. A ênfase no intervalo de tempo encontra-se mais associada à noção de *Kronos*, enquanto o realce da motivação e prazer dos/as jovens para a realização das atividades

invoca a ideia de *Kairós*. A duração das atividades, mais particularmente, o tempo que os/as jovens optam por dedicar a estas, pode ser um aspeto a ter em conta aquando da monitorização deste projeto.

Independentemente destas perspetivas sobre o intervalo de tempo das atividades, tal como outras dimensões da Educação de Segunda Oportunidade, a duração das tarefas também pode ser diferenciada de jovem para jovem. Neste caso, a gestão autónoma do tempo alocado a cada atividade é possível nos níveis de certificação mais avançados proporcionados pela escola.

“Dizer a um jovem «ficas no mesmo espaço», é um bocado complicado. Nós no secundário conseguimos isso, no secundário temos jovens que têm portefólio digital e eles estão muito focados, têm autonomia (...)e até podem numa hora fazer um trabalho de cidadania, noutro de inglês, mas aí eles são autónomos e gerem eles próprios (...) no básico há uma forma de trabalhar, no secundário é outra. No secundário, como eles já têm essa autonomia, eles é que gerem o processo, eles entram no portefólio podem estar toda a manhã na mesma sala, mas eles vão fazer coisas diferentes «agora faço isto, acabei, agora vou fazer aquilo» (...) como eles têm autonomia para gerir o seu tempo e os conteúdos eles dizem «agora vou fazer isto, agora vou fazer aquilo» e são eles que gerem e aí eles tomam mesmo o espaço que são eles e a escolha deles” (E2)

Esta autonomia não surge associada necessariamente à idade dos/as jovens, mas ao nível de certificação, o que pode indicar que existe a necessidade de criar as bases de conhecimento, para, posteriormente, dar a possibilidade ao/à jovem de escolher o seu caminho de forma informada e consciente. Outro aspeto importante para esta discussão pode ser o estabelecimento de objetivos pessoais. Como Carmo, Cantante e Alves (2014) reportam, as condições da vida dos/as jovens influenciam a capacidade dos/as jovens imaginarem o seu futuro. A definição de objetivos para o futuro, sejam pessoais, educativos ou profissionais motiva as ações no presente (Heidegger, 2008). Ao frequentarem um nível mais avançado da formação, assume-se que já exista o estabelecimento de objetivos e metas a mais longo prazo, o que possibilita a capacidade de gerirem autonomamente a sua formação, devido à maior motivação que apresentam.

Como discutido até ao momento, a flexibilidade e imprevisibilidade/ adaptação são características da Educação de Segunda Oportunidade. Assim, outra dimensão relevante é a concretização das atividades e sessões de formação. Apesar da ênfase na centralidade dos/as jovens, existem atividades que estão marcadas rigidamente com horários e acontecem, independentemente do número de jovens. São exemplos destas as atividades em parceria com outras instituições e que necessitem de maior preparação.

Mostra-se necessário gerir a disponibilidade temporal dos diversos parceiros e tentar compatibilizar com a dos/as jovens.

“É isso, está marcada, acontece, eu estou aqui todos os dias da semana, portanto tenho aquele horário, e é nesse horário que eu faço as atividades com os jovens” (E6)

“(...) à terça-feira eu sei que estou sempre em cidadania com a colega (...) até [foi] nas terças-feiras que incluí [a parceria com outra instituição], por isso, estas atividades com os jovens à terça-feira acontecem sempre” (E7)

De modo a tentar concretizar os objetivos de formação planeados e, simultaneamente, atender às necessidades dos/as jovens, os/as profissionais recorrem a estratégias como as duplas pedagógicas e a antecipação de atividades alternativas.

“há dias em que tenho colaboração, por exemplo, se eu acho que agora é importante fazerem uma biografia e saberem escrever biografia para depois também ajudar numa carta de apresentação «Professora, escrever hoje não, posso fazer outra coisa sem ser escrever? Hoje não consigo escrever», não vou fazer como no regular, «ah tens de fazer e não sei quê», aquele aluno vou perdê-lo, não posso fazer isso «Olha, então o que é que te apetecia fazer?» «olhe, posso no computador, então, fazer outra coisa qualquer ou se tiver uma ficha sobre...» e então há sempre ali uma alternativa” (E8)

“Às vezes é difícil, há coisas que às vezes é difícil, mas consegue-se, vai-se conseguindo, com a ajuda de todos, muitas vezes é preciso... por isso é que nós muitas vezes estamos 2 professores a trabalhar com eles ou dois formadores porque há um que se calhar consegue levar mais outro” (E4)

Complementarmente, os/as jovens e o seu bem-estar sobrepõem-se à realização das atividades. A situação atual dos/as jovens, o tempo individual, os seus períodos de pior ou melhor bem-estar (Tabboni, 2001) são colocados no topo das prioridades dos/as profissionais deste projeto.

“uma organização muito flexível, (...) tem de ser esta organização de «ok, eu tenho estas coisas para fazer, tenho as minhas tarefas para fazer, mas eu sei que pode acontecer alguma coisa e que primeiro estão sempre os jovens», eu tenho de deixar o que tinha pensado em fazer para outra altura e é uma forma de organizar diferente” (E3)

“Tenho a noção que chego aqui e as coisas podem ser exatamente o oposto porque muitas vezes eu sei que eles não estão bem, vêm num dia mau ou porque tiveram problemas familiares ou porque dormiram na rua ou porque o pai, o padrasto, a mãe, a avó, o tio, não os tratou, vá, da melhor forma, o que seja e eles não vêm com espírito para fazer aquilo que eu quero, então, muitas vezes, acabamos por fazer aquilo que eles querem dentro dos limites e que seja uma coisa razoável. E este (...) encontro de opções deles daquele dia (...) é muito bom porque eles aceitam e e ganham-nos o respeito” (E4)

A altura do dia, neste caso a manhã, foi identificada como padrão na comparência e participação dos/as jovens que frequentam a Educação de Segunda Oportunidade. Apesar

de a maioria dos/as entrevistados/as identificarem que o tempo natural, especialmente, a manhã como um padrão, generalizações são acauteladas.

“(...) mesmo a assiduidade é muito mais forte de manhã. (...) de manhã estão cá em peso, de tarde também muitos deles têm aquela necessidade de trabalhar e têm os part-times (...) também ou então quer estar com a namorada ou qualquer coisa, é mais difícil para nós cativá-los à tarde. Focamos muito mais na manhã” (E2)

“(...) a parte da manhã é mais produtiva. É quando nós temos, pelo menos a experiência que eu tenho, é quando temos os formandos mais ativos, mais participativos e mais atentos. De tarde, final da tarde, é mesmo mais complicado” (E8)

“(...) nós resistimos um bocadinho a fazer esse tipo de avaliações genéricas (...) Sim, às vezes ouve-se à nossa volta que de manhã é melhor que de tarde porque não sei o quê, não acredito nisso, acho que o que conta são, por um lado, a disponibilidade dos jovens.” (E9)

Desta forma, destacam-se vários aspetos relativos às atividades, como a duração, a altura do dia em que se realizam e a preponderância dos tempos individuais dos/as jovens na realização das atividades. Sobre a duração, no discurso dos/as entrevistados/as emergem perspetivas distintas, a necessidade de as atividades terem uma curta duração, enfatizando a componente cronológica, e a ideia de que a duração é indiferente, valorizando a percepção e interesse do/a jovem sobre a atividade.

III.2.2.1 - Os tempos dos espetáculos artísticos

Outra modalidade de atividade distintiva desta escola são os espetáculos artísticos. Organizadores das pessoas, dos seus projetos individuais e da formação, tornam-se um marco na vida da escola. Os espetáculos artísticos assumem-se como atividade de projeto (Boutinet, 2002), estabelecem metas a alcançar para um determinado período. No entanto, o processo para a concretização desse projeto é igualmente importante, possuindo caráter educativo. A função de marco na vida da escola invoca o conceito de tempo social (Sorokin & Merton, 1937; Nowotny, 1992; Cipriani, 2013), pois é este evento, e a sua data, que contextualiza e atribui significado ao tempo cronológico dos/as jovens na Educação de Segunda Oportunidade.

“Uma das tradições que temos são os espetáculos artísticos, performativos. Portanto, a utilização de artes na escola tem algumas âncoras, sendo que uma das âncoras são as atividades performativas, que não é tipicamente o que muitas escolas fazem no espetáculo de fim do ano, não é isso que fazemos, mas é a atividade performativa é o culminar dos processos projetuais, digamos, dos jovens na escola. Estes vários átomos, projetos individuais, pequenos grupos e tal vão-se ligando e acabam por produzir, entre outras coisas, atividades performativas.” (E9)

“São marcos muito importantes porquê? [questão retórica] Porque são momentos em que a escola flui na mesma direção, há uma estrada comum que une toda a gente e todos os processos que vão acontecendo têm um objetivo final, (...) o espetáculo. São importantes porque, de certa forma, organiza a formação, organiza as pessoas, organiza os projetos e os jovens no sentido de caminharem para um horizonte comum e isso dá sentido às práticas, dá sentido àquilo que se vai aprendendo, que se vai construindo. No fundo são estímulos, são choques elétricos na dinâmica da escola que nos fazem mover, que nos dão um propósito, que nos dão ali um objetivo claro (...) de certa forma dão-nos pistas e luzes de o sítio para onde caminhar e às vezes isso é muito difícil nas escolas (...)” (E5)

Os espetáculos, tal como as restantes atividades, inspiram-se no passado, presente e futuro dos/as jovens. Esta centralidade não é desligada da sua participação da sociedade, pois as performances acompanham as temáticas atuais da vida coletiva.

“(...) nós quando construímos o espetáculo aqui na escola e ele é feito destas partilhas, destas histórias de vida, destas preocupações, ele não é feito desta pessoa que está aqui no presente (...)” (E5)

“Nós no princípio do ano também não sabemos o que vamos fazer. (...) este ano sabíamos que queríamos celebrar os 50 anos do 25 de abril, mas muitas vezes são coisas que acontecem com a vida. Lembro-me que quando começou a guerra da Ucrânia nós fizemos um espetáculo sobre a guerra (...). Portanto, há também esta preocupação de atenção à vida social e à vida coletiva, etc, mas é tudo bastante orgânico. Ao longo do ano, as coisas vão... a vida da escola vai-nos mostrando o caminho” (E9)

A utilização de artes performativas na escola tem múltiplas finalidades. De acordo com os/as entrevistados/as, os espetáculos são uma forma de promover as aprendizagens e o desenvolvimento dos/as jovens, nomeadamente ao trabalhar a sua autoestima e confiança. Um/a profissional relata que os espetáculos são uma forma de acelerar o processo de crescimento pessoal dos/as jovens, tal como demonstrado nos seguintes excertos. O uso do trabalho por projeto, como é a criação e implementação de um espetáculo artístico ao nível de uma instituição educativa tende a estimular a criatividade e invoca um sentido de urgência, uma pressão para agir (Packendorff, 2002). Estando implicados no ciclo de vida do espetáculo artístico através da sua co-construção, os/as jovens desenvolvem múltiplas competências. A utilização de figura de projeto e o seu tempo finito, similar ao contributo de Julkunen (1977) do tempo total disponível, incentiva a participação ativa por parte dos/as jovens, o que leva a um maior desenvolvimento de capacidades num dado intervalo de tempo.

“(...) os nossos espetáculos artísticos são abertos à comunidade e há miúdos que desbloqueiam aqui uma data de coisas e até ficam mais confiantes, se estiveres mais confiante em ti, se nunca o foste, se calhar é bom, vai ser bom para ti, para tu te autonomizares, para tu te emancipares, para tu não teres medo de fazer alguma coisa diferente, não tens medo de te adaptar a uma situação nova, que essa é sempre a nossa dificuldade (...)” (E3)

“Depois há a dimensão pedagógica em que aquilo que acontece é que as artes são um veículo que acelera processos de aprendizagem, os espetáculos são exemplos disso, tu tens um jovem que chega à escola de carapuço, que não se mostra a ninguém e que dois meses depois de fazer o espetáculo, fala com as pessoas, mostra-se sem carapuço em palco, consegue fazer uma vénia ao público (...) aquilo que falámos à um bocadinho da autoestima, do amor próprio, do saber estar, do saber trabalhar em grupo, respeito pelo outro... O espetáculo, o processo de construção do espetáculo é uma autoestrada para tu aprenderes isso, tu aprendes um ano (...) num mês, é uma autoestrada, é um atalho para chegares lá” (E5)

A dimensão pública dos espetáculos, além de contribuir para que os/as jovens se sintam reconhecidos/as por parte da sociedade, atribui uma utilidade e função às aprendizagens, por exemplo a sua performance em frente ao público.

“Nós fazemos os espetáculos, que são atividades integradoras, porque depois há um tema comum e pode estar a ser trabalhado em inglês, em português, em matemática e depois tenta-se incluir isso no espetáculo(...) uma das coisas que é importante mesmo na parte artística é o trabalho depois ser apresentado fora da escola ou na praça pública ou no teatro ou ir ao lar de idosos ou ir ao jardim de infância, não é uma coisa que morre aqui. Eles fazem e depois têm um público a validar aquilo que eles fizeram e depois é muito importante aqui para a autoimagem deles (...) (E2)

Apesar de os espetáculos serem um ponto central desta escola, por norma não encontram adesão, por parte dos jovens, numa fase inicial. É através de estímulos e desafios que, no dia-a-dia, se vai construindo a motivação e ideia do espetáculo.

“(...) eu dou comichões, eu dou choques elétricos, eu estimulo, lanço ideias malucas e se aquilo colar aquilo avança. Sabendo que, muitas vezes é preciso duas ou três vezes para aquilo dar sinais de vida (...) sabendo também de experiências anteriores que projetos como por exemplo o teatro funcionam, é uma coisa que mesmo não existindo logo à partida um interesse, «eu quero entrar, eu quero participar», não existe, existe silêncio, mas tu sabes de experiências anteriores que aquilo faz sentido e que vai ser bom (...) investes lançando questões, mostrando coisas, estimulando a curiosidade, lançando os desafios certos no momento certo, para aquilo gerar ali uma certa motivação, curiosidade (...) mas é muito difícil de explicar estes processos porque eles fazem-se de forma tão natural já, pelo menos comigo, está tão enraizado na minha prática que é muito difícil às vezes explicar o processo” (E5)

Assim, os espetáculos contêm em si múltiplas dimensões temporais, marcam a vida coletiva da escola, inspiram-se no passado e presente dos/as jovens, constroem-se no dia-a-dia e surgem como aceleradores das aprendizagens.

III.2.2.2 - Estágios vocacionais

Aliados ao foco na formação vocacional da escola de Segunda Oportunidade (Martins et al., 2020), os estágios vocacionais surgem como estratégia para incluir os/as jovens no mundo do trabalho, encontrando-se assim intimamente ligada ao futuro

profissional. Neste sentido, um/a profissional de uma área vocacional refere que é complicado integrar os/as jovens profissionalmente.

“[sobre o futuro] se a gente conseguir num universo de 10, conseguirmos encaminhar 2 ou ter uma perspectiva de futuro para 2 ou 3, já é uma grande vitória. [...] não é fácil até porque, por exemplo, já arranjei estágios (...) para muitos jovens que, ao fim de uma semana, vêm-se embora (...)” (E6)

Para isto, esta escola prioriza, em momentos iniciais da formação, a oferta de um maior número de experiências, mas de menor duração. Deste modo, é possível para os jovens explorar preferências e possibilidades de uma futura profissionalidade.

“Tentamos fazer com que eles tenham determinadas experiências em estágios, não de longo curso, mas de um dia. (...) Até que paulatinamente vamos tentando que eles decidam fazer qualquer coisa de uma forma mais positiva e duradoura, para que consigam ser integrados na sociedade através do emprego e (...) de uma atividade que tenham e que gostem” (E1)

Em contraste, nos estágios de maior duração, numa área da escolha do/a jovem, foi alterado o *modus operandi*, de forma a oferecer um acompanhamento mais próximo e dar tempo aos/às jovens de se acostumarem ao novo ambiente.

“Este ano fizemos uma abordagem bastante interessante que pusemos 3 a estagiar, em que eu ia fazer o acompanhamento lá, portanto há aquela ligação que eles sentem que está lá o formador à beira deles e que está a apoiá-los, até haver aquele desvinculo, até eles se sentirem confiantes (...) com a entidade empregadora, nós saímos de cena (...) e resultou, por acaso, fizeram o estágio até ao fim (...)” (E6)

Independentemente da duração, a atividade de estágio exige a negociação do tempo, objetivos e tarefas/funções alocadas tanto à pessoa estagiária como ao local de acolhimento. A gestão e compatibilização do tempo dos/as jovens e dos parceiros da escola, pressupõe a adaptação de uma ou ambas as partes entre si de modo a permitir um melhor funcionamento da atividade. A negociação, como explorada por Peças (1999) é fundamental para o sucesso de um projeto de formação, por isso, como forma de garantir o sucesso dos estágios, a explicitação de expectativas e acomodações temporais, mostra-se relevante.

Deste modo, os estágios, enquanto atividade, pressupõem o futuro e mobilizam diferentes durações mediante os seus objetivos: explorar possibilidades de áreas de atividade ou direcionar os/as jovens para uma área já do seu interesse. A execução de um estágio pressupõe uma negociação das disponibilidades temporais das partes integrantes no mesmo, de forma a clarificar expectativas e ao seu melhor funcionamento.

III.2.3 - Relação entre jovens e profissionais na Educação de Segunda Oportunidade

Para além das atividades, a relação entre jovens e profissionais é uma parte fundamental desta resposta socioeducativa. É necessário cultivá-la para que o ato educativo aconteça, como destacado nas entrevistas:

“Aquilo que dizemos é que não há educação sem relação, aquela frase inglesa que é «*connect before correct*», não há cá começar a dar lições aos jovens sem criar uma relação com eles. A primeira tarefa do educador dos jovens é criarem uma relação, portanto, a aprendizagem ocorre na vida social da relação social. Se não há relação social não há aprendizagem. (...) por isso, a escola no início, quando eu falei do período de integração falei da integração de cada jovem, mas a própria escola, o ritmo, a respiração da escola em cada ano tem um momento inicial de integração, em que toda a gente conhece toda a gente, em que se vai testando o grupo, os interesses do grupo e se começa a desenhar o rumo do ano.” (E9)

“(...) a estratégia aqui que eu acho que maior sucesso tem é mesmo o relacionamento, acho que é impossível eu conseguir ajudar um formando no seu processo individual se eu não tiver conseguido estabelecer nenhum relacionamento com ele, eu acho que estes jovens precisam de confiar na pessoa que têm à frente, conhecê-la bem, sentirem-se à vontade para falar de problemas deles” (E8)

De forma a construir a relação organicamente, no início do ano, a escola investe tempo (duas semanas) para que profissionais e jovens se possam conhecer. Intituladas semanas de integração, estas são compostas por exercícios, dinâmicas e quebra-gelos, nos quais todos os membros da escola participam. Tal como os espetáculos artísticos, as semanas de integração parecem organizar a vida coletiva da escola, invocando o tempo social (Sorokin & Merton, 1937; Nowotny, 1992, Cipriani, 2013) e atribuindo sentido ao início do ano escolar. Mencionadas devido ao seu papel na construção da relação educativa, esta atividade surge como fundamental para o desenvolvimento do projeto educativo da Educação de Segunda Oportunidade e do projeto individual de formação de cada jovem. É na relação entre partes interessadas que os projetos se concretizam e ganham sentido (Peças, 1999). O investimento, neste caso temporal, na relação da comunidade educativa, surge como estratégia para propiciar o sucesso deste projeto.

“Sim, eu acho que nós temos sempre até no início do ano as semanas de integração. O que é que isso significa? É um bocado tentamos também conhecer quem é aquele jovem que está connosco” (E2)

“[Sobre as semanas de integração] Estamos numa sala, temos uma dinâmica para fazer, várias dinâmicas, não há aqui o professor a explicar o que é que quer que seja, estamos ali como parceiros e procurámos nessas semanas estabelecer esse relacionamento essa proximidade com todos, não

conseguimos chegar a todos, mas como a escola também tem muitos técnicos (...) se calhar eu consigo chegar a 3 ou 4 ou 5 alunos, a minha colega consegue chegar a outros 5 e dessa forma conseguimos abarcar os alunos (...)” (E8)

Na percepção de alguns profissionais, a relação entre os membros da escola vai além da relação aluno-professor ou jovem-profissional, acabando por ter um caráter familiar, como é possível verificar nas falas de diversos profissionais entrevistados.

“(...) a nossa relação é uma relação de muita proximidade, eles chegam e nós estamos cá todos, eles cumprimentam-nos de beijinho (...) não sei muito bem como será numa escola de ensino regular, mas não me acredito que eles cumprimentem os professores ao beijinho(...), mas o tipo de relação, muito próxima, muitos deles vêm-nos como uma segunda família” (E7)

“(...) quando os alunos chegam é um abraço, um beijinho, tenta-se mostrar aos jovens que somos mais que uma escola, somos uma família, podem contar connosco.” (E2)

“(...) nós trabalhamos ali num espaço comum e os jovens estão sempre ali (...) connosco, sempre a perguntar-nos, contarem-nos coisas, é isto, é aquilo, ou seja, eles vêm-nos como uma família, eles têm muita confiança em nós, praticamente todos” (E3)

“[sobre a relação] ah, é de mãe [riso] (...) ainda agora ontem à noite estive até à uma e tal da manhã na conversa com um aluno nosso (...) que me pediu um plano de treino e eu tive de lhe explicar” (E4)

A relação é também caracterizada por uma amizade e carinho, numa perspetiva humana da relação entre duas pessoas. Assim, realizam-se atos (como o abraçar) que podem não estar associadas às funções de um/a profissional de educação.

“O importante será a equipa, o corpo técnico ter uma relação, criar um laço de amizade, de compreensão com estes jovens, que estão realmente com um passado difícil e essa relação, que tem que ser construída, é muito importante porque muitos dos professores não estão habituados entre aspas a criar relações e realmente quem veio para este tipo de ensino tem que estar com essa mente aberta e com essa perspetiva de criar laços e de manter uma amizade até para o futuro deles” (E6)

“tu aqui acabas por desconstruir as relações de poder que existem nas outras escolas, o professor aqui é uma pessoa que abraça, é uma pessoa que quer saber se aquele aluno está bem, se ele comeu, se não comeu é uma pessoa que o leva a comer, uma pessoa que dá boleia de vez em quando... é isso, no fundo, aqui quem não é pessoa, aprende a ser” (E5)

Esta caracterização da relação entre jovens e profissionais vai de encontro à descrita por Martins et al. (2020). Aludindo à ecologia do tempo social proposta por Cheng (2017) e à ideia de que diferentes papéis sociais invocam exigências temporais distintas, a descrição feita da relação pode elucidar que tipo de exigências temporais existem. Tipicamente, uma família está disponível a qualquer altura, independente de contexto, situação e hora, priorizando o bem-estar dos membros da sua família. Esta representação

vai de encontro às características até agora exploradas dos/as profissionais do projeto de Segunda Oportunidade como o extravasamento de horários, a transcendência da relação ao mero espaço escola e da prioridade dos/as jovens. As exigências temporais que marcam a relação refletem-se no ato educativo.

Não obstante a relação de amizade e familiar, o papel de formador/educador continua a existir. As exigências temporais do papel familiar e educador/a mostram-se complicadas de gerir. Por vezes, os/as profissionais mencionaram o desafio que é equilibrar estes papéis e manter a sua privacidade. Consideram que é necessária cautela com a relação para que os/as jovens não se tornem dependentes dos/as profissionais, como nota o/a entrevistado/a:

“por outro lado [hesitação] vou dizer....há o à vontade e o há o à vontadinha (...) há jovens, também devido às suas características e também devido à relação que vão criando com os profissionais, porque eles têm relações diferentes com todos nós, que às vezes nós temos de lhes pôr um travão, às vezes podem ser um bocado invasivos em relação a nós, em relação também à nossa vida (...) com esta facilidade das redes sociais, eu facilmente sei que os meus colegas também têm às vezes, à noite, estão-nos a mandar mensagem ou a pedir alguma coisa, perguntar alguma coisa e nós também temos aqui que arranjar estratégias para não criar também esta dependência (...)” (E3)

A relação entre jovem e os/as profissionais é essencial ao projeto de Educação de Segunda Oportunidade, de forma que são alocadas, no início do ano letivo, duas semanas de atividades para jovens e profissionais se conhecerem e estabelecerem relações. Muitas vezes descrita como uma relação familiar, o elo entre jovem-profissional e a sua presença numa escola de Educação de Segunda Oportunidade apresenta contornos e horários distintos dos de uma escola regular.

III.2.4 - A (não) rotina da Educação de Segunda Oportunidade

Um aspeto salientado pelos/as profissionais da escola de Segunda Oportunidade foi a inexistência de um sentimento de rotina no dia-a-dia da instituição.

“Não são rotineiros, só são rotineiros a nível a de horário, supostamente, porque eu acordo àquela hora e sei que mais ou menos às X horas estou aqui, essa é a rotina, e que à uma da tarde vou almoçar, essa rotina existe, agora serem rotineiros, no meu ver, o que eu sinto, não são de todo rotineiros” (E3)

Esta falta de rotina é intencional, na medida em que proporcionar atividades e experiências diferentes aos/as jovens é uma forma de os/as motivar a participar e a ir à escola, destacando-se aqui os espetáculos artísticos.

“Mas é importante aqui dar-lhes diferentes ofertas para que eles nunca sintam que.... e depois são muito exigentes, se eu aqui disser assim «amanhã vou fazer a mesma coisa», se nós lhes dissermos «vais para a mesma sala», «outra vez a mesma coisa?», «vou outra vez estar com o mesmo professor?», eles têm necessidade de fazer coisas diferentes” (E2)

“depois como nós fazemos também muitas atividades extra, temos agora a celebração do 25 de abril, foi na quarta-feira à tarde, de rotineiro não teve nada, foi uma coisa completamente [diferente], tivemos os espetáculos que temos feito, a queima do judas, esses espetáculos quebram completamente a rotina, não vejo como nada rotineiro (...)” (E3)

Além de atividades diferentes, os/as profissionais indicam que trabalhar com jovens nunca é uma tarefa rotineira, particularmente devido às oscilações de humor diárias destes/as.

“as atividades são diferentes, a escola é diferente, os alunos são diferentes, o mesmo aluno hoje daqui a um bocado pode estar do avesso” (E4)

“(...) um jovem não é rotineiro, um jovem tem desafios diários, desafios diferentes diariamente, ou porque se chateia com a família ou porque se chateou com a namorada ou porque não sei quê (...)” (E7)

Simultaneamente, trabalhar a partir do passado e do presente dos/as jovens leva a que as atividades e a escola não se tornem rotineiras, sendo dependentes dos/as jovens que participam.

“(...) as histórias de vida, essa matéria que nós vamos recolhendo no papel de ouvinte é depois a matéria que gere os projetos do futuro, que gere a vida da escola, que gere a sua própria organização, por isso é que esta escola é tão diferente de ano para ano, porque os jovens são também eles diferentes e então há esta dinâmica muito viva, muito flexível, muito líquida, como a água que tem que chegar a sítios inesperados, sítios esses que só descobrimos na conversa e essa conversa leva-nos às histórias de vida, leva-nos ao passado e é com isso que trabalhamos.” (E5)

“(...) no ensino regular realmente há uma rotina, uma rotina terrível, a tal «Lição nº3, página número tal», aqui não, aqui tudo diferente porque pode entrar uma dança. «Ó professora, aprendi esta dança, posso mostrar?» e então aquela dança cigana tem lugar ali, «Ai, há um músico espanhol (...), ó professora podemos ouvir essa música», «ok», ou então uma história de um tio ou de uma tia... há espaço para isto dentro da formação, mas o processo formativo de cada um depois segue também o seu caminho” (E8)

Nas falas dos/as entrevistados/as, a vivência da Educação de Segunda Oportunidade nesta escola é caracterizada como não rotineira. Existe um esforço e necessidade de criar o sentimento de novidade relativamente às atividades da escola de modo a cativar o interesse dos/as jovens, valorizando o *Kairós* (Martins et al, 2012) destes/as, a sua perceção subjetiva do tempo associado à educação. Dado o foco deste projeto na individualidade e adaptação das atividades aos/as jovens que o frequentam, a

dinâmica da escola altera-se de acordo com as pessoas que a constituem no momento. A não repetição e a ênfase de um trabalho estimulante são características que aparecem também associadas à figura do projeto (Cicmil et al., 2006; Packendorff, 2002). Podemos indagar, então, sobre a possibilidade do sentimento de rotina relativo à experiência educativa, por parte dos/as jovens, ou a frequência de atividades se puderem constituir como dimensões a ter em conta na monitorização e adaptação das atividades no projeto de Educação de Segunda Oportunidade.

As práticas educativas associadas à Educação de Segunda Oportunidade, as atividades, espetáculos, estágios, a relação e a organização das mesmas mobilizam diferentes formas de gestão do tempo. Tirando proveito das circunstâncias em detrimento do cumprimento de um plano pré-estabelecido, a organização escolar prioriza os/as jovens. As atividades tendem a utilizar o passado, presente e futuro dos/as jovens e têm uma duração variada, existindo perspetivas focadas em curtos períodos e outras indiferentes à duração cronológica das atividades. Para além dos/as jovens negociarem o horário da sua formação para melhor se adequar à sua disponibilidade, a relação com a Segunda Oportunidade e os/as profissionais não se limita ao tempo de frequência da escola, equiparando-se a laços familiares. A procura de novidade, de forma a quebrar a rotina, é uma característica que também motiva as atividades da Educação de Segunda Oportunidade.

III.3 - Perceções de Alterações nos/as Jovens decorrentes da Educação de Segunda Oportunidade

Nesta secção exploram-se os resultados deste estudo de forma responder à subquestão de investigação “Quais as dimensões do tempo associadas às perceções de mudanças/efeitos da Educação de Segunda Oportunidade nos jovens que a frequentam?”. Na perspetiva dos/as entrevistados/as foram mencionados vários contributos da Educação de Segunda Oportunidade para a vida dos/as jovens. É identificado como aspeto positivo e fundamental para o sentimento de pertença e integração dos/as jovens na escola, o encontro de pares da mesma idade, com interesses em comum e trajetos educativos semelhantes,

“(…) um jovem que me chegue aqui (…) com 15 anos, mas que está a acabar o primeiro ciclo, ou que está num quinto ano não sei há quantos anos, isto é uma forma deles serem integrados, primeiro, num grupo de pares com as mesmas idades do que eles que conseguem logo chegar e sentir que (…) fazem parte. Isto é muito importante porque muitos deles quando nos chegam cá, como as idades já são muito díspares dos pares, sentem-se completamente postos de parte, isto é logo (…) o primeiro gatilho para eles chegarem cá e sentes-te bem, «ok, estou com miúdos da minha idade, isto é muito fixe»” (E7)

A criação destes laços entre os/as jovens pressupõe que passem mais tempo na escola de Segunda Oportunidade, como visível pela seguinte citação.

“(…) se chegares aqui, vais só aos espaços formação, vais logo embora, não falas com ninguém, também não consegues criar nenhuma relação com outros jovens, (…) nem te conhecem nem tu os conheces bem. Estás aqui mais tempo, participas em atividades extra a formação, estás lá, eles estão lá atrás a ouvir música, estão todos a conversar, vão tomar café, acabam por criar uma relação entre eles e essa relação também é boa, (…) é ótimo” (E3)

As afinidades criadas, como identificadas por este/a entrevistado/a, baseiam-se na partilha de características psicossomáticas, como dificuldades sentidas nos seus percursos de vida, interesses e até sexualidade.

“há, por exemplo, miúdos que gostam muito da área do desporto, há miúdos que gostam muito da área da cozinha e depois, fora disso, no plano social e pessoal, há miúdos que estão a enfrentar neste momento problemas muito idênticos. (…) há sempre alguém igual a alguém, e é interessante porque eles próprios depois também fazem as suas opções e as suas escolhas de amizades aqui e é com base nisso, nessas ligações que eles têm em comum (…) a transexualidade, a homossexualidade, tudo isso (…)” (E4)

Outro aspeto referido foi o facto de a escola ser um espaço seguro e de liberdade para os/as jovens. A perceção de que estes/as passam tempo na escola além do destinado à formação é interpretado como um sinal de que os/as jovens gostam da escola e de a frequentar.

“Aqui como sentem que são compreendidos, que são aceites, acabam por vir sempre, todos os dias, têm outro gosto em vir à escola(…). E esse bem-estar, também tem a ver com «sinto-me bem, sinto-me seguro» faz com que eles venham à escola (…)” (E2)

“(…) eles próprios adoram estar aqui, muitas vezes vêm para aqui mesmo quando não têm aulas, gostam de estar aqui, não gostam de estar em casa porque em casa não se faz nada, aqui faz-se sempre tudo, na escola passa-se sempre tudo, nós, se não tivermos aulas, mas se tivermos um aluno que chega aqui e diz «olha, eu quero ir tocar bateria», «vai lá tocar bateria» e fica ali no espaço dele enquanto nós estamos em reuniões, o que seja, ou gostam de estar lá atrás, no espaço deles, isto aqui no fundo é o espaço de liberdade deles, que eles adoram (...), gostam de vir cá e estar por aqui” (E4)

Estes pontos, o encontro de pares e o gosto de frequentar a escola, são algumas alterações que ocorrem durante o contacto com a escola de Segunda Oportunidade. O interesse em

estar na escola, para lá de um horário pré-definido de formação, demonstra como o tempo na instituição educativa se torna prazeroso. Mais do que uma obrigatoriedade de frequência, valoriza-se a percepção individual dos/as jovens, o *Kairós* (Martins et al., 2012; Cipriani, 2013), dando a possibilidade de frequentar o espaço de forma autónoma.

O carinho por esta escola e os seus efeitos ultrapassam o momento da intervenção socioeducativa. Após continuarem as suas vidas e percursos de formação, os/as jovens mantêm contacto com a escola, visitando-a e aos/às profissionais para dar conta de como estão. Esta marca emocional de ter frequentado a escola de Educação de Segunda Oportunidade surge acompanhada de um sentimento de gratidão.

“Uma das coisas que mostra que isto marca muito os jovens é que eles estão sempre a regressar, nós estamos sempre a ter visitas dos jovens que frequentaram a escola, eles saem, mas estão sempre a vir cá visitar porque a escola (..) marcou-os muito” (E2)

“Eles muitas vezes saem da escola, terminam aqui a escola, vão trabalhar, passado 2, 3 anos estão aqui outra vez para mostrar os filhos, para agradecer, já têm família, isto é tudo importante, e vêm cá agradecer a formação que lhes foi dada e a oportunidade que nós demos” (E4)

“(...) acima de tudo acho que nenhum jovem que tenha passado aqui se esquece que passou cá, sabes? E quando vêm não é só pela escola, o físico, claro que não, é pessoas, (...) vêm procurar cada um de nós, é (...) uma marca muito emocional (...) eles com orgulho dizem que andaram na Segunda Oportunidade e volta e meia vêm cá, já temos jovens a visitar-nos com filhos, que fazem questão de vir cá. Temos um jovem que me liga, (...) uma vez por mês para dar conta de como está (...)” (E7)

Dada a relação entre jovens e profissionais aludir a laços familiares, como explorado na secção anterior, os papéis sociais e, conseqüentemente, as exigências temporais (Cheng, 2017) que lhe estão associados diferem do que seria expectável da relação escola-aluno. Uma família mantém o contacto e a conexão emocional apesar de um distanciamento ou da falta de proximidade diário. Esta ênfase do papel familiar que a escola de Educação de Segunda Oportunidade ocupa pode explicar porque é que estes aspetos perduram no tempo para além do período de convivência direta com o projeto, após os/as jovens concluírem o seu projeto individual de formação.

Como um/a entrevistado/a coloca, a Educação de Segunda Oportunidade acaba por se tornar um marco na vida de quem a frequenta, existindo um período pré, durante e após esta resposta educativa. Estas diferentes fases têm durações e importâncias distintas, destacando-se o período após a frequência da escola. Neste, a escola continua a ser uma rede de apoio para os/as jovens enquanto estes traçam os seus percursos.

“É muito interessante ver como é que estes processos se prolongam, como é que a memória da escola se manteve ao longo da vida quase mais de metade da vida da jovem, o que mostra que a escola de Segunda Oportunidade tem uma intervenção, há um antes, há o durante e há o depois, e muitas vezes o depois é muito maior e mais importante que o durante. A escola continua a ser chamada a apoiar os jovens mesmo depois da sua frequência (...) e são muitas vezes eles que mantêm o contacto, que nos procuram.” (E9)

“É uma forma deles compreenderem o mundo, a forma de eles puderem seguir um caminho e uma forma de ajuda porque mesmo depois de eles saírem da escola, nós tentamos acompanhá-los de uma forma próxima para perceber o que é que foi feito deles e voltamos a ajudar à integração se for preciso.” (E1)

Esta perceção do projeto de Educação de Segunda Oportunidade enquanto um marco na vida dos/as jovens remete para a noção de tempo social (Sorokin & Merton, 1937; Cipriani, 2013). Uma hipótese seria considerar que este acontecimento se torna organizador da vida dos/as jovens, pois, em retrospectiva, estes/as identificam que o projeto de Educação de Segunda Oportunidade foi o catalisador para mudanças no seu percurso de vida guiando-os à posição onde se encontram atualmente. O presente dos/as jovens permite a releitura do seu passado (Carmo, 2006), do seu trajeto educativo e a sua participação na Educação de Segunda Oportunidade atribuindo-lhe um peso positivo. A identificação do contacto com esta instituição no discurso dos/as jovens como marco e momento organizador na vida dos/as jovens pode ser uma forma de, numa avaliação de efeitos, entender a importância e relevância do projeto para os/as jovens.

As transformações dos/as jovens relatadas pelos/as profissionais tendem a ser de índole de desenvolvimento social e pessoal. Mudanças nas formas de expressão, autoconfiança e autonomia, por exemplo, são visíveis no período de um ano letivo.

“acho que se traduz em imensas mudanças e transformações e há exemplos concretos disso, assim de repente lembro-me de dois ou três jovens este ano que são mudanças radicais ao nível da segurança, da segurança de estar, ao nível de falarem, de se expressarem, comunicarem o que sentem, ao nível da abertura, do afeto, da proximidade com o outro, ao nível da relação com o outro,(...) há estas mudanças radicais entre setembro e junho (...)” (E5)

“Temos um jovem que entrou aqui este ano, primeiro ano, este é um menino trans. (...) eu lembro-me no primeiro dia em que veio, que estava sentado, calado, sentado numa cadeira lá em baixo, muito caladinho, entretanto é um dos jovens mais ativos da nossa escola a nível de tudo (...)” (E3)

“Eles muitas vezes chegam aqui com sempre com o capucho (...) na cabeça, (...) quando eles vêm todos assim a esconder-se deles próprios e depois vão se libertando e depois, de repente, já não há capucho não há nada, já é uma maneira completamente diferente, a sorrir, já não se esconde e nós consideramos isso uma vitória.” (E2)

Estas alterações não ocorrem necessariamente de forma satisfatória. Um/a profissional nota que o ritmo da vida dos/as jovens fora da escola afeta os processos de transformações induzidos pela formação, chegando, em alguns casos, a culminar no abandono escolar.

“também temos jovens em que percebes que as diferenças são muito... lentas (...) há jovens que tu achaste que conquistaste e que depois perdeste. Tivemos um caso destes este ano, que ele entrou com um historial do caraças, tivemos aqui momentos muito bons com ele e que só perdemos, nem sequer vem à escola, está completamente em abandono porque a vida lá fora, muitas vezes acontece a uma velocidade e com dinâmicas que não consegues acompanhar” (E7)

Invocando Lemke (2000) e a ideia de que a vida se desdobra em processos simultâneos que decorrem a diferentes ritmos e velocidades, podemos pensar nas mudanças percecionadas nos/as jovens como ocorrendo ou não num tempo passível de ser compreendido por quem os/as acompanha. Para além dos efeitos da Educação de Segunda Oportunidade diferirem de jovem para jovem e das suas condições, os casos caracterizados como menos bem-sucedidos podem vir a ter implicações e efeitos positivos, apenas numa escala de tempo diferente, de forma mais lenta. Ademais, como menciona Lemke (2000), uma alteração de comportamentos/mentalidade/perspetivas e, conseqüentemente, os efeitos da educação só podem ser pensados através da adoção prolongada no tempo destas mudanças. Esta noção traz implicações para a avaliação dos efeitos de projetos em Educação, particularmente, levando a refletir sobre uma avaliação que seja circunscrita a momentos únicos e pontuais no tempo, mesmo se esta ocorrer após o término do projeto.

A escola tem a missão de apoiar os/as jovens para melhorar a sua qualidade de vida, seja por lhes atribuir uma certificação (para terem oportunidade de obter um melhor emprego) ou por resolverem situações mais no imediato (por exemplo, relacionadas com consumos de drogas). Portanto, outro efeito decorrente da vivência da Educação de Segunda Oportunidade é a resolução ou atenuação de problemas na vida dos/as jovens.

“para além da certificação escolar, estamos a falar da integração em trabalho, estamos a falar da continuidade do encaminhamento para outras respostas formativas. Portanto, o jovem passa aqui pela escola e depois continua a sua formação noutras instituições. E, finalmente, estamos a falar de outro tipo de resultados muito variado que diz respeito, por exemplo, a resolver os tais desafios de vida com que vieram, que traziam, podem ser coisas relacionadas, por exemplo, com a sua saúde psicológica, com consumos de drogas, com questões na família, da relação familiar, com problemas sociais como, por exemplo, a habitação.” (E9)

“Temos um jovem que entrou aqui este ano, primeiro ano, este é um menino trans (...) foi uma fase complicada porque foi trabalhado também aqui com os pais (...) também aqui a questão do menino já foi mudar no registo o nome, foi muito importante, foi uma coisa que a escola ajudou a fazer, porque isto para os pais também não é fácil, tivemos aqui de moderar, aqui uma data de vitórias feitas desde setembro (...) em só sete meses (...)” (E3)

Adicionalmente, um efeito identificado pelos/as profissionais é a construção da identidade dos/as jovens. Estes/as, na escola de Segunda Oportunidade, têm o tempo, espaço e encorajamento necessários para explorarem os seus gostos, acabando por encontrar vocações que os/as satisfazem.

“depois damos essa questão dos tempos, é assim muito importante, depois vão assim percebendo «quem é que eu sou? o que é que eu gosto mais de fazer?» e damos essa autonomia para eles se irem envolvendo em projetos que façam mais sentido para eles e para o projeto de vida e isso depois vai fazendo essa diferença e depois chegam a um ponto em que dizem «pronto, eu quero é ir por aqui» e nós ajudamos um bocado nesse caminho, mas temos assim muitos jovens.” (E2)

“Tínhamos outra aluna em que foi com idosos, ela aqui era assim muito agressiva, às vezes a maneira até de ser e nós quando íamos com idosos ela era um doce (..) nestes momentos vê-se a transformação (...) essa jovem, hoje trabalha também num lar de idosos (...)” (E2)

Todavia, o tempo adequado para frequentar a escola de Segunda Oportunidade, de modo a se progredir nos aspetos acima mencionados, é diferente de jovem para jovem.

“Esse tempo depende do desenvolvimento deles, portanto, quando nós achamos que é pouco tempo, ele fica mais tempo. Quando achamos que é suficiente porque acabou por encontrar um caminho a seguir, por encontrar uma via para o desenvolvimento pessoal e profissional.” (E1)

Na perspetiva de um/a entrevistado/a, uma maior assiduidade e um maior tempo passado na escola levarão a maiores e mais rápidos desenvolvimentos.

“Claro que o que é trabalhado com o jovem é com a consciência de que quanto mais investirem na sua formação, melhores serão os resultados e mais rápidos. Portanto, um jovem que venha à escola, por exemplo, um dia por semana não pode ter os mesmos resultados que outro que vem todos os dias. Isto é negociado com os jovens. (E9)

Porém, o tempo de frequência desta educação não pode ser ilimitado, uma vez que isso levaria à perda de sentido e do sentimento de singularidade que permeia esta escola. Ao tornar-se rotineira, esta resposta perderia alguns dos seus efeitos.

“(...) às vezes até é inócuo tempo a mais aqui porque tudo se esgota, inclusive a nossa resposta. Um jovem que está aqui, eu diria mais do que 2 anos, no terceiro ano já está a comer mais do mesmo porque tudo se esgota, é natural. (...) 2 anos aqui são efetivamente benéficos e trazem uma transformação gigantesca e uma abertura daquilo que o mundo é e pode ser. No terceiro ano já se torna mais do mesmo, rotina, portanto, eu acho que os tempos diferentes podem efetivamente trazer resultados diferentes sendo que um deles é o tempo a mais traz resultados negativos” (E5)

“(...) uma das coisas que nós falamos neste projeto é que, idealmente, o jovem devia estar aqui o menos tempo possível, vir cá, cumprir o que tem a cumprir e ir embora, porque sentimos que é uma experiência quando eles entram cá e estão cá um ano, ou até... eles vivem esta experiência de maneira muito diferente, eles querem experimentar tudo o que a escola tem para oferecer, há esta ânsia do novo dia, do amanhã, «o que é que vamos fazer agora? qual é o projeto? como é que me vou envolver? qual é a atividade?». Quando os jovens começam a estar cá muito tempo, começa

a haver mais um rame-rame, temos muitas experiências destas, que fizeram o nono ano connosco espetacular, continuaram agora para um 12º ano, entretanto já desistiram (...)” (E7)

O tempo de contacto dos/as jovens com a resposta socioeducativa, o tempo na sua aceção cronológica, balança num delicado equilíbrio. Como Packendorff (2002) menciona a figura de projeto para além de se destacar pela singularidade das suas ações, é uma situação temporária para atingir certos objetivos. Ao prolongar-se de forma indefinida, os/as jovens podem perder de vista os objetivos relativos aos seus projetos de formação individuais, tornando a vivência da escola rotineira e desmotivante.

Tempo excessivo numa resposta considerada pontual e momentânea como o projeto de Educação de Segunda Oportunidade foi identificado como um problema. A dificuldade de integração de jovens noutros percursos formativos, tal como cursos profissionais e de alternância, aliada à oferta da escola de certificação até ao 12º ano de escolaridade, leva a que os/as jovens oscilem entre formações.

“nós já tivemos aqui jovens que estiveram 3 anos e nós achamos que é tempo demais, eles não podem estar aqui três anos, mas eles saem e voltam porque, se calhar, as experiências que eles tiveram depois de sair daqui não foram boas, eles acabam por voltar e querer ficar (...)” (E6)

“A nossa dificuldade depois é fazer com que estes jovens muitas vezes saiam e sejam enquadrados noutras respostas educativas (...). Antes de tu chegares estávamos a ter esta conversa com um jovem que termina este ano e que não quer sair (...) e o que é que acontece? O que já nos aconteceu muitas vezes, jovens que saem daqui, vão para ensinos profissionais, (...), as coisas não correram bem, mudou de escola 2 ou 3 vezes e agora está cá connosco para terminar o 12º ano” (E7)

Existe, deste modo, a perceção de várias alterações que ocorrem nos/as jovens em momentos temporalmente distintos. Obter ajuda para ultrapassar problemas das suas vidas, encontrar comunidade e ter um sítio seguro onde passar tempo são algumas alterações mais contextualizadas no momento presente do/a jovem. O desenvolvimento de competências sociais é visível, na perceção dos/as entrevistados/as, ao longo de um ano, dependendo sempre de jovem para jovem. Num futuro mais distante, encontramos a relação afetiva com a escola e os/as seus/suas profissionais que se prolonga anos após a frequência do projeto. Para além da distinção pré, durante e pós projeto de Educação de Segunda Oportunidade, é de ressaltar que mais tempo a frequentar a escola não equivale a mais alterações devido à saturação de capacidade da resposta educativa.

Capítulo IV – Considerações Finais



Na sequência do trabalho desenvolvido, torna-se necessário, nestas considerações finais, sintetizar e consolidar os principais resultados, implicações e limitações desta investigação. Com o intuito de contribuir para o campo de avaliação de projetos em Educação, visou-se compreender, através da caracterização das dimensões do tempo associadas à educação no projeto de Segunda Oportunidade, de que forma a complexificação do conceito de tempo pode influenciar a avaliação destes projetos.

O conhecimento sobre um determinado contexto permite desenhar uma avaliação mais detalhada e ajustada às especificidades desse contexto. Deste modo, o entendimento aprofundado das dimensões de tempo subjacentes à Educação de Segunda Oportunidade permite dar pistas à sua avaliação.

Com efeito, nos pressupostos deste projeto surgem várias noções de tempo, entre elas a definição de um tempo cronológico para a conceção e implementação do projeto de Segunda Oportunidade. Este tempo cronológico associado às características do projeto educativo articula-se com outros tempos, o dos/as jovens, foco central deste projeto educativo. A articulação entre os entrelaçamentos de tempos individuais e sociais dos/as formandos/as e a atenção às tripartições do tempo (passado, presente e futuro), tornam estas as dimensões do tempo mais proeminentes nos pressupostos do projeto de Educação de Segunda Oportunidade, desafiando a linearidade do tempo em que decorre o projeto.

Relativamente às práticas educativas desenvolvidas no âmbito do projeto, aquilo que constitui o seu plano da intervenção, realçam-se várias dimensões que podem incorporar a monitorização das atividades desenvolvidas. Com efeito, as dimensões do tempo associadas à Educação de Segunda Oportunidade, na perspetiva dos seus profissionais, podem influenciar a avaliação de um projeto educacional. A duração das atividades associada às perspetivas de *Kronos* e *Kairos* enfatizam a abordagem pluritemporalista, na qual se exploram as múltiplas dimensões do tempo a incorporar na monitorização do projeto educativo. Por um lado, valoriza-se a duração cronológica das atividades ao apontar-se a uma preferência por atividades curtas, por outro, a duração mostra-se indiferente, dando prioridade ao nível de envolvimento e prazer dos/as jovens na atividade. O passado, presente e futuro voltam a aparecer como dimensões, particularmente nos modos de motivar e significar as atividades para os/as jovens. A altura do dia é um parâmetro considerado no planeamento das atividades, apontando-se a preferência pela manhã. O sentimento de rotina e de frequência de atividades similares foram contemplados como primeiros sinais de saturação à resposta socioeducativa do

projeto de Educação de Segunda Oportunidade. Um aspeto apontado como propiciador do desenvolvimento de competências por parte dos/s jovens é o trabalho através de projeto e o estabelecimento de objetivos concretos, como o que acontece na preparação dos espetáculos finais. Com efeito, apesar da elevada flexibilidade da formação da Educação de Segunda Oportunidade, os espetáculos artísticos finais, ao terem um tempo próprio, estabelecem um período total de tempo disponível para alcançar objetivos de aprendizagem, que também é estimulador de uma maior implicação dos/as jovens nas tarefas para os atingir. Com relação a isto, surge o plano individual de formação como um relevante instrumento de trabalho que permite gerir e ajustar os projetos individuais de formação dos/as jovens, designadamente no que concerne tarefas e objetivos de aprendizagem e, claro acomodando os tempos individuais, naturais e sociais dos/as mesmos/as.

Nas perceções de alterações nos/as jovens estão subjacentes múltiplas temporalidades que levam à reflexão sobre os processos de avaliação. Apesar de existirem resultados ou efeitos em alguns jovens durante o período de contacto com o projeto de Educação de Segunda Oportunidade, como o desenvolvimento de competências ou o encontro de pares, é fundamental reconhecer que a observação de efeitos, de um modo geral pode não ser perceptível na escala de tempo de quem observa. Esta ideia concorre com a noção de que a mudança, em educação, só é visível através da sua adoção ao longo do tempo. Por isso, salienta-se a importância de pensar processos de avaliação pós término do projeto de forma continuada no tempo. Outros aspetos relevantes de mencionar são os efeitos só perceptíveis mais a longo prazo, nomeadamente, as marcas e importância dada a ter frequentado esta educação. O relato dos/as profissionais da marca emocional positiva e da perceção destes de um período pré, durante e pós a Educação de Segunda Oportunidade na vida e discurso dos/as jovens, anos após a sua presença na escola, parece evidenciar o impacto deste projeto nos/as formandos/as. A forma como os/as jovens significam, em retrospectiva, a sua passagem por esta instituição educativa e os diferentes ritmos a que as mudanças acontecem parecem dar pistas para uma avaliação de efeitos, especialmente, na direção de uma avaliação longitudinal que não se circunscreve a um único momento no tempo. De facto, na perspetiva dos profissionais enfatiza-se a ligação emocional à escola ao invés de um reporte dos percursos posteriores dos/as jovens, formativos ou profissionais, que é o objeto de intervenção do projeto de Educação de Segunda Oportunidade. Embora não tenha estado tão saliente nas falas dos

profissionais entrevistados, noutros contactos informais com os/as profissionais da escola, notamos que esse acompanhamento dos percursos posteriores dos/as jovens existe, mas carece de melhor monitorização, sistematização e análise.

Para além dos aspetos acima elencados, existem outras dimensões do tempo associados aos pressupostos, práticas educativas e alterações dos/as jovens no projeto de Educação de Segunda Oportunidade, porém não se revelam tão centrais para a discussão sobre avaliação de projetos em Educação. Um dos contributos deste estudo é o reconhecimento que o tempo na educação não tem de ser perspectivado nem é necessariamente linear e simplista. Com efeito, o projeto de Educação de Segunda Oportunidade, particularmente a instituição e as práticas retratadas neste estudo, complexificam a visão de tempo, tentando, fundamentalmente, compreender e acomodar as exigências temporais dos/as jovens com quem trabalham, de forma a ser bem-sucedido na inclusão dos/as mesmos/as. Assim, o entendimento de que um projeto leva à negociação e reunião das temporalidades das múltiplas partes que o constituem, reforçando a necessidade de conceções avaliativas responsivas, que tenham em consideração os *tempos* das várias partes interessadas. A explicitação das temporalidades dos/as participantes e grupos-alvo de um projeto, bem como a sua consideração na monitorização e avaliação do projeto, podem levar a uma melhoria e ajustamento das atividades em função da diversidade das partes interessadas internas. A este respeito, é interessante sublinhar a importância das relações entre os jovens e os profissionais e como essa relação reconfigura o trabalho da escola, designadamente em relação à duração das atividades e ao envolvimento prazeroso dos/as jovens nas atividades. A articulação entre os tempos dos profissionais e dos/as jovens implica uma negociação entre as partes interessadas dessas dimensões do tempo nas suas relações.

As limitações deste trabalho refletem-se em várias vertentes. Os resultados encontram-se muito centrados nos projetos individuais de formação dos/as jovens, relevando menos evidências sobre a gestão organizacional do projeto (ex: as articulações com outras organizações) da Educação de Segunda Oportunidade e as dimensões de tempo subjacentes a esta. Simultaneamente, o grupo de participantes carece de caracterização detalhada, particularmente sobre a sua experiência e área profissional no projeto de Educação de Segunda Oportunidade. Estas dimensões, dado o tamanho do contexto poderiam levar à identificação dos/as entrevistados/as. Mais informação sobre o tempo de contacto (materializado nos anos de experiência profissional na Educação de

Segunda Oportunidade e no regime laboral) e área de formação dos/as profissionais poderia aprofundar a interpretação sobre as perspetivas de diferentes atores sobre as dimensões do tempo no projeto da Educação de Segunda Oportunidade.

Esta exploração das dimensões do tempo na educação de Segunda Oportunidade como tema de investigação não se concluem com este trabalho, uma vez que ficou por compreender e caracterizar as perspetivas de jovens que participam no projeto de Educação de Segunda Oportunidade. Seria interessante expandir esta análise a outros projetos em Educação, com diferentes finalidades, e outras vias educativas de forma a compreender quais as dimensões do tempo associadas a estes diferentes objetos de estudo. Adicionalmente, seria relevante analisar se e como as diferentes vertentes do tempo são integradas nas práticas e processos de avaliação de projetos em Educação e o alinhamento destas dimensões com os *tempos* associados às conceções de educação mobilizados em cada projeto.

Referências Bibliográficas

- Abma, Tineke A., & Stake, Robert E. (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New Directions for Evaluation*, 2001(92), 7–22. <https://doi.org/10.1002/EV.31>
- Adam, Barbara (1990). *Time and social theory*. Polity Press
- Afonso, Almerindo Janela (2014). Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, v. 19, n. 2, p. 487-507
- Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Borges, Regilson M., & Rothen, José C. (2019). Abordagens de avaliação educacional: a constituição do campo teórico no cenário internacional (Educational evaluation approaches: constitution of the theoretical field in the international scenario). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 749. <https://doi.org/10.14244/198271992481>
- Boutinet, Jean-Pierre (2002). *Antropologia do Projeto* (5th ed.). Artmed.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Capucha, Luís (2008). *Planeamento e avaliação de projectos – guião prático*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Carmo, Miguel Renato, Cantante, Frederico, Alves, Nuno de Almeida (2014). Time projections: youth and precarious employment. *Time and Society*, 23(3), p.337-357, DOI: 10.1177/0961463X14549505
- Carmo, Renato Miguel (2006). *Contributos para uma Sociologia do Espaço-Tempo*, Celta Editora, Oeiras
- Carter, Pam (2019). Time tactics: Project managing policy implementation in a network. *Time and Society* 28(2), 721-742. DOI: 10.1177/0961463X16682517
- Cheng, Tsuo-Yu (2017). The ecology of social time: An outline of an empirical analytic framework of the sociology of time. *Time and Society*, 26(2), p.137–164. <https://doi.org/10.1177/0961463X15577266>
- Cicmil, Svetlana, Williams, Terry, Thomas, Janice & Hodgson, Damian (2006). Rethinking Project Management: Researching the actuality of projects, *International Journal of Project Management*, 24, p.675–686

Cipriani, Roberto (2013). The many faces of social time: A sociological approach. *Time & Society*, 22(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/0961463X12473948>

Coelho, Dalila Pinto, Caramelo, João, Pinho, Ana Beatriz, & Costa, Ana Luísa (2023). Educação não formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal: potencialidades, dificuldades e caminhos de ação. *Plataforma Portuguesa das ONGD*.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

Compton-Lilly, Catherine (2016). Time in education: Intertwined dimensions and theoretical possibilities. *Time and Society*, 25 (3), 575-593, DOI: 10.1177/0961463X15587837

Correia, António (2019). O tempo e as temporalidades da escola em Portugal (séculos XVIII-XX). *Estratégias Criativas*

Costa, Jorge Adelino (2003). Projectos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (des)construção, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1319-1340

Cotta, Tereza. C. (1998). Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. *Revista de Serviço Público*, 49(2), 103–124.

Creswell, John W. & Guetterman, Timothy C. (2019). *Educational research – planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, sixth edition, Pearson

Creswell, John W. (2003). A Framework for Design in Creswell in John W. (2003). *RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative. and Mixed Methods Approaches*, second edition, Sage Publications, pp.3-26

Duffy, Mary (2006). *Gestão de projetos: arregimentar os recursos, estabelecer prazos, monitorar o orçamento, gerir relatórios: soluções práticas para os desafios do trabalho*, 5ª edição, Rio de Janeiro: Elsevier

Elias, Norbert (1992) *Time: An Essay*. Oxford: Blackwell.

Fernandes, Domingos (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas in Domingos, Fernandes (org) (2011). *Avaliação Em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social Incontornável*. Pinhais: Editora Melo, p.185-204

Fernandes, Domingos (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32

Ferreira, Vitor Sérgio (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde Soc. São Paulo*, v.23, n.3, p.979-992, DOI 10.1590/S0104-12902014000300020

Ferreira, Vitor Sérgio (2014b). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes in Torres, Leonor Lina & Palhares, José Augusto (eds) Metodologia de investigação em ciências sociais da educação. Edições Húmus, pp.165-196

Gama, Zacarias (2009). Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. Est. Aval. Educ., v.20, n. 43, pp.187-200

Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Sage Publications

Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna S. (2001). Guidelines and Checklist for Constructivist (aka Fourth-Generation) Evaluation. Western Michigan University, Evaluation Center

Heiddeger, Martin (2008). O conceito de tempo. Fim de século

House, Ernst R. & Howe, Kenneth (2003). Deliberative Democratic Evaluation in Kellaghan, Thomas., Stufflebeam, Daniel. L., & Wingate, Lori. A. (2003). International Handbook Of Educational Evaluation (Vol. 9), pp.79-100

House, Ernst R. (2001). Responsive evaluation (and its influence on deliberative democratic evaluation). New Directions for Evaluation, 2001(92), 23–30. <https://doi.org/10.1002/EV.32>

Howe, Kenneth & Ashcraft, Catherine (2005). Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice. Teachers College Record, 107(10), 2274-2297.

Julkunen, Raija (1977). A Contribution to the Categories of Social Time and the Economy of Time. Acta Sociologica, 20(1), pp.5–24.

Lemke, Jay L. (2000) Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems, Mind, Culture, and Activity, 7:4, p. 273-290, DOI: 10.1207/S15327884MCA0704_03

Lima, Rinaldo José Barbosa (2010). Gestão de projetos, São Paulo: Pearson Education do Brasil

Lincoln, Yvonna (2003). Constructivist Knowing, Participatory Ethics and Responsive Evaluation: A Model for the 21st Century in Kellaghan, Thomas., Stufflebeam, Daniel. L., & Wingate, Lori A. (2003). International Handbook Of Educational Evaluation (Vol. 9), pp.69-78

Macedo Eunice, Santos, Sofia A & Araújo Helena C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education. Eur J Educ., 53, p. 452–455. <https://doi.org/10.1111/ejed.12312>

Martins, Filipe, Carneiro, Alexandra, Campos, Luísa, Ribeiro, Luísa M., Negrão, Mariana, Baptista, Isabel, & Matos, Raquel (2020). Direito a uma segunda oportunidade: lições aprendidas da experiência de quem abandonou e regressou à escola. *Pedagogia Social*, (36), p.139-152. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09

Martins, José Clerton de Oliveira, Aquino, Cássio Adriano Braz de, Sabóia, Iratan Bezzerade & Pinheiro, Adriana de Alencar Gomes (2012). De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. In *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* (Vol. 15, Issue2)

Méndez, J. M. Álvarez (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. *Cadernos do CRIAP*, 30. ASA Editores

Meredith, Jack R., Shafer, Scott M. & Mantel, Samuel J. (2017). *Project Management in Practice*. Sixth Edition, Hoboken, NJ: Wiley

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

Nowotny, Helga (1992). Time and social theory: towards a social theory of time. *Time & Society*, 1(3), p.421-454.

Packendorff, Johann (2002). The temporary society and its enemies: Projects from an individual perspective. In: Sahlin-Andersson, Kerstin & Söderholm, Anders (eds.) *Beyond Project Management: New Perspectives on the Temporary-Permanent Dilemma*: pp. 39-58. Malmö: Liber.

Peças, Américo (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto, *Escola Moderna*, nº6, p.56-65

S2CENE (2022). *Quadro de referência para escolas de segunda oportunidade na Europa*. New Bulgarian University Press; ISBN 978- 619-233-219-8

Seidman, Irving (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.

Silva, Augusto Santos (1994). Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade & Cultura*, 1

Sobrinho, José Dias (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). *Carta Ética*, 2ª edição

Sorokin, Pitirim A., & Merton, Robert K. (1937). Social time: A Methodological and Functional Analysis. *American Journal of Sociology*, 42(5), p.615–629.

Stake, Robert (2003). Responsive evaluation in Kellaghan, Thomas, Stufflebeam, Daniel L., & Wingate, Lori A. (2003). *International Handbook Of Educational Evaluation* (Vol. 9), pp.63- 68

Tabboni, Simonetta (2001). The idea of social time in Norbert Elias. *Time & Society*, 10(1), 5-27. DOI: 10.1177/0961463X01010001001

Taylor, Peter C. & Medina, Milton N. D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic, *Journal for Meaning-Centered Education*, 1. DOI: 10.13140/2.1.3542.0805

van Tienoven, Theun Peter (2019). A multitude of natural, social and individual time. *Time and Society*, 28(3), 971–994. <https://doi.org/10.1177/0961463X17752554>

Webgrafia e Legislação:

Decreto-Lei n.º 75/2008

E2O Portugal (2022). A E2O em Portugal em números. <https://www.e2oportugal.org/projects-6>

Apêndices



Apêndice 1 – Guião de Entrevista para os/as Profissionais

Quais são as dimensões do tempo associadas à educação de segunda oportunidade e às mudanças/efeitos decorrente desta na perspetiva dos profissionais?				
Bloco	Objetivo do Bloco	Questão Orientadora	Subquestões	Dimensões do Tempo
Bloco 1 - Legitimação da entrevista	Apresentar a investigação Deixar a pessoa confortável	Agradecer a disponibilidade e participação; Pedir, para além do consentimento informado escrito, o consentimento para gravar a sessão; Explicar o objetivo da entrevista; Garantir a confidencialidade e anonimato dos dados, que irão ser de uso exclusivo para fins de investigação		
Bloco 2 - Projeto socioeducativo	Caracterizar os pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade	Na sua perspetiva, como caracteriza a Educação de Segunda Oportunidade?	Como é que a educação de segunda oportunidade tem em conta o passado dos/as jovens? E o presente? E o futuro? Quais são os benefícios da educação de segunda oportunidade para os/as jovens? • emancipação • participação	Passado, presente, futuro
Bloco 3 - Práticas educativas	Descrever a vivência na instituição e as suas práticas educativa	Como é que organiza um dia de trabalho enquanto profissional na E2O?	Tendo em conta o perfil destes jovens e o seu passado, que tipo de experiências/atividades/dinâmicas (mais curtas ao mais longas) é que mobiliza? Porquê?	Kairós Kronos // Cronológico Ecologia do tempo social

			Como decide quando realizar uma atividade com os jovens? Sente que os dias são rotineiros? as rotinas diárias alteram muito entre os dias? Em que sentido? Costuma concretizar as atividades que planeia? Como é que as adequa ao quotidiano da escola e dos/as jovens?	Tempo Social, Natural, Individual Timescales Circular e Linear
		Como caracteriza a relação com os/as jovens? Como é o vosso dia-a-dia?	De que forma lhe parece que a duração das atividades influencia a interação com os jovens? Os jovens reagem de forma diferenciada a atividades/dinâmicas diferentes consoante a altura do dia? Se sim, como?	
Bloco 4- Efeitos das práticas educativas/ educação nos/as jovens	Explorar a mudança percecionada nos/as jovens pelos/as profissionais	Sente que o tempo que os/as jovens passam na E2O se “traduz” em alguma mudança/efeito? Pode elaborar?	Que marca sente que este tipo de educação deixa nos jovens? Há jovens que passam tempo diferenciado na escola (seja anos letivos, seja pela assiduidade), sente que este tempo diferenciado leva a mudanças diferentes? Pensando na sua experiência consegue ilustrar os efeitos da educação de segunda oportunidade? Lembra-se de algum jovem em específico?	Cronológico // Kronos
Bloco 5 - Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista		Gostaria de referir algum tema/tópico que não mencionei, mas considera relevante? Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito? Agradecer a disponibilidade e participação.	

Adaptado de Amado (2014)

Apêndice 2 – Guião de Entrevista para os Cargos de Liderança

Quais são as dimensões do tempo associadas à educação de segunda oportunidade e às mudanças/efeitos decorrente desta na perspetiva dos profissionais?				
Bloco	Objetivo do Bloco	Questão Orientadora	Subquestões	Dimensões do Tempo
Bloco 1 - Legitimação da entrevista	Apresentar a investigação Deixar a pessoa confortável	Agradecer a disponibilidade e participação; Pedir, para além do consentimento informado escrito, o consentimento para gravar a sessão; Explicar o objetivo da entrevista; Garantir a confidencialidade e anonimato dos dados, que irão ser de uso exclusivo para fins de investigação		
Bloco 2 - Projeto socioeducativo	Caracterizar os pressupostos da Educação de Segunda Oportunidade	Na sua perspetiva, como caracteriza o projeto Educação de Segunda Oportunidade?	Como é que a educação de segunda oportunidade tem em conta o passado dos/as jovens? E o presente? E o futuro? Quais são os benefícios da educação de segunda	Passado, presente, futuro

		Pode-me contar a história de como surgiu o projeto de educação de segunda oportunidade ou qual foi a sua participação na ideia? Ao longo do tempo, o projeto educativo tem-se vindo a alterar? como? porquê? // Como é que se tem vindo a monitorizar/ avaliar a educação de segunda oportunidade?	oportunidade para os/as jovens? • emancipação • participação Como surgiu a ideia, qual a motivação? identifica períodos de mudança dentro do projeto? Quanto tempo demorou a desenhar o projeto? e a concretizá-lo? Como foi o processo de implementação? Quanto tempo a envolver as várias partes (profissionais, jovens, entidades) necessárias à educação de segunda oportunidade?	
Bloco 3 - Práticas educativas	Descrever a vivência na instituição e as suas práticas educativa	Pode descrever a organização da escola e da formação?	Em que consistem as “sessões” dos jovens? (ideia de que não há aulas, há “sessões”) O ensino tem uma dimensão mais individual ou de grupo?	Kairós

		Pode-me falar dos projetos integradores?	Qual as vantagens de usar a educação pelas artes na educação de segunda oportunidade? Sente que os projetos integradores organizam a formação na educação de segunda oportunidade? Como?	Kronos // Cronológico Ecologia do tempo social Tempo Social, Natural, Individual Timescales Circular e Linear
		Como caracteriza a relação entre jovens e técnicos/formadores na educação de segunda oportunidade?	De que forma lhe parece que a duração das atividades influencia a interação com os jovens? Os jovens reagem de forma diferenciada a atividades/dinâmicas diferentes consoante a altura do dia? Se sim, como?	
Bloco 4- Efeitos das práticas educativas/ educação nos/as jovens	Explorar a mudança percecionada nos/as jovens pelos/as profissionais	Sente que o tempo que os/as jovens passam na E2O se “traduz” em alguma mudança/efeito? Pode elaborar?	Que marca sente que este tipo de educação deixa nos jovens? Há jovens que passam tempo diferenciado na escola (seja anos letivos, seja pela assiduidade), sente que este tempo diferenciado leva a mudanças diferentes? Pensando na sua experiência consegue ilustrar os efeitos da educação de segunda oportunidade?	Cronológico // Kronos

			Lembra-se de algum jovem em específico?	
Bloco 5 - Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista		Gostaria de referir algum tema/tópico que não mencionei, mas considera relevante? Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito? Agradecer a disponibilidade e participação.	

Adaptado de Amado (2014)

Apêndice 3 – Consentimento Informado

Consentimento Informado

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no domínio de Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação, sob orientação da Dr^a Ana Cristina Torres e Prof^a Amélia Veiga, eu, Ana Beatriz Pinho, estou a realizar a dissertação sobre as percepções de mudança/efeitos relativa à educação de segunda oportunidade e as dimensões do tempo associadas à mesma. O principal objetivo é analisar as dimensões do tempo associadas às percepções dos profissionais sobre as práticas educativas e as mudanças decorrentes desta forma de educação.

Deste modo, gostaria de o/a convidar para uma entrevista com duração aproximada de 30 a 45 minutos com ênfase na sua experiência enquanto profissional de uma escola de segunda oportunidade. Para fins de investigação, a entrevista necessita de ser gravada (áudio) para posterior transcrição. Após este processo a mesma será apagada e apenas acedida pela investigadora principal, Ana Beatriz Pinho, e não será divulgada a outros. A sua participação é voluntária e pode desistir a qualquer momento sem prejuízo para si ou para a instituição, será garantido o seu anonimato e confidencialidade. Não se prevê qualquer risco proveniente da sua participação ou recompensa pela mesma. Qualquer dúvida pode contactar através deste email: up201907865@up.pt

- ☐ Declaro que tomei conhecimento do objetivo desta entrevista, as suas condições e autorizo o tratamento dos meus dados, exclusivamente para fins de investigação

Nome do Participante: _____

Data: _____

Assinatura do Participante: _____