

DIREITO A UMA SEGUNDA OPORTUNIDADE: LIÇÕES APRENDIDAS DA EXPERIÊNCIA DE QUEM ABANDONOU E REGRESSOU À ESCOLA

THE RIGHT TO A SECOND CHANCE: LESSONS LEARNED FROM THE EXPERIENCE OF EARLY SCHOOL LEAVERS WHO RETURNED TO EDUCATION

DERECHO A UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD: LECCIONES APRENDIDAS DE LA EXPERIENCIA DE QUIEN ABANDONÓ Y REGRESÓ A LA EDUCACIÓN

Filipe MARTINS, Alexandra CARNEIRO, Luísa CAMPOS, Luísa MOTA RIBEIRO,
Mariana NEGRÃO, Isabel BAPTISTA & Raquel MATOS
CEDH - Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano,
Universidade Católica Portuguesa, Porto

Fecha de recepción: 12.XI.2019

Fecha de revisión: 21.XI.2019

Fecha de aceptación: 12.II.2020

PALAVRAS-CHAVE:

abandono escolar
precoce
envolvimento escolar
educação de
segunda
oportunidade
relações de suporte
inclusão social

RESUMO: Partindo da articulação entre pedagogia escolar e pedagogia social, o principal objetivo deste artigo é identificar formas eficazes de garantir o direito à educação a jovens vulneráveis e marginalizados que abandonaram a escola precocemente. A pesquisa que levou a este artigo fez parte de um projeto europeu que investigou como as respostas dos jovens ao conflito podem oferecer oportunidades para um envolvimento social positivo. No presente estudo explorou-se o abandono e o re-envolvimento escolar a partir do ponto de vista de um grupo de 20 jovens portugueses que abandonaram a escola e que mais tarde a retomaram via projetos de Educação de Segunda Oportunidade. Através de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas individuais, observação participante e grupos focais, o estudo procurou uma leitura abrangente do abandono e do re-envolvimento escolar, abordando a diversidade de motivações, experiências, fatores e consequências a eles associados, bem como o papel das políticas educativas e dos fatores escolares nestes fenómenos. Os resultados do estudo revelam que, para muitos jovens social e economicamente vulneráveis, as escolas regulares são lugares de fracasso individual e de conflitos interpessoais onde não se sentem bem-vindos e dos quais deixam de esperar resultados positivos. Isso favorece um distanciamento progressivo da educação que reforça a marginalização social. Por outro lado, os resultados também mostram que, ao envolverem-se em projetos de Educação de Segunda Oportunidade, os jovens demonstram maior comprometimento com a educação e identificam mudanças positivas em termos de desenvolvimento pessoal e de habilidades, ajuste comportamental e estabelecimento de objetivos de vida. A abordagem sociopedagógica holística e individualizada

CONTACTO CON LOS AUTORES

FILIFE MARTINS. Universidade Católica Portuguesa. E-mail: fmartins@porto.ucp.pt

	<p>da Educação de Segunda Oportunidade demonstrou ser particularmente adequada para responder às necessidades destes jovens. As estratégias educativas baseadas na comunidade, os ambientes de aprendizagem prática e participativa e o investimento emocional de professores e funcionários revelaram-se os recursos socioeducativos mais eficazes para re-envolver jovens vulneráveis na educação.</p>
<p>KEY WORDS: early school leaving school engagement second chance education support relationships social inclusion.</p>	<p>ABSTRACT: Based on a holistic perspective of education that articulates school pedagogy and social pedagogy, the main goal of this paper is to identify effective ways to ensure the right to education to vulnerable and marginalised young people who have dropped out of school. The research leading to this paper was part of a European research project which investigated how young people's responses to conflict can provide opportunities for positive social engagement. This specific study explored early school leaving and school re-engagement from the point of view of a group of 20 Portuguese young early school leavers who later returned to school through Second Chance Education. Through a qualitative approach using individual in-depth interviews, participant observation and focus group, the study sought to offer a comprehensive reading of early school leaving and school re-engagement by addressing the diversity of motivations, experiences, factors and consequences associated with them, as well as the role that educational policies and school factors can play in it. The study's findings revealed that, for many socially and economically vulnerable youngsters, mainstream schools are places of individual failure and interpersonal conflict where they don't feel welcomed and from which they stop expecting positive outcomes. This favours a progressive disengagement from education that reinforces social marginalisation. However, the findings also showed that by engaging in second chance education projects, youngsters develop greater commitment to education and identify relevant positive changes in terms of personal and skills' development, behavioural adjustment and establishment of life goals. According to the participants' experiences, the holistic and individualised socio-pedagogical approach of such projects is particularly apt to respond to their needs. Community-based educational approaches, practical and participatory learning environments, and the emotional investment and support from teachers and staff are shown to be the most effective socio-educational features when trying to re-engage vulnerable young people in education.</p>
<p>PALABRAS CLAVE: abandono escolar temprano participación escolar educación de segunda oportunidad relaciones de apoyo inclusión social</p>	<p>RESUMEN: Partiendo de la articulación entre la pedagogía escolar y la pedagogía social, el objetivo principal de este artículo es identificar formas efectivas de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes vulnerables y marginados que abandonaron la escuela temprano. La investigación que condujo a este artículo fue parte de un proyecto europeo que investigó cómo las respuestas de los jóvenes al conflicto pueden ofrecer oportunidades para una participación social positiva. Este estudio exploró el abandono y la reincorporación escolar desde el punto de vista de un grupo de 20 jóvenes portugueses que abandonaron la escuela y luego la reanudaron a través de proyectos educativos de segunda oportunidad. Con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas individuales, observación participante y grupos focales, el estudio buscó una lectura integral del abandono y la reincorporación escolar, abordando la diversidad de motivaciones, experiencias, factores y consecuencias asociadas con ellos y el rol de las políticas educativas y factores escolares en estos fenómenos. Los resultados de lo estudio han revelado que, para muchos jóvenes social y económicamente vulnerables, las escuelas convencionales son lugares de fracaso individual y de conflicto interpersonal donde no se sienten bienvenidos y donde ya no esperan resultados positivos. Esto favorece un distanciamiento progresivo de la educación que refuerza su marginación social. Por otro lado, los resultados revelan que, al participar en proyectos educativos de segunda oportunidad, los jóvenes muestran un mayor compromiso con la educación e identifican cambios personales positivos de desarrollo personal y de habilidades, ajuste de comportamiento y establecimiento de objetivos de vida. El enfoque socio pedagógico holístico e individualizado de la educación de segunda oportunidad ha demostrado ser particularmente apropiado para satisfacer las necesidades de estos jóvenes. Las estrategias educativas basadas en la comunidad, los entornos de aprendizaje prácticos y participativos y la inversión emocional de los maestros y el personal han demostrado ser los recursos socioeducativos más eficaces para volver a involucrar a los jóvenes vulnerables en la educación.</p>

1. Introdução

Este estudo explora o Abandono Escolar Precoce (AEP) e o re-envolvimento escolar a partir do ponto de vista de jovens que abandonaram a escola precocemente e que mais tarde a retomaram via projetos de Educação de Segunda

Oportunidade¹. Nas últimas duas décadas o AEP tornou-se num problema social de elevada prioridade para as instituições, para as políticas e para os governos europeus, bem como para a investigação académica². As abordagens a este fenómeno têm oscilado entre as que favorecem a educação como um direito básico de autodesenvolvimento

e uma condição prévia à cidadania e à inclusão social para todos, e as perspectivas que dão prioridade à qualificação dos jovens para responder às necessidades do mercado de trabalho e aumentar a produtividade e competitividade num contexto internacional (Magalhães, Araújo, Macedo, & Rocha, 2015). Neste quadro ambíguo, o AEP tem sido amplamente analisado do ponto de vista externo dos “especialistas” (por investigadores, decisores políticos, líderes educativos e educadores) e através de abordagens quantitativas e explicativas que, em última análise, reduzem a compreensão do fenómeno à enunciação de fatores de risco individuais ou familiares e às suas consequências sociais e económicas negativas (DeWitt et al., 2013). Esta perspectiva ‘individualista’ do AEP (Nada et al., 2018) tende a realçar as incapacidades e os comportamentos disruptivos dos jovens (e das suas famílias), bem como a pobreza e as baixas qualificações dos pais, para explicar o fracasso académico e a incapacidade dos alunos se ajustarem às normas escolares, levando à desvinculação progressiva da escola e, eventualmente, ao abandono escolar. Contudo, muitas vezes esta perspectiva não leva em consideração fatores relacionados com a escola na análise do AEP (DeWitt et al., 2013; Van Houtte & Demanet, 2016) e acaba por reforçar visões estigmatizantes e culpabilizantes acerca dos jovens que abandonam a escola (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; te Riele, 2006a; Tilleczek et al., 2011).

Em contraste, há uma escassez de estudos que procurem compreender o fenómeno do ponto de vista dos próprios jovens proporcionando leituras mais processuais e contextualizadas que possam abordar a diversidade de motivações, experiências, fatores e consequências associadas ao AEP, bem como o papel que as políticas educativas e os fatores relacionados com a escola podem desempenhar (Magen-Nagar and Shachar, 2017; Smyth, 2007; Tilleczek et al., 2011). Têm, contudo, surgido alguns estudos, nomeadamente em contextos anglo-saxónicos, que privilegiam uma abordagem etnográfica ao AEP, muitas vezes explicitamente comprometidos com a valorização da voz e das experiências dos jovens em abandono escolar, bem como com a identificação de respostas socioeducativas e pedagógicas alternativas que promovam a sua inclusão e capacitação progressivas (Jonker, 2006; Smyth, 2007; Smyth & Hattam, 2001; Smyth & McInerney, 2013; Tilleczek et al., 2011). Estes estudos, porém, são escassos em Portugal.

Em Portugal o AEP tem sido elevado nas últimas três décadas, embora a sua taxa tenha vindo a diminuir sistematicamente nos últimos anos (50% em 1992, 43.6% em 2000, 28.3% em 2010,

11.8% em 2018) (FFMS, 2019). Este decréscimo deve-se a diferentes fatores, destacando-se a crescente intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em casos de ausência e abandono escolar, a implementação de grandes programas e políticas inclusivas a nível nacional com o objetivo de reduzir o insucesso escolar, bem como o aumento de oferta de programas de formação profissional/vocacional destinada a jovens com trajetórias escolares problemáticas e/ou de insucesso. Em 2018, de acordo com dados oficiais, 11.8% dos jovens portugueses com idades entre 18 e 24 anos desistiram da escola sem terem completado o ensino obrigatório (ensino secundário). O AEP em Portugal sempre foi mais frequente entre o sexo masculino (32.4% em 2010 e 14.7% em 2018) do que no sexo feminino (24.0% em 2010 e 8.7% em 2018) (FFMS, 2019).

Embora as taxas de AEP tenham diminuído significativamente em Portugal, os jovens com trajetórias diversas e não lineares de distanciamento progressivo face ao ensino (Dale, 2010; Tomaszewska-Pękała, Marchlik, & Wrona, 2017) continuam amplamente presentes na sociedade portuguesa e tendem a ser empurrados para as suas margens. O foco do presente estudo são precisamente estes jovens e a Educação de Segunda Oportunidade (ESO), sendo esta uma das raras medidas socioeducativas que lhes são disponibilizadas, tenham os jovens menos ou mais de 18 anos de idade. Esta medida compensatória de resposta ao AEP tem sido reconhecida pela investigação e pelas recomendações internacionais em matéria de política educativa como essencial para reduzir as taxas de abandono precoce, consistindo num importante complemento às estratégias de prevenção e de intervenção do AEP (Dale, 2010; Day et al., 2013; Comissão Europeia, 2013). Contudo, apesar de já bem estabelecida e reconhecida em muitos países europeus, a ESO é ainda incipiente em Portugal³. Os projetos de ESO destinam-se a acolher jovens que tiveram trajetórias malsucedidas e muitas vezes conflituosas ao longo do seu percurso escolar, levando a ausências prolongadas ou a um abandono escolar efetivo antes de terminarem o ensino obrigatório. Estes projetos visam oferecer apoio psicossocial, qualificações académicas e uma experiência de ensino positiva a estes jovens, principalmente através de abordagens pedagógicas individualizadas, flexíveis e participativas, com destaque para a formação vocacional e artística. Geralmente desenvolvem uma abordagem baseada na comunidade, articulando-se com outros agentes institucionais relevantes (e.g., serviços de promoção e proteção de jovens e serviços de justiça juvenil, serviços de saúde, agentes locais de educação e formação, empresas

e instituições de apoio social) para promover a inclusão e a iniciativa social, cultural e económica dos jovens.

2. Objetivos

Baseada numa perspetiva ampla e holística da educação que articula a pedagogia escolar e a pedagogia social, o principal objetivo deste estudo foi contribuir para a identificação de formas mais eficazes de garantir o direito à educação a todos os jovens, independentemente da sua idade ou qualificação académica. Para atingir este objetivo, o estudo foi desenhado para responder aos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar fatores escolares que contribuam para a desvinculação progressiva da escola e para o abandono escolar precoce;
2. Identificar os fatores educativos que motivam os jovens que abandonam a escola precocemente a envolverem-se e persistirem em projetos de ESO.

O estudo adotou uma abordagem biográfica baseada nas trajetórias e experiências de jovens adultos portugueses (com mais de 18 anos) que abandonaram a escola antes de completar o ensino secundário e que mais tarde regressaram ao ensino através de projetos de ESO. O estudo foi orientado pelas seguintes questões:

1. De que forma é que os jovens que abandonaram a escola precocemente vivenciaram os seus percursos de ensino anteriores? E de forma é que essas experiências transformaram as suas identidades e biografias?
2. Porque se envolveram estes jovens em projetos de ESO e de que forma experimentam a sua participação atual nesses projetos?
3. Quais são os benefícios identificados pelos jovens decorrentes da sua participação num projeto de ESO? Quais são os fatores que contribuem para alcançar esses benefícios?
4. Que lições podem ser retiradas das experiências e perspetivas dos jovens que abandonam a escola precocemente que sejam relevantes para a intervenção socioeducativa com jovens em situações semelhantes?

3. Metodologia

Para abordar estas questões de pesquisa, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa assente na análise das perspetivas, atividades e interações quotidianas dos jovens envolvidos em projetos de ESO. Esta abordagem foi considerada a mais adequada não apenas pela falta de estudos que procuram entender o AEP tendo em consideração a

voz dos jovens (Tilleczek *et al.*, 2011), mas principalmente porque permite uma leitura mais contextualizada e abrangente das diversas razões, significados, escolhas, fatores e resultados associados ao AEP e ao (re-) envolvimento escolar (Jonker, 2006; Nada *et al.*, 2018; Smyth, 2007; Smyth & McInerney, 2013).

Os participantes deste estudo fizeram parte de um grupo maior de jovens com trajetórias de risco psicossocial e comportamento desviante que participaram num estudo de caso etnográfico de 18 meses realizado em Portugal no âmbito do projeto PROMISE (ver Matos *et al.*, 2018). Os participantes do presente estudo foram recrutados em dois projetos de ESO no norte de Portugal. No total participaram 20 jovens adultos, dos quais 7 raparigas (este desequilíbrio de género foi um reflexo direto do desequilíbrio de género presente entre os alunos que frequentavam os projetos de ESO e, em termos gerais, entre os jovens que abandonam a escola precocemente em Portugal). A maioria dos participantes tinha 18 anos ($n=7$), 4 tinham 19 anos, 4 tinham 20 anos, 1 tinha 21 anos, 1 tinha 22 anos e 3 tinham 24 anos. Todos os inquiridos eram solteiros. Uma das inquiridas era mãe de uma criança pequena. Aproximadamente metade dos inquiridos ($n=9$) vivia em casa com ambos os pais ou com a mãe ($n=8$); um vivia com o pai, outro vivia sozinho e outro vivia numa casa de acolhimento. Dos participantes, 10 mencionaram ter tido contacto prévio com o Sistema de Justiça Juvenil e/ou com o Sistema de Proteção a Crianças e Jovens. Embora não se tenha procedido à recolha de dados socioeconómicos quantitativos, o relato dos participantes acerca dos seus locais de residência, situações face ao emprego e vida familiar possibilitam afirmar que a maioria dos participantes era originário de um contexto com um baixo nível socioeconómico.

Os dois projetos de ESO através dos quais os participantes foram recrutados são iniciativas da sociedade civil, embora a trabalhar em estreita colaboração com o sistema público de educação, incluindo a utilização de instalações públicas e o destacamento de professores de escolas públicas. Ambos oferecem qualificações de nível básico (6º e 9º ano) a jovens entre os 15 e os 24 anos que abandonaram a escola regular. Um dos projetos acolhe aproximadamente 60 alunos por ano; o outro acolhe aproximadamente 30 alunos. Ambos os projetos desenvolvem um trabalho pedagógico assente nas artes e na formação vocacional (nomeadamente em cozinha e *catering*), promovem a participação dos alunos na gestão escolar (através de assembleias regulares e distribuição de tarefas) e favorecem o seu envolvimento em atividades artísticas ou de solidariedade na comunidade

local ou na prestação de serviços de *catering*. Os jovens podem ingressar nestes projetos de ESO por ordem dos Serviços de Proteção de Jovens ou de Justiça Juvenil (é o caso da maioria dos alunos com menos de 18 anos), ou por iniciativa própria (o caso da maioria dos alunos com mais de 18 anos).

Inicialmente todos os participantes no estudo receberam uma folha com informações descrevendo o propósito do estudo e os contactos dos investigadores e foi-lhes dada a garantia de que poderiam optar por desistir de participar no estudo a qualquer momento e sem qualquer consequência. Adicionalmente, todos os participantes foram convidados a assinar um termo de consentimento informado. Nenhum processo individual foi acedido durante o estudo e toda a informação recolhida foi fornecida diretamente pelos participantes.

Os dados deste estudo foram recolhidos durante um período de 7 meses (janeiro a julho 2017) usando entrevistas semiestruturadas, observação participante e um grupo focal. Foram realizadas entrevistas individuais gravadas a todos os participantes com uma duração média de 39 minutos por entrevista. Estas foram conduzidas pelos mesmos investigadores que realizaram a observação participante. As perguntas da entrevista semiestruturada foram concebidas especificamente para este estudo e exploraram os percursos e as experiências educativas anteriores dos inquiridos, o processo e as razões para se envolverem nos projetos de ESO, a sua experiência atual nestes projetos, bem como as mudanças pessoais observadas por consequência desse envolvimento.

Devido a semelhanças entre os dois projetos de ESO e às melhores condições de acesso a um deles, a observação participante foi realizada maioritariamente num destes projetos. Foi levada a cabo por dois investigadores e decorreu ao longo de toda a duração do estudo, focando-se nas atividades quotidianas dos alunos e em alguns eventos do projeto (assembleias semanais, visitas externas, festividades). Adicionalmente, no final do estudo foi realizado um grupo focal com os jovens do projeto de ESO onde decorreu a observação participante. O grupo focal teve uma duração de 28 minutos, contou com 9 participantes (duas raparigas e sete rapazes com idades entre os 18 e 21 anos) e abordou as suas experiências passadas na escola regular e a comparação destas com suas experiências atuais no projeto de ESO.

As entrevistas individuais e o grupo focal foram transcritos *verbatim* e as observações foram registadas em notas de campo. Os dados foram anonimizados, codificados (usando o *Nvivo 11*) e

analisados tematicamente por todos os membros da equipa do estudo.

4. Resultados

Esta secção apresenta os principais resultados do estudo, organizados em quatro temas relacionados com as perguntas de pesquisa do estudo: as experiências passadas dos participantes na escola regular e as suas consequências percebidas; os esforços feitos pelos participantes para mudarem as suas vidas voltando a envolver-se na educação; as mudanças pessoais que os participantes reconheceram como sendo resultado desse re-envolvimento na educação; e, finalmente, os fatores educacionais que possibilitaram essas mudanças.

4.1. Conflitos na Escola

As narrativas dos participantes do estudo evidenciaram vários desafios e desvantagens estruturais sobrepostas, nomeadamente relacionados com o baixo nível socioeconómico (pobreza e condições precárias de emprego), o local de residência (em bairros urbanos carenciados e estigmatizados) ou as desigualdades de género (sentidas principalmente pelas raparigas em termos de julgamento moral, limitações à liberdade individual e barreiras no acesso ao mercado de trabalho). Estas desvantagens foram retratadas pela maioria dos inquiridos como determinantes para as suas oportunidades e escolhas de vida em vários domínios (educação, trabalho, família, mobilidade), colocando-os frequentemente em posições vulneráveis, de risco ou marginalizadas. Consequentemente, estes e estas jovens eram altamente propensos à estigmatização social, bem como a experiências problemáticas ou de conflito recorrentes, nomeadamente no seio familiar ou nos seus bairros, com os seus pares ou parceiros íntimos, com a polícia ou outros agentes de justiça ou proteção, e, obviamente, na escola (para mais detalhes sobre as experiências de conflito dos jovens ver Matos *et al.*, 2018).

As escolas regulares foram os locais onde os participantes relataram ter mais experiências conflituosas ao longo das suas vidas. Estas foram mencionadas tanto em entrevistas individuais quanto no grupo focal e foram particularmente relacionadas com comportamentos de resistência ou de indisciplina na escola, bem como à falta de interesse ou motivação para estar na escola: 'Não queria ir para a escola, não gostava da escola' (Óscar⁴, 18 anos); 'eu ali na minha escola antiga batia o *record* de faltas disciplinares, a sério, não havia... não havia uma aula que eu não fosse para

o gabinete do aluno com falta disciplinar, porque eu só fazia asneiras' (Andreia, 18).

Alguns jovens percebiam as suas dificuldades de aprendizagem como incapacidades individuais que justificavam o seu fracasso escolar – 'Sempre tive dificuldade nas escolas, quando era mais novo e tudo. (...) Uns faziam o teste em cinco minutos, enquanto eu ainda deixava meio teste por fazer.' (Óscar, 18). Outros mencionaram ter experimentado violência na escola (enquanto vítimas ou autores de *bullying* ou agressão a professores ou a funcionários): 'Tinha bastante dificuldade em me manter concentrado, em ignorar o que os outros diziam de mim, em não pensar o que é que me ia acontecer se viesse cá fora no intervalo. Que muita das vezes chegava e já tinha lá pessoas para me apanhar.' (Lourenço, 24).

No entanto, o aspeto mais proeminente mencionado pelos inquiridos ao relembrar as suas experiências passadas na escola regular foi o sentimento de que a escola como um todo, e que os professores em particular, não se importavam com os alunos. Alguns referiram-se às escolas regulares e aos seus professores como tendo relacionamentos distantes com os alunos, com baixas expectativas e baixo compromisso para com eles e sem lhes darem apoio: 'A escola, a escola acha que nós não somos capazes, não insistem. Não vem, não tem. Acabou. Desiste, vai embora. É expulso.' (Elsa, 20); 'O ensino regular ensina, mas não querem saber dos alunos basicamente. (...) muitas escolas querem sempre os nossos currículos, o nosso passado e não veem o nosso presente nem o nosso futuro, não querem saber perfeitamente, só querem saber do nosso passado.' (Telma, 19).

Com efeito, a referência ao sentimento de discriminação por parte das escolas e dos professores devido ao seu baixo desempenho escolar, local de origem (bairros pobres) ou comportamentos passados foi recorrente entre os participantes, relembrando frequentemente episódios de escolas que os transferiam para outras instituições ou recusavam a sua matrícula: 'Tínhamos cadastro de escola, reprovações e essas coisas todas, maus comportamentos, faltas disciplinares e isso.' (Sérgio, 18). Estes aspetos parecem ter fomentado a construção de relacionamentos com a escolas e com os professores assentes em expectativas negativas e desconfianças mútuas, na responsabilização individual dos alunos pelas suas falhas e erros, no conflito e, finalmente, na marginalização.

Tendo por base as narrativas dos participantes deste estudo, bem como outros estudos sobre o AEP (Alves *et al.*, 2014; McFadden & Munns, 2002; Smyth, 2007; Tilleczek *et al.*, 2011), mostra-se evidente que, para muitos jovens vulneráveis, as escolas tornam-se lugares de fracasso individual e

de conflito interpessoal onde não se sentem acolhidos e dos quais deixam de esperar resultados positivos. Estes percursos malsucedidos e/ou problemáticos na escola regular favorecem o aparecimento de um círculo vicioso de comportamentos de conflito e respostas institucionais punitivas e levam à acumulação de fatores materiais e simbólicos que desmotivam e afastam os jovens da educação, eventualmente resultando em abandono escolar (Lessard *et al.*, 2008). 'Deixei a escola aos 13, 14; foi uma decisão minha' (Martim, 20); 'Quería fazer um curso profissional e sair da escola regular' (Elsa, 20).

Contudo, apesar destes sentimentos negativos e relações de distanciamento relatados em relação à escola regular, a maioria dos participantes do estudo afirmou que mais tarde se vieram a arrepender de ter abandonado a escola. Muitos consideraram que o abandono escolar foi mais um passo para a sua marginalização social, tornando-os ainda mais vulneráveis ao desemprego, à pobreza e ao comportamento desviante, bem como à estigmatização e conflito sociais:

'Se calhar muita gente que me olhava com má cara por saber que eu já não fazia nada da vida [porque tinha abandonado a escola], porque não estava a trabalhar, se calhar ia voltar ao mesmo [comportamento desviante], não ia sair da cepa torta' (Marco, 24).

4.2. À procura de uma segunda oportunidade

Todos os participantes deste estudo passaram por experiências problemáticas, conflituosas e/ou malsucedidas na escola regular e sentiram discriminação e desvantagem pessoal por causa disso. No entanto, ao integrarem um projeto de ESO, sentiram que também se estavam a envolver num percurso de busca de mudanças que os ajudaria a superar esta situação vulnerável e estigmatizante. E, para alguns, isso era realmente sentido como a sua última oportunidade de procurar mudanças positivas para as suas vidas: 'É uma oportunidade excelente. (...) Por exemplo, tenho 24 anos, já não tenho assim, sou jovem, mas para tirar escolaridade já não sou tão jovem assim, não é?' (Santiago, 24).

De facto, a educação estava novamente no centro da vida destes jovens, não como um local de conflito, mas como um local de agência. Muitos inquiridos mencionaram, com orgulho, os esforços pessoais que tinham feito para procurar novas oportunidades de educação e/ou para obter sucesso nas trajetórias educacionais em que se encontravam. Cinco dos inquiridos afirmaram ter chegado aos projetos de ESO por indicação institucional e outros dez por sugestão de familiares

ou amigos, alguns dos quais já tinham frequentado esses mesmos projetos de ESO. Contudo, a maioria dos participantes afirmou claramente que se inscreveram – e que permaneceram – nos projetos porque queriam, e não porque os tenham obrigado a fazê-lo.

O que me motivou foi a minha consciência, a minha consciência. A maturidade aumentou, não foi? Chegou a um ponto que tive de dizer, “tenho de regressar à escola e melhorar.” A assistente social arranjou-me isto [o projeto de ESO] e eu vim. Eu peguei, para fazer as pessoas felizes e foi isso... (Edgar, 21).

Quando lhes foi perguntado sobre os motivos para estarem no projeto de ESO, a maioria dos inquiridos realçou a nova oportunidade de se envolverem com a escola e continuarem ou terminarem a sua educação formal. Outras razões mencionadas foram: mais oportunidades de encontrar um emprego no futuro, a possibilidade de ‘ser alguém na vida’ e ter um futuro melhor e, finalmente, a vontade de corresponder às expectativas pessoais e às dos outros (familiares, professores) relativamente ao seu futuro: ‘A minha família e o trabalho, tenho de ser alguém. Se eu tivesse sozinho, não me importava de ser bandidola, tinha os meus amigos na cadeia e não, tenho irmã, tenho mãe, tenho avó’ (Marco, 24).

Este novo envolvimento na educação era vivenciado pelos participantes como uma oportunidade de estabelecerem uma nova trajetória para suas vidas. Consequentemente, tornava-se numa fonte de orgulho neles próprios, devido ao seu compromisso renovado com as atividades escolares, ou à forma positiva como passaram a ser vistos pelos outros por se terem re-envolvido na educação, ou ainda devido ao seu próprio sentido de autoaperfeiçoamento em aspetos como a maturidade, a responsabilidade, a melhoria comportamental, o esforço e a autoconfiança: ‘Sim [mudou a maneira como me via]. Ganhei mais autoestima e confiança em mim mesma’ (Elsa, 20).

4.3. Mudança em curso

A mudança era uma questão central para os participantes deste estudo, uma vez que, através do re-envolvimento – e do sucesso – em trajetórias de educação formais, todos procuravam construir novos caminhos de vida que diferissem das suas experiências problemáticas passadas. Quando questionados sobre as mudanças (sentidas ou esperadas) que percebiam em si próprios como sendo resultado do seu envolvimento num projeto de ESO, os inquiridos foram quase unânimes em apontar diversos resultados positivos. Entre

estes, o conjunto de benefícios mais relatados foram os associados ao ‘crescimento pessoal e novas formas de pensar’, englobando ideias como ‘crescimento’, ‘evolução’, ‘reconhecimento de erros passados’, ‘vontade de mudança’, ‘novos objetivos de vida’, ‘olhar para a vida de forma positiva’, e ‘aspirações mais elevadas’: ‘como é que eu vou explicar? Sonho mais alto do que o que sonhava’ (Raquel, 19).

Um segundo conjunto de benefícios amplamente relatados pelos inquiridos relaciona-se com um maior bem-estar pessoal e com sentimentos de valor próprio, autoestima e de ‘ser capaz’.

‘Dão-me mais para a frente, e a mim isso, sobe-me a autoestima, não é? E faz-me ver melhor a mim mesmo. Tás a conseguir, tens pessoas que te querem bem, já tens algo para te pegares a ti mesmo e seguir para a frente’ (José, 19).

Outro conjunto relevante de benefícios reconhecidos pelos participantes está relacionado com a melhoria de competências pessoais e sociais (manter a calma, respeitar os outros, comunicação, trabalho em grupo), a melhoria e diversificação dos relacionamentos (relações novas e/ou melhores com a família, professores, colegas, outros adultos), e o ajuste de comportamentos passados que agora consideravam terem sido problemáticos: ‘A minha mãe não gostava muito que eu chegasse tarde a casa, por exemplo, e quando eu lhe vim a dizer que estava a esforçar-me para arranjar o curso a nossa relação foi melhorando’ (Miguel, 20); ‘Ahhh tipo, saber trabalhar em equipa. (...) Saber respeitar o outro... com tudo.’ (Manuel, 18).

Um último conjunto de mudanças positivas identificadas pelos participantes está relacionado com a educação e a aprendizagem, nomeadamente com a construção de um melhor relacionamento com a escola, a melhoria ou a aquisição de novas competências ou áreas de interesse e a aprendizagem curricular específica: ‘Então estar sempre na escola, vir sempre para a escola. É uma das cenas que mudou em mim. Não havia nenhuma escola que me segurasse lá muito tempo’ (Hugo, 19); ‘Estou a aprender bem, estou. Eles ensinam-te matemática de uma maneira bastante diferente da regular, para que de certo modo possas perceber melhor as coisas’ (Edgar, 21).

Estas experiências positivas, por sua vez, tornaram mais fácil, ou mesmo possível, que os participantes pudessem alcançar o seu objetivo de concluir um grau escolar e obter melhores qualificações académicas, melhorando assim as oportunidades de encontrarem melhores empregos e um futuro melhor: ‘Fogo, eu acabei num instante isto. Os professores até entraram aqui a pensar

que eu ia baldar-me para isto, fogo.' (Óscar, 18); 'É saber que posso ter continuidade no meu futuro, é saber que isto pode dar continuidade' (Martín, 20).

4.4. Apoiar a mudança

Diante dos impactos positivos identificados pelos participantes, o estudo focou-se nos fatores que, segundo eles, viabilizaram estas mudanças. As narrativas sobre a forma como os participantes vivenciaram os projetos de ESO foram muito reveladoras a esse respeito. Tal como os impactos que eles identificaram, as suas experiências também foram maioritariamente positivas e quase todos os inquiridos declararam "gostar" ou "sentir-se bem" nos projetos de ESO. Estes sentimentos positivos tendiam a estar fortemente associados à sensação de serem bem-vindos, ouvidos, respeitados, não julgados, valorizados e apoiados nesse novo contexto, especialmente pelos adultos presentes.

Aqui não, aqui tens aquela ajuda, mesmo que estejas num mau dia ou num dia não, tens sempre aquela chamada do outro lado, tipo, boa disposição e anda, e sabes que é o melhor e precisamos de ti, tipo, acho que em mais nenhuma escola fazem isso. É mesmo assim. Ahh, acho que nas outras escolas é: não queires vir não venhas. (Marco, 24).

Ajudem-nos muito. Se eu tiver que falar, se eu tiver que desabafar, é com eles. Vou, eles dão conselhos, é como se fosse uma segunda mãe e um segundo pai, basicamente. Sinto-me bem, é diferente. O carinho, o aconchego, a confiança, é completamente diferente. (Júlia, 18)

Portanto, eu considero o [nome do projeto] um sítio bom para se estar. Os professores esforçam-se para nos ajudarem em tudo o que podem. Não nos ensinam só matéria aqui, não é? Ajudam-nos em muitos outros problemas. Problemas pessoais, como qualquer pessoa tem. (Santiago, 24)

Nunca nenhum stôr disse tão bem de mim como estes stôres. (Óscar, 18)

As relações estabelecidas nestes contextos foram amplamente valorizadas pela maioria dos inquiridos, em particular as relações com professores e funcionários. Estas foram descritas de uma forma altamente positiva, invocando noções de família, carinho, amizade, aceitação, convívio e proximidade para as qualificar. A maioria dos professores foi retratada pelos participantes como agentes de confiança, cuidado, persistência ('não desistir') e apoio, tornando-se assim em adultos

que realmente respeitavam, apreciavam e esperavam o melhor deles. E, com efeito, através da observação participante foi possível confirmar estes aspetos no quotidiano dos projetos, testemunhando relações entre alunos e professores marcadas pela proximidade, afetividade, suporte e frequente alegria. Também foi impressionante verificar como a maioria dos professores conhecia bem as circunstâncias e desafios da vida pessoal dos alunos e estava frequentemente disponível para os aconselhar e ajudar a este nível.

Para a maioria dos participantes estas relações altamente valorizadas eram reconhecidas como grandes alavancas de mudança pessoal, ajudando-os a melhorar a sua autoestima e autoeficácia, a alcançar um ajuste moral e comportamental, a reforçar o seu compromisso com a escola, trabalho e/ou família, e a definir objetivos de vida a longo prazo. Embora o papel das relações individualizadas e de suporte venha sendo realçado na literatura científica como um fator chave para promover a reabilitação comportamental (Caise and Haines, 2015; McNeill et al., 2012) e a realização escolar (Bradshaw, O'Brennan, & McNeely, 2008; Johnstonbaugh, 2018; McFadden & Munns, 2002; Meltzer, Muir, & Craig, 2018), este tipo de relações apresentava-se como uma experiência completamente nova para a maioria dos participantes no estudo e, para muitos, parecia estar a fazer uma grande diferença nas suas vidas.

Um aspeto destes novos contextos educativos particularmente apreciado pelos inquiridos, diretamente relacionado com a mudança pessoal, foi o sentido de compromisso que os professores e os funcionários dedicavam aos projetos e a cada um dos seus alunos. Este foi também um dos aspetos mais evidentes através da observação participante realizada no projeto de ESO em diversos momentos e práticas dos professores e outros profissionais, tais como os inúmeros telefonemas para os alunos que estavam a faltar às aulas ou que estavam a passar por um período difícil, as longas conversas com os alunos que passavam por problemas pessoais ou que se comportavam incorretamente, o acolhimento aos alunos que regressavam ao projeto depois de longos períodos de ausência, o trabalho até tarde ou nos fins de semana para preparar as atividades da escola, ou ainda a ajuda e o acompanhamento aos alunos para encontrarem novas oportunidades de formação, estágios ou empregos, ou comparecerem a consultas médicas ou audiências jurídicas. Segundo alguns inquiridos, este tipo de compromisso por parte dos adultos fê-los, a eles próprios, comprometerem-se com a escola de uma maneira completamente nova.

Gosto de me sentir responsável, gosto de sentir que tenho responsabilidades com isto. Gosto de... antes acordava e “Eh escola! O que é isto? Vou lá fazer o quê?” Agora acordo e siga para o lado, e não sei quê. Nem é escola é [nome do projeto]. Já deve estar lá às 10, deve estar lá setora [nome da professora coordenadora], já deve estar lá o setor [nome do professor coordenador]. Siga! Ligamos uns para os outros, eh vamo-nos levantar e não sei quê. É essa motivação, ó setor. Uma pessoa sente-se com necessidade de vir para aqui. Não é aquela coisa de “escola, fogo”. (Nelson, 18)

Outro aspeto fortemente valorizado pelos inquiridos eram os métodos de ensino e a estruturação das atividades diárias. Estes eram descritos como flexíveis e ajustáveis às necessidades, disposições, preferências e ritmos de aprendizagem individuais dos alunos. Tal era algo facilmente observado nos projetos de ESO, já que era frequente alguns alunos estarem fora das salas de aula, movendo-se alegremente pela escola, realizando diferentes tipos de atividades práticas ou executando recados pedidos pelos professores dentro ou fora da escola. Os métodos de ensino também eram elogiados pelos participantes pela sua criatividade (maioritariamente através do uso das artes) e pela sua natureza prática (por meio de formação vocacional e de atividades reais na/para a comunidade). Os inquiridos consideravam que estes recursos pedagógicos tornavam a aprendizagem mais fácil e mais atraente para eles, uma vez que os fazia sentirem-se desafiados e capazes de alcançar novos objetivos. Também valorizavam o facto da aprendizagem estar mais sintonizada com a realidade do mercado de trabalho que teriam de enfrentar no futuro.

Às vezes com um jogo vais perceber melhor do que estares ali a dar equações durante a semana toda e inglês também. Gosto bastante de inglês. Português também. Eles não te massacram com aquela matéria chata ali pum pum pum... arranjam forma de entenderes as coisas e tal... com jogos e sem ser com jogos, com o livros e com leituras e poemas e etc. É bastante bom as coisas. (Edgar, 21)

Finalmente, as oportunidades dadas a estes alunos para apresentarem sugestões e fazerem escolhas sobre o seu processo de aprendizagem, bem como sobre as atividades e as regras gerais do projeto (i.e., em assembleias semanais na escola, que puderam ser observadas como momentos de grande participação) também foram identificadas como positivas por alguns inquiridos.

Não fazerem tudo à maneira dos professores se ca-lhar. Damos algumas ideias e ver se dá ou não dá

para fazer, acho que seria interessante porque também puxa mais pelo aluno, motiva o aluno também o que foi, essa parte também me motivou aqui no [nome do projeto de ESO], foi também fugir um bocadinho ao tema não é, e escolher alguma coisa. (Rita, 20)

Estes espaços de agência proporcionados pelos projetos de ESO oferecem aos jovens a oportunidade de experimentarem tarefas práticas, “manuais” e criativas e de participarem em processos de tomada de decisão, promovendo assim uma sensação de pertença e de apropriação em relação ao projeto de ESO, juntamente com o orgulho e o valor próprio por descobrirem novos interesses e competências e por poderem enfrentar novos desafios com sucesso. Conforme amplamente referido em pesquisas académicas e recomendações sobre o (re-) envolvimento escolar (Davies, Lamb, & Doecke, 2011; Rajasekaran and Reyes, 2019; Smyth, 2007; Tomaszewska-Pękała et al., 2017) e sobre a desistência do comportamento desviante (McNeill et al., 2012), estes aspetos, por sua vez, mostram-se particularmente relevantes para que os participantes adotem comportamentos mais pró-sociais, se re-envolvam na educação, se tornem abertos a novas perspetivas e definam novos objetivos de vida.

Por fim, é relevante ressaltar que a maioria destes aspetos altamente valorizados – relações de respeito, confiança, compromisso e apoio, atividades adaptáveis e participativas – foram exatamente aqueles que os inquiridos procuraram realçar como os mais diferentes da experiência a que estavam habituados em contextos de educação formal anteriores, particularmente no ensino regular:

Porque acho que os professores são diferentes do ensino regular. O ensino regular ensina, mas não querem saber dos alunos, basicamente. E aqui não, nota-se o carinho que os professores sentem por nós. Fazem-nos sentir bem, como [se] nós estivéssemos em casa. (Telma, 19)

Este contraste, aliás, levou a que muitos participantes se mostrassem dispostos a partilhar as suas próprias experiências com outros jovens em abandono escolar e a motivá-los a participarem nos projetos, tal como alguns deles haviam sido motivados a vir por outros ex-alunos. Na opinião de vários inquiridos, os projetos de ESO eram particularmente adequados a muitos jovens que eles conheciam bem e com quem partilhavam circunstâncias semelhantes: amigos, irmãos ou primos, companheiros de bairro, colegas de escolas anteriores, que eles descreviam como os ‘mais problemáticos’, ‘aqueles em quem ninguém

acredita', os que estão 'em casa sem fazer nada', os marginalizados pela escola ou pela família.

E se muitas escolas primárias e secundárias não querem saber destes "não alunos", quem vai querer saber? Eles vão ficar nas ruas? Eles vão-se tornar drogados? Se não fosse pelo [nome do projeto], mais ninguém ia querer saber deles. Se não fosse por escolas como [nome do projeto] eles eram refugiados nas ruas, eles não têm nada. (Roberta, 18)

Acho que essas pessoas, assim problemáticas, acho que elas deviam mesmo vir aqui passar um dia conosco. Onde é que já se viu numa escola o professor cozinhar com os alunos?! Em nenhum lado... certo? E aqui é, é, sei lá, é maravilhoso. Eu gosto de estar aqui, eu adoro isto e acho que essas pessoas também iriam adorar. (Andreia, 18)

Tipo, se eu vir um colega meu a falar sobre a escola e outras coisas, eu vou-lhe dizer: "Oh, vem para a minha escola. (Hugo, 19)

5. Discussão e conclusões: aprendendo com os verdadeiros "especialistas"

Este estudo procurou chamar a atenção para os jovens vulneráveis aos quais a escola falhou e realçar a responsabilidade de toda a sociedade em dar uma resposta adequada a este problema. Os resultados do estudo evidenciaram, em consonância com a literatura científica sobre o AEP (Alves et al., 2014; McGregor & Mills, 2012; Smyth, 2017; Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2017; Tarabini et al., 2019; te Riele, 2006a), que a escola regular continua a ter dificuldades em lidar com a diversidade sociocultural dos alunos, tornando particularmente difícil aos jovens de baixo nível socioeconómico conseguirem corresponder às expectativas escolares e serem bem-sucedidos academicamente. Deste modo a escola regular acaba por empurrar os jovens mais vulneráveis e socialmente excluídos para um processo de crescente distanciamento face à educação formal que pode, eventualmente, culminar em AEP. Embora fosse precisamente junto destes jovens que a educação poderia fazer uma diferença positiva, infelizmente, muitas vezes a escola ainda contribui para reforçar a sua vulnerabilidade e exclusão.

Em alternativa, no centro das medidas de re-envolvimento educacional, e particularmente nos projetos de ESO, parece estar precisamente o objetivo de atender às necessidades específicas dos jovens excluídos social e educativamente. E esta pode ser a principal lição a aprender com este tipo de iniciativas. Ao contrário de muitas escolas regulares, os projetos de ESO estão focados em

abordar as circunstâncias específicas da vida dos jovens mais marginalizados, tentando responder de forma individualizada, integrada e flexível aos efeitos debilitantes cumulativos da pobreza, das ruturas familiares, do comportamento de risco ou antissocial, da estigmatização social e da exclusão escolar. Tal como expressaram eloquentemente os participantes deste estudo, é conhecendo cada aluno e os desafios da sua vida, bem como os seus interesses e competências, e respeitando, valorizando e esperando o melhor de cada um, que estes projetos são capazes de fazer uma diferença positiva na vida dos jovens.

Ao escutar as vozes dos jovens que abandonaram a escola precocemente e que mais tarde voltaram a envolver-se na educação – os verdadeiros "especialistas" – fica claro que uma prática socioeducativa holística e abrangente que promova o desenvolvimento pessoal para além de metas académicas responde melhor às necessidades dos jovens vulneráveis e marginalizados (McPherson, 2019; Savelsberg, Pignata, & Weckert, 2017). De acordo com as narrativas e práticas recolhidas neste e noutros estudos (Llena-Berñe et al., 2017; McGregor et al., 2015) é possível destacar vários aspetos do modelo de intervenção sociopedagógica da ESO que parecem ter um impacto positivo no ajustamento comportamental dos jovens, no seu (re-) envolvimento educativo e na sua inclusão social.

Uma primeira lição a ser aprendida com a abordagem da ESO é o papel central que os alunos desempenham nestes projetos. 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. Na ESO os jovens sentem que podem ter um 'novo começo' (Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2017) como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, tratados e confiáveis como iguais e com direito a expressar as suas opiniões, a escolher e a assumir responsabilidade sobre as atividades dos projetos e sobre os seus próprios percursos de aprendizagem (McPherson, 2019). Isto promove o sentido de pertença e a apropriação dos alunos (Willms, 2003) sobre os ambientes e trajetórias educativas em que estão envolvidos, fortalecendo assim o seu compromisso e autonomia para com a educação e a aprendizagem.

Uma segunda lição a tirar das experiências dos jovens que frequentam os projetos de ESO é o papel decisivo das emoções e dos vínculos afetivos no (re-) envolvimento escolar (Macedo, Santos, & Araújo, 2018; McFadden & Munns, 2002). Os alunos são extremamente sensíveis ao

investimento emocional que os professores e outros profissionais colocam nos relacionamentos com eles. E tendem a responder de acordo com isso. O ‘trabalho emocional’ realizado pelos professores (McGregor & Mills, 2012; Mills *et al.*, 2016) para acolher, apoiar e inspirar os seus alunos deixa neles fortes marcas positivas, conforme relatado pelos participantes neste estudo. Quando é esperado o melhor deles, os alunos tendem a dar o seu melhor. Inclusivamente envolvendo outros jovens como eles em projetos de ESO por meio do seu próprio exemplo, o que pode ser visto como um caso extraordinário de agência generativa ou de ‘retribuição’ (McNeill & Maruna, 2007). Isto mostra o quanto o ensino pode ser uma profissão de cuidado (te Riele, 2006b) e de hospitalidade (Baptista, 2012, 2016), permitindo aos alunos, especialmente aos mais vulneráveis e à margem da sociedade, que se sintam em casa na escola.

Finalmente, uma última lição a aprender com os projetos de ESO é a utilidade da sua abordagem educativa de base comunitária, estabelecendo frequentes vínculos pedagógicos, experienciais e de suporte com diversos agentes dos setores público, privado e da economia social. Esta abordagem ajuda os jovens a alargarem e diversificarem as suas experiências de aprendizagem, bem como as suas redes de apoio social e, conseqüentemente, a reforçarem o seu capital

social e as suas oportunidades futuras (Johnston-baugh, 2018; Smyth, 2004).

A natureza intensiva da pesquisa realizada neste estudo, embora oferecendo uma compreensão processual e contextualizada dos fatores que promovem o não envolvimento e o re-envolvimento escolar, revela-se também uma limitação do mesmo, pois não permite identificar padrões e fatores mais amplos que possam ser relevantes para compreender esta problemática numa maior variedade de contextos sociais e culturais. A abordagem sincrónica do estudo também limita a compreensão do impacto da participação na ESO nas trajetórias de vida dos jovens em diferentes níveis (i.e., família, educação, emprego, mobilidade social, participação cívica). As futuras linhas de pesquisa sobre fatores de (não/re-) envolvimento escolar deverão incluir métodos mistos de comparação inter-regional e transcultural entre diferentes grupos de jovens, tanto dentro e fora da escola, bem como uma abordagem diacrónica com foco na análise dos percursos de vida em vários níveis. São igualmente necessárias mais pesquisas e recomendações de políticas e práticas que apontem formas eficientes de adaptar as aprendizagens decorrentes de práticas socioeducativas alternativas, tais como a ESO, à prevenção do abandono escolar precoce nas escolas regulares.

Notas

- ¹ Este estudo resulta de um trabalho de investigação de pós-doutoramento realizado no âmbito do projeto de investigação europeu *PROMISE - Promoting Youth Involvement and Social Engagement - Opportunities and challenges for 'conflicted' young people across Europe* (maio 2016 a abril 2019) que pesquisou como as respostas dos jovens aos conflitos podem oferecer oportunidades para um envolvimento social positivo. Este projeto foi financiado ao abrigo do Programa de Investigação e Inovação Horizonte 2020 da Comissão Europeia, Acordo de Subvenção nº. 693221.
- ² De acordo com a União Europeia, o AEP refere-se aos “jovens que abandonam a educação e a formação sem completarem o ensino obrigatório e que não se encontram no ensino ou na formação” (COM, 2013, p. 8).
- ³ Em 6 de agosto de 2019 a ESO foi formalmente reconhecida pelo governo português através do Despacho Nº 6954/2019 do Secretário de Estado da Educação. Até essa data apenas dois projetos de ESO existiam no país.
- ⁴ Os nomes de todos os participantes neste estudo são pseudónimos.

Referencias

- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2014). School means nothing to me. Vocationalism and school affiliation in Education and Training Courses in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4164-4169. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.910
- Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: A escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 2, 203-214.
- Baptista, I. (2012). Ethics and Social Education - Interpellations of Contemporaneity. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.

- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Caise, S. and Haines, K. (2015). 'Children First, Offenders Second: The Centrality of Engagement in Positive Youth Justice', *The Howard Journal of Criminal Justice*, 54(2): 157-175. doi: 10.1111/hojo.12099
- COM, European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving: lessons from research for policy makers*. Lyon: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Davies, M., Lamb, S., & Doecke, E. (2011). *Strategic review of effective reengagement models for disengaged learners*. University of Melbourne, Centre for Research on Education Systems. Retrieved from <https://education.unimelb.edu.au/cres/publication/reports> [Accessed at August 3, 2019]
- Day, L., Mozuraityt, N., Redgrave, K., & McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe - lessons learned from second chance education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: A Synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- FFMS. (2019). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores de Municípios, Portugal e Europa. Retrieved October 31, 2019, from <http://www.pordata.pt>.
- Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socio-economic disadvantage and contributing to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 590-606. doi: 10.1080/13676261.2017.1406069
- Jonker, E.F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), 121-140. doi: 10.1080/13639080600667988
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, E. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25-42. doi: 10.1007/s11218-007-9033-z
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Paéz de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Exploring key moments of empowerment of young people through their own life stories. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. doi: 10.17179/PSRI_2017.30.06
- Macedo, E., Santos, S.A., & Araújo, H.C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*. 53, 452- 455. doi: 10.1111/ejed.12312
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of Teaching and Dropout Risk: A Multi-Level Analysis, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9-24. doi: 10.1080/10824669.2016.1242069
- Magalhães, A. M., Araújo, H. C., Macedo, E., & Rocha, C. (2015). Early school leaving in Portugal: policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119.
- Matos, R., Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L., & Negrão M. (2018). *Young people with paths of psychosocial risk and deviant behaviour (case study report)*. Porto: CEDH - Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa. Published online <http://www.promise.manchester.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/Young-people-with-paths-of-psychosocial-risk-and-deviant-behaviour.pdf>
- McFadden, M., & Munns, G. (2002). Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 357-66. doi: 10.1080/0142569022000015409
- McGregor, G., Mills, M., te Riele K., & Hayes, D. (2015). Excluded from school: getting a second chance at a 'meaningful' education, *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625. doi: 10.1080/13603116.2014.961684
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. doi: 10.1080/13603116.2010.529467
- McNeill, F., & Maruna, S. (2007). Giving up and giving back: Desistance, generativity and social work with offenders. *Developments in social work with offenders*. London: Research highlights in social work (No. 48), pp. 224-339.
- McNeill, F., Farrall, S., Lightowler, C., and Maruna, S. (2012). *How and why people stop offending: discovering desistance*. Glasgow: Institute for Research and Innovation in Social Services, University of Glasgow.
- McPherson, C. (2019). It's just so much better than school: the redemptive qualities of further education and youth work for working-class young people in Edinburgh, Scotland, *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2019.1599103
- Meltzer, A., Muir, K., & Craig, L. (2018). The Role of Trusted Adults in Young People's Social and Economic Lives. *Youth & Society*, 50(5), 575-592. doi: 10.1177/0044118X16637610
- Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., te Riele K., & Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. doi: 10.1080/17508487.2016.1087413

- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo E., & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2018.1508127.
- Rajasekaran, S., & Reyes, J. (2019). *Back to School: Pathways for Reengagement of Out-of-School Youth in Education*. Washington, DC: World Bank.
- Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(1), 36-57.
- Smyth, J. (2017) Youth insecurity in schools: what's going on with class?, *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 211-227. doi: 10.1080/09620214.2016.1191964
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: listening to student voice as a positive response to disengagement and "dropping out," (pp. 635-658) in D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds) *International Handbook of Student Experience of Elementary and Secondary School*. Dordrecht: Springer Science Publishers.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school', *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. doi: 10.1080/0142569032000155917
- Smyth, J., & Hattam, R. (2001). 'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 401-415. doi: 10.1080/01425690120068006
- Smyth, J., & McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 1-20. doi: 10.1080/09518398.2011.604649
- Tarabini, A., Curran, M., Montes A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. doi: 10.1080/03055698.2018.1446327
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. doi: 10.1080/13676261.2017.1420765
- te Riele, K. (2006a). Youth 'at risk': further marginalizing the marginalized?. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 2, 129-145. doi: 10.1080/02680930500499968
- te Riele, K. (2006b). Schooling practices for marginalized students - practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 59-74. doi: 10.1080/13603110500221750
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers: paths and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39. doi: 10.29173/cjfy12172
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Faculty of Education, University of Warsaw. Retrieved from https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf (Accessed at April 27, 2018)
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127. doi: 10.1016/j.tate.2015.12.003
- Willms, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

FILIFE MARTINS. E-mail: fdmartins@porto.ucp.pt

ALEXANDRA CARNEIRO. E-mail: acarneiro@porto.ucp.pt

LUÍSA CAMPOS. E-mail: mcampos@porto.ucp.pt

LUÍSA MOTA RIBEIRO. E-mail: lmribeiro@porto.ucp.pt

MARIANA NEGRÃO. E-mail: mnegrao@porto.ucp.pt

ISABEL BAPTISTA. E-mail: ibaptista@porto.ucp.pt

RAQUEL MATOS. E-mail: rmatos@porto.ucp.pt

PERFIL ACADÉMICO

FILIFE MARTINS. Filife Martins is a Visiting Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP), where he conducted postdoctoral studies in Social Pedagogy. He holds a PhD in Cultural Anthropology from ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (2013), with the thesis "Between Project and Conviviality: being young in the poor outskirts of Mindelo, Cape Verde". He has developed ethnographic research with vulnerable young people in urban contexts in Cape Verde and in Portugal, with focus on young people's educational trajectories, educational inclusion and civic participation.

ALEXANDRA CARNEIRO. Alexandra Carneiro is a Visiting Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). Currently, she is also coordinator of the Clínica Universitária de Psicologia (CUP). She holds a PhD in Applied Psychology from School of Psychology, University of Minho, with the thesis Emotional and Behavioral Problems in Preschoolers: Risk Factors and Assessment Issues. In the last years she developed research in the areas of psychological assessment and psychopathology in preschool age children, routine outcome monitoring, and youth social participation. Her main scientific areas of activity are psychological assessment in children and adolescents, psychopathology in preschool age children, attachment, routine outcome monitoring with children and adolescents, and youth social involvement.

LUÍSA CAMPOS. Luísa Campos is Assistant Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). In the last years has developed several research projects about mental health promotion and has published articles and book chapters.

LUÍSA MOTA RIBEIRO. Luísa Mota Ribeiro, PhD is Assistant Professor in Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She teaches psychological intervention in educational settings and community psychology. Her research interests include student involvement and self-regulated learning, classroom questioning, teacher and student's perceptions of teaching and learning, and education of vulnerable children and adolescents.

MARIANA NEGRÃO. Mariana Negrão is Assistant Professor at at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a member of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She has a degree in Psychology from Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto and a PhD in Clinical Psychology from University of Minho. Her clinical, research and training activity focuses on Parenthood and Risk for child development and Out of Home Care for children and youth. She is a psychologist and is the coordinator of “Aprender a Educar”, FAPsi - Advanced Training in Psychology and University extension.

ISABEL BAPTISTA. Isabel Baptista is an Associate Professor at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a Senior Resercher of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). PhD in Philosophy and Master in Philosophy of Education (University of Porto). Ethics Ombudsman (UCP-Porto). President of the Ethics Committee of the Portuguese Society of Education Sciences (SPCE). Diretor of the journal *A Página da Educação* (www.apagina.pt). Coordinator of Master Courses in Educational Sciences - Social Pedagogy (UCP-Porto).

RAQUEL MATOS. Raquel Matos is an Associate Professor of Psychology at Universidade Católica Portuguesa, Faculty of Education and Psychology and a Senior Researcher of the Research Centre for Human Development (CEDH-UCP). She was awarded her PhD in Psychology in 2008 from University of Minho. In the last decades she has developed research projects on gender, crime and punishment and has published articles and book chapters about women in prison as well as about gender and migrations control. More recently she has been coordinating in Portugal several European projects on juvenile delinquency, being particularly interested in exploring young offenders' life pathways and experiences in the justice system. Raquel Matos recently coordinated the Portuguese team of Project PROMISE - “Promoting Youth Involvement and Social Engagement - Opportunities and challenges for ‘conflicted’ young people across Europe”, funded by Horizon 2020.

