

A PROCURA DO SENTIDO NAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

THE SEARCH OF SENSE IN THE LEARNING OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN CHILDREN'S HOMES

Carla Daniela Ferreira¹

Resumo: Numa casa de acolhimento de crianças e jovens, no Porto, procurou-se capacitar os mesmos de competências para a vida através da relação com o saber em contexto não formal. O enquadramento que fundamentou a ação sustenta-se em dois temas: o da infância e acolhimento institucional e o da relação epistemológica com o saber. A intervenção situa-se no paradigma fenomenológico e teve como estratégia a investigação-ação procurando incluir os sujeitos no desenho e desenvolvimento do projeto. O projeto envolveu catorze sujeitos sendo o objetivo mediar a relação destes com o saber escolar e a escola, combatendo o baixo rendimento e insucesso escolar. A relação dos sujeitos com a escola é caracterizada pelas relações afetivas.

Palavras-chave: Intervenção comunitária; Crianças e jovens em acolhimento residencial; Educação não formal; Saber.

Abstract: At a children's home in Porto, the project sought to provide them with basic and fundamental skills for life through the relation with knowledge in non-formal context. The theoretical framework underlying the action is based on two themes: the theme of childhood and residential care; and the epistemological relationship with knowledge. The intervention is located in the phenomenological paradigm and had the action-research strategy to include the subjects in the design and development of the project. The project involves fourteen children and the main aim is to mediate their relationship with school knowledge and the school itself, fighting low performance and high failure. The relationship between the subjects and school are characterized by affective relationships.

Keywords: Community intervention; Institutionalized children and young people; Non-formal education; Knowledge.

1 Introdução

A institucionalização de uma criança ou jovem consiste na colocação da mesma numa casa de acolhimento por um período indeterminado, estando este dependente da existência de condições mínimas para a reintegração dos mesmos numa família (nuclear, alargada ou adotiva). Os motivos que conduzem à retirada da criança ou jovem são diversos, contudo a forma como cada um gere esse momento é muito singular. Por este razão, o papel dos/as técnicos e educadores que contactam com eles é crucial para a gestão desses sentimentos. Berger (2009) apresenta-nos três princípios que permitem pautar esta intervenção pelos princípios da singularidade e contextualização (FERREIRA, 2016)

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Porto, Portugal. E-mail: carla.daniela.pmf@gmail.com

A intervenção junto destas crianças e jovens é caracterizada como uma forma de intervenção comunitária pois tem como pano de fundo uma mudança nos envolvidos. Todos os indivíduos, desde o seu nascimento, veem-se rodeados de pessoas que, gradualmente os capacitam para o desafio da própria vida. No entanto, para estas crianças e jovens essas pessoas não são a sua família nuclear ou alargada, mas os/as profissionais com que contactam nas casas de acolhimento. Desta forma, a intervenção comunitária com crianças e jovens em acolhimento residencial prevê o acolhimento dos mesmos num espaço portador de segurança e bem-estar que lhes propicie condições para o seu desenvolvimento integral e equilibrado, tendo como referência as diferentes fases da vida.

As crianças e jovens em acolhimento residencial e ao abrigo de medidas de promoção e proteção são caracterizadas segundo diferentes variáveis através do Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA). Em 2015, oito mil e seiscentas crianças e jovens encontravam-se em situação de acolhimento, sendo que a larga maioria estava abrangida pela escolaridade obrigatória. Porém, os números do CASA 2015, apresentam uma elevada taxa de insucesso e abandono escolar dada a relação entre a idade e o nível de instrução que frequentam.

Tendo como pilar, Charlot (2000, 2001, 2009), procurou-se que ao longo do tempo, estas crianças e jovens pudessem contactar com outras formas de se relacionar com o saber escolar e a escola. Esta preocupação surgiu aliada às necessidades da instituição pois sujeitos apresentavam posturas de desinteresse e desmotivação face à escola.

Charlot olha o ser humano como alguém que existe na relação que constrói com o mundo que o rodeia, quer a nível micro, com o exemplo da família, quer a nível macro, com o exemplo da sociedade. Assim, para tentarmos perceber os significados da escola, é crucial que perceba a percepção das relações que nela existem.

O paradigma fenomenológico ancora este projeto pela importância que atribui à perspectiva do sujeito face à realidade que o rodeia. A possibilidade de analisar um fenómeno à luz do seu contexto e constrangimentos, a partir das vivências e expectativas das crianças e jovens, revelou-se uma das mais valias da intervenção. A investigação-ação foi a estratégia escolhida pela sua capacidade de relacionar a reflexão sobre o problema no seu contexto e a ação para transformar essa mesma realidade, que por sua vez também é alvo de nova reflexão dando seguimento a um ciclo quase vicioso.

Desta forma, o objetivo deste projeto é mediar a relação e o sentido para com a escola e o saber escolar. Por sua vez, a intervenção aliou a utilização de diferentes

dinâmicas para que fosse possível fazê-los encontrar significados na escola e, dessa forma, combater o elevado insucesso e absentismo escolares que caracterizavam a maioria destas crianças e jovens.

“A reflexão produzida demonstra a importância de estratégias singulares e contextualizadas que permitam a implicação e motivação das crianças e jovens para estes momentos de encontro consigo próprios e com o mundo” (FERREIRA, 2016, p. 2). Paralelamente, revela-se crucial a existência de uma figura de confiança e segurança que lhes permita aventurar-se nessas descobertas, onde já fracassaram uma ou mais vezes. Por estas razões, há a necessidade de uma intervenção continuada no tempo para que a mudança crie raízes e dê frutos, pois estes processos são sempre muito demorados.

Um dos resultados mais evidentes foi a fragilidade da relação entre estas crianças e jovens e a escola; esta perceção pode ser sintomática da sua exclusão por parte da escola, que resulta na sua não implicação em relação à mesma.

2 Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico que fundamenta esta ação sustenta-se em dois temas: o tema da infância e do acolhimento institucional onde Delgado (2006, 2007, 2008) e Menezes (1999, 2010) são autores centrais; e o da relação epistemológica com o saber onde sobressai o nome de Bernard Charlot (2000, 2001, 2009) (FERREIRA, 2016).

2.1 Intervenção com Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial: Da Política Social...

A história de Portugal relata dois marcos significativos na infância: o Decreto-Lei de 27 de maio de 1911 – Lei de Proteção à Infância (LPI) e o Decreto de aprovação da Organização Tutelar de Menores (OTM) de 1962 atualizada para o de 1978 (CANSADO, 2008). Assim, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo consagra os mecanismos e recursos necessários para que se consiga promover e proteger os direitos das crianças e jovens (FERREIRA, 2016). Esta surgiu como alternativa às falhas existentes nos seus mundos e constitui uma “medida de proteção reservada às circunstâncias mais graves em que a criança é retirada do seu contexto de vida, o lar em que vive com os seus pais, com outros familiares ou com o responsável pela sua guarda” (DELGADO, 2008, p. 13).

Goffman (2001), nos anos 50 do século XX, apresentou o conceito de instituições totais, e define-as por envolverem a globalidade da vida dos seus utentes, controlando o seu tempo até ao mais ínfimo dos pormenores sob uma única e mesma autoridade (FERREIRA, 2016). Segundo o autor, a sociedade assenta numa disposição básica,

que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspeto central das instituições totais pode ser descrito com a rutura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida (GOFFMAN, 2001, p. 17).

Na opinião de Goffman (2001), decorrentes deste processo e de uma longa estadia, os utentes corriam o risco de ficar “desculturados” (GOFFMAN, 2001, p. 23) aquando do regresso à vida em sociedade, o que os tornava incapazes de “enfrentar alguns aspetos da sua vida diária” (GOFFMAN, 2001, p. 23).

Um dos tipos de “instituição total” que Goffman (2001) identifica são, precisamente, as casas de acolhimento de crianças (órfãs) que, retiradas pelo Estado do seu contexto natural de vida passariam a viver nas condições descritas pelo autor.

As atuais casas de acolhimento para crianças e jovens em risco, opõem-se a esta conceção, na medida em que se caracterizam por um regime aberto e uma organização em unidades cujo rácio adulto-criança/jovem favoreça a relação afetiva, de tipo familiar, e uma vida diária personalizada e individualizada. Estas alterações são sinónimo do processo da desinstitucionalização que se vive atualmente, e que contraria a definição de 1956 de Goffman, citada anteriormente (FERREIRA, 2016).

A institucionalização, de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP, 1999), consiste

na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (LPCJP, 1999. art.º 49).

Nesta nova conceção, o lar deve constituir-se, também, como um instrumento fundamental de acesso à educação, à cultura, à autonomia e de desenvolvimento do espírito crítico das crianças e jovens que lá se encontram acolhidas. Deve, ainda, favorecer modelos de interação social e de comunicação suscetíveis de alterar, nas crianças e jovens, os padrões antissociais que caracterizam, muitas vezes, o seu comportamento. Delgado (2006) auxilia-se do trabalho de Campo e Panchón (2000) citado por Delgado (2006) para afirmar que a institucionalização atual engloba um conjunto de medidas que atuam, quer individualmente – sobre a criança – quer sobre o

conjunto de relações que esta estabelece com aquilo que a rodeia (família, escola, comunidade).

Até 2015, o sistema nacional de acolhimento encontrava-se organizado em três níveis: as Unidades de Emergência (UE); os Centros de Acolhimento Temporários (CAT); e os Lares de Infância e Juventude (LIJ) que se distinguiam pela duração do acolhimento. As primeiras previam um acolhimento por um período máximo de 48h; os segundos por um acolhimento até 6 meses; e os LIJ para acolhimentos superiores a 6 meses. Contudo, a Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro, segunda alteração à LPCJP, contempla várias alterações, nomeadamente a este nível. Esta alteração prende-se, segundo o relatório CASA 2015, com a existência de um “significativo recurso a transferências entre as diferentes respostas de acolhimento, quase sempre prejudiciais à estabilização emocional e interesse das crianças” (PORTUGAL, 2015, p. 11). Paralelamente, mantém-se que deve ser privilegiado o contacto com a família e que

o recurso a medidas de acolhimento institucional deve ocorrer apenas quando a permanência da criança ou jovem no seu meio natural se revela inoportável e quando não existem condições para a remoção do perigo, tendo assim, a criança/jovem de ser afastada temporariamente do seu agregado (FERNANDES, 2009, p. 11).

Assim, o acolhimento de crianças e jovens em perigo consiste na colocação da criança ou jovem numa casa de acolhimento que lhes proporcione as condições necessárias ao seu desenvolvimento e proteção.

2.2 ... à Intervenção Comunitária

A intervenção comunitária é um trabalho na área social destinado a um público-alvo específico e que prevê o desenvolvimento das suas potencialidades em conjunto com outros agentes ou técnicos especializados. Assim, a casa de acolhimento, ao longo do acolhimento é paralelamente um lugar de acolhimento e de preparação para a vida (FERREIRA, 2016).

Ao longo do acolhimento, os educadores têm o dever de, ativamente, promover “momentos de reflexão em conjunto, permitindo assim, através destes, que os jovens pensem sobre os seus comportamentos, analisando-os e permitindo que sejam eles a tomar uma decisão refletida sobre a sua própria vida” (GOMES, 2010, p. 296). A educação segundo estes princípios deve ser uma prioridade pois a institucionalização deve “proporcionar um bom ambiente educacional, capaz de satisfazer as necessidades

educativas da criança e o desenvolvimento das competências e capacidades indispensáveis para a vida adulta” (DELGADO, 2007, p. 78).

A intervenção dos técnicos está associada à

individualidade de cada criança ou jovem e pela sua trajetória de vida. Todo o indivíduo tem uma história de vida que condiciona as suas características psicológicas e sociais: fazer tábua rasa ou escamotear este percurso, por doloroso ou caracterizado por episódios socialmente reprováveis que possa ser, é ignorar uma parte da sua individualidade (PORTUGAL, 2000, p. 76).

Isabel Menezes (2010) identifica quatro ofícios deste tipo de intervenção comunitária, o da relação, o do pluralismo, o de se tornar irrelevante e o de “*fazer política por outros meios*” (MENEZES, 2010, p. 109). Na intervenção com crianças e jovens em acolhimento residencial é possível verificar que é na relação com eles que se cria o ambiente ideal para o trabalho dos seus projetos de vida e é na partilha de informações que nos descobrimos e conhecemos o outro. Assim, é importante ter presente que o projeto deve ter significado para a criança e jovem (FERREIRA, 2016).

A metáfora ecológica de Bronfenbrenner (1992) citado por Portugal (1992) baseada no modelo ecológico do desenvolvimento humano permite explicar o conceito interacionista. Este explica que o comportamento humano não pode ser interpretado à margem do contexto que o integra que, por sua vez, é constituído por uma série de sistemas funcionais encaixados uns nos outros (FERREIRA, 2016). Desta forma, a presente perspetiva exige a análise dos vários contextos e das relações estabelecidas entre eles de modo a perceber o desenvolvimento dos sujeitos. Por sua vez, a institucionalização pode ser encarada como uma transição ecológica, com consequências ao nível do desenvolvimento das crianças e dos jovens. Assim, deve salientar-se que estas instituições, pois pressupõe-se que esta é uma transição temporária deve aproximar-se, tanto quanto possível, do contexto familiar (DELGADO, 2007).

A intervenção dos técnicos deve “proporcionar um bom ambiente educacional, capaz de satisfazer as necessidades educativas da criança e o desenvolvimento de competências e capacidades indispensáveis para a vida adulta” (DELGADO, 2007, p. 78).

Em suma, podemos identificar a contextualização como a base da intervenção, pois a “ação e o desenvolvimento humanos, são inevitavelmente, ação e desenvolvimento em contexto” (MENEZES, 2010, p. 29). Menezes (2010) acrescenta que é “desejável intervir no sentido da sua capacitação e empoderamento” (MENEZES, 2010, p. 29), sendo este, para a autora, a maior capacitação de construir significados a partir de uma determinada realidade e de a transformar. Zimmermann (2000) define *empowerment*

como a capacitação do indivíduo no desenvolvimento de competências, que possibilitam a resolução autónoma dos seus problemas bem como o desenvolvimento da capacidade de decisão.

O conceito de desenvolvimento pessoal e social, surge associado ao de *empowerment*, e é “central neste tipo de intervenção pois é importante que esta seja compreendido em contexto, nas suas dimensões materiais e simbólicas, estruturais e conjunturais” (FERREIRA, 2016, p. 4).

Trindade (1998) defende que um projeto que vise o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos deve ter em conta a sua participação, promovendo, dessa forma, a sua capacitação para a resolução dos problemas de vida, o desenvolvimento psicológico e a educação para os valores (FERREIRA, 2016). Segundo Menezes (1999) citado por Ferreira (2016) o objetivo do desenvolvimento pessoal e social é a criar condições para a capacitação dos sujeitos na preparação para a vida, apoiando e favorecendo a autonomia na definição de si próprio e na interação com o outro.

As relações que as crianças e jovens mantêm com o mundo revelam-se estruturantes para a sua formação e por esta mesma razão, “o alargamento das relações sociais de crianças e jovens, em contexto de acolhimento residencial, é uma condição fundamental e potenciadora de uma boa integração social e do bom exercício da cidadania” (GOMES, 2010, p. 145). Assim, é importante que a intervenção seja no sentido de consciencializar as crianças e jovens para a sua importância enquanto indivíduos e para o facto de não estarem sozinhos. Seguindo esta linha de pensamento, é crucial que o acolhimento e as respostas às várias necessidades não devem ser encarados na perspetiva da carência, mas sim como uma resposta promotora de desenvolvimento.

2.3 A Escola e a Relação Epistemológica com o Saber

A Escola, na sua plenitude, encontra-se como um lugar de vários encontros em que na diversidade de sujeitos faz o seu dia-a-dia. Tentando sobreviver às diretrizes políticas é uma escola que não serve todos. Ao analisarmos, em detalhe, os lugares de onde chegam as crianças e jovens vamos encontrar uma pluralidade de contextos, vivências e aprendizagens. Assim, os professores devem diferenciar as suas práticas, pois devem ter presente que

cada aluno apresenta-se como um caso único, mas não isolado, pois encontra-se inserido num meio social, sujeito a conjunturas de ordem político-

institucional, sendo fruto de circunstâncias fortuitas que interferem com o seu próprio eu (DUARTE, 2000, p. 15).

Charlot centra os seus estudos na procura da resposta ao porquê de os alunos aprenderem. Distinguindo-se como epistemólogo, o autor defende que o ser humano está constantemente em relação com aquilo que o rodeia. O autor afirma que “só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender” (CHARLOT, 2001, p. 17). Para o autor quando colocamos a tónica da questão na relação com o saber, esta não pode ser dissociada das questões do sentido e da eficácia. Isto é,

o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ela. Porém, o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se deste saber ou deste “aprender” específico (elas não são as mesmas quando a questão é aprender matemática, história, o ofício de policial ou a solidariedade) (CHARLOT, 2001, p. 21).

Paralelamente, “entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2001, p. 21).

O autor dá o exemplo é usual imputar-se características ao indivíduo relacionadas com o seu envolvimento e motivação na escola, mas mesmo desmotivado um aluno está numa relação com a aprendizagem (CHARLOT, 2001). Assim revela-se importante que se reflita sobre o sentido das aprendizagens escolares para os alunos. Quando os alunos chegam à escola deparam-se com um mundo novo e a forma como se relacionam com este é diferente da forma como se relacionam no seio da sua família ou comunidade. “Não se vai à escola para continuar a aprender como se aprendeu até então (a não ser, é claro, quando os pais fazem eles próprios a escola fora da escola...), mas para aprender coisas específicas, de maneira específica” (CHARLOT, 2001, p. 149-150). Assim,

para entrar na escola, e entrar no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica de continuidade/descontinuidade/especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas e se diferencia. De forma legítima, isso é possível: o que se aprende na escola permite também dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, em suma, “à vida”. Contudo, de fato, a empreitada é árdua: o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outras maneiras (CHARLOT, 2001, p. 150).

3 Desenho Metodológico

À luz das Ciências da Educação procurou-se desenvolver um projeto que se diferenciasse pela sua forma de atuação, um projeto que analisa a teoria para dar resposta à prática mas que vê na sua prática uma possível reforma da teoria. As Ciências da Educação têm a distinta função de “procurar ‘explicar’ e ‘compreender’ a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos, e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas” (AMADO, 2014, p. 27).

O paradigma fenomenológico abriga este projeto de intervenção pelo enfase que atribui à

compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se *o que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados (AMADO, 2014, p. 40-41).

Para o autor, a investigação qualitativa, como se pretendeu neste projeto, “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (AMADO, 2014, p. 41). A opção por este paradigma está intimamente relacionada com a sua essência epistemológica pois este possibilita o cruzar da análise de uma realidade complexa onde interagem diferentes atores e com diferentes ações; com a compreensão da realidade segundo as perspetivas e visões dos sujeitos que dela fazem parte. O olhar para uma realidade social deve ter como principal preocupação a forma como os atores percebem e vivem os seus acontecimentos para dessa forma se consiga contemplar a complexidade de fatores que estão na sua génese (AMADO, 2014).

A estratégia que permitiu dar forma ao projeto, foi, desde cedo, a investigação-ação. Esta prevê

relação dialética entre os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente: a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (...); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (AMADO, 2014, p. 188).

Paralelamente, prevê-se que ao longo de todo o processo exista produção de saber, através da reflexão sobre a prática. Isto é, “a reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (AFONSO, 2005, p. 75). O conceito de investigação-ação é bem explicado por John Elliot (1991) citado por Afonso (2005),

quando este o define como um “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (AFONSO, 2005, p. 74).

Desta forma, e seguindo esta linha de pensamento, a intervenção técnico-pedagógica iniciou-se sem existir um projeto previamente definido pois foi crucial a prévia auscultação das necessidades dos sujeitos para a elaboração e desenvolvimento de um projeto que se baseasse nos princípios da escuta, da implicação e do sentido (BERGER, 2009). O princípio da escuta permite construir uma relação sensível às várias situações; o princípio da implicação está intrinsecamente associado ao da escuta, pois sensibiliza o interventor a encarar os indivíduos como sujeitos com vontade, que participam, que têm um passado e experiências que os definem; e o princípio do sentido permite compreender o sentido de várias situações para o sujeito aquando do planeamento de um projeto ou atividade.

Por sua vez, a observação participante, outro ponto incontornável da intervenção, permitiu a constante renovação do projeto à luz das necessidades dos sujeitos. A pertinência da observação participante ao invés da observação direta prende-se com possibilidade de o interventor participar nas atividades e dinâmicas da casa de acolhimento. Esta opção revelou-se como uma mais valia pois permitiu a livre circulação pelo espaço da casa bem como acesso às atividades das crianças e jovens que, por sua vez, potenciaram a construção de uma relação com as mesmas pela partilha de experiências comuns. A importância do quotidiano na partilha da relação e da intervenção tornaram-se passos incontornáveis quanto se optou por colocar o sujeito no centro da intervenção.

Assim, o período inicial caracterizou-se pela construção de um lugar e pela conquista de relações de confiança, pois sem estas não seria possível intervir com estes sujeitos. Rapidamente, foi possível perceber que quando se contacta com crianças e jovens fragilizadas pelo seu percurso de vida é importante que se compreenda a importância do respeito por cada um e pelo seu espaço. Este passa por aceitar, perceber e compreender que cada um tem uma história de vida única e que os sintomas são singulares, por muito que algumas das vivências sejam partilhadas por mais que uma criança ou jovem. Assim, fez sentido para o projeto e para a intervenção que cada relação fosse caracterizada pela compreensão e flexibilidade face a cada situação, criança e jovem; pelo cuidado especial com a história de vida de cada um; pelo respeito pelas indicações verbais e não-verbais; pela privacidade; e pela escuta dos seus problemas, desabafos e confissões.

Consciente deste facto optei por uma intervenção sabendo que,

é pela escuta que o outro transmite que lhe demonstramos respeito e estima; é pela empatia que podemos reconhecer os elementos latentes de uma mensagem e traduzi-los de uma maneira perceptível; é pelo acolhimento do seu discurso em termos tranquilos e coerentes que realizamos a nossa função de envolvência; é reenviando-lhe, face à sua eventual desesperança, os elementos construtivos da sua existência que refletimos nele uma imagem positiva do seu dever; é ajudando-o a ir pelo seu ritmo um pouco além do que desejava exprimir que damos prova das nossas capacidades mobilizadoras (CAPUL; LEMAY, 2003, p. 178).

A análise do percurso até ao desenvolvimento do projeto possibilitou a perceção da importância do contacto sistemático; da observação participante; da escuta diária e do respeito pelo outro. Cada um destes revelou-se fundamental para a construção de uma relação com estas crianças e jovens, e como consequência com o saber que lhes pretendia ajudar a construir. Em suma, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a análise documental que permitiu o conhecimento do contexto e suas necessidades; a observação participante; e os grupos de discussão focalizada, através de uma mesa redonda, que permitiu colocar as crianças e jovens a discutir diferentes questões associadas à escola.

Desta forma, desenhou-se um projeto contextualizado e singular que se revelou do interesse da instituição e das crianças e jovens envolvidas. Embora as idades, percursos e necessidades fossem variáveis, o projeto desenvolvido permitiu mediar a relação de cada um com a escola e com o saber escolar num tempo e espaço específicos. Nesses momentos foi possível que cada um refletisse por algumas questões do seu passado e presente e se projetasse no futuro, onde a cada novo passo se esclarecia e (re)construía um indivíduo (FERREIRA, 2016).

O projeto foi desenvolvido com catorze crianças e jovens, dos 8 aos 17 anos, em que a seleção das mesmas foi dialogada com as técnicas da instituição e de modo a dar resposta às suas necessidades.

O projeto integrou-se no quotidiano da instituição e visava os sujeitos que apresentavam insucesso escolar e um desinteresse generalizado pela escola. Sendo assim, era urgente encontrar estratégias que os fizessem recuperar ou construir o sentido do saber escolar nas suas vidas para que fosse possível a consciencialização da importância da escola na sua formação e vida social (FERREIRA, 2016, p. 4-5).

A intervenção aliou-se ao apoio ao estudo, que permitiu, previamente, a construção da relação com as crianças e jovens e baseou-se em atividades com o objetivo de promover o gosto pela escrita e leitura. Desta forma, a intervenção procurou o encontro de novos significados para a aquisição do conhecimento; bem como o trabalho das

valências escolares em contexto não formal. “Esta proposta pode ser confundida com a tentativa de escolarizar o informal, contudo o objetivo deste projeto está aliado a uma intervenção que tem em vista o encontro dos saberes da vida nos saberes da escola” (FERREIRA, 2016, p. 4-5).

Assim, apresento de seguida um quadro sintetizador dos objetivos específicos que suportam o objetivo geral, referentes a esta dimensão.

CRIANÇAS E JOVENS	
Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Mediar a relação e o sentido para com a escola e o saber escolar	Consciencializar para a importância da escola na vida;
	Consciencializar para o encontro e importâncias dos saberes da escola na vida em sociedade;
	Consciencializar e promover a importância da construção sistemática da identidade individual.

Quadro 1: Objetivo geral e específicos de trabalho com as crianças e jovens
Fonte: Ferreira (2013).

4 Resultados

Nos percursos tão atribulados de alguns jovens, muitos conseguiram chegar ao seu oásis...sozinhos, num processo de crescimento a que muitos de nós não resistiria. Eles conseguiram: alguns continuam ou voltaram a ser filhos de seus pais, outros encontram essa “filiação” no Lar que carinhosamente os acolheu, outros...são filhos de si próprios...filhos da madrugada. Sobretudo para estes, resta saber como será o novo dia (ALVES, 2007, contra-cap).

O objetivo da presente intervenção era mediar a relação e o sentido para com a escola e o saber escolar onde as novas tecnologias e os interesses individuais surgiram como alavanca. Esta iniciou-se com uma mesa redonda onde os vários elementos foram questionados sobre os motivos que os levavam à escola e qual a importância do saber escolar nas suas vidas (FERREIRA, 2016).

“Ao longo da conversa foi possível perceber a existência de grupos que condicionaram o decorrer da mesma” (FERREIRA, 2016, p. 5). Assim, e aliando os constrangimentos do grupo à necessidade explícita de apoio individual confirmou-se que a melhor forma de chegar a cada criança e jovem seria o acompanhamento individual. No entanto, foi possível identificar as diferentes motivações dos envolvidos relativamente à escola, sendo estas baseadas essencialmente nas relações com os pares. Paralelamente, o gosto e interesse pelas disciplinas prende-se, essencialmente, com a relação construída com o docente que a leciona. Assim, e corroborando Charlot (2001), posso afirmar que

não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o

saber. Essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesmo e relação com os outros (CHARLOT, 2000, p. 63).

Após a mesa redonda, iniciaram-se um conjunto de atividades que permitiram alcançar o objetivo. Apresento de seguida, uma tabela discriminativa das atividades desenvolvidas em função dos objetivos específicos.

CRIANÇAS E JOVENS	
Objetivos Específicos	Atividades
Consciencializar para a importância da escola na vida;	Fichas do Manual Umbrella (adaptadas e traduzidas) (APÊNDICE I): - Escola e Formação (Escola); - Escola e Formação (Ensino Superior).
Consciencializar para o encontro e importâncias dos saberes da escola na vida em sociedade;	Trabalhos individuais sobre as diferentes temáticas à escolha; Experiências que estabelecessem o paralelismo entre a escola e as questões práticas do dia a dia.

Quadro 2: Objetivos específicos e correspondentes atividades realizadas com as crianças e jovens.

Fonte: Ferreira (2013).

Este trabalho foi, na sua maioria, desenvolvido nas salas de estudo, incentivando o estudo e prestando apoio ao nível do mesmo. Cada criança e jovem escolheu um tema e sobre ele fez uma pesquisa e, posterior, resumo para visualização dos demais. A escolha dos temas partiu de momentos ou atividades que as crianças e jovens praticavam e, por isso, temas relacionados com os seus quotidianos e, por isso, munidos de sentido. Optei por aliar a estes momentos as novas tecnologias e estes revelaram-se como um instrumento impulsionador para a realização das atividades. Todavia, alguns dos sujeitos optaram por usar estes momentos para fazer resumos das disciplinas da escola e estudar para as fichas de avaliação. Esta opção pode ser reveladora de uma posição controversa em relação à escola, se por um lado a recusam; por outro, utilizaram estes momentos para investir na mesma.

A vertente social da escola foi uma das áreas desenvolvidas pois a escola é, ao mesmo tempo, um espaço de aprendizagem e de socialização. Enquanto espaço de reprodução social e cultural, na escola as crianças e jovens convivem e constroem relações que influenciam a forma como as mesmas se comportam (FERREIRA, 2016, p. 5).

As atividades relacionadas com a escola tiveram como objetivo promover e proporcionar a reflexão sobre os aspetos positivos e negativos da escola e, desta forma, fazê-los repensar a sua ação e postura face à mesma. Paralelamente, permitiram a reflexão em torno das disciplinas que lhes interessavam e as profissões com que cada uma se relacionava. Abordar as diferentes disciplinas do seu interesse também possibilitou estabelecer o elo de ligação com as atividades sobre o ensino superior onde abordávamos

a profissão que gostariam de ter no futuro e qual a área que lhes permitia abordar e desenvolver as competências necessárias para o exercício desse trabalho.

Um outro ponto bastante interessante foi a possibilidade de abordar alguns dos conteúdos fazendo “pontes” entre a vertente teórica e a sua aplicabilidade na prática. Por exemplo, é útil saber quais são bons e maus condutores de calor quando se cozinha e quais são os materiais que não conduzem a eletricidade pois isso explica o porquê da constituição material dos fatos dos bombeiros.

5 Discussão dos Resultados

Aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é “interiorizá-lo”. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim (CHARLOT, 2001, p. 20).

Ao elaborar os objetivos para a intervenção, uma das grandes preocupações centrou-se no encontro dos saberes da escola na vida para, dessa forma, os envolvidos encontrarem o sentido da escola nas suas vidas. No apoio individualizado, foi possível identificar a fragilidade da relação com a escola, sendo as relações afetivas/sociais com os grupos de pares e/ou docentes aquilo que ainda os fazia voltar todos os dias. Assim, foi possível concluir que a escola, para estas crianças e jovens, é essencialmente uma relação com o outro. Consequentemente, optei por conjugar duas vertentes de trabalho numa mesma área, perceber os verdadeiros motivos para a sua recusa face ao saber escolar; e possível justificação para a sua falta de aproveitamento escolar (FERREIRA, 2016).

Charlot (2001) considera que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Posto isto, o grande dilema consistiu em dotar as aprendizagens da escola de sentido de modo a que estas permitissem dar resposta às múltiplas questões que surgem em cada criança e jovem. Por esta mesma razão, optei por trabalhar diferentes questões com as diferentes crianças e jovens, pois a

relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber: objeto, “conteúdo de pensamento”, atividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber (CHARLOT, 2009, p. 15).

Durante estas atividades, as crianças e jovens apresentaram uma reflexão que confirmou os resultados referidos anteriormente. Charlot (2009) analisou a relação que jovens têm com o saber nos meios populares e chegou à conclusão que para eles aquilo que se revela como importante e estruturante é a vida e aquilo que da escola transportamos para ela.

Ao longo do projeto as questões da amizade foram incontornáveis pois todos se referiam à escola como um “espaço relacional que lhes é precioso” (CHARLOT, 2009, p. 83). O autor afirma que a relação com os amigos é formadora, fundadora e estes são parte da nossa vida. Uma das funções da escola é a de socialização, pois num espaço delimitado por paredes encontram-se uma diversidade de pessoas e é nessa diferença que cada sujeito se constrói e define as suas relações com os outros e com o mundo. Não se deve olhar para a escola exclusivamente como um espaço de aprendizagem formal pois isso seria limitar muito o seu papel e potencial (FERREIRA, 2016).

A escola, para alguns destes jovens, é encarada como um meio para alcançarem um emprego, “os alunos vêm a escola como um interregno, antes de entrarem no mercado de trabalho” (STOER; ARAÚJO, 1992, p. 83-84), na esperança que isso lhes garanta melhores condições de vida. Charlot (2009) afirma que, nestas situações, a “mediação através do saber não foi constituída (...) [ela surge] entre o passado e o futuro que se deseja, não é o saber mas os estudos e o diploma: o importante é não chumbar, continuar, ir o mais longe possível e obter um diploma com boas notas” (CHARLOT, 2009, p. 78). Assim, a relação com a escola não surge baseada no saber mas antes na “suposta” instrumentalidade do mesmo (FERREIRA, 2016).

Stoer e Magalhães (2005) apresentam uma reflexão em torno desta questão quando abordam as diferenças entre “performance” e “pedagogia”. A primeira prende-se com os resultados, “o desempenho escolar visto essencialmente como “produto”, sem que o “processo” pedagógico seja chamado para a sua avaliação” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 16). Por sua vez, a “pedagogia” surge “como situação de centração dos processos de ensino-aprendizagem na pessoa do aprendente e na sua formação” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 19). Assim, e à luz destes conceitos, para estas crianças e jovens, a escola é encarada apenas na sua vertente de performance pois o “desempenho escolar [é encarado] como trampolim para o sucesso profissional e social” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 21).

Em suma, podemos concluir que estes jovens vão à escola “para fazer aquilo que se deve fazer quando se vai à escola e esperam que esta conformidade lhes permita ter

uma “boa profissão”, ou pelo menos um emprego (CHARLOT, 2009 apud FERREIRA, 2016, p. 6). Alguns destes jovens frequentavam um curso profissional, onde existe uma maior valorização das competências profissionais e onde a sua aplicabilidade no dia-a-dia é bastante visível, pois salienta-se as competências trabalhadas em cada curso e onde é possível aplicá-las. Para estes jovens existe a consciencialização da importância da escola/formação mas como forma para se alcançar emprego (FERREIRA, 2016).

Quando reflito em torno da escola e da passagem pela mesma, é possível estabelecer um elo de ligação com outro possível projeto de intervenção. Um projeto onde a ação dos diferentes agentes educativos está na base e em que a escola surja como um todo e parte co-responsável no desenvolvimento do ser humano. As crianças e jovens quando chegam à escola transportam consigo saberes que nem sempre encontram paralelo na escola. Contrariamente, veem muitos dos seus conhecimentos seres descredibilizados ao mesmo tempo que se sentem excluídas. É importante não esquecer que uma turma de vinte e cinco ou trinta alunos tem o mesmo numero de percursos tão distintos e singulares, carregados de aprendizagens na e para a vida (CHARLOT, 2001 apud FERREIRA, 2016).

Ao dotarmos os projetos educativos com os princípios orientadores de Berger (2009) passamos a encarar a passagem pela escola como um percurso dotado de sentido e implicação. Seria interessante e quase obrigatório investigar a forma com a escola encara estas crianças e jovens para se entender os dois lados desta relação (FERREIRA, 2016). Bronfenbrenner (1992) ao abordar a metáfora ecológica à luz do desenvolvimento humano centra-se na importância do contexto e das relações para o mesmo, assim, ao nos consciencializarmos que na escola possui um conjunto de preceitos em relação a estas crianças e jovens e à sua realidade, é possível aferir um dos motivos para o seu não envolvimento com a mesma (FERREIRA, 2016).

6 Conclusão

um sujeito é um ser humano, aberto ao mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000 apud FERREIRA, 2016, p. 7).

A intervenção junto de crianças e jovens em acolhimento residencial é a área central deste projeto tendo uma maior ênfase na mediação da relação que os mesmos têm com a escola e o saber escolar. Contextualizando o público-alvo é perceptível a quantidade de obstáculos que se encontram entre eles e a escola. Esta apresenta várias funções e hoje encontra em si tantas realidades como desafios. Para estas crianças e jovens surge, inequivocamente, como um espaço de socialização com o grupo de pares sendo a sala-de-aula um complemento ao qual estão obrigados a frequentar. Apesar desta obrigatoriedade, muitas das crianças e jovens apresentavam um elevado absentismo escolar que se traduzia em insucesso. Perante esta realidade optei por intervir nesta área e utilizar o conhecimento escolar como uma ferramenta de acesso à escola e às suas potencialidades, pois é inegável o seu carácter obrigatório. Se as crianças e jovens têm de ir à escola, revela-se mais vantajoso para os mesmos que este seja um percurso dotado de sentido (FERREIRA, 2016).

Quando o projeto iniciou, o conhecimento disciplinar era um conjunto de regras, leis, operações e definições que eles tinham de decorar para obter aprovação nas fichas de avaliação. Ao tentar perceber que relação existia com as disciplinas e com os docentes, foi notório que só esta relação estava condicionada com a acessibilidade do docente. Assim, tornou-se fundamental que o investigador se tornasse numa figura de confiança e segurança pois só assim seria possível ultrapassar a barreira das disciplinas cujo acesso estava vedado pela inexistência de algum tipo de relação. Após a conquista da confiança das crianças e jovens, começou a implementação das atividades de promoção pelo gosto da escrita e leitura em que se utilizaram temas dos seus quotidianos. Nesses momentos foi possível cruzar os seus interesses com os seus deveres escolares e ao atingimos este patamar foi mais fácil fazê-los compreender as disciplinas. A larga maioria dos conhecimentos que representam o saber escolar estão presentes no nosso dia-a-dia mas só depois de os compreendermos é que os conseguimos identificar. Usando a educação não formal como palco da intervenção, estas crianças e jovens puderam compreender o mundo que as rodeia e, como consequência, encontrar novos significados na escola.

Hoje, é-me possível identificar resultados interessantes, crianças e jovens que não frequentavam as aulas, hoje já não encaram os deveres escolares como uma obrigação. Contudo, é importante ressaltar que estes resultados não são nem foram imediatos. Na educação, e com estas crianças e jovens, os resultados carecem de um tempo e, tão importante como esse, de uma relação de confiança que lhes mostre que é possível avançar. Da mesma forma, os resultados não foram os mesmos para todas as crianças e

jovens, existem alguns que ainda hoje estão a iniciar este processo, outros que continuam a precisar de acompanhamento e constante motivação, outros já caminham sozinhos. Esta diversidade de respostas espelha a importância de uma intervenção contextualizada, diferenciada e individualizada pois o ser humano é único e apresenta tempos de adaptação e aprendizagem muito próprios, e estas crianças e jovens não são exceção (FERREIRA, 2016).

Referências

- AFONSO, N. **Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico**. 1. ed. Porto: ASA Editores, 2005.
- ALVES, S. **Filhos da Madrugada: Percursos Adolescentes em Lares de Infância e Juventude**. 1. ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências e Políticas, 2007.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- BERGER, G. A Investigação em Educação: Modelos Socioepistemológicos e Inserção Institucional. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 28, p. 175-192, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. **Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Educação Educacional. 1992.
- CANSADO, T. Institucionalização de Crianças e Jovens em Portugal Continental: O Caso das Instituições Particulares de Solidariedade Social. **E-cadernos ces** [on line], Coimbra n. 2. 2008. Disponível em: < <https://eces.revues.org/1387>>. Acesso em: 13 jul. 2013.
- CAPUL, M.; LEMAY, M. **Da Educação à Intervenção Social**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2003. 1º Volume.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber – Elementos para uma Teoria**. 1. ed. Porto: Artmed Editora, 2000.
- CHARLOT, B. **Os Jovens e o Saber: Perspetivas Mundiais**. 1. ed. Porto: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. **A Relação com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação nos liceus profissionais d subúrbio**. 1. ed. Porto: CIIE/Livpsic Legis Editora, 2009.
- DELGADO, P. **Os Direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade: O Sistema de Proteção e Educação das Crianças e Jovens**. 1. ed. Porto: Profedições, 2006.
- DELGADO, P. **Acolhimento Familiar: Conceitos, Práticas e (in)Definições**. 1 ed. Porto: Profedições, 2007.
- DELGADO, P. **Crianças e Acolhedores: Histórias de Vida em Famílias**. 1. ed. Porto: Profedições, 2008.

DUARTE, M. **Alunos e insucesso escolar**: Um mundo a descobrir. 1. ed. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, 2000.

FERNANDES, T. **“Os Índios da Meia Praia”**: Caraterização dos Lares de Infância e Juventude do Distrito do Porto. 2009. 60 p. Dissertação (Mestrado em Temas de Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2009.

FERREIRA, C. **O Encontro da Mediação na Construção dos Projetos de Vida**: Intervir com crianças e jovens institucionalizadas. 2013. 96 p. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2013.

FERREIRA, C. **O Encontro do Saber Escolar por Crianças e Jovens Institucionalizadas**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5, 2016, Porto. **Atas...** Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. p. 238-245. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/947>>. Acesso em: 10 mar. 2017

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Editora Perspetiva, 2001.

GOMES, I. **Acreditar no Futuro**. 1. ed. Alfragide: Texto Editores, 2010.

MENEZES, I. **Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social**. 1. ed. Porto: ASA Editores, 1999.

MENEZES, I. **Intervenção Comunitária**: Uma Perspetiva Psicológica. 2. ed. Porto: LivPsic, 2010.

PORTUGAL, G. **Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner**. 1. ed. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Educação Educacional, 1992.

PORTUGAL. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, **Lei nº 147/99**, de 1 de setembro de 1999.

PORTUGAL. Instituto para o desenvolvimento social. **Crianças e Jovens que vivem em Lar**: Caraterização Sociográfica e Percursos de Vida, 2000. Disponível em: <http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=217&m=PDF>. Acesso em: 13 jul. 2013.

PORTUGAL. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, **Lei nº 145/2015**, de 8 de setembro de 2015.

PORTUGAL. Instituto da segurança social. **CASA 2015** – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens, 2015. Disponível em: <http://www.seg-social.pt/documents/10152/14725795/Relat%C3%B3rio_CASA_2015/f3e06877-ad73-48e4-8395-75b33fedcae0>. Acesso em: 10 mar. 2017.

STOER, S.; ARAÚJO, H. **Escola e Aprendizagem para o Trabalho**: num país da (semi) periferia europeia. 1. ed. Lisboa: Escher, 1992.

STOER, S.; MAGALHÃES, A. **A Diferença Somos Nós**: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Sociais e Educativas. 1. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

TRINDADE, R. **As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

ZIMMERMAN, M. Empowerment Theory: Psychological, Organizational, and Community Levels of Analysis. In: RAPPAPORT, J.; SEIDMAN, E. (Eds.). **Handbook of Community Psychology**. 1 ed. New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher, 2000. p. 43-63.

Recebido em: 24 de março de 2017.

Aceito em: 19 de maio de 2017.

Apêndice 1 – Escola e Ensino Superior

ESCOLA

Agora vamos ver tudo relacionado com os estudos e tudo o que gostarias de fazer quando os terminares.

A minha ESCOLA chama-se:

As MELHORES coisas de ir à ESCOLA são:

- 1
- 2
- 3
- 4

PORQUÊ:

ESCOLA

O que é que é PIOR na ESCOLA?

- 1
- 2
- 3
- 4

O QUE ACHAS QUE PODES FAZER PARA MUDAR ISSO?

ESCOLA

Agora vamos pensar na MATÉRIA que ESTUDAS e na sua UTILIDADE.

Pensa agora na MATÉRIA QUE TE INTERESSA e no TRABALHO que está RELACIONADO.

As minhas matérias preferidas

...trabalhos com que se relacionam

ENSINO SUPERIOR

Isto vai ajudar-te a conhecer um pouco mais sobre o que é ir para o ENSINO SUPERIOR.

O ENSINO SUPERIOR é-te útil se quiseres desempenhar um trabalho cujas COMPETÊNCIAS estão para além das desenvolvidas no ensino secundário.

Escreve o nome do TRABALHO que gostarias de DESEMPENHAR:

Procura que ÁREA deves seguir no ENSINO SUPERIOR para conseguir as COMPETÊNCIAS para esse TRABALHO:

Agora procura as UNIVERSIDADES que têm esse CURSO