



APPLE

Plataforma on-line de alerta para a prevenção do abandono escolar precoce

Guía para educadores

Output Intelectual 2

Abril, 2021



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The content of this publication represents the views of the author only and is his/her sole responsibility. The European Commission does not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.

Parceiros

Canary Wharf Consulting - Reino Unido
 KMOP - Grécia
 FyG Consultores - Espanha
 CPIP - Roménia
 Aproximar - Portugal
 KMOP Skopje - Macedónia do Norte

Autor

Aproximar - Cooperativa de Solidariedade Social CRL

Índice

Introdução: o Projeto APPLE.....	5
Quais são as principais atividades do projeto?.....	5
O objetivo deste guia.....	6
1. Contexto do abandono escolar precoce.....	6
1.1. ComopodemosdefinirAbandonoEscolar?.....	6
1.2. Abandono escolar precoce ao nível da UE.....	6
1.3. Realidadedospaísesparceiros.....	9
Reino Unido.....	9
Grécia.....	9
Espanha.....	10
Roménia.....	10
Portugal.....	11
Macedónia do Norte.....	11
2. Exercício de “profiling”.....	12
2.1. Perfisde jovens em risco de abandono escolar precoce.....	12
2.2. Como construir um perfil na minha sala de aula?.....	14
3. Avaliação de Risco do Abandono Escolar.....	16
3.1. Fatoresligadosaoabandonoescolar.....	16
Fatores Educacionais.....	17
Fatores Pessoais.....	25
Fatores Familiares.....	32

Fatores Comunitários e Sociais.....	34
4. Criação de Soluções.....	37
4.1. Aprendizagem baseada em problemas.....	37
4.2. Fornecer feedback.....	41
4.3. Aprendizagem cooperativa e entre pares.....	44
4.4. Desenvolver Alunos Autónomos.....	47
4.5. Comunicar assertivamente.....	49
4.6. Promoção de relações positivas em sala de aula.....	52
4.7. Práticas Democráticas em Sala de Aula.....	54
4.8. Práticas Restaurativas para lidar com comportamentos problemáticos.....	58
4.9. Foco no desenvolvimento social-emocional.....	65
5. Dicas para tornar a escola mais atrativa para os jovens.....	71
Referências.....	75

Introdução: o Projeto APPLE

O abandono escolar precoce continua a ser um desafio para muitos Estados-Membros da UE, apesar dos desenvolvimentos significativos que têm sido feitos no que diz respeito à integração escolar de jovens em situação de maior vulnerável. A necessidade de implementar o projeto APPLE surgiu dos elevados níveis de abandono escolar precoce nos Estados-Membros da UE e noutros países associados. De acordo com os dados divulgados pelo Eurostat, em 2017, 10,6% dos jovens (18-24 anos) na UE não completaram os seus estudos ao nível secundário por diversas razões sociais, económicas e familiares.

O APPLE pretende abordar a questão do abandono escolar precoce, desenvolvendo um guia inovador para educadores, bem como uma plataforma de alerta precoce, que lhes permitirá identificar os jovens em risco de abandono e tomar medidas preventivas contra o abandono escolar precoce.

O APPLE tem como **objetivos**:

- Desenvolver um guia para educadores, bem como uma plataforma online com materiais chave (trabalhos de investigação, práticas baseadas em factos/experiências, ferramentas, etc.).
- Permitir aos educadores aplicar métodos pedagógicos inovadores e identificar mais facilmente os jovens em risco de abandono.
- Identificar formas de impedir o abandono precoce das escolas, bem como as reformas necessárias a nível político e institucional.
- Sensibilizar a comunidade educativa para a importância de travar o abandono escolar precoce.

Quais são as principais atividades do projeto?



Ao desenvolver um guia para educadores e uma plataforma de alerta precoce online, composta por materiais e ferramentas científicas de referência do APPLE pretende dotar educadores, escolas, organizações educativas e autoridades com os instrumentos necessários para identificar os jovens em risco de abandono escolar precoce. A identificação precoce de crianças e jovens em risco de abandono escolar precoce permitirá aos educadores tomar medidas e reduzir o risco de abandono escolar.

Para mais informações sobre o projeto visite: <https://www.appleproject.eu/>

O objetivo deste guia

Este guia pretende ser uma ferramenta útil para educadores, conselhos pedagógicos das escolas, bem como para os decisores políticos, chamando a atenção para o fenómeno do abandono escolar precoce, focando-se nos perfis dos jovens em risco, bem como nos aspetos relacionados com o abandono precoce.

1. Contexto do abandono escolar precoce

1.1. Como podemos definir o Abandono Escolar?

De acordo com o Glossário do Eurostat, o indivíduo que abandona precocemente a educação e a formação, anteriormente designado como alguém que abandona a escola precocemente, refere-se a uma pessoa entre os 18 e os 24 anos cujo nível de estudos não ultrapassa o primeiro ciclo do ensino secundário e que não está a participar em ações de educação ou formação. O indicador “abandono precoce da educação e formação” é expresso em percentagem e refere-se às pessoas entre os 18 e os 24 anos com critérios deste tipo, da população total dos indivíduos entre os 18 aos 24 anos.

1.2. Abandono escolar precoce ao nível da UE

O direito à educação das crianças e jovens contribui para o seu desenvolvimento global e, conseqüentemente, serve de base para uma vida adulta bem-sucedida em termos de empregabilidade, integração social, saúde e bem-estar. A educação e a formação têm o potencial de desempenhar um papel crucial na luta contra os efeitos negativos

da pobreza e da exclusão social. Por conseguinte, a UE promove políticas que procuram garantir que todas as crianças e jovens possam aceder e beneficiar de uma educação e formação de elevada qualidade. Cada Estado-Membro da UE é responsável pelo seu próprio sistema de educação e formação, enquanto o papel da UE consiste em coordenar e apoiar as ações dos Estados-Membros, bem como em abordar os desafios comuns. Ao fazê-lo, a UE oferece um fórum para o intercâmbio de boas práticas, reúne e divulga informações e estatísticas, ao mesmo tempo que presta aconselhamento e apoio às reformas das políticas de educação e formação.

O abandono escolar precoce constitui um obstáculo ao crescimento económico e ao emprego, dificulta a produtividade e a competitividade e alimenta a pobreza e a exclusão social. Com uma mão-de-obra cada vez mais reduzida, a Europa tem de aproveitar plenamente os seus recursos humanos. Os jovens que abandonam prematuramente a educação e a formação estão vinculados à falta de competências e qualificações e enfrentam um maior risco de desemprego, exclusão social e pobreza.

A estratégia da Europa 2020 estabeleceu como objetivo reduzir a proporção de jovens entre os 18 e os 24 anos que abandonam a educação e a formação precocemente para menos de 10%. Em 2016 ainda existiam mais de 4 milhões de pessoas em abandono escolar em toda a Europa e apenas cerca de 45% estão empregadas.

Os jovens com background de migração enfrentam um maior risco de abandonar a escola mais cedo. O risco é especialmente elevado para os indivíduos de etnia cigana e outras minorias desfavorecidas. O recente aumento acentuado do fluxo de refugiados e migrantes aumentou o desafio de integrar os alunos numa formação de bolsas de estudo para os ajudar a adquirir as aptidões e competências necessárias.

A recomendação de 2011 do Conselho da União Europeia sobre políticas de redução do abandono escolar precoce propôs que os Estados-Membros implementassem abordagens políticas intersectoriais. Estas medidas deverão centrar-se, a todos os níveis da educação, nas medidas de prevenção e intervenção, bem como em medidas de “compensação” para voltar a envolver os estudantes que entram em situação de abandono.

A Recomendação do Conselho de Garantia da Juventude de 2013 incitou os Estados-Membros a garantir que todos os menores de 25 anos recebam uma oferta de emprego, formação, estágio ou aprendizagem de boa qualidade no prazo de 4 meses após

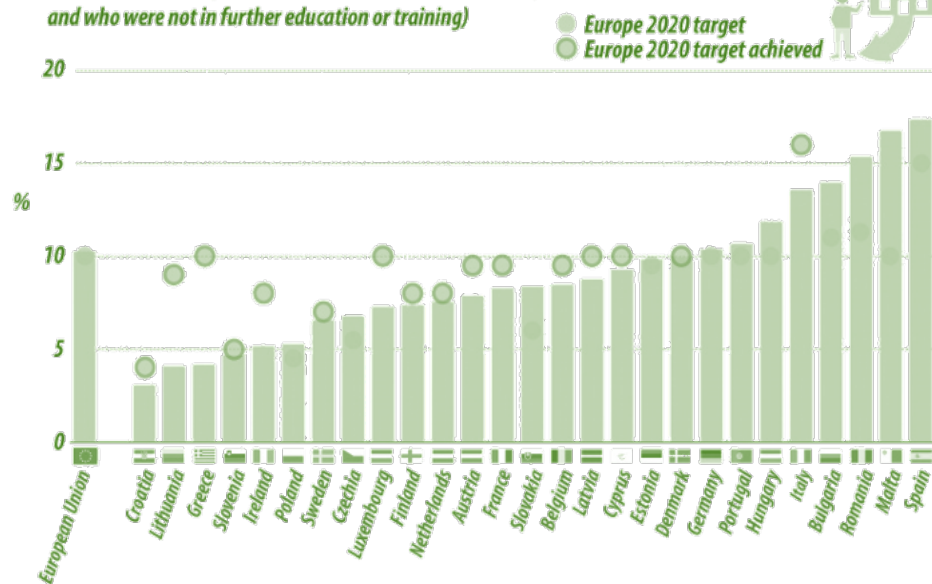
deixarem a educação ou ficarem desempregados.

Recomenda-se ainda que os Estados-Membros ofereçam oportunidades de educação e formação a jovens com qualificações insuficientes.

A Comissão Europeia lançou, em junho de 2016, a “Nova Agenda de Competências para a Europa”. Esta ofereceu um contexto para uma iniciativa sobre “caminhos de requalificação”, adotada pelo Conselho da UE em dezembro de 2016. Este último recomenda que os Estados-Membros forneçam aos adultos com idade igual ou superior a 25 anos “caminhos” flexíveis, dando-lhes opções para reentrar na educação e/ou obter qualificações equivalentes ao ensino secundário superior. Isto poderia implicar o reconhecimento e validação da aprendizagem informal e não formal, como por exemplo, as competências adquiridas no trabalho.

Early leavers from education and training in the EU

(2019, % of those aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training)



ec.europa.eu/eurostat

Figura 1 - Jovens que abandonam a escola e a formação na UE (Fonte: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early_leavers_2019-01.jpg)

1.3. Realidade dos países parceiros

Reino Unido

No Reino Unido, um indivíduo em abandono é classificado como qualquer pessoa que sai da escola, da faculdade sem completar o seu ciclo de estudos ou sem assegurar a sua transferência para outra instituição de ensino. Não é permitido abandonar a escola. Frequentar a escola é obrigatório até aos 16 anos (exames de GCSE) e os alunos devem estar integrados em alguma forma de educação ou formação (a tempo inteiro ou a tempo parcial) até aos 18 anos. Os referenciais de taxas de abandono são definidos apenas para cada instituição de ensino superior e monitorizados pelo Conselho de Financiamento do Ensino Superior da Inglaterra (HEFCE), pelo Conselho de Financiamento do Ensino Superior para o País de Gales (HEFCW) e pelo Conselho de Financiamento Escocês (SFC). As taxas de abandono são muitas vezes um dos fatores avaliados quando se classificam as universidades do Reino Unido. Em novembro de 2014, um relatório do Instituto de Estudos Fiscais concluiu que os estudantes de contextos económicos mais desfavoráveis têm mais 8,4% de probabilidade de abandonar a universidade nos dois primeiros anos de licenciatura do que os das famílias; Para os alunos que estudam no mesmo curso e que chegaram à universidade com notas semelhantes, as diferenças diminuem, mas mantêm-se significativas. O relatório concluiu que deve ser feito mais, tanto para aumentar os níveis de aproveitamento dos estudantes com mais dificuldades antes da entrada na universidade, como para lhes prestar apoio adicional após essa mesma entrada.

Grécia

De acordo com o relatório da CE sobre o Abandono Escolar Precoce (2018) em todos os níveis de ensino, na Grécia, os estudantes que nascem no estrangeiro tendem a registar taxas de abandono escolar Precoce mais elevadas em comparação com os estudantes nascidos no país de residência (35,7% em comparação com os 7,5% dos que abandonam). As taxas de abandono escolar precoce no ensino secundário são mais baixas nas zonas urbanas do que nas zonas suburbanas e rurais. Os rapazes do secundário inferior, secundário geral e em EFP, em todas as áreas geográficas apresentam taxas de abandono escolar precoce mais elevadas em comparação com as raparigas (Instituto Pedagógico Helénico, 2006). Globalmente, as taxas mais elevadas de abandono escolar precoce aparecem em regiões com características socioeconómicas por exemplo,

com grandes grupos populacionais mais propensos a apresentar incidentes de abandono como, por exemplo, estudantes de etnia cigana, de outros grupos minoritários e migrantes, e ainda estudantes de áreas rurais (Comissão/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2018; Instituto Pedagógico Rousseas Vretakou/Instituto Helénico Pedagógico, 2006).

Espanha

Com base no “Inquérito à População Economicamente Ativa”, o abandono precoce da educação e formação corresponde à percentagem de pessoas entre os 18 e os 24 anos que não completaram o ensino secundário da segunda fase e não integraram qualquer tipo de ensino e formação nas quatro semanas anteriores à entrevista. O seu nível mais elevado de ensino é o nível 0-2 do CNED-2014 e não recebem à data qualquer educação ou formação. No ano de 2018, em Espanha, a taxa de abandono precoce da educação e formação atingiu os 21,7% para os homens e os 14,0% para as mulheres. Estas taxas de abandono são tradicionalmente mais elevadas entre o sexo masculino. Nos últimos anos, este valor tem vindo a diminuir: no caso dos homens - 22,7% em 2016 e 21,8% em 2017; no caso das mulheres, atingiu um valor de 15,8% em 2015, 15,1% em 2016 e 14,5 em 2017.

Roménia

Na Roménia, o abandono escolar precoce continua a ser um fenómeno frequente, com repercussões para o mercado de trabalho e para a economia. Em 2018, a taxa de abandono precoce da educação e formação (grupo etário 18-24) diminuiu pelo segundo ano consecutivo para 16,4%. Embora muito abaixo do seu pico de 19,1% em 2016, a taxa continua a ser uma das mais altas da UE (média da UE: 10,6%). Por conseguinte, é improvável atingir a meta nacional de 11,3% em 2020. O abandono escolar precoce persiste devido a uma combinação de fatores que inclui aspetos socioeconómicos e lacunas na prestação de uma educação de qualidade. Nas zonas rurais - onde a pobreza é mais elevada e a qualidade da educação tende a ser mais baixa - uma em cada quatro pessoas entre os 18 e os 24 anos deixou a escola demasiado cedo. Em contraste, a taxa é de 15% nas vilas e apenas 4,2% nas cidades.

Para além do contexto socioeconómico, os desafios da equidade afetam desproporcionalmente os alunos de etnia cigana e os estudantes das zonas rurais, que tendem a

ter resultados educativos mais baixos. A percentagem de crianças de etnia cigana que frequenta o jardim-de-infância é menos de metade da média nacional. Tendo em conta estes desafios, as recomendações específicas para os países do Semestre Europeu de 2019 apelam à Roménia para que “melhore a qualidade e a inclusão na educação, em particular para os alunos de etnia cigana e outros grupos mais vulneráveis” (Conselho da União Europeia, 2019).

Portugal

O número de jovens que abandonam a educação ou formação precocemente em Portugal diminuiu de 12,6% (em 2017) para 11,8% (em 2018), aproximando-se da média da UE (10,6%). Em 2017, mais de um terço dos alunos portugueses que iniciaram o ensino secundário não o terminaram em cinco anos (quando a norma é de três anos) e acabaram por abandonar a escola sem obter um diploma de ensino obrigatório (OCDE, 2017). No entanto, em 2019, a taxa de abandono escolar precoce atingiu os números mais baixos de sempre. De acordo com os dados recentemente revelados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), em Portugal o abandono escolar precoce foi de 10,6% (10,1% no continente). Em termos de género, os dados do INE mostram que há uma disparidade considerável entre rapazes (14,7%) e raparigas (8,7%). Verificam-se também diferenças regionais muito significativas: 28,3% na Região Autónoma dos Açores e 11,2% no continente (INE, 2019). A mesma fonte revela que a idade média da conclusão da escola (ou outra educação com equivalência escolar) é de 17 anos.

Macedónia do Norte

A nível nacional, segundo o Gabinete Estatístico do Estado, nas escolas primárias, no início do ano letivo 2019/2020 o número de alunos em escolas primárias regulares era de 187.240, uma diminuição de 0,5% face ao ano letivo anterior. Já o número de alunos em escolas secundárias regulares, no início do ano letivo 2019/2020, foi de 69.980, uma diminuição de 2,3% face ao ano letivo anterior. De acordo com o relatório conduzido pela Provedoria de Justiça, em 2016, do total de estudantes com deficiência no ensino primário a nível local na cidade de Skopje, do total de 2.333, 175 estudantes abandonaram o processo educativo. Entre os estudantes de etnia cigana, foi identificada uma taxa mais elevada de abandono escolar na transição do ensino básico para o

ensino secundário, uma vez que apenas 70 a 75% dos alunos do ensino básico continua no ensino secundário. Os restantes 25 a 30% desistem e não completam o ensino secundário. Já no ensino secundário, os dados mostram que em 2013/2014 a percentagem de desistências foi de 16% e continua a aumentar até ao ano letivo de 2015/2016 (atingiu os 23%). De acordo com a análise, o maior número de abandonos precoces ocorre entre a população cigana.

2. Exercício de “profiling”

2.1. Perfis de jovens em risco de abandono escolar precoce

Uma das principais atividades do projeto, como mencionado acima, e enquanto parte do Output Intelectual 2, foi construir um perfil dos estudantes em risco de abandono nos países parceiros. O principal objetivo da construção do perfil é proporcionar uma **perspetiva ampla sobre “quem são estes alunos?” e apoiar os professores na compreensão da predominância do fenómeno a nível nacional e europeu.**

Para construir o perfil a nível nacional, cada um dos parceiros utilizou a informação recolhida durante o Output Intelectual 1 (Seminários de Capacitação para Educadores) especificamente com base nos resultados obtidos durante a revisão da literatura nacional (pesquisa empírica), bem como nos resultados obtidos a partir dos questionários que foram respondidos pelas partes interessadas e pelos educadores nos 6 países parceiros.

O perfil desenvolvido pela parceria referente aos jovens em risco de abandonar a escola precocemente foi construído utilizando uma abordagem **passo a passo** usando diretrizes comuns descritas abaixo que podem servir de base para a construção de um perfil personalizado na sala de aula ou na escola.

Passo 1. Análise dos Relatórios Nacionais centrados em informações úteis recolhidas durante as entrevistas e os questionários a educadores e partes interessadas relevantes para o perfil dos alunos em risco de abandono.

Passo 2. Análise da informação recolhida durante a Revisão da Literatura (pesquisa empírica) realizada para os Relatórios Nacionais (OI1) para compreender os dados estatísticos em termos de abandono, bem como provas empíricas sobre a situação do abandono a nível nacional.

Passo 3. Comparar a informação em termos de semelhanças e disparidades e fundir os dados obtidos tanto na pesquisa de literatura, como nas entrevistas e questionários (por exemplo, idade, sexo, fatores gerais que contribuem para o abandono precoce, etc.)

O perfil final dos jovens em risco de abandonar a escola e a formação, incluindo o género predominante, a diferença de idades, os anos escolares problemáticos, bem como os grupos minoritários mais afetados por este fenómeno, está representado na tabela abaixo.

PAÍS	GÉNERO PREDOMINANTE	IDADE AÑOS	ANOS ESCOLARES PROBLEMÁTICOS	GRUPOS MINORITARIOS
REINO UNIDO	Masculino	14-16	Primeiros anos do ensino secundário	Estudantes de etnia cigana, estudantes de famílias carenciadas em áreas rurais, migrantes e refugiados
GRÉCIA	Masculino	14-16	Ensino secundário	Estudantes de etnia cigana, migrantes, refugiados
ESPANHA	Masculino	14-16	Ensino secundário e pós-secundário não superior	Estudantes de etnia cigana, migrantes. Alunos com dificuldades de aprendizagem
ROMÉLIA	Femenino	13-15	Transição para o ensino secundário	Estudantes de etnia cigana, migrantes. Alunos com dificuldades de aprendizagem
PORTUGAL	Masculino	11-17	3º ciclo: 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (equivalente ao ensino secundário)	Estudantes de etnia cigana, minorias étnicas e raciais, migrantes
MACEDONIA DEL NORTE	Femenino	14-16	Transição para o ensino secundário; Transição do 2º para o 3º ciclo	Estudantes de etnia cigana, estudantes de famílias de baixos rendimentos, estudantes com dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais ou comportamentais

Tabela 1 - Perfil dos alunos em risco de abandono produzido pela parceria do APPLE (no contexto do Output Intelectual 2)

2.2. Como construir um perfil na minha sala de aula?

O perfil retratado na Tabela 1 pode contribuir para identificar os alunos em risco a tempo de implementar medidas preventivas e fornece um exemplo simples sobre como construir um perfil personalizado adaptado a cada escola ou sala de aula.

Para construir um perfil de alunos em risco de abandonar a escola ou a sala de aula, primeiro é importante recolher informações sobre a situação atual explorando:

- Documentos escolares;
- Registos de turma/escola anteriores sobre as taxas de abandono escolar;
- Sexo predominante dos jovens que abandonam a escola;
- Grupos minoritários predominantes ligados ao abandono;
- Informação familiar;
- Fatores pessoais, educativos, familiares e sociais associados ao abandono escolar (na secção seguinte constam os principais fatores ligados ao abandono escolar precoce, que podem ser úteis para construir um perfil na sala de aula).

O educador pode também construir o documento de perfil de sala de aula como um projeto de sala de aula e promover uma conversa que permita saber mais sobre os alunos. Portanto, é possível incluir neste perfil as principais competências, pontos fortes, interesses/passatempos, aspirações para o futuro e paixões, gostos e desgostos, experiências de vida, como o aluno gosta de aprender, desafios ou potenciais barreiras à aprendizagem, ou qualquer outro tipo de informação útil.

Este perfil não só ajudará a identificar os alunos em risco, mas também a construir relações eficazes, a desenvolver uma sala de aula inclusiva e coesa onde os alunos se conhecem. Além disso, fornece uma imagem mais ampla que possibilita averiguar as necessidades do grupo - nomeadamente dos alunos em risco - em termos de tecnologia, diferenciações ou adaptações.

Uma forma fácil de construir este perfil e simultaneamente envolver os alunos, é fazer com que sejam eles próprios a criar o seu perfil ou a construir um de sala de aula, em grupo. Devem ser convidados a considerar alguns dos seus antecedentes familiares, pontos fortes e fracos, os grandes desafios que enfrentam na escola, etc.

Podem usar apresentações de PowerPoint, vídeos, documentos de pesquisa, consultar

arquivos escolares, desenvolver infográficos ou usar qualquer plataforma que preferam. Para manter o objetivo geral do perfil e orientar a tarefa, pode-se fornecer aos alunos diferentes escolhas ou uma lista de perguntas, explicando que podem responder às perguntas usando diferentes ferramentas, incluindo: PowerPoint, GoogleSlides, Prezi, Piktochart, Windows Movie Maker, etc. Ou, em alternativa, pode-se optar por uma ferramenta comum onde os alunos possam adicionar a informação necessária no perfil de sala de aula.

Após o desenvolvimento do perfil, é fundamental dar feedback aos alunos e mostrar-lhes os seus pontos fortes, fraquezas, estilos de aprendizagem, diferentes origens e composição familiar, assim como outras informações relevantes. Esta atividade pode ser benéfica para aumentar a motivação e envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula.

A criação dos perfis permite: auxiliar o planeamento das aulas, agrupar os alunos em atividades em sala de aula, identificar alunos que possam potencialmente desistir ou até mesmo desenhar um programa de intervenção ou projeto na escola para prevenir este fenómeno ou para resolver outros problemas que se revelaram proeminentes a partir da informação que o perfil forneceu.

3. Avaliação de Risco do Abandono Escolar

3.1. Fatores ligados ao abandono escolar

Para prevenir eficazmente o abandono escolar precoce, primeiro é necessário identificar, reconhecer e compreender os fatores associados aos alunos em risco. Nesta secção fornecemos alguns dos fatores mais comuns encontrados na literatura que constituem impulsionadores do abandono escolar e discutimos as associações entre si. No entanto, é importante reforçar que nenhum fator por si só é responsável pelo abandono; pelo contrário, a combinação de diferentes fatores de risco dos alunos e fatores de proteção é o que, em última análise, determina quais os alunos que permanecem na escola e quais os que a abandonam. Os principais fatores relacionados com o abandono escolar são representados na seguinte figura:



- Clima escolar e ambiente de aprendizagem
- Aprendizagem diferenciada
- Tamanho da turma e relação aluno-professor
- Políticas e recursos da escola
- Motivação dos professores



- Assiduidade
- Comportamento e comportamento antissocial
- Sucesso académico e retenção
- Envolvimento
- Deficiência
- Etnia e Diversidade
- Bullying



- Agregado familiar
- Literacia e nível educacional
- Estrutura familiar
- Relação pais-criança



- Estatuto socioeconómico
- Habitação e área de residência
- Influência de pares

Fatores Educacionais

A. Liderança educativa

Uma liderança bem-sucedida pode desempenhar um papel substancial no reforço da aprendizagem dos alunos e do sucesso escolar. As definições de liderança geralmente englobam duas funções: fornecer direção e exercer influência. A liderança influencia a forma como as pessoas envolvidas na comunidade escolar pensam, atuam e interpretam eventos, a escolha dos principais objetivos educativos, a organização de atividades de trabalho para atingir objetivos, a motivação da comunidade educativa para alcançar os objetivos, a manutenção de relações de cooperação e trabalho em equipa e a oferta de apoio e cooperação de pessoas fora do grupo ou organização (Yukl, 1994).

O papel da liderança educacional

Os líderes têm de ser capazes de descobrir e destacar novas áreas de desenvolvimento e melhoria na comunidade escolar. O trabalho de um líder deve inspirar o corpo docente a pensar em como criar as melhores condições para um ensino eficaz:

- Ter o conhecimento para inspirar os professores a definir expectativas para o seu trabalho na escola;
- Apoio aos professores para satisfazer as suas expectativas;
- Organizar dias de formação para os professores e inspirá-los a trabalhar em con-

junto de forma criativa;

- Ajudar os professores a colaborar e participar no desenvolvimento dos currículos escolares e a acompanhar o progresso dos alunos;
- Tentar garantir a coerência e a consistência do programa escolar no âmbito do programa académico;
- Fornecer várias possibilidades de aprendizagem para todos os professores (como leitura partilhada, observação entre pares ou mentoria).

B. Clima escolar e ambiente de aprendizagem

Altamente associada à liderança educacional, a investigação mostra que um “bom clima escolar” é um dos aspetos mais importantes para a eficácia de uma escola e, consequentemente, para o processo de aprendizagem. O clima engloba as perceções dos indivíduos que pertencem a uma organização no que respeita às atividades e características do ambiente. Estas perceções representam padrões comportamentais positivos ou negativos e influenciam o desempenho da organização. O clima pode ser considerado como a “personalidade” organizacional do ponto de vista dos seus membros (Chernyak-Hai & Tzinet, 2013).

Um bom clima de trabalho está ligado a vários fatores na organização da escola, como a gestão de competências e liderança do diretor, comportamentos positivos exibidos por professores, alunos e funcionários, instalações de aprendizagem eficientes e infraestruturas (Razavipour & Yousef, 2017). A investigação mostra que o clima escolar influencia significativamente a satisfação do trabalho dos professores e a motivação do trabalho no desempenho das tarefas e que a melhoria do clima escolar em apenas 1% pode aumentar a motivação do trabalho dos professores em 58%. O clima escolar tem também uma relação positiva com a motivação no trabalho dos professores. (Sinay, 2017).

Clima Escolar Positivo	Clima Escolar Negativo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Integridad institucional ✓ Os professores estão protegidos contra forças externas disruptivas ✓ O diretor tem influência sobre os seus superiores, recebe recursos necessários, e tem um estilo de liderança integrado ✓ O diretor está preocupado tanto com o desempenho das tarefas como com o bem-estar social dos professores ✓ A motivação é alta ✓ Impulso geral para o sucesso académico por parte de professores, pais e alunos ✓ Clima escolar aberto ✓ As relações com os professores são profissionais, amigáveis e comprometidas com a educação dos alunos ✓ O diretor é solidário e não restringe ou dirige professores com ordens 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vulnerável a forças externas disruptivas ✓ O diretor tem pouca influência sobre os seus superiores ✓ Os recursos são escassos ✓ O diretor não define uma direção nem apoia os professores ✓ A motivação é baixa ✓ Atenção limitada às questões académicas ✓ Os professores desistiram de incentivar os alunos no sentido do sucesso académico ✓ Clima escolar fechado ✓ As relações entre os professores demonstram falta de envolvimento, distância, desconfiança e falta de profissionalismo ✓ O diretor é diretivo, restritivo, e não oferece apoio

Tabela 2 - Adaptado de Hoy (2006)

C. Aprendizagem diferenciada

Os alunos variam na forma como aprendem. Isto, em função dos seus pontos fortes e fracos, das suas origens culturais e familiares, das suas características pessoais e do que estão interessados em aprender. Por conseguinte, é importante ter em conta as diferentes origens e experiências no processo de ensino e aprendizagem e reagir de forma adequada a essas diferenças (Hall, 2002). O ensino diferenciado não muda o que é ensinado, mas muda a forma como é ensinado (Hall, 2009).

A investigação mostra que os modelos de educação baseados nos diferentes estilos de aprendizagem e que consideram a forma como os alunos aprendem melhor, proporcionaram aos professores a capacidade de ajustar as suas aulas e o seu currículo. Considerar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, tem muitos benefícios tanto para o aluno como para o professor. Alguns dos exemplos, encontrados na literatura são (Fine, 2003):

- Contribui para que o aluno alcance melhores resultados académicos e melhor as suas atitudes em relação à escola e à aprendizagem;
- Permite que os professores capitalizem os pontos fortes dos alunos e familiarizem os mesmos com conceitos que estes possam achar desafiantes;
- Contribui para a melhoria das notas obtidas nos testes;
- Em programas de educação especial, onde o estilo de aprendizagem é considerado em vez de métodos de ensino tradicionais, o desempenho dos alunos é significativamente melhor;
- As atitudes dos alunos em programas de ensino diferenciados onde os estilos de ensino são incorporados na aprendizagem, melhoram significativamente.

Os princípios e benefícios da aprendizagem diferenciadora podem ser resumidos da seguinte forma (Tomlinson, 2005):

- Surge no contexto de populações estudantis cada vez mais diversificadas;
- Não se trata apenas de uma estratégia de ensino, nem de uma receita para o ensino;
- É uma forma inovadora de pensar sobre o ensino e a aprendizagem que pode beneficiar o aluno em termos de sucesso escolar;
- Diferenciar é reconhecer várias origens dos alunos, níveis de prontidão, línguas, interesses e perfis de aprendizagem;
- Define a experiência de aprendizagem como social e colaborativa;
- A responsabilidade do que acontece na sala de aula pertence primeiro ao professor, mas também ao aluno;
- No modelo de ensino diferenciado, professores, funcionários e outros profission-

ais colaboram para criar uma experiência de aprendizagem ideal para os alunos;

- Cada aluno é valorizado pelos seus pontos fortes únicos, ao mesmo tempo que é oferecida a oportunidade para demonstrar competências através de técnicas de avaliação diversificadas;
- Apresenta um meio eficaz para resolver a diversidade dos alunos e evita as desvantagens do currículo standard;
- Respeita as múltiplas inteligências e diferentes estilos de aprendizagem;
- Fornece uma plataforma para todos os professores de salas de aula inclusivas, para criar oportunidades de sucesso para todos os alunos;
- As salas de aula diferenciadas gerem as necessidades de aprendizagem comuns a todos os alunos, tendo em conta as necessidades mais específicas dos alunos de forma individualizada;

D. Tamanho da turma e relação aluno-professor

A investigação aponta para o facto de as turmas mais pequenas permitirem que os professores se concentrem mais nas necessidades dos alunos de forma individualizada e reduzam o tempo de aula necessário para lidar com as perturbações. Neste sentido, o rácio aluno-professor e a dimensão das turmas parecem afetar o processo de aprendizagem e as condições de trabalho e, portanto, têm um impacto na qualidade do ensino. Existe um amplo consenso na literatura de que as crianças mais novas precisam de mais tempo e interação com os professores para uma educação de qualidade, que vai ao encontro de um rácio menor de aluno-professor. A investigação indica ainda uma associação positiva entre o tamanho das turmas mais pequenas e a maior satisfação dos professores (OCDE, 2018). Em todos os países da OCDE há, em média, 15 alunos para cada professor no ensino primário e o número de alunos por turma tende a aumentar entre o ensino básico e o ensino secundário. De acordo com a OCDE (2018), os rácios funcionários-crianças mais baixos normalmente melhoram a qualidade na educação na primeira infância e ajudam a criar condições que facilitam melhores resultados de desenvolvimento.

Em média, em todos os países e economias da OCDE que participam no TALIS 2018,

quando os professores ensinam turmas maiores, estes tendem a gastar menos tempo de sala de aula em ensino e momentos de aprendizagem. Além dos rácios de funcionários-crianças, o tamanho de grupo pequeno é considerado um preditor para uma atenção mais individualizada e interações mais frequentes em contextos de educação na primeira infância. A qualidade do ambiente em sala de aula na educação na primeira infância melhora com cada adulto adicional na sala, enquanto o tamanho adequado do grupo e a relação aluno-professor contribuem para melhores condições de trabalho (OCDE, 2018). Logicamente, com mais crianças na aula há mais potencial para distração, e mais possibilidade de distanciamento das tarefas. Por outro lado, nas turmas pequenas existem mais oportunidades para envolver as crianças e para as manter comprometidas com as tarefas. Os alunos de turmas pequenas estão mais empenhados em comportamentos de aprendizagem e apresentam comportamentos menos disruptivos do que os alunos de turmas maiores (Finn et al., 2003).

- **Desempenho Académico.** A pesquisa mostra que os alunos em turmas mais pequenas têm melhor desempenho quando comparados com os seus pares em turmas maiores, obtendo melhores pontuação nas avaliações. Estes efeitos positivos de tamanhos de turma pequena são mais fortes e mais duradouros, quanto maior o período de tempo que os alunos permanecem nas turmas mais pequenas (Bruhwiler & Blatchford, 2011). Em particular, no caso de estudantes minoritários/em risco, as turmas mais pequenas parecem melhorar o desempenho académico. O tamanho da turma também influencia a qualidade da escrita, uma vez que grupos mais pequenos são essenciais para que os alunos obtenham feedback (Blatchford et al., 2002).
- **Envolvimento dos alunos.** Os resultados mostram que os alunos falam e participam mais em turmas mais pequenas e são mais propensos a interagir com o professor em vez de ouvir passivamente durante as aulas. Nas turmas mais pequenas, os alunos relatam melhores relações com os seus professores e avaliam as aulas e os seus professores de forma mais positiva do que os seus pares em turmas maiores. Os professores de turmas mais pequenas podem diagnosticar e acompanhar a aprendizagem dos alunos e diferenciar as suas estratégias de ensino em resposta às

necessidades dos alunos. A pesquisa também indica que tamanhos de turma mais pequenos podem apoiar os alunos a desenvolver a capacidade de se adaptar aos desafios educativos (Dee & West, 2011).

E. Políticas escolares e recursos

As políticas escolares também têm demonstrado ter um impacto nas taxas de abandono escolar, nomeadamente, políticas como a Tolerância Zero que incluem suspensão e retenção de notas. A investigação conduzida acerca da política de tolerância zero mostra que a suspensão fora da escola pode perturbar severamente o progresso académico de um aluno tendo consequências negativas duradouras, nomeadamente, uma suspensão ou expulsão duplica o risco de um aluno repetir um ano escolar (Jimerson, et al., 2002). A investigação também mostra que os jovens com uma suspensão prévia apresentam 68% mais probabilidade em abandonar a escola (Jimerson et al., 2002). A suspensão fora da escola está também associada ao envolvimento no sistema de justiça juvenil. Por exemplo, a literatura sugere que uma única suspensão ou expulsão por uma ofensa discricionária quase triplica a probabilidade de um aluno se envolver no sistema de justiça juvenil no ano letivo seguinte. (Fabelo et al., 2011). Estudos que analisam fatores associados ao abandono do ensino secundário sugerem que a retenção é um dos preditores mais importantes do abandono escolar. A pesquisa revela que os alunos retidos estão em risco elevado de abandonar o ensino secundário, tendo entre 2 e 11 vezes mais probabilidades de desistir durante o ensino secundário do que os alunos não retidos. (Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002). A fraca realização académica dos estudantes retidos é mais um resultado da política de retenção. A investigação demonstra que, a longo prazo, a retenção oferece muito pouca realização académica e que os alunos retidos tiveram notas mais baixas do que o grupo semelhante com baixa realização, mas que progrediram de ano. A agressividade também parece ser menor nos grupos que progrediram de ano em comparação com os grupos retidos e os alunos tinham 5-9 vezes mais probabilidade de desistir no 11º ano devido à retenção (Jimerson & Ferguson, 2007). A falta de recursos na escola também tem efeitos adversos na aprendizagem (Uline

& Tschannen-Moran, 2008) e, conseqüentemente, no abandono escolar. Os estudos mostram que o que influencia o sucesso dos alunos e outros resultados educativos não é necessariamente a quantidade de recursos, mas sim a qualidade desses recursos, a sua eficácia e a sua distribuição equitativa pelas escolas (OCDE, 2016). Os recursos educativos das escolas desempenham um papel importante especialmente para as minorias, uma vez que podem diminuir o efeito das características socioeconômicas na realização acadêmica e criar igualdade de oportunidades para os alunos (Tomul & Savasci, 2012).

F. Motivação dos professores

A investigação demonstra que os professores são influenciados por fatores intrínsecos e extrínsecos. De facto, estudos sobre a motivação pedagógica apontam para razões intrínsecas, extrínsecas e altruístas para a escolha da profissão (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, & McClune, 2001). Os professores intrinsecamente motivados estão focados no ensino e na atividade relacionada com o trabalho em si, ou seja, a alegria do ensino é considerada como o foco da motivação. Os professores extrinsecamente motivados focam-se nos benefícios do ensino, como salários, férias ou outros incentivos externos ligados ao trabalho. Os professores com motivações altruístas vêem o ensino como um trabalho socialmente importante e como parte do desenvolvimento das crianças e dos jovens. Em geral, os estudos mostram que a motivação dos professores é menos influenciada por fatores externos, como o salário, do que pelos que estão ligados a fatores intrínsecos (Barmby, 2006).

Em geral, os colaboradores com sentimentos de ressentimento e exaustão podem ter baixa produtividade e falta de motivação que afeta o desempenho do trabalho. Por outro lado, os funcionários altamente motivados para trabalhar são mais produtivos do que aqueles que são obrigados a fazer o seu trabalho. No caso dos professores, a motivação desempenha um papel importante na promoção do ensino e da aprendizagem, uma vez que os professores motivados são mais propensos a motivar os alunos a aprender em sala de aula, o que é um determinante importante do desempenho dos alunos nos exames nacionais. Por conseguinte, a motivação dos professores deve

ser um dos principais objetivos da gestão em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que é um dos maiores contribuintes na maximização do desempenho dos professores (Filak, 2003). A investigação mostra, de facto, uma forte relação entre a motivação dos professores e a realização dos alunos; e ainda que a falta de motivação dos professores surge como um dos principais obstáculos para alcançar a qualidade do ensino e reter os alunos na escola (Davidson, 2005).

Factores personales

A. Assiduidade

Os alunos que faltam demasiados dias à escola relatam ter dificuldade em recuperar, levando à falta de sucesso escolar e ao abandono escolar. Na verdade, a pesquisa indica que a assiduidade está relacionada com o abandono a todos os níveis de ensino, do primário ao secundário (Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007). No entanto, um dos primeiros passos é compreender a razão da ausência do aluno de forma a implementar uma intervenção adequada para a sua situação específica. Alguns autores sugerem que este fator ocorre por três razões (Balfanz & Chang, 2013), nomeadamente, discrição, aversão e barreiras:

- Discrecionarieidade - atribuída à falta de compreensão dos alunos e dos pais sobre a importância da frequência escolar que acabam por considerar “faltar à escola” como uma opção na sua rotina diária e na forma como vêm a escola;
- Aversão - quando os alunos evitam a escola devido a bullying, questões académicas ou outras razões que fazem com que tenha atitudes negativas em relação à escola;
- Barreiras - como por exemplo, a falta de cuidados de saúde ou transporte que impedem o aluno de ir à escola de forma consistente.

A literatura fornece inúmeros exemplos sobre a importância do envolvimento educativo precoce e da assiduidade escolar. A frequência regular nos anos do ensino primário, por exemplo, tem demonstrado oferecer às crianças as competências básicas para a aprendizagem e a realização educacional, enquanto contribui ainda para o desenvolvi-

mento de competências sociais (por exemplo, comunicação, autoestima, trabalho em equipa e construção da amizade; Instituto Australiano de Saúde e Bem-Estar, 2009). De facto, a fraca participação está ligada a resultados desfavoráveis ao longo do curso da vida. Mais concretamente, a fraca assiduidade escolar está associada a: uma maior probabilidade de abandono escolar para grupos de minorias nativas e étnicas; a uma maior tendência de rebelião contra a autoridade; e ainda a consequências negativas em termos de emprego ou comportamentos de saúde de risco (por exemplo, abuso de substâncias) (Marsh, 2000).

B. Comportamento e comportamento antissocial

Problemas de comportamento em ambientes escolares podem envolver absentismo, abuso de drogas ou álcool, suspensões, referências disciplinares, etc. A pesquisa mostra que quando o comportamento problemático aumenta, o risco de abandono aumenta também (Frazelle & Barton, 2013).

No entanto, as infrações disciplinares por si só não causam o abandono. A investigação mostra que o comportamento problemático e o elevado risco de abandono escolar - em jovens que tinham sido suspensos pelo menos uma vez - surge relacionado com um amplo conjunto de fatores de risco. Para além dos fatores relacionados com o mau comportamento, nos casos em que os seus pares não planeavam acabar a escola e quando os alunos tinham uma atitude negativa em relação aos professores, as suas hipóteses de se formar, de concluírem os estudos, eram também menores (Suh et al., 2007). Isto mostra que os estudantes com mau comportamento podem enfrentar um risco aumentado ou diminuído de abandono, dependendo também de outros fatores sociais e pessoais.

- **Comportamento antissocial.** A investigação mostra que o fraco desempenho académico está relacionado com a frequência, persistência e seriedade de ofensas delinquentes tanto em rapazes como em raparigas. O fraco desempenho académico também parece prever a delinquência independentemente de outros fatores, como o estatuto socioeconómico. Além disso, os défices cognitivos e os problemas de atenção também se relacionam com o desempenho académico e a delinquência.

A investigação apoia a conclusão de que quanto maior for a qualidade académica da escola, menor o nível de criminalidade escolar e violência, enquanto o desempenho académico mais elevado está associado à abstenção de ofender (McEvoy & Welker, 2000). Isto apoia a noção de que as intervenções destinadas a melhorar o desempenho académico entre os alunos diminuirão o comportamento antissocial e a delinquência. A investigação mostra também que os alunos que exibem comportamentos descontrolados e agressivos estabelecem relações com professores caracterizadas por níveis mais baixos de apoio e aceitação e níveis mais elevados de conflitos (Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005).

C. Sucesso académico e retenção

O sucesso académico tem sido considerado como um fator primordial na previsão do abandono dos alunos em todos os níveis, desde o primário ao secundário (Hammond et al., 2007). Os alunos com competências de matemática e leitura abaixo do nível do ano escolar estão em maior risco de abandono. Atualmente com os testes académicos padronizados, as notas também podem ser usadas como preditores da tendência de abandono. Os testes e as respetivas pontuações podem acompanhar o progresso dos alunos e proporcionar comparação com outros pares, causando, no entanto, problemas ligados à valorização pessoal e à autoestima (Bruce, Bridgeland, Fox, & Balfanz, 2011). Relacionada com o sucesso académico, a retenção é muitas vezes referida como uma das razões subjacentes ao abandono escolar e, como mencionado anteriormente, é vista como uma política escolar que aumenta a possibilidade de abandono escolar. Na verdade, a retenção é constantemente mencionada na literatura como um fator que aumenta a probabilidade de abandonar o ensino secundário (Allensworth, 2005). A investigação mostra ainda que, após duas retenções, as hipóteses de o aluno desistir aumentam para quase 100% e que a retenção precoce tem um impacto negativo no sucesso académico dos alunos e no seu envolvimento psicológico e comportamental. A não ser que sejam desenvolvidas medidas positivas no ano seguinte, os estudantes que são retidos sofrem frequentemente de baixa autoestima. Além de diminuir a autoestima, a retenção pode também lançar as bases para atitudes negativas em relação

à escola e pode criar expectativas que possam aumentar o risco de abandono escolar precoce. Além disso, os alunos que são retidos, são normalmente mais velhos em comparação com a turma, o que pode estigmatizá-los (Ou & Reynolds, 2008).

D. Envolvimento

O envolvimento dos estudantes é visto como um dos fatores mais importantes no abandono estudantil (Fall & Roberts, 2012). Na verdade, os alunos que abandonam diferem daqueles que não o fazem em termos de satisfação acadêmica. O envolvimento atribui ênfase ao desejo pessoal de aprender e os professores que proporcionam aos alunos atividades interessantes e autonomia em sala de aula ajudam a desenvolver motivação e desejo de completar a escola em vez de desistirem (Appleton et al., 2008). De acordo com a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Ryan e Deci (2000), as pessoas são motivadas por duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca:

- **Motivação intrínseca** - está assente que a curiosidade natural e o interesse dos alunos motivam a sua aprendizagem. Quando o ambiente educativo proporciona desafios, fontes ricas de estímulo, e um contexto de autonomia, esta fonte motivacional de aprendizagem é suscetível de florescer.
- **Motivação extrínseca** - caracteriza-se como um tipo de motivação que é regida por razões de fontes externas. A ação pauta-se não pelo interesse genuíno do aluno, mas por razões relacionadas com a obtenção de resultados, considerados como meios para o fim. As razões do aluno para a aprendizagem podem ser a possibilidade de conseguir melhores notas, querer agradar aos pais e professores, ou pretender investir no seu futuro, numa carreira profissional.

Vários estudos indicam que existe uma relação entre a aprendizagem e a motivação, revelando uma relação recíproca entre ambas as construções. Por exemplo, a investigação em ambientes de sala de aula estabeleceu uma forte relação positiva entre motivação e aprendizagem. Níveis mais elevados de interesse, motivação intrínseca ou envolvimento estão relacionados com indicadores de aprendizagem de nível mais elevados e mais profundos. O envolvimento profundo ocorre quando o aluno experimenta os desafios da atividade de acordo com as suas competências (isto é, os desafios

não são muito difíceis ou fáceis em relação ao seu nível de competência) (Rathunde, & Whalen, 1993).

E. Deficiência

Deficiências e distúrbios emocionais têm sido ligados ao abandono nos níveis do ensino básico e secundário (Hammond et al., 2007). Avaliações de desempenho e testes padronizados indicam que a realização académica de crianças com deficiências na aprendizagem não corresponde às suas capacidades distintas. Uma vez que as dificuldades de aprendizagem se relacionam particularmente com o desempenho em sala de aula, raramente são identificadas antes de uma criança entrar na escola e participar no processo de aprendizagem académica. Os estudos mostram que a taxa de abandono escolar para estudantes com deficiência é aproximadamente o dobro quando comparada com os estudantes do ensino normal. Os estudantes de educação especial são um grupo heterogêneo, incluindo aqueles com deficiências sensoriais, deficiências físicas, deficiências intelectuais, deficiências comportamentais e outras deficiências, tais como autismo, dificuldades de aprendizagem, deficiências na fala, etc. (Johnson et al, 2009). Os estudantes com deficiência são mais propensos a estar cronicamente ausentes quando comparados com estudantes sem deficiência e há muitos fatores relacionados com taxas mais elevadas de faltas entre estudantes com deficiência (por exemplo, condições de saúde, efeitos secundários de medicação, ansiedade, bullying e assédio, educação especial inadequada, trauma, etc.). Alguns alunos com deficiência são medicamente vulneráveis ou podem ter deficiências emocionais ou comportamentais que podem afetar a frequência, motivação ou participação na escola e, em última análise, levá-los ao abandono (NCEO, 2018). Gottfried e colegas (2017) por exemplo analisaram as taxas de absentismo entre alunos com deficiência em salas de aula que tinham maioritariamente alunos de educação normal por comparação a salas de aula que tinham maioritariamente alunos de educação especial. Os alunos com deficiência em salas de aula com alunos de educação especial tinham 16,7% mais probabilidade de estar ausentes do que os estudantes do ensino normal nessas mesmas salas de aula. Esta análise concluiu igualmente que, entre os estudantes com deficiência, aqueles com perturbações emocionais que frequentavam turmas compostas maioritariamente

por estudantes de educação especial eram os mais propensos a estarem cronicamente ausentes, ou seja, 24 % mais prováveis do que os estudantes de educação normal.

F. Etnia e Diversidade

Os estudos indicam que a raça e a etnia não têm um papel direto no abandono, pelo contrário, o Estatuto Económico Social (SES) dos estudantes é um melhor indicador (Cratty, 2012). A origem étnica relaciona-se fortemente com outros fatores individuais, especialmente com o background socioeconómico e o género dos estudantes (Reisel & Brekke, 2010). No entanto, a investigação demonstra que as taxas de retenção são mais elevadas para os membros de grupos minoritários (Hauser et al., 2000) e para os alunos que têm baixo desempenho académico e que já mostram sinais de desvinculação na escola, o efeito instantâneo sentido pela retenção pode ser um fator decisivo na sua decisão de abandonar a escola (Allensworth, 2005).

Quando se fala de abandono escolar, uma etnia parece destacar-se na Europa - a etnia cigana. O inquérito FRA Roma sobre educação que analisa a situação em 11 Estados-Membros da UE a partir de 2016 mostra que os alunos de etnia cigana enfrentam quatro grandes problemas de educação interrelacionados: baixa frequência pré-escolar; um elevado risco de escolaridade segregada agravada pelo preconceito e pela discriminação; altas taxas de abandono escolar antes de concluir o ensino secundário; e baixas taxas de alfabetização. Os resultados mostram que, em média, apenas metade das crianças de etnia cigana até à idade escolar obrigatória frequentou o pré-escolar ou o jardim de infância; nove em cada 10 crianças de etnia cigana com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos disseram não frequentar a escola; apenas 15 % dos adultos de etnia cigana com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos tinham concluído o ensino superior ou profissional; cerca de 20 % dos jovens de etnia cigana com idade igual ou superior a 16 anos disseram que não sabem ler e escrever em comparação com menos de 1 % dos de etnia não cigana que vivem perto. A percentagem de indivíduos de etnia cigana analfabetos é menor entre o grupo etário mais jovem (16 a 24 anos) na maioria dos Estados-Membros da UE que participaram no estudo. A principal razão para não frequentar a escola é o início tardio e a frequência irregular, resultando em abandono precoce, atraso no início da escolaridade, abandono precoce da educação e

absentismo (FRA, 2016).

G. Bullying

O bullying e o abandono escolar têm surgido recentemente relacionados devido ao interesse dos meios de comunicação social. Os dados mostram que 4% dos estudantes em todos os países da OCDE são agredidos ou empurrados por outros estudantes algumas vezes por mês; 11% dos alunos relataram que outros estudantes gozam com eles algumas vezes por mês; as raparigas são menos propensas a serem vítimas de agressão física, mas são mais propensas a serem objeto de rumores. Os estudantes de baixo desempenho são mais propensos a tornarem-se vítimas de bullying e os estudantes que são frequentemente vítimas de bullying são também mais propensos ao absentismo. A literatura mostra também que o bullying contribui para o abandono escolar, estando por isso as vítimas de bullying relacionadas com um risco acrescido de abandono escolar (Gastic, 2008). Estes alunos vítimas correm maior risco de se envolverem em comportamentos violentos em resultado da sua vitimização e apresentam sinais de desvinculação, o que, por sua vez, aumenta o risco de abandono escolar. A vitimização do bullying tem sido, de facto, relacionada com o fraco ajuste psicossocial, a dificuldade em fazer e manter amizades, relações deficientes com os pares e um sentimento de solidão. Os estudantes vítimas de bullying experimentam uma série de sintomas psicológicos, psicossomáticos e comportamentais, tais como o aumento dos níveis de ansiedade, insegurança, baixa valorização pessoal e autoestima, distúrbios alimentares e comportamentos agressivos-impulsivos (O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009). Por isso, o envolvimento no bullying pode ter impactos duradouros nos alunos que afetam o seu nível de envolvimento na escola e, conseqüentemente, levam ao abandono escolar.

• Identidade sexual

Um grupo de alunos que pode ser mais propenso a abandonar a escola são os alunos da comunidade LGBTQ, que são frequentemente alvos de bullying. Muitos alunos LGBTQ sentem-se inseguros na escola e têm três vezes mais probabilidades comparativamente aos outros alunos de faltar às aulas ou a um dia inteiro de escola por se sentirem inseguros ou desconfortáveis. Os alunos LGBTQ estão em risco de abandono

escolar e são, mais frequentemente, socialmente isolados, deprimidos e suicidas; e em comparação com os seus pares, uma menor proporção de estudantes LGBTQ planeiam completar o ensino secundário ou frequentar a faculdade (D'Augelli, 2002).

A prevenção do bullying através do envolvimento dos alunos pode ser validada como uma estratégia para promover uma cultura anti-bullying nas escolas, bem como um clima escolar que proteja os alunos da vitimização e abandono escolar. A sensibilização e a compreensão do fenómeno do bullying é crucial para que os dirigentes escolares e os profissionais fomentem efetivamente uma cultura anti-bullying.

Fatores Familiares

A. Agregado familiar

O ambiente familiar, bem como o estatuto económico parental e o estatuto sócio-educacional influenciam a retenção escolar das crianças. Pesquisas empíricas indicam que as crianças de agregados familiares positivos são mais propensas a permanecer na escola, enquanto as de mais negativos são mais propensas a desistir (Hunt, 2008). As evidências mostram que o abandono escolar tem uma correlação negativa significativa com o ambiente familiar, nomeadamente, tipo e dimensão familiar, rendimento mensal, educação parental e educação da mãe em particular, local de residência e infraestruturas educativas (Brown & Park, 2002).

- **Literacia e nível educacional** - O nível de literacia dos pais e o nível de educação são fatores importantes que afetam a escolaridade das crianças e a conclusão bem-sucedida, uma vez que quando o nível de alfabetização dos pais é baixo, surge o risco de um ciclo intergeracional de analfabetismo. Além disso, os pais com formação estão mais conscientes da importância da educação e das necessidades educativas. Assim, são mais bem-sucedidos na criação de um ambiente positivo para facilitar uma educação de qualidade para os seus filhos. O nível de educação da mãe influencia frequentemente a duração da educação das raparigas, ou seja, as raparigas cujas mães têm algum tipo de escolaridade formal são menos propensas a abandonar a escola. Por outro lado, a educação dos pais tem uma maior influência na educação primária dos rapazes (Lloyd, Mete & Grant, 2009). Duryea

e Ersado (2003) afirmam que a educação parental é um dos determinantes mais consistentes do ensino dos estudantes, uma vez que o ensino superior parental está associado ao aumento do acesso à educação, às taxas de frequência mais elevadas e às taxas de abandono escolar mais baixas (Chugh, 2011). Os pais, que atingiram um determinado nível educacional, podem querer que os seus filhos atinjam pelo menos o mesmo nível. Os filhos de pais com baixos níveis de escolaridade são mais propensos a não frequentar a escola e tendem a desistir mais e a dedicar-se mais a atividades geradoras de rendimento do que os filhos de pais com elevados níveis de escolaridade (Duryea & Ersado, 2003).

- **Estrutura familiar** - O tipo de família e a sua estrutura são também fatores essenciais. Divórcio, separação ou morte na família/pais significa mudança na estrutura familiar, o que pode ser perturbador para a criança. Estudos concluíram que as crianças de famílias monoparentais são mais propensas a abandonar do que as crianças que vivem em famílias tradicionais, de dois pais. As famílias de mães solteiras, por exemplo, apresentam mais frequentemente dificuldades financeiras. As crianças que vivem com padrastos também são mais propensas a abandonar a escola do que as crianças num agregado familiar de dois pais. A separação parental ou o divórcio podem alterar a estrutura familiar de uma forma prejudicial para uma criança, aumentando as hipóteses da criança de abandonar a escola, uma vez que as primeiras estão também relacionadas com a perda de rendimento parental. O tamanho da família é outro fator que influencia a escolaridade dos alunos, por exemplo, em comparação com os alunos com menos irmãos, os alunos com mais irmãos tendem a matricular-se na escola tarde e a desistir mais cedo. O estudo de Enyegue (2000), por exemplo, mostra que quanto maior for o tamanho da família, maior é o peso financeiro e a carga de trabalho, tornando as crianças menos propensas a frequentar a escola e mais propensas a desistir. Um tamanho familiar grande muitas vezes significa falta de rendimento mensal adequado para reter crianças na escola.
- **Relação entre pais e filhos** - A relação entre os pais e os filhos pode afetar as hipóteses de as crianças abandonarem o ensino secundário, uma vez que a relação pode ser tensa pela ausência física de adultos no agregado familiar, pela quantidade limitada de tempo que os pais e filhos passam juntos, e pela atenção parental

limitada às atividades das crianças, como o acompanhamento do desempenho escolar ou a inculcação de valores educativos (Pong & Ju, 2000). Os estudos sugerem que os principais fatores familiares de abandono escolar são pais que não estão interessados nos estudos, incapazes de fazer face às despesas, a participação em diversas atividades económicas, participação em tarefas domésticas e enfrentar constrangimentos financeiros. Além disso, o número de crianças na família é um determinante importante do abandono escolar, uma vez que as famílias com múltiplas crianças podem ter dificuldades do ponto de vista social e financeiro, e muitas vezes não têm a oportunidade de passar um tempo de qualidade com os seus filhos. A motivação e o apoio emocional dos membros da família, especialmente dos pais são também fatores essenciais que levam ao envolvimento e a um maior interesse da criança para continuar na escola (Chugh, 2011). Com efeito, quando os pais monitorizam e regulam as atividades dos seus filhos, prestam apoio emocional, incentivam a tomada de decisões de forma independente e estão geralmente envolvidos na sua escolaridade, as crianças são menos propensas a abandonar a escola (Liu, 2004).

Fatores Comunitários e Sociais

A. Estatuto social e socioeconómico

A pobreza continua a ser uma das causas mais significativas do abandono escolar das crianças. As características sociais e demográficas da família estão entre os fatores da comunidade que têm mais impacto no abandono escolar. Entre estes fatores e relacionados com os fatores familiares acima explorados, a classe social ou o estatuto socioeconómico (ESE) é o mais frequentemente citado na literatura. Os alunos de famílias de baixos rendimentos apresentam uma elevada taxa de abandono escolar, o que aponta o contexto socioeconómico da família como um fator que afeta a continuação dos alunos na escola (Chugh, 2011). Estudos mostram que rendimentos parentais elevados significam mais recursos para sustentar a educação das crianças, incluindo o acesso a escolas de melhor qualidade, capacidade de pagar as propinas e maior apoio à aprendizagem em casa. Os estudantes de famílias de ESE baixo abandonam a escola mais

frequentemente do que os estudantes de famílias com ESE alto (Christle et al., 2007), uma vez que, em alguns casos, os primeiros podem ser chamados a contribuir para o rendimento das famílias através do trabalho ou assumindo outras responsabilidades domésticas para libertar tempo para outros membros do agregado familiar trabalharem (Chugh, 2011). Falta de dinheiro para comprar materiais escolares essenciais pode causar a não inscrição e o abandono.

Relacionado com o ESE, outro fator que deve ser mencionado é o desemprego. A perda de emprego parental tem efeitos nocivos a longo prazo no rendimento futuro das crianças e no capital humano, e afeta os resultados da educação das crianças a curto prazo (Hilger, 2016). Os estudos mostram que as crianças expostas à perda de emprego parental têm uma maior probabilidade de repetição de ano escolar, média de notas mais baixa e menor probabilidade de se matricular na universidade. (Ost & Pan, 2014).

B. Habitação e área de residência

A dimensão da habitação e da área de residência tem um forte impacto na tendência de abandono escolar e a investigação mostra que as crianças mais vulneráveis a este respeito são as que vivem em zonas rurais, particularmente em localidades pequenas e remotas. Isto deve-se ao facto de nas zonas rurais as famílias terem oportunidades de emprego limitadas (e situações de desemprego de longa duração), condições sociais limitadas, habitação inadequada, oportunidades culturais e educativas limitadas, bem como falta de opções de transporte convenientes, capital social, serviços sociais e recursos comunitários (Bayer & McMillian, 2005).

Os bairros desfavorecidos e pobres localizados em locais desfavoráveis associados a problemas sociais, como as elevadas taxas de criminalidade, estão também ligados a elevados níveis de abandono. As crianças destes bairros têm frequentemente menos recursos e estão expostas a uma combinação de fatores de risco a nível individual, institucional, familiar e social. Os estudantes nas zonas rurais têm níveis de aproveitamento escolar mais baixos e maiores níveis de abandono do que os das zonas urbanas. A falta de recursos e a subsequente angústia económica podem ser agravadas pelo maior risco dos jovens oriundos de zonas rurais se envolverem em abuso de substâncias e

comportamentos criminosos devido à pobreza e às questões psicológicas. Com efeito, existe um risco acrescido de fraca saúde mental devido ao acesso limitado aos serviços (Collins et al., 2008), que também tem um efeito negativo nos resultados educativos e no desempenho.

Nos bairros de baixos rendimentos, as crianças podem frequentar escolas com falta de financiamento e recursos adequados e estar expostas à violência. Gottfried (2014), por exemplo, mostrou que níveis mais elevados de pobreza no bairro, dimensão média das casas e ser proprietário de uma casa são fatores que surgem relacionados com o abandono estudantil. Os estudantes expostos a áreas com elevados níveis de pobreza podem ter dificuldade em ver o valor da educação, resultando em baixas expectativas académicas e aproveitamento. Por outro lado, os estudantes de comunidades com mais posses económicas têm maior acesso a sistemas e recursos de apoio. Por exemplo, ser dono da residência onde se habita pode diminuir diretamente as taxas de criminalidade do bairro, levando a uma melhoria dos resultados escolares (Sharkey, 2010).

C. Influência dos pares

A influência dos pares afeta direta e indiretamente a assiduidade e o desempenho na escola, uma vez que os pares têm uma influência significativa no comportamento de uma criança. Li e colegas (2011) estudaram o papel de apoio entre pares, a relação com amigos problemáticos e o bullying no envolvimento escolar e verificaram que o apoio entre previu positivamente o envolvimento comportamental e emocional na escola. Além disso, a associação com amigos problemáticos e o envolvimento no bullying foram negativamente associados aos fatores acima referidos. Como consequência da influência negativa dos pares, os alunos podem experimentar o fracasso académico, a alienação escolar e a perda de autoestima. Os alunos desinteressados e alienados são suscetíveis de serem vistos negativamente por professores e outros alunos e associarem-se mais a outros grupos de pares também alienados e antissociais que, por vezes, podem levar a comportamentos antissociais delinquentes.

- **Diferenciação académica.** Na verdade, a escola é o cenário que pode proporcionar muitas oportunidades de contacto com pares desviantes, particularmente nas escolas que usam a diferenciação. Devido às dificuldades escolares académi-

cas, utiliza-se este método em que os professores agrupam os alunos com capacidades semelhantes para criar grupos de alunos mais homogéneos. Por vezes, estudantes alienados, minorias e estudantes de ESE baixos são desproporcionalmente colocados em grupos. Desta forma, as escolas que rastreiam os alunos com base em competências académicas podem agrupar pares antissociais, proporcionando oportunidades para um aglomerado de pares delinquentes, tornando-os 60% mais propensos a desistir do que outros alunos (Webblow, Urick & Duesbery, 2013).

- **Rejeição de pares.** Outro fator que afeta o envolvimento e a frequência escolar, particularmente os alunos do ESE baixos é a rejeição dos pares. Estudos mostram, por exemplo, que 82% dos alunos de família de ESE altos que foram rejeitados por pares acabaram a escola em comparação com os apenas 55% dos alunos de famílias de ESE baixo que foram igualmente rejeitados. Isto sugere que os estudantes de famílias mais favorecidas estão mais empoderados para lidar com interações sociais negativas, tais como a rejeição por pares (French & Conrad, 2001).

4. Criação de Soluções...

Após estar familiarizado com o contexto europeu e nacional relativo ao abandono escolar, bem como com o perfil dos alunos em risco e dos principais impulsionadores deste fenómeno, está na altura de pensar em soluções e **medidas de prevenção de forma a resolver atempadamente os problemas relacionados com este fenómeno.** Nesta secção são apresentadas estratégias para lidar com os problemas de segregação vs inclusão de minorias e dicas de apoio adicionais para ajudar os grupos que estão em maior risco de abandonar a escola.

4.1. Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método usado em configurações de ensino que consiste em utilizar problemas complexos do mundo real como uma ferramenta para promover a aprendizagem dos alunos em termos de conceitos e princípios. Esta abordagem é contrária à utilização de apresentações diretas de conceitos, resultados e factos. Ao implementar métodos de ABP, o papel pedagógico afasta-se do modelo tradicional caracterizado por um padrão sequencial e linear onde o

professor apresenta os principais conceitos, dá aos alunos trabalhos e fornece a informação necessária para que os alunos apliquem os seus conhecimentos a um determinado problema. A ABP contribui para a promoção do desenvolvimento de competências de comunicação, capacidades de pensamento crítico, capacidades de resolução de problemas e também pode proporcionar oportunidades para trabalhar em grupos (Duch et al, 2001).

Além disso, A ABP permite: (Kurt, 2020):

- Um maior envolvimento dos alunos em situações abertas semelhantes e a replicação das mesmas que possam ser encontradas mais tarde no local de trabalho ou noutras situações reais;
- A participação em trabalhos de grupo e o desenvolvimento de pesquisas sobre o que é conhecido ou desconhecido, bem como a identificação dos métodos de procura de informação para resolver problemas;
- Investigar um problema usando o pensamento crítico, bem como a resolução de problemas e a reflexão sobre possíveis soluções diferentes.

Este método pode ser incorporado em qualquer situação de aprendizagem e tem o potencial de se tornar parte da solução para prevenir e lidar com o fenómeno do abandono escolar precoce.

A figura seguinte retrata os **principais componentes da aprendizagem tradicional vs a ABP**

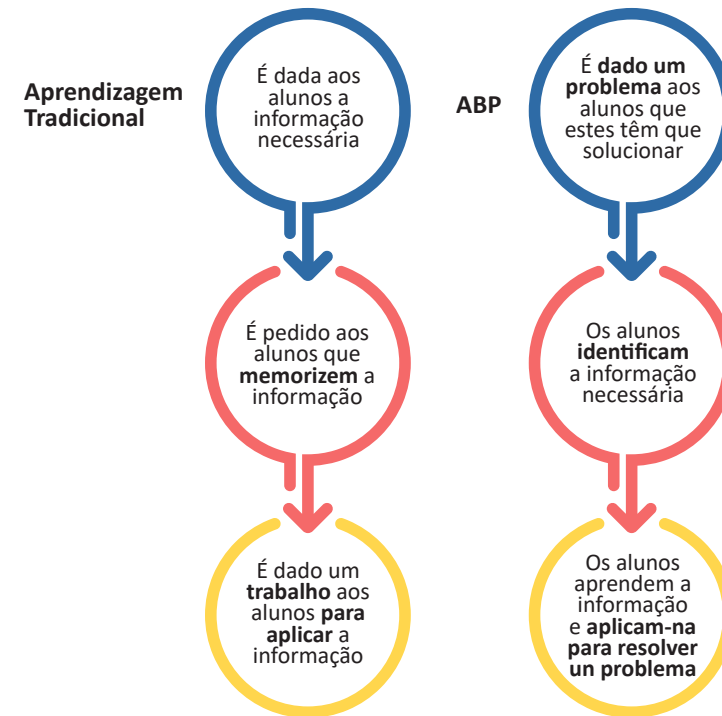


Figura 2 - Aprendizagem tradicional vs ABP

Mesmo que os problemas fundamentais variem de indivíduo para indivíduo, a ABP pode ser adaptada a qualquer contexto, uma vez que algumas características de “bons problemas” de ABP transcendem as **áreas de estudo. O problema deve** (Duch, Groh, e Allen, 2001):

- ✓ Motivar os alunos a procurar uma compreensão mais profunda dos conceitos de aprendizagem;
- ✓ Obrigar os alunos a tomar decisões fundamentadas e a construir argumentos para defendê-los;
- ✓ Integrar os objetivos de conteúdo de forma a relacioná-lo com conhecimentos

anteriores;

- ✓ Ter um certo nível de complexidade para garantir que os alunos devem trabalhar em conjunto para resolvê-lo (no caso de envolver trabalho em grupo);
- ✓ Manter em aberto os primeiros passos do processo para atrair os alunos para o problema.

Passos para utilizar a Aprendizagem Baseada em Problemas (Duch et al, 2001):

1. Escolher um conceito central, ideia ou princípio que pretende incluir nas aulas e imaginar um problema ou um trabalho que possa ajudar os alunos a aprender esse conceito específico (role-play, estudo de caso, simulações). Para criar o problema inicial, pode-se recorrer a fontes como jornais, revistas, livros, livros e filmes;
2. Começar por enumerar os objetivos de aprendizagem que os alunos devem cumprir quando trabalham no problema (ou seja, o que é que os alunos realmente precisam de aprender e ser capazes de fazer após a conclusão do projeto de aprendizagem);
3. Explicar a Aprendizagem Baseada em Problemas aos alunos e o que se espera deles neste processo;
4. Criar uma narrativa, um problema real que seja relevante para os alunos, ou apresentar um caso real que possa ser adaptado ao conceito que se está a ensinar, para motivar e intrigar os seus alunos para resolver o problema e ir além dos objetivos iniciais de aprendizagem. Ponderar criar um problema que os alunos possam encontrar na sua própria vida ou carreira futura;
5. Discutir as regras relevantes para trabalhar em grupos para maximizar o sucesso da aprendizagem e praticar processos de grupo, tais como escuta empática, envolvimento dos outros, apoio entre pares;
6. Introduzir o problema por etapas para permitir que os alunos identifiquem resultados de aprendizagem que irão conduzir a pesquisa dos conceitos;
7. Explorar diferentes papéis, para que os alunos desenvolvam o trabalho de acordo com o problema específico (por exemplo, para um problema de poluição, explorar diferentes papéis e perspetivas, tais como a de um empresário, a de um estudante,

a dos funcionários do governo, etc.). Colocar os estudantes em grupos de forma estratégica, assente na diversidade e nível de competência;

8. Fornecer um guia que descreva as instruções com base no problema (por exemplo, resultados de aprendizagem, estrutura do problema, linha do tempo, recursos que os alunos possam utilizar, formato para comunicar os materiais de aprendizagem, avaliação);
9. Considerar promover uma discussão com a turma inteira e fornecer feedback a cada grupo depois de partilharem a solução.

4.2. Fornecer feedback

O feedback pode ser definido como a informação fornecida por um professor, um par, um livro, um(a) progenitor(a), sobre aspetos do desempenho ou nível de compreensão de um indivíduo (Hattie & Timperley, 2007). A investigação indica que fornecer feedback eficaz tem um grande impacto no processo de aprendizagem e uma influência muito poderosa no sucesso dos estudantes (Gibbs & Simpson, 2004). Os professores fornecem aos seus alunos feedback durante as aulas de forma consciente ou inconsciente, sob a forma de expressões faciais, gestos ou comentários enquanto respostas espontâneas ao desempenho dos alunos. O tipo de feedback, o seu timing e a forma como é empregue podem ter um impacto positivo nos alunos. Os alunos esperam frequentemente feedback imediato dos seus professores quando completam uma tarefa e a falta do mesmo pode fazê-los sentir que os seus esforços não foram reconhecidos, causando desmotivação.

Hattie e Timperley (2007) sugerem a existência de **quatro níveis de feedback**:

- 1º nível - o feedback pode ser sobre uma tarefa ou produto e pode incluir sugestões sobre como melhorar (por exemplo: quando um professor devolve um trabalho com notas escritas sobre como melhorar). Também pode ser considerado como “feedback corretivo”, uma vez que se foca na correção de comportamentos ou outros fatores no que diz respeito à realização da tarefa. Os comentários com feedback em conjunto com as notas revelaram-se mais eficazes.
- 2º nível - o feedback pode ser direcionado para ajudar o processo de aprendiza-

gem de modo a ajudar os alunos a entender melhor uma tarefa (e.g.: ao responder a uma pergunta).

- 3º nível - pode ser visto como feedback pessoal e pode aumentar a autoeficácia dos alunos e aumentar a autoestima (por exemplo: autoavaliação de uma parte da tarefa para ver se os alunos conseguem levar a cabo uma tarefa sozinhos).
- 4º nível - não relacionado com uma tarefa e sob a forma de elogios gerais (por exemplo: dizer “és um aluno muito bom!”).

Dada a importância do feedback, é fundamental garantir que este é construtivo. É também essencial observar como os alunos reagem ao feedback em sala de aula, uma vez que este apenas contribui para a aprendizagem quando o aluno reflete sobre ele e trabalha no sentido de melhorar em conformidade.

Feedback positivo: permite que os alunos construam autoconsciência, autoconfiança e vontade de aprender. Para incutir aos alunos um sentimento de êxito pessoal e informá-los sobre o seu potencial de melhoria, para que possam tomar as medidas corretivas necessárias e estarem motivados a progredir ainda mais, é importante dar-lhes feedback regularmente. O feedback positivo pode ser dado nas aulas logo após a conclusão de uma tarefa, de forma verbal ou não verbal (por exemplo, utilizando gestos), frequentemente e de forma mais positiva possível para melhorar a motivação e a autoestima dos alunos.

Feedback negativo: Ao contrário da percepção comum, o feedback negativo pode ter efeitos benéficos na aprendizagem dependendo do compromisso com os objetivos, orientação de desempenho e sentido de autoeficácia dos alunos. Em particular, os alunos de alta proficiência são mais propensos a beneficiar de feedback negativo porque tendem a usar este feedback para auto-verificação, uma vez que procuram este tipo de feedback para melhorar o seu desempenho atual. No entanto, pode ter um impacto desfavorável nos alunos de baixa proficiência, nomeadamente na sua motivação e desempenho. Estes alunos, na maioria das vezes, são estudantes em risco de abandono, são mais propensos a reagir negativamente a feedback negativo e, posteriormente, mostram menos motivação para uma tarefa. Estes atribuem o feedback negativo à falta de competências e capacidades e menos à quantidade de esforço colocado na

tarefa (Brunit, Huguet, & Monteil, 2000).

Feedback dos pares: formar os alunos para serem avaliadores de pares pode ser muito benéfico, uma vez que destaca a importância de os envolver no processo de feedback e avaliação e promove o papel dos alunos enquanto agentes ativos dentro da sala de aula. O feedback de aluno para aluno pode ser um aspeto essencial do processo de aprendizagem em sala de aula e pode promover um modelo mais centrado nos alunos. Além disso, o feedback dos pares capacita os alunos a dar e receber feedback aos seus iguais sobre as tarefas atuais e funciona como um método de colaboração, ajudando-os a desenvolver estratégias, a rever o trabalho dos outros de forma mais eficaz e a melhorar o seu próprio trabalho. O feedback, quando vem de um colega em vez de um professor, também pode ser mais bem recebido, especificamente para os alunos que não têm uma relação próxima ou positiva com o professor. Avaliar o trabalho dos pares ajuda os alunos a compreender e a aplicar os critérios de avaliação e a compreender melhor o que se espera deles.

Como promover o feedback dos pares na sua sala de aula?

- Pedir aos alunos que dêem feedback uns aos outros sob a forma de breves comentários sobre apresentações em sala de aula;
- Criar formulários de avaliação curtos ou listas de verificação para facilitar e estruturar o feedback;
- Dar tempo para uma discussão aberta na aula para partilhar feedback entre pares;
- Mostrar aos alunos que o feedback dos pares ajuda-os a entender o que distingue uma boa de uma má apresentação e de que forma fornecer feedback é útil;
- Ajustar os critérios de feedback porque os alunos podem ter dificuldade em compreendê-los e aplicá-los de forma inadequada (Nilson 2003). Em vez disso, criar um modelo simples de revisão por pares com instruções claras sobre como fornecer feedback sobre o trabalho uns dos outros de forma construtiva. A revisão por pares pode ajudar os alunos a melhorar as suas capacidades de escrita e leitura, trabalhar as suas competências, tais como a atenção ao detalhe, e integrar as recomendações dadas pelos colegas;
- Modelar estratégias de feedback eficazes nas aulas para que os alunos possam

treinar para se tornarem mais eficazes a fornecerem o seu feedback (e.g., role play).

4.3. Aprendizagem cooperativa e entre pares

A aprendizagem entre pares é definida como uma abordagem de ensino e aprendizagem que inclui grupos de estudantes que trabalham em conjunto para resolver um problema, completar uma tarefa, ou criar um produto, onde cada um dos membros é responsável não só pela sua aprendizagem, mas também por ajudar os seus pares a aprender. Estratégias de aprendizagem entre pares podem ser benéficas uma vez que estas (Johnston & NCE-MSTL, 2009):

- Promovem o sucesso académico dos estudantes;
- Aumentam a retenção dos estudantes;
- Melhoram a satisfação dos alunos com a sua experiência de aprendizagem;
- Ajudam a desenvolver competências de comunicação e competências sociais;
- Promovem a autoestima dos estudantes;
- Facilitam relações positivas entre diferentes grupos sociais com diferentes origens.

A Aprendizagem Cooperativa (AC) é o uso instrutivo de pequenos grupos para que os alunos trabalhem em conjunto para maximizar a sua própria aprendizagem e a aprendizagem dos outros. Contrasta com os métodos tradicionais de ensino baseados na competitividade (onde os estudantes trabalham uns contra os outros para atingir um objetivo académico) e a aprendizagem individualista (onde os estudantes trabalham sozinhos para atingir objetivos de aprendizagem) (Johnson & Johnson, 2017). As configurações da AC contribuem para o envolvimento e a motivação dos alunos para a escola e a aprendizagem, bem como facilitam a integração e a prevenção da discriminação, uma vez que os alunos são capazes de se conectarem uns com os outros e aprenderem com as competências e capacidades uns dos outros (Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2006). **Alguns dos benefícios incluem:**

- Efeito positivo na aprendizagem dos estudantes quando comparado com as conjunturas individuais (Johnson & Johnson, 1999) dos métodos tradicionais de ensino baseados na competitividade (Johnson & Johnson, 2017);
- A aprendizagem cooperativa promove o desenvolvimento de competências in-

terpessoais e de colaboração fundamentais para o sucesso pessoal e profissional posterior;

- Têm o potencial de promover um alto nível de envolvimento comparativamente a outras formas de aprendizagem (Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003);
- Pode ser uma ferramenta poderosa para vários objetivos transformadores, incluindo a construção de laços comunitários, aprendizagem de competências de resolução de conflitos, aprender a considerar as necessidades dos outros, e aprender a ser um membro de equipa eficaz (Watson & Battistich, 2006);
- A investigação na área da neurociência indica que os estudantes estão mais envolvidos durante a aprendizagem cooperativa. Os exames revelam que os cérebros dos alunos são muito mais ativados e empenhados ao explicar ideias a um parceiro do que quando estão apenas a ouvir ou simplesmente a responder a perguntas dos professores (Carter, 1999).

Colocar simplesmente os alunos em grupos e dizer-lhes para trabalharem em conjunto não significa que estes saibam à partida trabalhar de forma cooperativa. Trabalhar em cooperação é muito mais do que estar fisicamente perto de outros alunos. Johnson et al (1990) afirmam que **cinco elementos** devem ser incluídos para que um trabalho em conjunto seja cooperativo:

1. Interdependência positiva. Os membros da equipa são obrigados a confiar uns nos outros para alcançar o objetivo.
2. Responsabilidade individual. Os alunos do mesmo grupo são responsáveis por tarefas específicas e desempenham o seu papel para completar o objetivo.
3. Interação. Embora alguns dos trabalhos de grupo possam ser realizados individualmente, há atividades ou tarefas que devem ser feitas de forma interativa. Isto significa que os membros do grupo devem fornecer feedback uns aos outros. Além disso, devem tirar conclusões em conjunto e, mais importante, ensinar e encorajar todos os membros.
4. Uso adequado de competências colaborativas. Os estudantes são encorajados a desenvolver e praticar algumas competências como construção de confiança, liderança, tomada de decisão, comunicação e gestão de conflitos

5. Processos grupais. Os membros da equipa estabelecem objetivos de grupo, fazem uma avaliação do que estão a fazer bem como uma equipa de forma regular e planeamos próximos passos, o que terão de fazer no futuro (Johnson & Johnson, 2017).

Por que razão a aprendizagem cooperativa é importante em sala de aula?

As salas de aula representam um contexto desafiante para os alunos em risco de AEP. A aprendizagem cooperativa ajuda os alunos a aprender de uma forma mais eficaz. É também importante compreender que a aprendizagem cooperativa convida os alunos a estabelecerem ligações mais estreitas com outros alunos e pares. Promove competências em termos de tolerância ou resolução de diferenças, fazendo-as compreender e concordar que todos têm voz num grupo (Brock & Carter, 2015). Com esta abordagem, os alunos tendem a mostrar (Jonhson & Jonhson 2017):

- Maior realização académica;
- Melhores capacidades de raciocínio e pensamento crítico de alto nível;
- Compreensão mais profunda dos materiais de aprendizagem;
- Maior desempenho em termos de tempo nas tarefas a fazer;
- Comportamento menos disruptivo;
- Níveis mais baixos de ansiedade e stress;
- Maior motivação intrínseca para aprender e alcançar;
- Maior capacidade de ver situações a partir das perspetivas dos outros;
- Relações mais positivas e de apoio com os pares;
- Maior autoestima.

Ao implementar uma abordagem de aprendizagem cooperativa, é importante que os professores:

1. Formem equipas em vez de permitir que os alunos escolham os seus próprios colegas de equipa;
2. Tenham em consideração a importância de tornar as equipas heterogéneas em termos de capacidade dos alunos;
3. Formem equipas cujos membros têm tempo para se reunirem se as atribuições

exigirem trabalho fora da sala de aula;

4. Não isolem os membros em risco de abandono;
5. Façam uma avaliação intercalar para saber o que os alunos sentem sobre o trabalho em equipa.

Como iniciar o processo?

Os grupos de aprendizagem cooperativa são formados pelo docente e este (Johnson & Johnson, 2017):

1. Especifica os objetivos para a tarefa;
2. Toma uma série de decisões sobre como estruturar os grupos de aprendizagem (tamanho, funções, materiais, como organizar a sala);
3. Ensina os conceitos, princípios e estratégias académicas que os alunos têm de aplicar: interdependência positiva, a responsabilização individual, os comportamentos esperados dos alunos e os critérios de sucesso;
4. Monitoriza o funcionamento dos grupos de aprendizagem e intervém para ensinar competências colaborativas e prestar assistência na aprendizagem académica quando necessário;
5. Avalia o desempenho dos alunos em conformidade com os critérios de excelência e assegura que os grupos processam a eficácia com que os membros trabalharam em conjunto.

4.4. Desenvolver Alunos Autónomos

A forma como os professores apoiam as necessidades de autonomia dos alunos tem um grande impacto na qualidade da motivação dos alunos. Os **estilos de apoio à autonomia** incluem a construção de uma relação professor-aluno que fomente a motivação intrínseca dos alunos em vez de controlá-los ou pressioná-los a pensar, sentir ou comportar-se de uma determinada forma. Na verdade, quando o ambiente de aprendizagem é caracterizado pela pressão e controlo, a motivação intrínseca e os sentimentos de autodeterminação diminuem. Os professores que apoiam a autonomia têm alunos que apresentam comportamentos de aprendizagem mais positivos e têm o potencial de apresentar melhores resultados de aprendizagem e relacionais do que os

alunos cujos professores são mais controladores (Reeve & Cheon, 2014).

Os alunos de professores que apoiam a autonomia podem beneficiar de várias formas e em diversas áreas, tais como bem-estar, motivação e aprendizagem, nomeadamente (Furtak & Kunter, 2012):

- Maior perceção do controlo (isto é, maior perceção de que têm capacidade, recursos ou oportunidades para obter resultados positivos ou evitar efeitos negativos através das próprias ações);
- Maiores níveis de motivação intrínseca, autoestima, emoções positivas e bem-estar psicológico;
- Maior curiosidade, persistência e estratégias de autorregulação;
- Melhor compreensão teórica, bem como melhores resultados de aprendizagem;
- Maior capacidade de processar materiais e conteúdos escolares a um nível mais profundo.

Um professor que apoia a autonomia:

- Tem um estilo motivacional e ouve as perspetivas dos alunos, integrando-as no processo de aprendizagem (em vez de ignorá-las, criticar ou descartar);
- Acolhe e procura o contributo dos alunos para a aula e apoia as suas iniciativas (solicitando ativamente informações através de conversas ou solicitando sugestões anónimas);
- Aprecia e compreende os sentimentos dos alunos e diferentes formas de pensar;
- Conhece os interesses, preferências e necessidades psicológicas dos alunos que podem ser utilizados por sua vez para aumentar a sua motivação;
- Partilha a sua perspetiva fornecendo informações e estratégias sobre uma determinada atividade ou tarefa de aprendizagem;
- Tem tempo para ouvir, fornece apoio e dicas úteis;
- Elogia os sinais de progresso.

Como construir uma sala de aula que apoia a autonomia?

é fundamental evitar linguagem ou comportamentos relacionados com um estilo de

controlo. Uma vez identificados, o professor está mais atento a estes comportamentos e, posteriormente, poderá substituí-los por comportamentos mais adaptáveis e flexíveis. Os seguintes comportamentos instrutivos podem ajudá-lo a interiorizar um estilo de motivação mais solidário para a autonomia e, portanto, a apoiar melhor a autonomia dos alunos (Reeve, 2009):

- Pedir os pontos de vista dos alunos nas decisões relevantes em sala de aula e incorporar as perspetivas dos alunos;
- Promover um clima acolhedor onde os alunos possam partilhar os seus pensamentos e sentimentos;
- Explorar o potencial motivacional dos alunos, nomeadamente os seus interesses, necessidades psicológicas de autonomia, ligação com os outros, motivação intrínseca, preferências, objetivos pessoais e valores;
- Tomar notas sobre o comportamento negativo ou desempenho dos alunos, usando isso como informação construtiva que pode ajudar a restaurar a motivação interna dos alunos;
- Fornecer apoio contínuo à autonomia durante as tarefas, promovendo a independência dos estudantes na resolução de problemas, convidando-os a examinar e avaliar o seu próprio desempenho, e encorajando-os a trabalhar em conjunto, a fazer perguntas e a partilhar ideias;
- Fornecer informações, estratégias e raciocínios por trás das tarefas utilizando mensagens e encorajamento adaptáveis em vez de fornecer aos alunos soluções ou instruções diretas sobre como executar uma tarefa específica.

4.5. Comunicar assertivamente

A comunicação assertiva é a capacidade de transmitir pensamentos, sentimentos, necessidades, ao mesmo tempo que presta atenção aos direitos dos outros. A investigação sugere que pais e escolas são agentes importantes que estimulam as capacidades de comunicação assertivas em adolescentes (Yuliani, Etika, Suharto & Nurseskasatmata, 2020). Comunicar assertivamente é quando se diz o que se quer dizer com firmeza, espontaneidade, de forma honesta e direta, mantendo a sua dignidade e direitos, ao mesmo tempo que não insulta os outros, nem os ataca, remetendo estritamente para

o seu comportamento (Pipas & Jaradat, 2010). Comunicação assertiva significa, em primeiro lugar, saber quais são as suas necessidades e como pode responder às mesmas. Por conseguinte, o objetivo desta comunicação não é ganhar a discussão, mas sim resolver problemas e alcançar o máximo de resultados. A assertividade é um compromisso entre a comunicação passiva, onde se concorda com tudo o que a outra pessoa diz, e uma agressiva, onde se contrapõe profundamente e deseja impor-se (Pipas & Jaradat, 2010). A assertividade inclui poder expressar as suas opiniões e pontos de vista; pedir o que quer; escolher como viver a sua vida sem culpa e correr riscos quando sentir necessidade de o fazer (Pipas & Jaradat, 2010).

Os principais princípios da comunicação assertiva são (Pipas & Jaradat, 2010):

- Requer justiça e força e caracteriza-se por pessoas que lutam pelos seus direitos, mantendo-se sensíveis aos direitos dos outros;
- Requer equilíbrio entre o que a pessoa quer e o que os outros querem;
- Atitude aberta em relação a si mesmo e para com os outros;
- Abertura para ouvir outros pontos de vista e respeito pelos outros;
- Mais adequado para relações positivas a longo prazo;
- Permite argumentar a sua opinião sem ser agressivo ou sentir-se humilhado.

Algumas pessoas confundem assertividade com agressão, considerando que ambos os comportamentos implicam a expressão de necessidades e direitos. A grande diferença entre estes é o respeito pelas outras pessoas que é uma característica do estilo assertivo. As pessoas assertivas respeitam-se a si mesmas e aos outros e pensam sempre em termos de situações em que ambas as partes têm ganhos. Pessoas agressivas usam táticas de manipulação, abuso e não têm respeito pelos outros. Pensam negativamente sobre os outros e não têm em conta as suas opiniões. As pessoas passivas, por outro lado, não sabem como comunicar os seus sentimentos e necessidades. O medo do conflito é tão grande que preferem esconder os seus verdadeiros sentimentos e necessidades e manter a paz com os outros. Deixam que outros saiam sempre como vencedores em qualquer conflito e isso leva a uma perda total de autoestima. As pessoas que adquirem capacidades de comunicação assertivas experimentam menos conflito

e stress. Por isso, satisfazem as suas necessidades e ajudam os outros a satisfazer as suas próprias e, consequentemente, têm relações fortes com as quais podem contar. Tudo isto leva a um melhor estado mental e a uma saúde substancialmente melhorada (Pipas & Jaradat, 2010).

Benefícios da comunicação assertiva na gestão de comportamentos disruptivos

O conceito de assertividade foi introduzido por especialistas no contexto da terapia comportamental e baseia-se no pressuposto de que tem o potencial de inibir a ansiedade e reduzir a depressão. Tem sido sugerido também que a comunicação assertiva leva a uma melhor autoimagem (Pipas & Jaradat, 2010). Os componentes comportamentais da assertividade incluem uma série de elementos não verbais tais como:

- Contacto visual: uma pessoa assertiva olha o seu interlocutor nos olhos. A ausência de contacto visual pode enviar mensagens indesejadas, tais como: “Não sei o que dizer” ou “Tenho muito medo”;
- Tom de voz: mesmo a mensagem mais assertiva perde o seu significado se for expressa num tom de voz baixo (o que pode transmitir a impressão de incerteza) ou muito alto (o que pode ativar comportamentos agressivos no interlocutor);
- Postura: uma postura assertiva varia de situação para situação. No entanto, estima-se que, na maioria dos casos, a pessoa deve manter-se firme: não muito rígida, porque comunica um estado de tensão, nem muito descontraída, porque os outros podem interpretar tal postura como desrespeitosa;
- Expressões faciais: para que a mensagem seja genuinamente assertiva, a expressão facial e os gestos devem ser apropriados e congruentes com o conteúdo da mensagem. Caso contrário, se por exemplo, alguém sorrir quando diz que algo o incomoda, fornece informações ambíguas, que alteram a intenção da comunicação;
- Timing: a mensagem assertiva mais eficaz perde a sua eficácia quando recebida no momento errado.
- Conteúdo: mesmo quando todas as outras condições são satisfeitas, a mensagem não pode atingir o seu propósito se for demasiado agressiva, com a intenção de culpar a outra pessoa ou, inversamente, expressa de forma muito tímida e passiva.

4.6. Promoção de relações positivas em sala de aula

Existem provas consideráveis que indicam uma associação positiva entre as relações entre professores e alunos e a competência social dos alunos (por exemplo, Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Interações positivas com adultos significativos dentro da escola podem promover uma melhor adaptação dos alunos à escola. Os alunos que experimentam interações positivas com os professores apresentam menos problemas comportamentais do que os alunos que experimentam interações negativas ou coercivas com os professores (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2000).

De acordo com Monroe (2006), os professores podem iniciar e manter relações positivas com os alunos ao:

- Expressar afeto, cuidado e confiança;
- Direcionar a atenção positiva para o aluno;
- Encorajar e fornecer apoio emocional;
- Reconhecer os pontos fortes dos alunos;
- Mostrar interesse nas atividades e na vida dos alunos;
- Ser sensível às necessidades dos alunos;
- Reconhecer que o contexto ou os antecedentes influenciam o comportamento.

Estratégias para tornar o ambiente em sala de aula mais positivo:

Cultivar uma cultura de sala de aula em que os alunos se sintam seguros e livres para se envolverem, é importante para um ambiente de sala de aula confortável e positivo. Uma cultura de sala de aula positiva capacita os alunos a fazerem parte da sua própria experiência de aprendizagem e a assumirem a responsabilidade. Abaixo estão apresentadas algumas estratégias que podem ajudar os professores a construir um ambiente de aprendizagem seguro e respeitador em sala de aula:

- ✓ Definir regras em conjunto: Uma sala de aula positiva é um lugar onde as crianças são livres de serem elas mesmas e se sentem seguras e respeitadas, proporcionando um quadro que as ajude a fazê-lo. Perguntar às crianças sobre que tipo de regras devem ser definidas, incluindo regras de comunicação; desta forma, as crianças compreenderão, reconhecerão e interiorizarão as regras definidas por eles e

pelos colegas.

- ✓ Promover a diversidade e o multiculturalismo: A educação multicultural é uma abordagem progressiva para transformar a educação baseada na igualdade educativa e na justiça social. Por exemplo, identificar os estilos de aprendizagem dos alunos, incentivando-os a orgulharem-se da sua cultura, a tomar consciência dos seus próprios preconceitos (crenças culturais, valores, enviesamentos) e a celebrar a diversidade e o multiculturalismo ajudarão os estudantes a sentirem-se incluídos no grupo;
- ✓ Transformar os problemas em momentos de ensino: quando os problemas acontecem, tentar dar a volta de forma positiva e fazer com que os alunos se interessem em adotar medidas para os resolver. Isto desenvolve não só competências de resolução de problemas, mas também competências de trabalho em equipa que são vitais em sala de aula;
- ✓ Alterar a configuração: quando possível, alterar a configuração da sala de aula, não existe uma regra sobre como a sala de aula deve ser configurada, uma vez que isso varia consoante a faixa etária, a disciplina, o espaço disponível e o tipo de projeto que está a ser trabalhado. No entanto, os alunos não devem sentir-se segregados e devem poder trabalhar uns com os outros facilmente;
- ✓ Dar responsabilidades individuais e partilhar o poder em sala de aula: dar aos alunos responsabilidades na sala de aula faz parte do dia-a-dia, mas também ajuda as crianças a construir autoestima e autoconceito porque sabem que lhes foi confiada uma tarefa específica. Alterar periodicamente as responsabilidades (por exemplo, todas as semanas);
- ✓ Fazer uso de recursos tecnológicos e de inovação.

No que investir?	O que evitar?
<ul style="list-style-type: none"> • Conheça e conecte-se com cada aluno da sua sala de aula, chamando-os pelos seus nomes, descubra informações sobre os seus interesses. • Passe tempo individualmente com cada aluno, especialmente aqueles que são mais desafiantes ou introvertidos. • Esteja atento às mensagens explícitas e implícitas que está a dar aos seus alunos (comunicação verbal e não verbal). • Promova um clima de sala de aula positivo, concentrando-se não só em melhorar as suas relações com os seus alunos, mas também em melhorar as relações entre eles. • Esteja ciente de que está a modelar comportamentos para os seus alunos e que a forma como se comporta e fala tem influência sobre eles. Lembre-se que os alunos reparam no seu estilo de interação (por exemplo, afeto, respeito, interação com outros adultos) e modelam-no. Os alunos aprendem a gerir emoções fortes usando os seus métodos (por exemplo, respirar fundo, falar sobre as suas frustrações). Da mesma forma, também notam estratégias negativas (por exemplo, gritar com os alunos, fazer piadas desrespeitosas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Não desista imediatamente dos seus esforços para desenvolver um clima positivo e relações positivas com estudantes difíceis. Desenvolver relacionamentos leva tempo e paciência. • Os alunos desafiantes beneficiarão ainda mais de uma boa relação professor-aluno comparando com os alunos que são mais fáceis e que têm uma relação positiva com os seus pares. • Não assuma que interações respeitadas e sensíveis só são importantes quando interage com os alunos mais novos; uma relação positiva é essencial independentemente da idade do aluno. • Não assuma que as relações que constrói com os seus alunos são irrelevantes. Como já foi abordado neste guia, a qualidade da relação pode ter efeitos positivos e negativos. • Não espere que comportamentos e interações negativos ocorram na sala de aula, e seja proativo a impedi-los promovendo um clima positivo.

4.7. Práticas Democráticas em Sala de Aula

A EUDEC (European Democratic Education Community) define a Educação Democrática, com base na Resolução de 2005 da 13ª Conferência Internacional de Educação Democrática, afirmando que em qualquer instituição de ensino, os estudantes têm o direito de:

- ✓ Fazer as suas próprias escolhas em matéria de aprendizagem e de todas as outras áreas da sua rotina (por exemplo, determinar individualmente o que fazer, quando, onde, como e com quem), desde que as suas decisões não violem a liberdade dos

outros de fazer o mesmo;

- ✓ Ter uma parte igual na tomada de decisão sobre o funcionamento das suas organizações (neste caso as suas escolas) e quais as regras e sanções necessárias.

Com efeito, a literatura na área da educação corrobora a importância da educação democrática, mostrando que os ambientes educativos que envolvem os alunos enquanto participantes ativos na sua própria aprendizagem estão relacionados com um maior nível de assiduidade e realização dos estudantes, uma maior criatividade numa aprendizagem conceptual e uma maior motivação intrínseca (Gray & Feldman, 2004). De acordo com a EUDEC, a educação democrática satisfaz as necessidades do aluno, da comunidade e da sociedade, através do desenvolvimento de indivíduos reflexivos que são solucionadores de problemas colaborativos e pensadores flexíveis criativos. Afirmo ainda que a educação democrática pode ser válida para alunos de todas as idades e em qualquer ambiente de aprendizagem, que partilham os seguintes elementos:

- ✓ Alicerces firmes numa cultura de valores de igualdade e responsabilidade partilhada;
- ✓ “Respeito gera respeito”, “Confiança gera confiança”, “Compaixão gera compaixão”, “Tolerância gera tolerância” e assim por diante;
- ✓ Tomada de decisão coletiva em que todas as partes da comunidade, independentemente da idade ou do estatuto social, tenham uma palavra a dizer sobre decisões importantes (por exemplo: regras escolares, currículos, projetos, contratação de pessoal, questões orçamentais);
- ✓ Descoberta auto-dirigida, onde os alunos selecionam o que aprendem, quando, como e com quem aprendem (através do jogo, bem como das aulas convencionais);
- ✓ O processo de aprendizagem é influenciado pela motivação intrínseca do aluno e pelos seus interesses individuais.

A noção de sala de aula democrática baseia-se na premissa de que os princípios da democracia não são apenas um conceito governamental, mas também um estilo de vida, estando associados a processos de decisão comuns em qualquer organização (Garrison, Neubert & Reich, 2004).

Alguns dos **principais princípios subjacentes à noção de salas de aula democráticas** podem ser sintetizados da seguinte forma:

1. As salas de aula democráticas permitem que as perspetivas dos estudantes sejam ouvidas e reconhecidas, o que capacita os estudantes a defenderem os seus próprios direitos e liberdades pessoais como seres humanos (Apple & Beane, 2007).
2. A educação democrática promove a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes (Veugelers, 2007).
3. Os estudantes e principais stakeholders (família e outras instituições) são encorajados a participar em discussões importantes que abordam interesses e questões da comunidade (Apple & Beane, 2007).
4. Nas escolas democráticas, a tomada de decisão não é apenas para os responsáveis, mas para todos os envolvidos na escola (Apple & Beane, 2007).

De facto, os **principais elementos da democracia** podem ser aplicados às aulas, criando uma sala de aula onde os alunos se desenvolvem como indivíduos democráticos ativos e participativos através de experiências que são essenciais para a aprendizagem (Wraga, 1998; Association for Supervision and Curriculum Development, 2018):

1. **Soberania do Público:** os professores dão oportunidade aos alunos de se envolverem nas decisões que os afetam (por exemplo, regras de sala de aula);
2. **Liberdade:** as ideias dos alunos são consideradas e é-lhes dada a oportunidade de levar para a sala de aula situações problemáticas que exigem a tomada de decisão;
3. **Equidade:** cada aluno tem o direito de participar em discussões e decisões em sala de aula e os professores esforçam-se para que cada aluno o consiga apreender e implementar;
4. **Individualismo:** o ambiente em sala de aula está aberto a todo o tipo de valores políticos e morais; e é definido de forma a sustentar e a desenvolver o autocontrolo, a autodisciplina e o comportamento positivo dos alunos. No processo de educação, os interesses dos alunos são tomados em consideração; e o pensamento crítico é estimulado.
5. **Responsabilidade social:** os professores ajudam os alunos a reconhecer a sua própria participação e como essa participação impacta o mundo em que vivem, utilizando atividades democráticas participativas dentro da sala de aula e nas comunidades. Os alunos participam no processo de tomada de decisão ou na resolução

de problemas na sala de aula aumentando assim as suas responsabilidades sociais. Os alunos aprendem a agir em ambiente de grupo e a lidar com ações sociais para além da escola e da sala de aula.

De que forma a educação democrática pode ser praticada pelos professores?

A educação democrática pode assumir inúmeras formas, influenciadas por professores, por pais e jovens na comunidade ou no ambiente particular de sala de aula. O Instituto de Educação Democrática na América (IDEA, n.d.) fornece algumas **dicas para praticar os princípios da educação democrática** na escola e na sala de aula:

- ✓ Envolver os Estudantes de forma criativa. Mesmo num ambiente escolar mais tradicional, é possível proporcionar aos alunos a oportunidade de fazerem escolhas ao longo da sua aprendizagem, para além do currículo convencional. Isto permite que os alunos vivenciem uma experiência mais significativa e envolvente.
- ✓ Implementar técnicas de educação democrática no dia-a-dia. Exemplos: aprendizagem auto-direcionada, tomada de decisão partilhada, trabalho individualizado baseado em projetos e estágios escolhidos pelos estudantes na comunidade.
- ✓ Começar a usar a terminologia “escola/sala de aula democrática” e outros termos ligados a valores da educação democrática.
- ✓ Promover fóruns significativos para os alunos. Promover o envolvimento dos alunos em conselhos de estudantes e comités de alunos-professores-administradores; dando-lhes a possibilidade de fazer parte do planeamento educativo e dos processos de tomada de decisão na escola/sala de aula.
- ✓ Encorajar os alunos para assumir a liderança nos processos de reforma da sala de aula, das escolas e das comunidades.
- ✓ Assumir um papel de liderança na escola no sentido de divulgar e consciencializar para a necessidade de esforços de reforma educacional para personalizar a aprendizagem, abandonar as estruturas convencionais e curriculares, adotando uma postura escolar democrática.
- ✓ Encorajar a escola e os seus alunos a participar em programas sem fins lucrativos e pós-escolares capacitando-os para explorar os seus interesses e criar networking com a comunidade externa.

- ✓ Participar em programas de educação de professores centrados na educação democrática e progressiva.

4.8. Práticas Restaurativas para lidar com comportamentos problemáticos

De acordo com o International Institute for Restorative Practices, as práticas restaurativas são processos que constroem proativamente relações saudáveis e um sentido de comunidade para prevenir e lidar com conflitos e infrações. As Práticas Restaurativas promovem o desenvolvimento de relações e comunidade, bem como a reparação da comunidade quando os danos são causados. Quando integradas com sucesso em toda a cultura e clima escolar, as Práticas Restaurativas criam espaços de aprendizagem seguros e produtivos onde os alunos desenvolvem competências sociais e emocionais e fortes relações com pares e adultos.

As Práticas Restaurativas fornecem uma forma de pensar sobre o conflito ou os danos, respondendo a questões e problemas, envolvendo todos os participantes a (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017):

- ✓ Discutir os seus sentimentos e opiniões;
- ✓ Identificar o que aconteceu;
- ✓ Descrever como o acontecimento afetou todos;
- ✓ Encontrar soluções para tornar as coisas melhores.

Mentalidade restaurativa

Uma mentalidade restaurativa diz respeito à forma como uma pessoa entende a comunidade e o papel que nela desempenha. De acordo com os valores e conceitos subjacentes a uma mentalidade restaurativa:

- Os relacionamentos e a confiança estão no centro da comunidade;
- Todos os membros da comunidade são responsáveis uns pelos outros;
- Múltiplas perspetivas são bem-vindas e todas as vozes são igualmente importantes;
- A reparação é um processo essencial para restaurar a comunidade;
- Os indivíduos que provocam os danos devem ser responsabilizados e assumir um

papel ativo na reparação dos mesmos;

- O conflito é resolvido através de um diálogo honesto e de uma resolução colaborativa de problemas que aborda a causa-raiz e as necessidades dos envolvidos.

Porquê implementar práticas restaurativas?

Desde finais da década de 1990, os princípios da Justiça Restaurativa têm sido adaptados para serem utilizados nas escolas em resposta à ineficácia da disciplina punitiva tradicional e para lidar eficazmente com comportamentos disruptivos. As práticas restaurativas são cada vez mais aplicadas em escolas para abordar comportamentos, violações de regras e melhorar o clima e a cultura escolar. As práticas restaurativas podem melhorar as relações entre alunos, entre alunos e educadores, e até entre educadores, **cujo comportamento serve frequentemente de modelo para os alunos**. Permite que cada membro da comunidade escolar desenvolva e implemente os valores fundamentais de uma escola. As práticas restaurativas permitem que indivíduos que possam ter cometido danos assumam plena responsabilidade pelo seu comportamento, abordando as pessoas afetadas pelo comportamento (Schiff, 2013).

Os especialistas têm sublinhado o facto de que as intervenções disciplinares tradicionais implementadas na escola, como as abordagens disciplinares de tolerância zero, que excluem os alunos das suas escolas através de suspensões e expulsões não são eficazes. A investigação mostra que retirar os jovens do seu ambiente de aprendizagem por longos períodos de tempo não é uma forma eficaz de gerir o comportamento dos alunos. A American Psychological Association (APA), por exemplo, concluiu que as políticas de tolerância zero não tornam as escolas mais seguras uma vez que as escolas com taxas mais elevadas de suspensão e expulsão têm classificações menos satisfatórias do clima escolar, estruturas de governação escolar menos satisfatórias, e gastam uma quantidade desproporcional de tempo em questões disciplinares (APA, 2008). Além disso, a tolerância zero prejudica a relação entre professores e alunos e não ajuda os alunos a resolver os seus problemas. Os **efeitos** destas políticas incluem (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; APA, 2008).

- Dificuldades Académicas - Os alunos submetidos a medidas disciplinares severas que os excluem da escola tendem a ficar para trás em termos académicos e têm

menos tempo para aprender.

- Absentismo - Os alunos que enfrentam uma disciplina severa muitas vezes sentem-se alienados das suas escolas, o que conduz a níveis mais elevados de absentismo.
- Problemas comportamentais - Os alunos punidos com medidas de tolerância zero muitas vezes ficam atrás comparativamente aos seus pares devido ao tempo de aprendizagem perdido e muitas vezes ficam frustrados ou envergonhados e continuam a perturbar as aulas.
- Questões de Saúde Mental - As consequências disciplinares injustas são frequentemente traumatizantes para os jovens, levando à humilhação pública, à diminuição da autoestima e à desconfiança relativamente aos funcionários da escola.
- Falta de motivação – As políticas punitivas desencadeiam um ciclo de desvinculação das escolas, onde os alunos se tornam menos confiantes e mais ressentidos com os seus professores, perdendo a ligação, que é uma componente crítica do sucesso académico.
- Abuso de substâncias - À medida que os jovens se tornam mais alienados, tornam-se também mais propensos a praticar comportamentos de risco, violência e abuso de álcool e outras substâncias.
- Abandono - A disciplina de tolerância zero envia uma mensagem clara aos alunos de que não são valorizados, e as questões anteriormente mencionadas podem levar ao abandono escolar.

Evidência do impacto positivo das práticas restaurativas

O uso de Abordagens Restaurativas (RA) na educação é uma prática em expansão, começando com uma mudança da utilização da Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça Criminal, expandindo-se para as escolas no início de 1990 (Morrison, 2011). Estas práticas envolvem a resolução de conflitos utilizando métodos através dos quais o agressor, a vítima e outras partes interessadas participam no processo de resolução do conflito, destacando os valores da reparação (psicológica e/ou material) e as relações com a comunidade (Morrison, 2002; Nações Unidas, 2000; Pranis, 2011). A expansão das Práticas Restaurativas na escola tem sido amplamente reconhecida como uma medida benéfica para lidar com comportamentos disruptivos, uma vez que esta aborda-

gem tem sido associada ao desenvolvimento de comportamentos positivos, redução de condutas negativas e prevenção de futuros conflitos na escola (Gonzalez, 2012; González, Sattler & Buth, 2018). De forma mais concreta, as evidências mostram que nas escolas onde estes tipos de políticas são implementados, é possível verificar um aumento da assiduidade, melhores notas, menos vitimização e incidentes globais de conflito (Armour, 2014; Kokotsaki, 2013; Morrison, 2002). Além disso, a implementação destas práticas mostra um impacto positivo no envolvimento dos estudantes, na saúde mental e no bem-estar (Croxford, 2010). Outros estudos apontam para o potencial das práticas restaurativas na criação de melhores relações entre professores e alunos, melhorando as escolas e reduzindo as desigualdades raciais nas referências disciplinares (Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2016).

Abordagem tradicional e punitiva vs abordagem restaurativa:

	Abordagem tradicional e punitiva	Abordagem restaurativa
O mau comportamento é visto como:	Quebrar as regras da escola, desobedecer à autoridade	Danos causados a uma pessoa/grupo por outra/outro
O processo foca-se em:	Figura da autoridade estabelece que regras são quebradas, e de quem é a culpa	Todos trabalham para resolver os problemas, construir relacionamentos e alcançar um resultado mutuamente desejado
A responsabilidade manifesta-se através de:	Receber castigo	Compreender o impacto das ações, assumir a responsabilidade pelas escolhas, sugerir formas de reparar danos e restaurar a comunidade
O objetivo da resposta é:	Dor ou descontentamento para prevenir futuras situações de conflito	Restituição significativa para conciliar e reconhecer a responsabilidade pelas escolhas
Efeitos da resposta:	A curto prazo: os comportamentos muitas vezes param no momento, mas voltam depois do castigo acabar	A longo prazo: os alunos aprendem competências sociais e emocionais críticas que servem para entender e reparar o dano

Alguns exemplos práticos de utilização de práticas restaurativas são:

1. Círculos de conversa

Um Círculo de Conversa é uma Prática Restaurativa que ajuda a construir relações de confiança entre todos os membros da sala de aula e cria a oportunidade para cada aluno se sentir aceito e significativo dentro do grupo. Um Círculo de Conversa pode durar 10 minutos ou até uma aula completa, dependendo do objetivo.

- Antes do primeiro Círculo de Conversa, importa explicar aos alunos que o objetivo é o conhecimento e a partilha de experiências e ideias. Quando participamos num Círculo de Conversa, estamos a aproveitar o tempo para prestar atenção ao que se passa na nossa cabeça e nas cabeças dos colegas, e isso ajuda-nos a conhecermo-nos, a concentrarmo-nos e a aprender melhor.
- Se não for possível reorganizar cadeiras ou mesas na sala de aula, deve-se ficar em círculo ou em forma oval em torno das mesas; ou então os alunos devem virar as suas cadeiras para o centro da sala. Um círculo define um tom diferente e encoraja a participação e a interação. É importante que os alunos se sintam confortáveis e que todos participem sentados no círculo. A participação verbal é sempre opcional.
- Deve-se utilizar um objeto que possa ser pacificamente mantido e passado ao redor do círculo como uma “peça de conversa”. A peça de conversa circula pelo círculo para garantir a igualdade de voz. Isso garantirá que apenas uma pessoa fala de cada vez e que todo o foco está nessa pessoa, e pode ainda ser usada para passar se os alunos não quiserem falar.
- Enquanto facilitador, o professor também estará sentado no Círculo ao mesmo nível dos alunos. Não está lá para dar uma lição ou moral, mas como participante igual. O facilitador acolhe o que é dito sem tentar influenciar ou dar conselhos.
- Criar uma cerimónia ou um padrão a seguir cada vez que o Círculo é convocado. Isto separa o Círculo do resto do período de aulas. Pode incluir uma breve atividade introdutória, ler uma citação ou poema, tocar música.
- O uso de uma cerimónia familiar dá o tom e ajuda os alunos a saber o que esperar e normaliza uma prática que no início pode parecer invulgar.
- Incluir no ritual de abertura um lembrete de normas e valores (em relação a falar,

ouvir e demonstrar respeito e carinho; Reforçar estas normas com feedback positivo), tópicos ou questões a que os participantes são convidados a responder, e definir um ritual de encerramento.

- Usar tópicos ou questões que abordam desafios sociais e académicos. Dar tempo para pensar antes de passar a peça de conversa.

2. Círculos de paz

Um Círculo da Paz é um encontro estruturado e planeado entre uma pessoa que causou danos, a pessoa que foi prejudicada, e a família e amigos de ambas as partes, em que discutem as consequências do comportamento e decidem como reparar os danos. A participação num Círculo de Paz é sempre voluntária.

Esta prática é um método fácil de resolução de problemas que ajuda os alunos a resolver os seus próprios problemas, proporcionando às partes que foram prejudicadas a oportunidade de confrontar a pessoa que causou danos, expressar os seus sentimentos, fazer perguntas e ter uma palavra a dizer sobre o que acontece a seguir.

- aluno que causou danos – é responsabilizado ao mesmo tempo que lhe é dada a oportunidade de ser reintegrado na escola/sala de aula; proporciona a oportunidade de entender como o seu comportamento afetou os outros; a oportunidade de começar a reparar os danos que causou ao pedir desculpa, fazer as pazes e concordar com a restituição ou o trabalho de serviço pessoal ou comunitário.

3. Conferência de pares

Uma Conferência de Pares, também conhecida como **mediação de pares**, conselho de pares, ou júri de pares, é um processo voluntário liderado por estudantes em que um pequeno grupo de estudantes formados procuram exercer uma influência positiva entre pares, capacitando os alunos referenciados para que percebam o impacto das suas ações e encontrem formas de reparar os danos que causaram. Estes alunos são treinados para serem neutros e encorajadores e para ajudar os colegas a encontrarem a sua própria solução em vez de lhes dizer o que fazer; e para que consigam definir um acordo para reparar os danos.

- Os alunos são encaminhados para uma Conferência de Pares depois de se envolver-

em num conflito com outros ou violarem as normas escolares;

- Se o objetivo da Conferência dos Pares é mediar entre indivíduos que estiveram em conflito, a pessoa lesada está presente; Em caso de bullying, a pessoa lesada geralmente não está presente, exceto quando ela própria manifesta vontade em estar;
- Um profissional adulto que também tem formação em modelos de Práticas Restaurativas e promove o programa dentro da escola, recruta os alunos para a Conferência de Pares; observa a sessão da Conferência de Pares e está disponível para apoiar, se necessário;
- Os acordos feitos nas Conferências de Pares são monitorizados.

Linguagem e comunicação restaurativa

Ao implementar práticas restaurativas, é importante implementar uma linguagem restaurativa que incentive interações positivas entre as partes envolvidas.

Alguns exemplos de estratégias de linguagem e comunicação restaurativa são os seguintes:

- 1) perguntas restaurativas: ajudam a pessoa que causou o dano a aprender com o incidente e a resolver problemas. São formas não-críticas de encorajar alguém a considerar os sentimentos dos outros, o impacto das suas ações e o que pode ser feito para corrigir as suas ações.
 - O que aconteceu?
 - O que estavas a pensar e a sentir na altura?
 - Quem achas que foi afetado pelas tuas ações?
 - O que acha que podes fazer para emendar ou melhorar as coisas?
- 2) Declarações “Eu”: ou declarações afetivas ajudam a permanecer sem julgamentos, dar aos participantes feedback positivo através de escuta empática, e encorajá-los a falar usando questões restaurativas. Estas declarações ajudam a expressar sentimentos e a comunicar como as ações de uma pessoa afetam a comunidade de uma forma mais ampla.
 - Quando eu te ouvi falar com o John da maneira que falaste, senti-me frustrado

porque valorizo o respeito que construímos na sala de aula.

- 3) Escuta empática: decorre quando uma pessoa tem realmente em consideração os pensamentos, sentimentos e necessidades de outra pessoa, e faz um esforço sincero para entender o ponto de vista da outra pessoa, garantindo que a pessoa que fala sente que é compreendida, e que a sua perceção é valorizada e livre de julgamento. Há muitas maneiras de comunicar com o orador que estamos a ouvir empaticamente.
 - Estou a ver que estás muito chateada com o que aconteceu. Embora também esteja chateada, quero ouvir o teu lado.

Escuta empática: O que evitar?

Enquanto ouvimos...	Enquanto respondemos...
- “Multitasking” enquanto tenta ouvir - Pensar no que vamos dizer a seguir enquanto alguém fala - Pensar que o que orador está a dizer se relaciona com as nossas experiências quando o orador está a falar sobre a sua própria experiência - Julgar o orador ou o que o orador está a dizer	- Transmitir ao orador se concordamos ou não com ele - Fazer demasiadas perguntas quando o orador não está pronto para partilhar - Dar conselhos - Fornecer interpretações dos motivos ou comportamentos do orador - Relacionar a experiência do orador com a nossa própria experiência.

4.9. Foco no desenvolvimento social-emocional

De acordo com Durlak, Domitrovich, Weissberg, e Gullotta (2015), a Aprendizagem Socio-Emocional (ASE) envolve a melhoria das competências sociais e emocionais através de instruções explícitas e abordagens de aprendizagem centradas nos alunos. Este tipo de aprendizagem ajuda os alunos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências analíticas, de comunicação e colaboração. As competências sociais e emocionais consistem na capacidade de expressar emoções como felicidade, tristeza, nervosismo e raiva, ajudando as crianças a determinar como agir quando sentem estas emoções. As crianças podem aprender sobre os seus próprios sentimentos e a sua identidade, praticando competências sociais e emocionais com os seus pares e professores. A competência social e emocional é essencial para socializar com os outros e proporcionar interação positiva (Alzahrani et.al, 2019).

Em 1994, o Collaborative Consortium for Academic, Social and Emotional Learning (CA-

SEL) foi fundado para estabelecer uma aprendizagem sócio-emocional de alta qualidade baseada em evidências empíricas, e para promover a inclusão do ASE como parte integrante do ensino escolar desde o nível pré-escolar até ao secundário. A ASE tornou-se uma referência fundamental para a investigação e intervenção. O CASEL (2016) postula que as competências sócio-emocionais são:

- Cognitivas
- Afetivas
- Comportamentais

As escolas da atualidade são cada vez mais multiculturais e multilingues com alunos de várias origens sociais e económicas. A ASE fornece uma base para uma aprendizagem segura e positiva, e potencia a capacidade dos alunos para terem sucesso na escola, carreiras e vida pessoal.

Cinco principais domínios da ASE (CASEL, 2013):

- ✓ Auto-conhecimento: envolve a compreensão das próprias emoções, objetivos pessoais e valores. Isto inclui a avaliação precisa dos nossos pontos fortes e limitações, ter uma mentalidade positiva, e possuir um sentido bem fundamentado de autoeficácia e otimismo. Altos níveis de auto-consciencialização requerem a capacidade de reconhecer como os pensamentos, sentimentos e ações estão interligados.
- ✓ Autogestão: requer aptidões e atitudes que facilitem a capacidade de regular as próprias emoções e comportamentos. Isto inclui a capacidade de atrasar a gratificação, gerir o stress, controlar os impulsos, e perseverar através de desafios, procurando atingir objetivos pessoais e educacionais.
- ✓ Consciência Social: envolve a capacidade de compreender, empatizar, e sentir compaixão por pessoas com diferentes origens ou culturas. Envolve também a compreensão de normas sociais de comportamento e o reconhecimento de recursos e apoios familiares, escolares e comunitários.
- ✓ Competências Relacionais: ajuda os estudantes a estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes e a agir de acordo com as normas sociais. Estas competências envolvem comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir a pressões sociais inadequadas, negociar conflitos construtivamente e procurar ajuda

quando esta é necessária.

- ✓ Tomada de decisão responsável: envolve aprender a fazer escolhas construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais em diversos contextos. Requer a capacidade de considerar padrões éticos, preocupações de segurança, normas de comportamento precisas para comportamentos de risco, a saúde e bem-estar de si próprio e dos outros, e de fazer uma avaliação realista das consequências das várias ações.

Importância do desenvolvimento da SEL na escola

O apoio dos adultos no desenvolvimento de competências sócio emocionais nas crianças é fundamental para que elas tenham uma vida saudável e segura. (Alzahrani et.al, 2019). A sociedade exige que as crianças sejam social e emocionalmente competentes, para se adaptarem mais facilmente às diferentes etapas do crescimento e do desenvolvimento e, posteriormente, a uma vida adulta bem-sucedida. Crianças e adultos com níveis elevados de SEL têm maior capacidade e facilidade em executar tarefas; e apresentam níveis de maior envolvimento nas suas relações (Simões & Alarcão, 2011). Sutherland et al. (2018) afirmam que as crianças com comportamentos problemáticos têm maior probabilidade de experimentar dificuldades de desenvolvimento na infância e na vida adulta. Além disso, antecipam que os problemas de comportamento em tenra idade estão fortemente ligados a certos tipos de comportamentos mal-adaptados na adolescência (como o consumo de drogas, violência e abandono escolar). Assim, as intervenções para desenvolver competências sócio emocionais (por exemplo, atividades de sala de aula) são essenciais quando se trata de mudar o comportamento das crianças na infância. A investigação também conclui que as crianças sem competências sociais, comportamentais ou emocionais estão em desvantagem na sala de aula (Alzahrani et.al, 2019).

A pré-escola e o jardim-de-infância são particularmente importantes para o desenvolvimento infantil, uma vez que providenciam às crianças uma boa base de competências sociais, emocionais e comportamentais. Desde a primeira infância, o professor colabora no apoio às crianças e no desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e cognitivas, tendo sempre em consideração as suas características e utilizando

várias atividades para as ajudar a tornarem-se adolescentes saudáveis (Alzahrani et.al, 2019). O contributo da aprendizagem social e emocional inclui:

- ✓ O desenvolvimento da ASE em ambientes educativos é fundamental, uma vez que a escola é um dos locais primários onde os alunos aprendem competências sociais e emocionais.
- ✓ Numa perspetiva de longo prazo, uma maior competência social e emocional pode aumentar a probabilidade de completar com sucesso o ensino secundário, prontidão para o ensino pós-secundário, sucesso na carreira, relações familiares e de trabalho positivas, melhor saúde mental, comportamento criminal reduzido, e desempenho de uma cidadania ativa (Jones, Greenberg & Crowley, 2015).
- ✓ O ensino e aprendizagem nas escolas tem uma forte componente social, emocional e académica.
- ✓ A relação entre professores e alunos é muito importante. A investigação sugere que a presença de relações positivas e de apoio entre estudantes e professores promove o desenvolvimento a longo prazo de melhores resultados escolares e a de comportamentos problemáticos (Williford et. al, 2015).

Alguns pontos-chave desta secção...

Construa fortes relações pessoais na escola entre alunos e adultos.

- ✓ Crie relações pessoais duradouras entre alunos e adultos na escola para que cada aluno tenha um adulto a quem possa recorrer e em quem confiar.
- ✓ Use sistemas de aconselhamento, advocacia e acompanhamento psicológico para atender às necessidades académicas e pessoais dos alunos.
- ✓ Estabeleça ligações fortes e eficazes com as famílias dos alunos através de comunicações regulares, eventos escolares e comunitários, e visitas domiciliárias.

Crie um sistema de alerta precoce para identificar os alunos em risco de abandono.

- ✓ Certifique-se de que as escolas usam dados sobre a assiduidade dos alunos, comportamento e desempenho académico para identificar os alunos que estão em maior risco de abandono.
- ✓ Defenda a ideia de que a monitorização de dados deve começar desde cedo.

- ✓ Incite as escolas a monitorizarem o sentido de pertença e envolvimento dos alunos na escola.
- ✓ Preste especial atenção aos alunos que tenham ficado retidos num ano escolar, incluindo a retenção no ensino básico e secundário.
- ✓ Resolva os problemas identificados por um sistema de alerta precoce à medida que ocorrem.

Impeça que os alunos fiquem para trás e falhem academicamente.

- ✓ Deixe claro à comunidade educativa que o fracasso académico é muitas vezes uma das principais razões para o abandono dos estudantes.
- ✓ Reduza o tamanho das aulas em todas as disciplinas e crie pequenas comunidades de aprendizagem.
- ✓ Pondere criar momentos de explicações individuais e apoio antes das aulas, depois das aulas, no verão, e no primeiro trimestre de cada ano letivo.
- ✓ Proponha aulas extra em disciplinas centrais para os estudantes que precisam de recuperar a nível académico.
- ✓ Dê tempo aos professores para colaborarem em soluções sobre como ajudar melhor os alunos que estão com dificuldades académicas.
- ✓ Certifique-se de que as escolas são dotadas de professores qualificados e conhecedores que são especialistas no que ensinam e em como ensinam.

Concentre-se na redução das elevadas taxas de abandono escolar entre as minorias.

- ✓ Recrute e retenha professores de grupos minoritários em qualquer ano escolar
- ✓ Incentive os membros da comunidade com formação multicultural a tornarem-se mentores ou mediadores para estudantes minoritários.
- ✓ Estabeleça parcerias com organizações estatais e locais que trabalham para melhorar os resultados educativos das minorias.
- ✓ Altere políticas e procedimentos que contribuam para a colocação desproporcionada das minorias no ensino especial.

Implemente intervenções que realmente aumentem as taxas de conclusão escolar.

- ✓ Procure estratégias e programas que se comprovem como eficazes no caso de estudantes semelhantes aos seus.
- ✓ Veja se os profissionais que implementaram estes programas, ou alguma outra entidade, fornece assistência técnica no local e formação para apoiar a implementação.
- ✓ Avalie: Recolha informações sobre a eficácia das estratégias e programas no seu contexto.

Promova transições bem sucedidas em pontos-chave na escolaridade.

- ✓ Ajude os alunos a serem bem sucedidos mantendo a assiduidade diária elevada, focando-se nas questões académicas ao mesmo tempo que aborda as questões de comportamento à medida que estes surgem.
- ✓ Ajude os alunos a progredirem de ano escolar, oferecendo apoio extra aos que precisam deste para acompanhar os seus pares.
- ✓ Ofereça aos alunos uma voz ativa: Recolha informações de alunos que não completaram o ensino secundário focando-se no porquê de terem desistido para informar os esforços preventivos futuros.

Ofereça aos alunos opções de preparação para a faculdade e para o mercado de trabalho.

- ✓ Dê a conhecer aos alunos as opções em termos de carreira e educação técnica, bem como um currículo de preparação para a universidade.
- ✓ Proporcione oportunidades de educação comunitária, de aprendizagem de serviços e de trabalho que ajudem os alunos a ver a relevância do que aprendem na escola para as suas vidas e interesses fora da escola.
- ✓ Ofereça aos alunos programas alternativos eficazes dentro das escolas e a opção de frequentar opções de ensino alternativas.

Envolva a comunidade.

- ✓ Reconheça que a melhoria das taxas de conclusão escolar deve envolver o desenvolvimento comunitário e a transformação escolar.

- ✓ Contacte as partes interessadas que beneficiarão da redução do abandono escolar, incluindo grupos interessados na excelência educativa, crescimento económico, desenvolvimento da juventude e redução da criminalidade.
- ✓ Envolve instituições locais que têm custos derivados das elevadas taxas de abandono, incluindo empresas, grupos cívicos, polícia, cuidados de saúde, serviços sociais e organizações na vizinhança.

Reveja as políticas atuais na sua escola.

- ✓ Identifique como são tomadas as decisões de reter os alunos.
- ✓ Identifique os alunos que são suscetíveis de ficarem retidos no início do ano letivo para que possam ser implementadas intervenções para prevenir a retenção.
- ✓ Defenda políticas que passem os alunos para o próximo ano letivo e ofereça um apoio intenso para que estes consigam acompanhar o respetivo nível académico.
- ✓ Promova abordagens holísticas, considerando todos os atores da comunidade escolar, ao mesmo tempo que cria soluções para os problemas escolares.

5. Dicas para tornar a escola mais atrativa para os jovens

1. 1. Use Tecnologia: os alunos vivem e respiram tecnologia todos os dias. Se pretende tornar a sua aula a mais interessante e que toda a gente gosta de frequentar, então tente incorporar algum tipo de tecnologia. Em vez de dar aulas onde os alunos tomam notas, use um quadro inteligente e faça com que os alunos interajam. Em vez de dar aos alunos um questionário em papel, use um computador ou um tablet. Em vez de colocar os alunos a trabalhar em conjunto num projeto, faça videoconferência com outra turma de outro país e incite-os a trabalharem com esta num projeto.

2. Jogos de sala de aula como Estratégias pedagógicas: Não importa se alguém tem 8 anos ou 18 anos, toda a gente gosta de jogar jogos. Os jogos são uma ótima maneira de manter as pessoas envolvidas, e não faz mal que sejam divertidas. A maior parte do tempo os alunos nem reparam que estão a aprender porque estão tão envolvidos no jogo. Se os alunos precisam de aprender palavras importantes do vocabulário na aula de ciências, sugira um jogo de perguntas e respostas. Se precisarem de se lembrar de

datas específicas, joguem um jogo de memória. Qualquer tipo de jogo ajudará a tornar a sua disciplina mais interessante, bem como manter os alunos envolvidos.

3. Promova a interatividade: Um ambiente tradicional de sala de aula onde o professor está em frente da sala de aula a dar aulas aos alunos enquanto estes tomam notas pode ser aborrecido. Se quer que os seus alunos se interessem pelo que lhes está a ensinar, tente desenvolver atividades interativas. Envolve-os em tudo o que está a ensinar. Experimente o método de aprendizagem cooperativa, onde os alunos trabalham em conjunto como uma equipa para aprender e completar uma tarefa. Cada aluno é responsável pela sua própria parte, mas deve trabalhar em grupo para completar a tarefa. Ao envolver os alunos e ao dar-lhes um papel ativo, está a aumentar a motivação e o interesse pelo conteúdo que está a ser lecionado.

4. Ofereça escolhas: A oportunidade de escolha não é apenas para os alunos do ensino primário e do ensino básico. Os alunos do secundário ficarão igualmente felizes quando tiverem a oportunidade de escolher o quê e como aprenderão o conteúdo. As opções de escolha são infinitas. Pode criar um “menu” para qualquer assunto, tópico ou conceito que queira. Pode criar diferentes opções de escolha com base nos seus alunos. Os estudantes com dificuldades podem trabalhar num conjunto de tarefas, enquanto os alunos com mais capacidades podem trabalhar noutras. Não é apenas uma ótima maneira de diferenciar a aprendizagem, mas também mantém os alunos interessados e envolvidos.

5. Relacione o Conteúdo das aulas com a Vida dos Alunos: Quando cria uma ligação real com o que os alunos estão a aprender, irá dar-lhes uma maior compreensão do porquê de precisarem de aprender:

- Escolha materiais culturalmente relevantes. Os alunos que não encontram representações das suas próprias culturas em textos são suscetíveis de perder o interesse em questões escolares. Peça aos seus alunos que completem um pequeno inquérito sobre os seus interesses e utilize essa informação para ajudar na construção dos seus planos de aula. Isto ajudará os seus alunos a ver as ligações entre o que estão a aprender dentro e fora da sala de aula.
- Use exemplos específicos do dia-a-dia: Uma maneira fácil de ajudar os alunos a sentirem-se pessoalmente ligados ao que estão a ser ensinados é falar sobre como

podem aplicar o material na vida real. Pode ser benéfico que os professores demonstrem como os alunos podem aplicar conceitos de matemática, por exemplo, para ajudá-los a gerir as suas finanças pessoais, nutrição e horários diários.

- Conecte as rotinas à aprendizagem. Pode promover a aprendizagem através de rotinas de sala de aula. Por exemplo, quando uma criança lava as mãos depois de usar a casa de banho pode ser ensinada em paralelo conceitos de ciência ligadas a essa rotina (partes do corpo, higiene e prevenção de doenças, conservação da água), leitura (sinalização de casa de banho), antónimos (quente/frio, esquerda/direita) e matemática (contagem).
- Use os interesses e paixões dos alunos. Descubra o que os seus alunos gostam e, em seguida, use esses interesses como motivadores naturais para aumentar o envolvimento. Se uma criança está fixada numa coisa ou tem algumas áreas de intenso interesse, existem muitas estratégias simples que pode usar para trabalhar esses fascínios na sua educação.

6. Agrupe os alunos. Dividir a turma em grupos aumenta a probabilidade de todos contribuírem para a discussão em grupo e para a resolução de problemas. Investigue os seus alunos sobre a preferência de trabalho, ou experimente separá-los de diferentes maneiras. Divida a turma ao meio, agrupe os alunos em equipas pequenas de três ou quatro, ou coloque-os em pares

7. Experimente “menus” de trabalhos de casa. Em vez de pedir a todos os seus alunos para desenvolver o mesmo dever de casa, por que não oferecer um menu de opções que se ligam ao seu plano de aulas? Um pouco de variedade e escolha vão servir para aliviar a sensação de aborrecimento que alguns alunos experimentam ao completar os trabalhos de casa

8. Ensine aos alunos competências de auto-monitorização: Uma forma avançada de envolver as crianças para que se mantenham envolvidas na sua aprendizagem é ajudá-las a desenvolver maiores capacidades de autorregulação. As crianças por vezes não são auto-conscientes, pelo que podem não se aperceber que se estão a desviar da tarefa ou a agir de forma disruptiva. Quando as crianças são ensinadas a regular o seu comportamento e a trabalhar de forma independente, desenvolvem hábitos para as ajudar a ter sucesso e o professor é livre para operar de forma mais flexível em sala de

aula. **Exemplo:** Auto-monitorização do desempenho. Os alunos preenchem um gráfico caso tenham sido capazes de completar um problema ou tarefa pré-definidos. Ver uma representação gráfica explícita do seu desempenho pode ter um efeito altamente motivador nos alunos.

9. Estimule a Curiosidade:

- **Use perguntas.** Fornecer uma resposta esmaga a curiosidade antes mesmo de poder ser estimulada. Comece por colocar a si mesmo e aos seus alunos uma pergunta genuinamente interessante que consiste numa lacuna de informação.
- **Assuma que a curiosidade requer conhecimento prévio.** A curiosidade dos jovens muitas vezes não pode ser estimulada em algo sobre o qual não sabem absolutamente nada. Assim que souberem um pouco, a sua curiosidade pode intrigar-se e querer aprender mais.
- **Use a comunicação.** Abrir uma lacuna de informação e, em seguida, envolver os alunos a comunicar uns com os outros de forma a preencher a informação. Exemplo: dar a um aluno uma série de imagens que ilustram o início da história, e ao parceiro do aluno uma série de imagens que mostram como a mesma história termina. Ao comunicar uns com os outros, os alunos conseguem preencher as lacunas de informação uns dos outros.

Referencias

- Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 341-364.
- Alzahrani, M., & Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*. 12. 141.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852–862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>.
- Apple, M., & Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Rulong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Armour, M. (2014). *Ed White middle school restorative discipline evaluation: Implementation and impact, 2013/2014 sixth and seventh grade*. Austin, TX: The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue.
- Balfanz, R., & Chang, H. N. L. (2013, November). Improve attendance: Increase success. *Principal Leadership*, 20-24.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*. 48.
- Bayer, Patrick & McMillan, Robert. (2005). *Choice and Competition in Local Education Markets*.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: a multi-method analysis of English infant schools. *American*

Educational Research Journal, 39(1).

Brock, M. & Carter, E. (2013). Effects of a Professional Development Package to Prepare Special Education Paraprofessionals to Implement Evidence-Based Practice. *The Journal of Special Education*, 49.

Brown & Park (2002). Cited in Srivastava, P. (2012) Psychosocial factors of dropout students in elementary and Middle schools. Rajeev Gandhi Shiksha Mission Project. SoS in Psychology, Pt. Ravishankar Shukla University, Raipur.

Bruce, M., Bridgeland, J. M., Fox, J. H., & Balfanz, R. (2011). On track for success: The use of early warning indicator and intervention systems to build a grad nation.

Bruhwyler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21.

Brunit, S., Huguette, P., & Monteil, J.M. (2000). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. *Social Psychology of Education*, 3, 277-293.

Carter, R. (1999). *Mapping the Mind*. Berkeley, CA: University of California Press.

Chernyak-Hai, L., & Tzinet, A. (2013). Relationships between counterproductive work behavior, perceived justice and climate, occupational status, and leader member exchange. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 1-12.

Chicago Public Schools, Guide and Toolkit Restorative Practices (2017). Available at: https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS_RP_Booklet.pdf.

Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325-329.

Chugh, S. (2011). *Dropout in Secondary Education: A Study of Children Living in Slums of Delhi*. New Delhi: NUEPA.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, Volume 111: Issue 1: 180-213.

Council of the European Union (2019), Council Recommendation on the 2019 National Reform Programme of Romania and delivering a Council opinion on the 2018 Stability Programme of Romania.

Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). *SEL Impact*.

Collins, A., Bronte-Tinkew, J., & Logan, C. (2008). Strategies for improving out-of-school programs in rural communities. *Child Trends Research-to-Results Brief # 2008-18*.

Cratty, D. (2012). Potential for significant reductions in dropout rates: Analysis of an entire 3rd grade state cohort. *Economics of Education Review*, 31, 644-662.

Croxford, D. (2010). A restorative practice framework for school communities. Clarkson Community High School. Retrieved from <http://www.manchesterps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-School-Communities.pdf>.

D'Augelli, A.R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clin. Child Psychol. Psychiatry*. 2002;7:433-56.

Davidson, E. (2005). Understanding and improving quality in Tanzanian primary schooling. PhD dissertation, University of East Anglia, Norwich.

Dee, T. & West, M. (2008). The Non-Cognitive Returns to Class Size. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

Duch, B. J., Groh, S. E. & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *J. Child.* 82, 405-432.

Duryea, S. & Ersado, A. (2003). School attendance child labor and local labor markets in urban Brazil, paper presented at the Conference on Crises and Disasters: Measurement and Mitigation of their Hieman Costs, 1 DB and IFPRI, USA.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P. III, & Booth E. A. (2011). Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement. New York, NY; College Station, TX: Council of State Governments Justice Center; Public Policy Research Institute of Texas A&M University.

Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.

Filak, V.F. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course

evaluations, *Educational Psychology*, Vol. 23 No. 3, pp. 235-247.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321e368.

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2016). Education: the situation of Roma in 11 EU Member States - Roma survey – Data in focus. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Frazelle, S., & Barton, R. (2013). Implementing early warning system. *Principal’s Research Review*, 8(4), 1-7.

Furtak, E. & Kunter, M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Teaching on Student Learning and Motivation. *Journal of Experimental Education*, J EXP EDUC. 80. 284-316.

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). *Democracy and Education Reconsidered: Dewey after One Hundred Years*. New York: Routledge.

Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391-404.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students’ learning. *Learning and teaching in higher education*, 1(1), 3-31.

Gonzalez, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41(2), 281–335.

González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*.

Gottfried, M. A. (2014). The influence of tardy classmates on students’ socio-emotional outcomes. *Teachers College Record*, 116(3), 1-35.

Gottfried, M., Stiefel, L., Schwartz, A.E., & Hopkins, B., (2017). Showing up: Disparities in chronic absenteeism between students with and without disabilities. Institute for Education and Social Policy Working Paper.

Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the zone of proximal development: Qualities of selfdirected age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, 110, 108–145.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(4), 325-353. doi:10.10

80/10474412.2014.929950.

Hall, T. (2002). Differentiated Instruction. *Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., and Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>.

Hauser, R.M., Pager, D.I., & Simmons, S.J. (2000). Race-Ethnicity, social background, and grade retention (Working Paper No. 2000-08). Center for Demography and Ecology. The University of Wisconsin-Madison.

Hilger, N.G. (2016). Parental Job Loss and Children’s Long-Term Outcomes: Evidence from 7 Million Fathers’ Layoffs. *American Economic Journal: Applied Economics*, forthcoming.

Hoy, W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.

<https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/>

Hunt, F. (2008). *Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex.

Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22, 314-339.

Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G.E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California Psychologist*, 7, 51-62.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice - THEORY PRACT.* 38. 67-73.

Johnson, D. W., & Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D.R., Stout, K.E., & Thurlow, M.L. (2009). Diploma options and perceived consequences for students with disabilities. *Exceptionality*, 17(3), 119-134.

Kokotsaki, D. (2013). A review of the implementation of restorative approaches and its outcomes within Durham local authority. A Report for Durham LA. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University.

Kurt, S. (2007). "Problem-Based Learning (PBL)," in *Educational Technology*, January 8, 2020. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/>

Lloyd, C.B., Mete, C. & Grant, M.J. (2009). The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan: 1997-2004. *Economics of Education Review*, 28(1): 152-160.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130–140.

Ministry of National Education (2005). PISA 2003 Project National Final Report. MEB, ANKARA.

Monroe, C.R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? *Kappa Delta Pi Record*. 42, 161-165.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment, Evaluation & Research in Education, 15:1, 17-32.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0).

NCEO (2018). *Students with Disabilities & Chronic Absenteeism*.

Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Ment Health*, 6(2), 125-136.

OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2018). *Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes? Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Ou, S., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199-229.

Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*. 2. 17-17. [10.29302/oeconomica.2010.12.2.17](https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17).

Pong, S.L. & Ju, D.B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21, 147-169.

Razavipour, K., & Yousef, M. (2017). Iranian English language teachers' job satisfaction and organisational climate in public and private schools. *Issues in Educational Research*, 27(4), 842-857.

Reeve, J. M. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.

Reeve, J. M., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. *Motivational Interventions*, 18, 293-339. doi: 10.1108/S0749-742320140000018008.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Schiff, M. (2013). *Dignity, Disparity and Desistance: Effective Restorative Justice Strategies to Plug The "School-To-Prison Pipeline"*. Retrieved from: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/schiff-dignity-disparity-crr-conf-2013.pdf>.

Sharkey, P. (2010). The Acute Effect of Local Homicides on Children's Cognitive Performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, 11733-11738.

Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., & Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* (43) 39–60.

Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.

Sinay, S. N. (2017). Kepemimpinan Visioner, Iklim Sekolah, Continuing Professional Development Dan Kepuasan Kerja Guru SMP. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, XXIV(1).

Slavin, R., Hurley, E. & Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. 177-193.

Suh, S., Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling and Development* 85, 196–203.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31–43. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic Determinants of Academic Achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement, *Journal of Educational Administration*, Vol. 46/1.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 37.

Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and Sustaining Caring Communities. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 253–279). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Weblow, J., Urick, A., & Duesbery, L. (2013). On the wrong track: How tracking is associated with dropping out of high school. *Equity & Excellence in Education*, 46, 270-284.

Williford, A., Wolcott, C., Vick Whittaker, J. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschool-

ers Who Display Disruptive Behaviors. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*.

Wraga, W. (1004). *Democracy's High School: The Comprehensive High School and Educational Reform in the United State*. Lanham, MdUniversity Press of America.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yuliani, E., Etika, A., Suharto, I. & Nurseskasatmata, S. (2020). Analysis of Assertive Communication Skills in Adolescents Health With Aggressive Behavior.



APPLE

Plataforma de alerta eArly para evitar el abandono escolar de los jóvenes Educación



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The content of this publication represents the views of the author only and is his/her sole responsibility. The European Commission does not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.