

Projeto A.C.C.E.S.S

Active Cross-sectoral Cooperation for Educational and Social Success
2018-1-IT02-KA201-048481



Modelo teórico e tipológico relativo aos grupos-alvo em risco de Abandono Escolar Precoce

com base nas variáveis situacionais e pessoais
relacionadas com a escola



Esta produção intelectual foi concebida e desenvolvida pela Parceria Estratégica A.C.C.E.S.S. sob a coordenação e responsabilidade da Valahia University of Targoviste (RO) e com o papel de coliderança de Ilmiolavoro srl (TI).
Obrigado a todos os parceiros pelas suas preciosas contribuições.

Coordenadores editoriais: Luminița Mihaela Drăghicescu, Professora Associada PhD, Iole Marcozzi, PhD

Autores: Luminița Mihaela Drăghicescu, Professora Associada PhD, Iole Marcozzi, PhD, Ioana Stăncescu, Leitora PhD, Daiva Penkauskiene, Dr, diretor do Centro Modern Didactics

Conselho Editorial: Anghel Gabriela Alina, Balaisiene Jurgita, D'Alessandro Tina, Di Pietro Francesca, Gorghiu Gabriel, Gorghiu Laura Monica, Merfeldaite Odeta, Mitru Alexandru, Moutas Ana, Penkauskiene Daiva, Pereira Ana Sofia, Petrescu Ana Maria, Railiene Asta, Santi Elena Ancuța, Zarumna Beata.

julho 2020

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um endosso do conteúdo que reflete apenas as opiniões dos autores, e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito das informações nela contidas.

Tabela de Conteúdos

1. Breve descrição do IO1.....	6
2. Enquadramento teórico.....	7
3. Modelo tipológico – alunos em risco de AEP	8
4. Resultados da pesquisa sobre o fenómeno de AEP	13
4.1. Resultados do questionário dirigido aos professores	13
4.2 Resultados do questionário dirigido aos alunos	34
4.3. Resultados das entrevistas direccionadas aos alunos e jovens que AEP.....	48
4.4. Resultados dos grupos de foco dirigidos aos professores.....	55
5. Conclusões.....	61
6. Referências	62

1. Breve descrição do IO1



O projeto ACCESS visa abordar o problema do abandono escolar precoce (AEP) causado por fatores relacionados com a escola, numa perspetiva de intervenção preventiva e precoce, reforçando a qualidade e inovação pedagógica através da melhoria das competências dos professores e da criação de um ambiente de aprendizagem positivo.

O [Modelo Tipológico Relativo aos Grupos-Alvo em Risco](#) circunscreve algumas categorias de alunos em risco de AEP, e cada categoria é descrita por indicadores que, através da operacionalização, podem ser monitorizados pelos professores de forma a prevenir ou reduzir o risco de AEP.

Identificámos as seguintes tipologias de estudantes em risco de AEP (ver Capítulo 3): 1. *alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por deficientes atitudes, comportamentos, competências pessoais*; 2. *alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por comportamentos escolares inadequados*; 3. *alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por um comportamento relacional inadequado*.

Mencionamos que os indicadores propostos para a descrição de cada tipo (ver capítulo 3) são identificados exclusivamente com base nos resultados obtidos a partir da abordagem de investigação do projeto ACCESS. Os indicadores tradicionais de AEP – absentismo, insucesso escolar, fracasso escolar, etc. – foram deliberadamente omitidos, podendo estar associados a qualquer tipo de aluno.

A pesquisa do fenómeno de AEP, por forma a identificar determinadas particularidades do mesmo e desenvolver um [modelo tipológico – aluno em risco de AEP \(IO1\)](#), recorreu a dois tipos de abordagens: uma abordagem quantitativa, obtida através do desenvolvimento e administração de dois questionários – um dirigido a professores e outro dirigido a alunos e a jovens que abandonaram a escola precocemente, e uma abordagem qualitativa baseada na conceção e realização de entrevistas aprofundadas com alunos e grupos de foco com professores.

As dimensões exploradas no *questionário dirigido aos professores* e em *grupos de foco com professores* foram as seguintes: 1. Perceção dos professores do AEP e das suas principais causas; 2. Competências pedagógicas, pessoais e comunicacionais utilizadas para trabalhar com os alunos; 3. Principais causas de relações conflituosas com alunos e estratégias de resolução utilizadas; 4. Desafios no trabalho diário com os alunos; 5. Representações/crenças dos fatores que podem

aumentar o empenho e a motivação dos alunos; 6. Estratégias de escola para prevenir o AEP; 7. Métodos de ensino utilizados para impedir a desvinculação da escola.

O *questionário dirigido aos alunos e jovens que abandonaram a escola precocemente* foi desenvolvido tendo por referência as seguintes dimensões: 1. A ideia de abandonar a escola; 2. Motivações relacionadas com o desejo de abandonar a escola; 3. Opiniões sobre as potenciais razões/causas pelas quais os alunos abandonam a escola (de quem nunca pensou fazê-lo); 4. Dimensões relacionadas com o bem-estar na escola; 5. Métodos de ensino utilizados e a sua importância para envolver os alunos; 6. Fatores para melhorar os resultados escolares.

Além disso, as *entrevistas aprofundadas para alunos e jovens que abandonaram a escola precocemente* foram realizadas com base nas mesmas dimensões.



2. Enquadramento teórico

O *abandono escolar precoce* é um problema que diz respeito a todos os Estados-Membros da União Europeia, gerador de efeitos sociais e individuais com grande impacto negativo, difíceis de corrigir/controlar se não forem constantemente assumidas e implementadas estratégias eficazes de intervenção preventiva.

De acordo com o significado adotado pelo Conselho da UE “o conceito de *abandono escolar precoce* é utilizado em relação às pessoas que abandonam o ensino e a formação tendo concluído apenas o ensino básico ou outro nível de ensino inferior e que não frequentam nenhum programa de educação ou formação” (Conselho da UE, 2011, p. 1).

Através da Estratégia Europa 2020, os Estados-membros da UE estabeleceram como meta reduzir a taxa de abandono escolar de 14,4% em 2009 para um nível inferior a 10% até 2020. A este respeito, cada país, em função da taxa registada a nível nacional, propôs um objetivo específico e estratégias adaptadas ao modo particular de manifestação do AEP. Para além das medidas tomadas a nível nacional, estratégias focadas na especificidade do AEP em contextos nacionais tão diferentes, é necessário, tal como recomendado pelo Conselho da UE, promover o intercâmbio de experiências e boas práticas, a colaboração entre os países para identificar estratégias e ações concertadas, que convergem para reduzir este fenómeno, aumentar a taxa de participação daqueles que fazem parte de grupos de risco de AEP e, implicitamente, melhorar os resultados de aprendizagem.

Como demonstrado pelo estudo *Abandono escolar precoce: colocar o ensino profissional e o centro de formação no centro. Volume I*: “Os sistemas de alerta precoce que recolhem dados sobre uma variedade de fatores de risco podem ajudar as autoridades e os prestadores a detetar os primeiros sinais de risco de abandono e a identificar os alunos menos óbvios em risco, apoiando intervenções atempadamente” (Cedefop, 2016, p. 119).

O objetivo da escola e dos professores é identificar, atempadamente, não apenas determinadas manifestações comportamentais indesejáveis dos alunos, mas também as suas causas, de forma a conceber e aplicar estratégias de intervenção adequadas, impedindo assim o abandono escolar e, naturalmente, o abandono escolar precoce. A este respeito, “(...) uma análise a nível individual é essencial para entender por que um indivíduo específico abandonou o curso e que tipo de medidas poderiam ajudá-lo a voltar à educação e formação” (Cedefop, 2016, p. 121).

Para prevenir, reduzir e/ou, combater o AEP, os dinamizadores e a equipa de gestão escolar “devem assegurar que as instituições de educação e formação e o seu ambiente de aprendizagem (incluindo o ambiente físico) proporcionam um clima de aprendizagem estimulante para todos os alunos. Isto inclui o acesso igual a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens” (Comissão Europeia, 2013, p. 18).



3. Modelo tipológico – alunos em risco de AEP

A síntese dos resultados obtidos na investigação do projeto ACCESS (que será apresentada nos próximos capítulos do presente relatório), tendo em conta a frequência das respostas fornecidas pelos membros do grupo-alvo, permitiu a predefinição das seguintes tipologias de alunos em risco de AEP:

1. *alunos em que o risco é gerado predominantemente por deficientes atitudes, comportamentos, competências pessoais;*
2. *alunos em que o risco é gerado predominantemente por comportamento escolar inadequado;*
3. *alunos em que o risco é gerado predominantemente por comportamento relacional inadequado.*

A inserção num determinado grupo, salientando os fatores dominantes, não exclui a coexistência destes fatores com outros, específicos dos outros dois tipos mencionados.

O risco de AEP tem uma “nuance” pessoal acrescida, sendo gerado pela forma única como os fatores pessoais são combinados com outros associados ao ambiente escolar e, em particular, ao ambiente familiar, mas também com influências da comunidade local e da sociedade em geral.



Indicadores específicos das tipologias de alunos em risco de AEP

1. Indicadores relevantes para os alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por deficientes atitudes, comportamentos, competências pessoais

- problemas pessoais (desejo de ingressar no mundo do trabalho, necessidade de reunificação familiar, problemas de saúde, etc.);
- desvios do comportamento;
- comportamento de agressividade;
- fracas capacidades socioeconómicas;
- baixas competências eficazes de comunicação;
- baixa autoestima.

2. Indicadores relevantes para os alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por comportamento escolar inadequado

- dificuldades de aprendizagem;
- falta de interesse pelas tarefas escolares;
- desvinculação escolar;
- desvios do comportamento;
- problemas pessoais (desejo de ingressar no mundo do trabalho, necessidade de reunificação familiar, problemas de saúde, etc.);
- aversão escolar.

3. Indicadores relevantes para os alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por comportamento relacional inadequado

- fracas capacidades socioeconómicas;
- baixas competências eficazes de comunicação;
- comportamento de agressividade;
- desvios do comportamento;
- comportamentos relacionais pobres;
- problemas pessoais (desejo de ingressar no mundo do trabalho, necessidade de reunificação familiar, problemas de saúde, etc.).

1. Indicadores relevantes para os alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por deficientes atitudes, comportamentos, competências pessoais

Indicadores	Descritores (atitudinais/comportamentais)
Questões pessoais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ deseja ingressar no mercado de trabalho; ➤ manifesta a necessidade de reunião familiar; ➤ tem problemas de saúde, etc.
Desvios do comportamento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ recusa responder às solicitações do professor; ➤ não respeita as regras de sala de aula/escola; ➤ comete fraude em contexto de avaliação; ➤ interrompe frequentemente as atividades didáticas; ➤ distrai os colegas; ➤ abandona a sua secretária sem autorização.
Comportamentos de agressividade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ magoa/agride os seus colegas; ➤ destrói os bens materiais da escola/colegas/professores; ➤ ofende/insulta/humilha/assusta os colegas; ➤ provoca/ofende/insulta professores; ➤ desenvolve comportamentos hostis, negativos e de desafio na sua relação com colegas/professores.
Competências socioemocionais pobres	<ul style="list-style-type: none"> ➤ baixa capacidade empática; ➤ manifesta reduzida capacidade de identificar e compreender as suas emoções e as dos outros; ➤ reduzida capacidade de gestão emocional (autocontrolo emocional); ➤ manifesta baixa tolerância ao stress; ➤ demonstra fraca resiliência, etc.
Baixas competências eficazes de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ não consegue exprimir, de forma coerente, clara e persuasiva ideias/pensamentos, etc. ➤ sem capacidade de iniciativa na comunicação; ➤ não consegue ser ouvinte ativo; ➤ manifesta capacidade limitada de fornecer/receber feedback; ➤ manifesta dificuldade em harmonizar/usar efetivamente as formas de comunicação (verbal, para-verbal, não verbal).
Baixa autoestima	<ul style="list-style-type: none"> ➤ sobreavalia, de forma errada, o grau de dificuldade das tarefas

Indicadores	Descritores (atitudinais/comportamentais)
	<p>escolares;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ manifesta baixos níveis de autoconfiança; ➤ manifesta elevada vulnerabilidade/sensibilidade à crítica; ➤ evita opiniões e decisões assertivas; ➤ abandona frequentemente as tarefas propostas.

2. Indicadores relevantes para os alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por comportamento escolar inadequado

Indicadores	Descritores (atitudinais/comportamentais)
Dificuldades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ revela dificuldades de atenção e concentração nas tarefas escolares; ➤ não persiste na prossecução dos objetivos propostos; ➤ manifesta tendência para passar de uma atividade para outra sem completar qualquer uma delas; ➤ não realiza o trabalho de forma autónoma; ➤ não responde adequadamente às solicitações do professor.
Falta de interesse pelas tarefas escolares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ não quer participar na resolução das tarefas escolares; ➤ recusa fazer os trabalhos de casa; ➤ evita envolver-se nas atividades escolares, independentemente da sua forma de organização (frente à turma, em grupo, individual); ➤ hesita iniciar qualquer atividade proposta; ➤ abandona as atividades sem se preocupar em concluir as tarefas propostas, etc.
Desvinculação escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ apresenta baixa motivação para a aprendizagem; ➤ apresenta níveis de satisfação reduzidos em relação à escola e aos seus próprios resultados; ➤ baixo investimento em recursos emocionais, intelectuais e materiais, em relação à escola; ➤ regista fracos progressos académicos; ➤ não participa em atividades extracurriculares /extraescola.
Desvios do comportamento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ recusa responder às solicitações do professor; ➤ não respeita as regras de sala de aula/escola; ➤ apresenta tentativas de fraude em contexto de avaliação; ➤ interrompe frequentemente as atividades didáticas; ➤ distrai os colegas; ➤ abandona a sua secretária sem autorização.
Questões pessoais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ deseja ingressar no mercado de trabalho; ➤ manifesta a necessidade de reunião familiar; ➤ tem problemas de saúde, etc.
Resistência à escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ manifesta sintomas/dor física associados aos problemas escolares; ➤ revela medo desproporcional em relação ao ambiente escolar; ➤ manifesta resistência/medo da escola; ➤ manifesta aversão à aprendizagem; ➤ manifesta hostilidade/desprezo pela autoridade escolar, etc.

3. Indicadores relevantes para os alunos em risco de AEP, em que o risco é gerado predominantemente por comportamento relacional inadequado

Indicadores	Descritores (atitudinais/comportamentais)
Competências socioemocionais pobres	<ul style="list-style-type: none"> ➤ baixa capacidade empática; ➤ manifesta reduzida capacidade de identificar e compreender as suas emoções e as dos outros; ➤ reduzida capacidade de gestão emocional (autocontrolo emocional); ➤ manifesta baixa tolerância ao stress; ➤ demonstra fraca resiliência, etc.
Baixas competências eficazes de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ não consegue exprimir, de forma coerente, clara e persuasiva ideias e/ou pensamentos, etc. ➤ sem capacidade de iniciativa na comunicação; ➤ não consegue ser ouvinte ativo; ➤ manifesta capacidade limitada de fornecer/receber feedback; ➤ manifesta dificuldade em harmonizar/usar efetivamente as formas de comunicação (verbal, para-verbal, não verbal).
Comportamentos de agressividade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ magoa/agride os seus colegas; ➤ destrói os bens materiais da escola/colegas /professores; ➤ ofende/insulta/humilha/assusta os colegas; ➤ provoca/ofende/insulta professores; ➤ desenvolve comportamentos hostis, negativos e de desafio na sua relação com colegas/professores.
Desvios do comportamento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ recusa responder às solicitações do professor; ➤ não respeita as regras de sala de aula/escola; ➤ apresenta tentativas de fraude em contexto de avaliação; ➤ interrompe frequentemente as atividades didáticas; ➤ distrai os colegas; ➤ abandona a sua secretária sem autorização.
Comportamentos interpessoais pobres	<ul style="list-style-type: none"> ➤ manifesta pouca capacidade para desenvolver e manter relações interpessoais satisfatórias; ➤ demonstra pouca capacidade de fazer amigos; ➤ tende a rejeitar interações sociais com os pares; ➤ adota um comportamento não cooperante/hostil; ➤ tende a autoisolar-se, etc.
Questões pessoais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ deseja ingressar no mercado de trabalho; ➤ manifesta a necessidade de reunião familiar; ➤ tem problemas de saúde, etc.

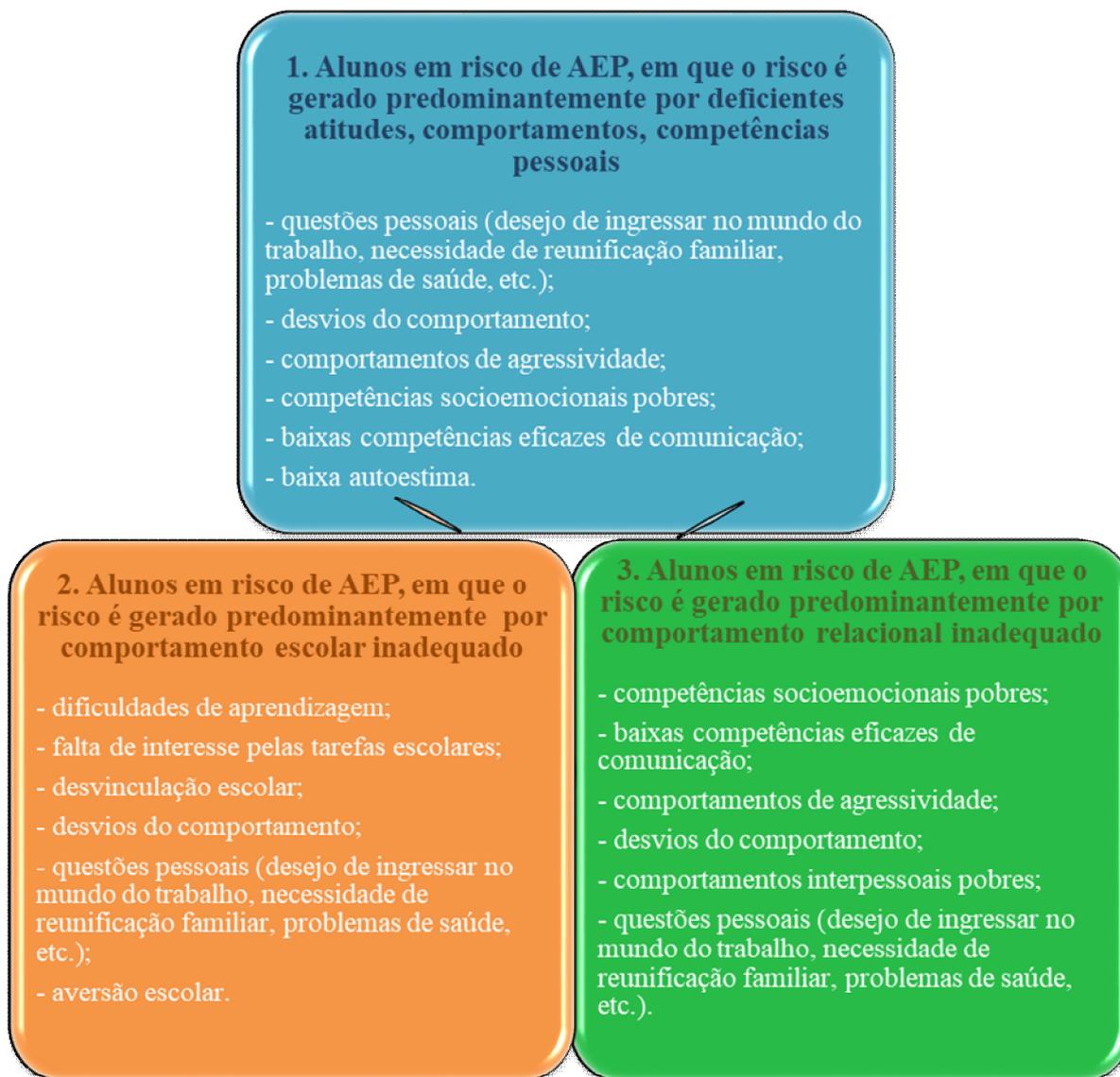


Figura nº 1. Modelo tipológico – alunos em risco de AEP



4. Resultados da pesquisa sobre o fenómeno de AEP

4.1. Resultados do questionário dirigido aos professores

Perfil dos professores do grupo alvo: Cada país parceiro (Itália, Roménia, Portugal, Lituânia) administrou o questionário a um grupo de professores do ensino médio e secundário. Cada grupo estava representado por professores de diferentes idades, disciplinas, grau de ensino e género. O questionário foi preenchido por 256 professores, representando diferentes domínios: humanidades, ciências, tecnologias, ciências sociais e naturais, educação física, educação especial, etc.

Método de análise de dados: Os resultados obtidos foram sujeitos a análise quantitativa e qualitativa.

Conclusões: Apresentamos de seguida uma análise comparativa dos resultados registados após o preenchimento do questionário fornecido aos professores inquiridos dos quatro países parceiros.



A. Perceção dos professores sobre o AEP e suas principais causas

Um dos pontos do questionário centrou-se na classificação das potenciais causas do AEP geradas por variáveis específicas do espaço educativo, numa escala de 1 a 10 (em que 1 representa um nível mínimo e 10 – nível máximo), de acordo com a medida em que os inquiridos consideraram que as causas mencionadas podem, pela sua frequência e intensidade, gerar AEP. Estas causas foram agrupadas em cinco categorias: *causas geradas por variáveis específicas do sistema educativo*, *causas geradas por variáveis relacionadas com a organização escolar*, *causas geradas por variáveis relacionadas com a personalidade didática do professor*, *causas geradas por variáveis relacionadas com a turma* e *causas geradas por variáveis específicas do aluno*.

Tabela nº 1. Principais causas de AEP geradas por variáveis específicas do sistema educativo

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. políticas educativas ineficazes; 2. deficiente aplicação das políticas educativas; 3. falta de investimento consistente na FCP.	1. currículo de grandes dimensões; 2. deficiente aplicação das políticas educativas; 3. políticas educativas ineficazes.	1. divergências entre o currículo e as necessidades de formação dos alunos; 2. políticas educativas ineficazes; 3. currículo de grandes dimensões.	1. currículo de grandes dimensões; 2. número insuficiente de conselheiros/ psicólogos escolares; 3. divergências entre o currículo e as necessidades de formação dos alunos.

Em relação a causas geradas por variáveis específicas do sistema educativo, constatamos que os inquiridos em **Itália**, na **Lituânia** e na **Roménia** colocam em primeiro lugar os aspetos referentes às *políticas educativas*, que consideram ineficazes. Além disso, os professores em **Itália** e na **Lituânia** manifestam a sua convicção de que a aplicação de elementos específicos das políticas de educação é deficiente. O único país que não classifica as políticas educativas nas três primeiras posições é a **Roménia**; no entanto, estas podem ser encontradas nas posições seguintes, respetivamente 4 e 5. Em relação às opções dos inquiridos, vemos que *as políticas educativas* representam um ponto sensível

do sistema educativo em todos os países parceiros do projeto, e representam uma importante causa geradora de AEP.

Além disso, a análise comparativa da distribuição das respostas registadas destaca outro elemento comum aos professores da **Lituânia**, **Portugal** e **Roménia**: classificam nas primeiras posições os aspetos relativos ao currículo, tais como: *currículo de grandes dimensões e divergência entre o currículo e as necessidades de formação dos alunos*. Os professores em **Itália** também assinalam como possível causa de AEP, o afastamento entre o currículo e as necessidades dos alunos, colocando-o na quinta posição. Consequentemente, como possível medida preventiva do AEP, é necessário repensar o currículo escolar, nos quatro países, ou em alternativa, um fator que os professores podem mais facilmente controlar, é necessário desenvolver a sua capacidade de selecionar e processar conteúdos informativos específicos, para que os alunos não sejam sobrecarregados com tarefas de aprendizagem, bem como outros fenómenos associados – fadiga escolar, stress, desmotivação, depreciação do clima escolar, etc.

Tabela nº 2. Principais causas de AEP geradas por variáveis relacionadas com a organização escolar

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. turmas de grandes dimensões; 2. gestão deficiente das relações interpessoais; 3. falta de colegialidade e colaboração entre os professores.	1. turmas de grandes dimensões; 2. má gestão da escola; 3. gestão deficiente das relações interpessoais.	1. turmas de grandes dimensões; 2. promoção exclusiva da educação cognitiva; 3. desinteresse pela educação não formal, ignorando a educação moral, socio-emocional	1. turmas de grandes dimensões; 2. ignorar a educação moral e socio emocional; 3. funções não assumidas por conselheiro/ psicólogo/assistente social ou inexistência dessas pessoas

No que diz respeito a *causas geradas por variáveis relacionadas com a organização escolar*, é de salientar que os inquiridos acreditam que a principal causa (posição 1 para todos os países parceiros do projeto) é representada por *turmas de grandes dimensões*, como efeito de políticas educativas defeituosas, ou más decisões de dirigentes escolares ou inspetores. *A gestão deficiente das relações interpessoais, a má gestão da escola*, bem como *a falta de colegialidade e colaboração entre os professores*, são causas classificadas nas duas posições seguintes por professores em **Itália** e na **Lituânia**, destacando a ausência de uma cultura organizacional e de um clima apropriado na escola.

Tabela nº 3. Principais causas de AEP geradas por variáveis relacionadas com a personalidade do professor

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. falta de empatia; 2. ignorar os problemas emocionais e sociais dos alunos; 3. falta de envolvimento emocional.	1. má relação com os alunos; 2. falta de assistência psicopedagógica personalizada; 3. baixa motivação ou desinteresse pela FCP.	1. falha na adaptação do currículo às necessidades dos alunos; 2. foco na educação cognitiva/centrada no conteúdo; 3. estilo didático rotineiro.	1. desinteresse pelo processo de aprendizagem; 2. falta de assistência psicopedagógica personalizada; 3. ignorar os problemas emocionais e sociais dos alunos.

Uma terceira categoria foi constituída por *causas geradas por variáveis relacionadas com a personalidade do professor*. Nas opções dos professores em **Itália, Lituânia e Roménia**, as primeiras posições são representadas por: *falta de empatia; ignorar os problemas emocionais e sociais dos alunos; falta de envolvimento emocional; má relação com os alunos; falta de assistência psicopedagógica personalizada e desinteresse pelo processo de aprendizagem*. Todos estes aspetos mencionados se referem à forma como os professores entendem construir a relação com os seus alunos e realçar a negligência/desrespeito pelo aluno e da relação com ele, ou uma má qualidade da formação de professores em relação às competências emocionais e um relato errado das funções que devem assumir no processo educativo: facilitador, guia, provedor de competências de aprendizagem, treinador, motivador, etc. A ausência de algumas competências, algumas atitudes adequadas dos professores implicam relações impessoais com os seus alunos, com efeitos na forma como estes últimos se relacionam com a escola, com a educação e a aprendizagem. Os professores da **Lituânia** colocam na terceira posição um fator que não deve ser negligenciado: *baixa motivação ou desinteresse pela FCP*.

Analisando as respostas dadas pelos professores em **Portugal**, percebe-se que as três principais razões elencadas são: *falha na adaptação do currículo às necessidades dos alunos*, aspeto mencionado também em outros itens, *foco na educação cognitiva/centrada no conteúdo*, em detrimento dos conteúdos centrados nas necessidades dos alunos e no *estilo didático de rotina*.

Tabela nº 4. Principais causas de AEP geradas por variáveis relacionadas com a turma

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. ausência de um conjunto comum de valores, princípios, regras; 2. falta de adesão a um conjunto comum de valores, princípios, regras; 3. <i>bullying</i> / agressão / violência escolar; 4. clima educativo pobre, conflituoso/tenso.	1. falta de adesão a um conjunto comum de valores, princípios, regras; 2. fenómenos psicossociais ignorados /agravados; 3. baixo nível de interações entre os membros da turma; 4. clima educativo pobre, conflituoso/tenso.	1. a ausência de um conjunto comum de valores, princípios, regras; 2. falta de adesão a um conjunto comum de valores, princípios, regras; 3. distribuição injusta de responsabilidades; 4. gestão deficiente dos problemas disciplinares.	1. falta de adesão a um conjunto comum de valores, princípios, regras; 2. <i>bullying</i> / agressão / violência escolar; 3. gestão deficiente dos problemas disciplinares; 4. ausência de um conjunto comum de valores, princípios, regras.

Um aspeto interessante no que diz respeito às *causas geradas por variáveis relacionadas com a turma*, que os professores de todos os países parceiros classificam nas quatro primeiras posições, prende-se com a *ausência de um conjunto comum de valores, princípios, regras e/ou falta de adesão a um conjunto comum de valores, princípios, regras*.

Refletindo, em geral, sobre as opções colocadas nas primeiras posições pelos professores, podemos compreender que podem ser geradas por um défice de comunicação ou por uma comunicação ineficiente tanto entre professores e alunos, como ao nível da relação aluno-aluno e aluno-grupo/turma.

As escolhas demonstram ainda que os inquiridos estão conscientes da importância da cultura normativa da turma; no entanto, não conseguem construir ao lado dos seus alunos um conjunto de valores, normas e regras suficientemente relevantes para determinar que os últimos adiram a ele, o internalizem e desenvolvam os respetivos comportamentos, atitudes.

Tabela nº 5. Principais causas de AEP geradas por variáveis específicas do aluno

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. desvinculação escolar; 2. perceção deficiente das experiências escolares como irrelevantes, insignificantes, desnecessárias; 3. baixa autoestima; 4. hostilidade à escola.	1. baixo nível de educação; 2. horizonte limitado de cultura geral; 3. estatuto de vítima de <i>bullying</i> /violência escolar; 4. comportamentos desviantes/delinquentes.	1. má ligação do aluno à escola; 2. desvinculação escolar; 3. comportamentos desviantes/delinquentes; 4. insucesso escolar.	1. hostilidade à escola; 2. perceção deficiente das experiências escolares como irrelevantes, insignificantes, desnecessárias 3. autorrepresentação negativa em relação aos requisitos escolares; 4. ligação deficiente do aluno à escola.

Considerando os resultados registados para a última categoria de causas – *causas geradas por variáveis relacionadas com os alunos* –, podemos ver que, de acordo com a sua frequência, dividem-se da seguinte forma: *desvinculação escolar (Itália e Portugal)*, *perceção deficiente das experiências escolares como irrelevantes, insignificantes e desnecessárias (Itália e Roménia)*, *hostilidade à escola (Itália e Roménia)*, *comportamentos desviantes/delinquentes (Lituânia e Portugal)*, *má ligação do aluno à escola (Portugal e Roménia)*, *baixa autoestima (Itália)*, *baixo nível de educação, horizonte limitado de cultura geral* e o *estatuto de vítima de bullying/violência escolar (Lituânia)*, *insucesso escolar (Portugal)*, *autorrepresentação negativa em relação aos requisitos escolares (Roménia)*. Após a análise dos resultados, podemos constatar que as causas do AEP estão, em geral, condicionadas pela forma como o aluno se relaciona com a escola, consigo próprio, com as suas experiências escolares, com o sucesso ou insucesso escolar, e também com a sua posição/classificação na turma, os seus comportamentos.

B. Competências pedagógicas, pessoais e comunicacionais usadas para trabalhar com alunos

De acordo com a dimensão acima referida, foi solicitado aos inquiridos que avaliassem a importância de cada competência profissional específica/competências dos professores, numa escala de 1 a 10 (em que 1 – nível mínimo e 10 – máximo), e, de seguida, apreciar em que medida são possuidores dessas competências.

Apresentamos seguidamente as competências dos professores que utilizámos no questionário, agrupadas em quatro categorias:

- *competências especializadas*: capacidade de selecionar, processar e transmitir conteúdos, capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares;
- *competências psicopedagógicas*: competências didáticas de design, capacidade de formular objetivos educativos, selecionar e utilizar estratégias de ensino adequadas, adaptar-se à idade e às especificidades individuais dos alunos, ensinar competências específicas à comunicação didática, capacidade de determinar uma motivação ideal dos alunos, criando experiências de aprendizagem estimulantes, com base nos princípios da pedagogia construtivista e suscetível de produzir as competências-chave reivindicadas a nível europeu, competências relacionadas com a avaliação didática, reflexividade, tato pedagógico, criatividade didática;
- *competências psicossociais*: estabelecer as melhores relações educativas com os alunos, competências de comunicação ativa e empática com os alunos, competências para comunicar com outros colegas, competências para comunicar com os pais, fornecer

feedback formativo aos alunos, competências emocionais, competências interculturais, adaptabilidade, flexibilidade, equidade na gestão de relações com os alunos;

- *competências de gestão*: capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal, competências de planeamento, capacidades de organização, competências de controlo e avaliação, competências de aconselhamento, capacidade de tomada de decisão, capacidades para gerir situações de crise educacional.



Tabela nº 6. Avaliação das competências especializadas dos professores em termos da sua importância e posse

Importância			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 2. capacidade de selecionar conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.	1. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 2. capacidade de selecionar conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.	1. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 2. capacidade de selecionar conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.	1. capacidade de selecionar conteúdos; 2. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.
Posse			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 2. capacidade de selecionar conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.	1. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 2. capacidade de selecionar conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.	1. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 2. capacidade de selecionar conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.	1. capacidade de selecionar conteúdos; 2. capacidade de processar e transmitir conteúdos; 3. capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares.

Após análise comparativa, podemos constatar que, no que diz respeito às *competências especializadas*, os inquiridos em **Itália**, **Lituânia** e **Portugal** estabeleceram exatamente a mesma hierarquia em termos de importância e posse: *capacidade de processar e transmitir conteúdos*, *capacidade de selecionar conteúdos* e, por último, *a capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares*.

Uma situação ligeiramente diferente diz respeito aos inquiridos na **Roménia**, que definem a seguinte hierarquia (tanto em termos de grau de importância como de posse): *capacidade de selecionar conteúdos*, seguida da *capacidade de processar e transmitir conteúdos* e a *capacidade de estabelecer ligações inter-, multi- e transdisciplinares*.



Tabela nº 7. Apreciação das competências psicopedagógicas dos professores em termos de importância e posse

Importância			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. capacidade de determinar a motivação ideal dos alunos; 2. competências de ensino específicas da comunicação didática; 3. seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas; 4. adaptação à idade e às especificidades dos alunos; 5. criatividade didática; 6. tato pedagógico.	1. tato pedagógico; 2. seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas; 3. capacidade de formular objetivos educativos; 4. adaptação à idade e às especificidades dos alunos.	1. seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas; 2. adaptação à idade e às especificidades dos alunos; 3. capacidade de determinar a motivação ideal dos alunos; 4. tato pedagógico.	1. tato pedagógico; 2. criatividade didática; 3. competências de ensino específicas da comunicação didática; 4. competências relacionadas com a avaliação didática; 5. seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas.

Posse			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. adaptação à idade e às especificidades dos alunos; 2. competências de ensino específicas da comunicação didática; 3. tato pedagógico.	1. tato pedagógico; 2. criatividade didática; 3. seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas; 4. capacidade de formular objetivos educativos.	1. seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas; 2. adaptação à idade e às especificidades dos alunos; 3. tato pedagógico.	1. tato pedagógico; 2. competências relacionadas com a avaliação didática; 3. seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas; 4. competências de ensino específicas da comunicação didática.

Comparando as respostas dadas pelos professores em **Itália, Lituânia, Portugal e Roménia**, no que diz respeito às *competências psicopedagógicas*, podemos concluir que aquelas que todos consideram importantes estão relacionadas com o *tato pedagógico* e com a *seleção e utilização de estratégias de ensino apropriadas*.

Em relação à medida em que os professores consideram que possuem determinada competência psicopedagógica, o *tato pedagógico* representa a competência que todos os professores dos quatro países referiram.

Tabela nº 8. Apreciação das competências psicossociais dos professores em termos de importância e posse

Importância			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. competências de comunicação ativa e empática com os alunos; 2. equidade na gestão de relações com os alunos; 3. estabelecer as melhores relações educativas com os alunos.	1. competências para comunicar com os pais; 2. equidade na gestão de relações com os alunos; 3. competências para comunicar com outros colegas.	1. competências de comunicação ativa e empática com os alunos; 2. estabelecer as melhores relações educativas com os alunos; 3. equidade na gestão de relações com os alunos.	1. adaptabilidade; 2. fornecer feedback formativo aos alunos; 3. competências emocionais; 4. competências de comunicação ativa e empática com os alunos; 5. equidade na gestão de relações com os alunos.
Posse			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. equidade na gestão de relações com os alunos; 2. competências de comunicação ativa e	1. equidade na gestão de relações com os alunos; 2. competências de comunicação ativa e	1. equidade na gestão de relações com os alunos; 2. adaptabilidade; 3. competências de comunicação ativa e	1. equidade na gestão de relações com os alunos; 2. competências emocionais; 3. adaptabilidade;

empática com os alunos; 3. estabelecer as melhores relações educativas com os alunos.	empática com os alunos; 3. competências para comunicar com os pais; 4. adaptabilidade.	empática com os alunos; 4. estabelecer as melhores relações educativas com os alunos; 5. fornecer feedback formativo aos alunos.	4. fornecer feedback formativo aos alunos.
--	--	--	--

Comparando as respostas dadas pelos professores de **Itália, Lituânia, Portugal e Roménia**, no que diz respeito às *competências psicossociais*, podemos concluir que aquelas que consideram mais importantes e colocam em primeiro lugar estão relacionadas com a comunicação: *competência de comunicação ativa e empática com os alunos (Itália, Portugal e Roménia)* e *competências para comunicar com pais e outros colegas (Lituânia)*.

No que diz respeito à medida em que os professores acreditam possuir determinada competência psicossocial, a *equidade na gestão das relações com os alunos* é a competência mencionada pelos professores dos quatro países e colocada na primeira posição.

Tabela nº 9. Apreciação das competências de gestão dos professores em termos de importância e posse

Importância			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal; 2. capacidade de gerir situações de crise educacional; 3. capacidade de tomada de decisão.	1. capacidade de gerir situações de crise educacional; 2. capacidade de tomada de decisão; 3. capacidade de organização.	1. capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal; 2. capacidade de tomada de decisão; 3. capacidade de organização; 4. capacidade de gerir situações de crise educacional.	1. capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal; 2. capacidade de planeamento; 3. capacidade de organização; 4. capacidade de aconselhamento.
Posse			
Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. capacidade de tomada de decisão; 2. capacidade de organização; 3. capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal.	1. capacidade de tomada de decisão; 2. capacidade de planificação; 3. capacidade de gerir situações de crise educacional.	1. capacidade de tomada de decisão; 2. capacidade de planificação; 3. capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal.	1. capacidade de planificação; 2. capacidade de organização; 3. capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal.

No que diz respeito às *competências de gestão*, analisando as respostas dos professores dos quatro países, podemos constatar que os professores em **Itália**, **Portugal** e **Roménia** valorizam especialmente a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem ideal, colocando-o em primeiro lugar no nível de importância, enquanto os professores **lituanos** colocam esta competência em último lugar. Em termos gerais, todos os inquiridos consideram importante a capacidade de decisão e a capacidade de gerir situações de crise educacional.

Quanto à medida em que consideram possuir estas competências, os inquiridos apreciam o facto de a capacidade de tomada de decisão (professores **italianos**, **lituanos** e **portugueses**) e a capacidade de planificação (professores **romenos**) terem sido desenvolvidas em grande medida.



C. Principais causas de relações conflituosas com alunos e estratégias de resolução usadas

C.1. Principais causas de relações conflituosas com alunos

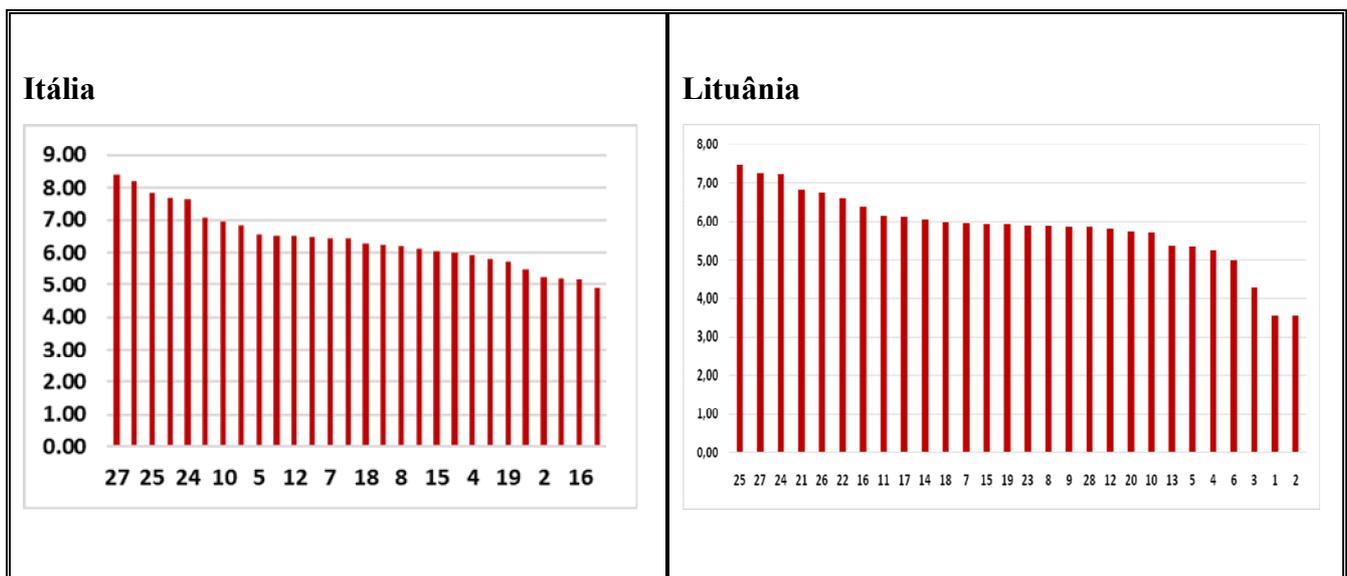
Quando lhes foi pedido que avaliassem numa escala de 1 a 10 (1 – nível mínimo, 10 – nível máximo), de acordo com o nível de importância, as causas mais frequentes de conflito entre alunos e professores, os inquiridos dos quatro países (**Itália**, **Lituânia**, **Portugal** e **Roménia**) colocam causas semelhantes nas primeiras posições.

As respostas possíveis são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela nº 10. Causas de conflito entre alunos e professores

1	diferentes formas de discriminação (discriminação étnica, social, religiosa, racial)
2	diferentes tipos de assédio
3	marginalização de alunos durante as atividades em sala de aula
4	falta de respeito pela individualidade do aluno
5	danos na autoestima do aluno
6	segregação escolar
7	falta de confiança no potencial do aluno
8	minimizar o esforço do aluno
9	ignorar os problemas pessoais enfrentados por cada aluno
10	falta de empatia por parte dos professores
11	falta de motivação da parte dos professores
12	inconsistência na organização ideal do processo educativo
13	ausência de estratégias de trabalho diferenciadas/individualizadas
14	não adaptar a tarefa de aprendizagem à idade dos alunos e às peculiaridades psicológicas

	individuais
15	não adaptar o processo didático às características do grupo de alunos/de cada aluno
16	alunos sobrecarregados
17	ausência de feedback fornecido pelos professores
18	falta de capacidade de criar um clima de apoio na turma
19	expectativas dos professores sobre a capacidade dos alunos
20	estilo didático/gerencial <i>laissez-faire</i> do professor
21	falta de interesse dos alunos pelo processo didático
22	“personalidade agressiva” da estrutura do tipo de aluno
23	problemas especiais dos alunos (PHDA, autismo, hipercinesia, distúrbios de personalidade, etc.)
24	falta de disciplina por parte dos alunos
25	falta de motivação dos alunos
26	práticas educativas parentais deficientes
27	padrões parentais errados sobre a importância da escola
28	elevado nível de bem-estar das famílias dos alunos



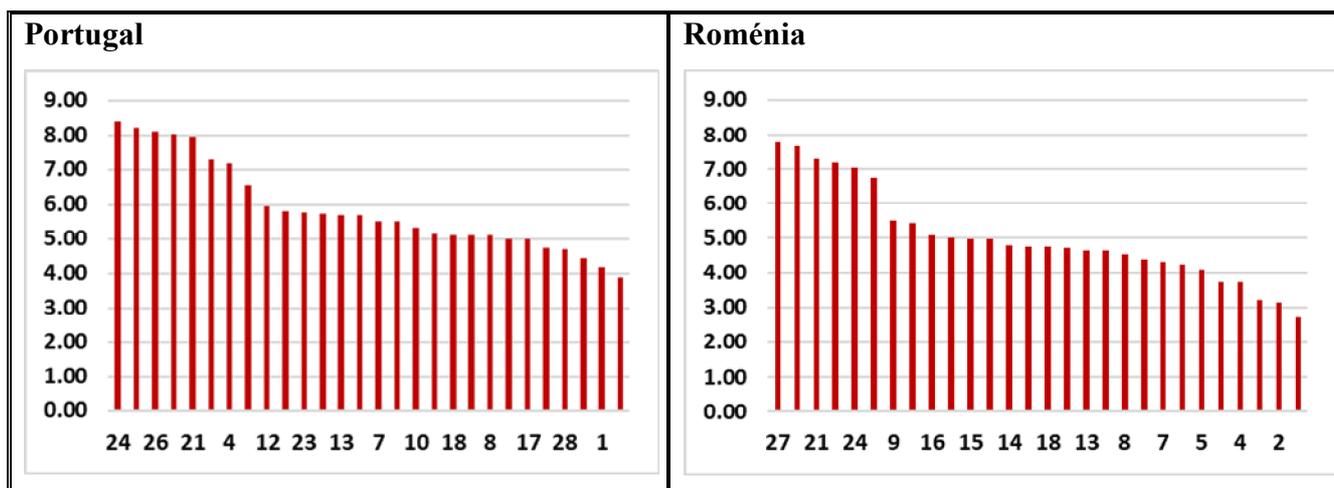


Figura nº 2. Causas de conflito entre alunos e professores

Com base na análise dos resultados (Figura nº 2), registamos os seguintes aspetos: em **Itália** e na **Roménia**, as duas primeiras posições são ocupadas por *padrões parentais errados sobre a importância da escola e práticas educativas parentais deficientes*. A última das causas, respetivamente *práticas educativas parentais deficientes*, é identificada como uma causa comum na **Lituânia** e em **Portugal**. Nestes dois países e em **Itália**, a primeira posição é representada por outra causa: *falta de disciplina por parte dos alunos*, enquanto que na opinião dos inquiridos **romenos** outra causa importante é a *falta de interesse dos alunos pelo processo didático*. Os números acima apresentados mostram que os quatro países indicam as mesmas causas principais (primeiras 6), com uma importância relativamente semelhante: relação família-escola, imagem distorcida dos pais em relação ao papel da escola, bem como a forma deficiente como entendem educar os seus filhos. A distribuição das respostas indica que os professores atribuem baixa importância aos fatores associados às suas próprias práticas educativas. Estas escolhas demonstram que, na opinião dos professores questionados, as causas dos conflitos entre eles e os seus alunos são de natureza externa, não lhes dizem diretamente respeito e são determinadas por fatores relativos, nomeadamente, ao ambiente familiar.

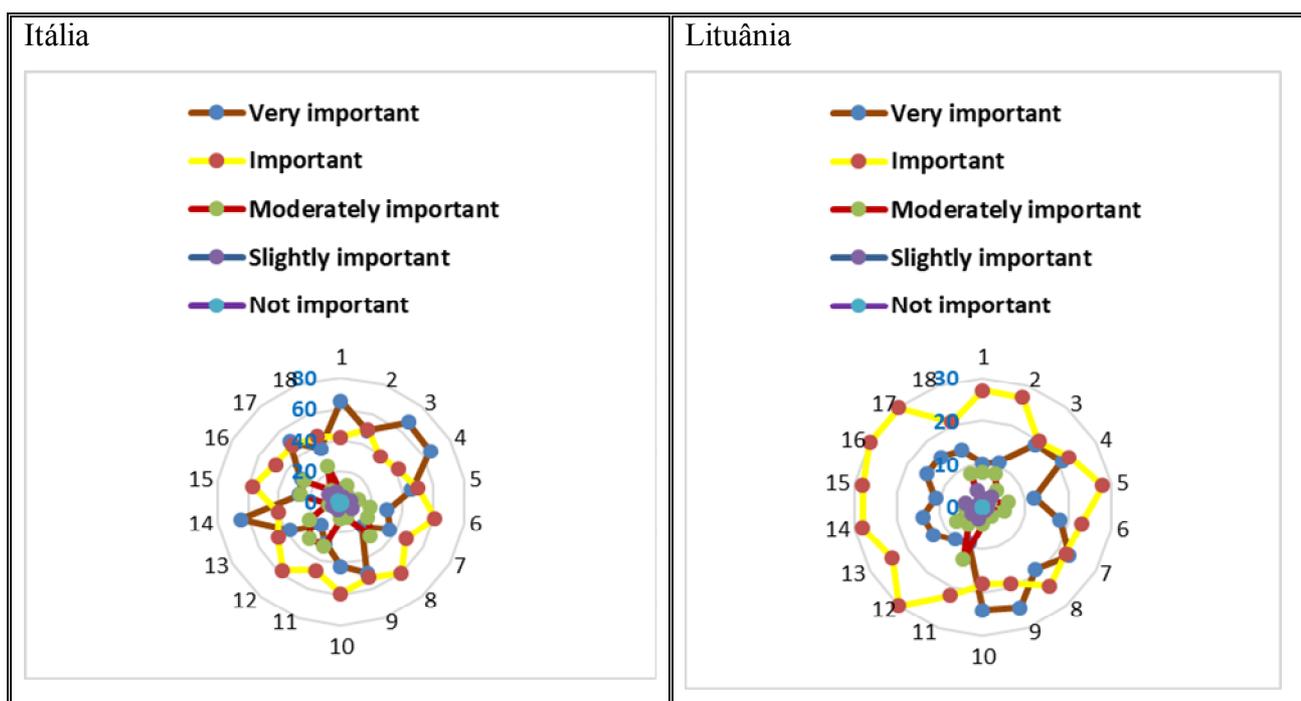
C.2. Apreciação das estratégias para resolver os conflitos entre professores e alunos

Em outro ponto do questionário, solicitou-se aos professores que avaliassem, numa escala de 1 a 5, várias estratégias que podem ser exploradas para resolver conflitos entre professores e alunos.

As respostas possíveis a este ponto são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela nº 11. Estratégias para resolver os conflitos entre professores e alunos

1	observância dos princípios de singularidade e dignidade de cada pessoa
2	igualdade de oportunidades
3	não discriminação
4	valorização de cada aluno
5	processo didático adaptado à especificidade do grupo de aprendizagem/aluno
6	clarificar os passos de cada atividade de aprendizagem
7	negociar as regras de sala de aula
8	distribuição equitativa das tarefas de aprendizagem
9	comunicação ativa com os pais
10	fornecer feedback
11	estilo de gestão democrática
12	consultas escolares
13	utilização de recursos didáticos atrativos
14	audição ativa e empática
15	aconselhamento do professor por outros especialistas
16	autodeterminação do professor na resolução dos problemas dos alunos
17	desenvolvimento da capacidade de negociação de conflitos dos professores
18	método de avaliação que recorra ao envolvimento dos alunos (isto é, autoavaliação)



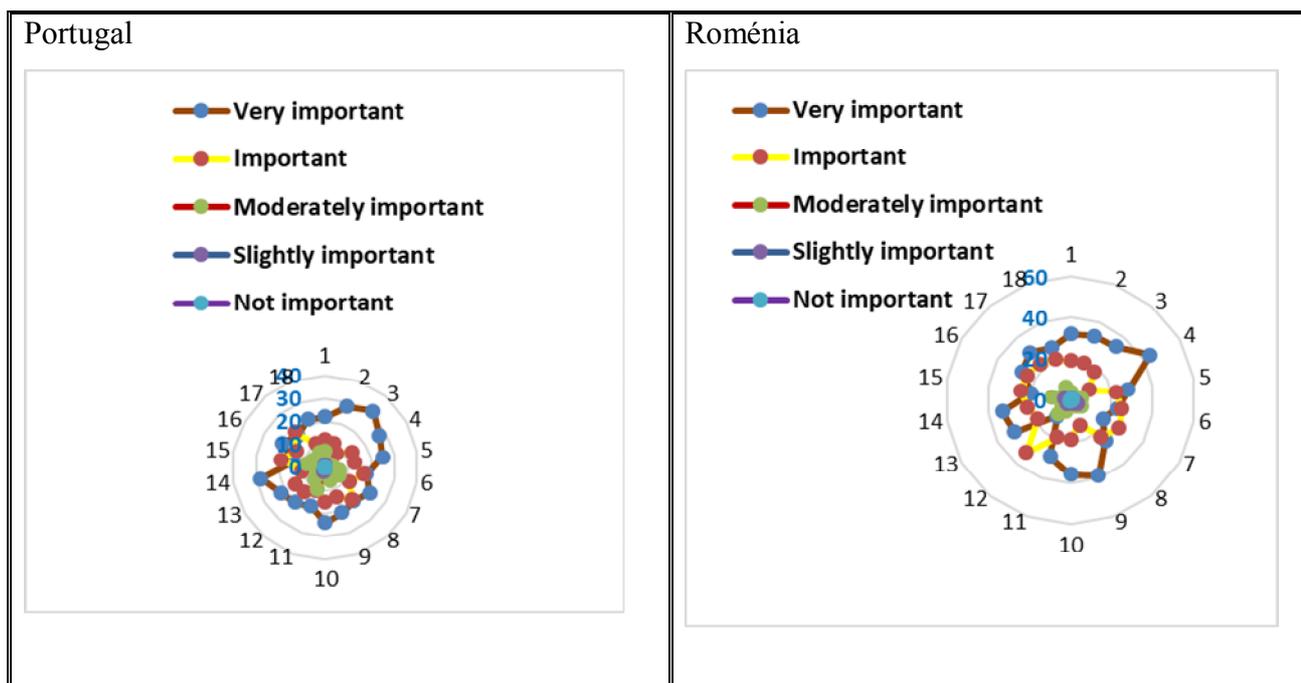


Figura nº 3. Apreciação das estratégias de resolução de conflitos entre professores e alunos

Legenda:

	Muito importante
	Importante
	Moderadamente importante
	Ligeiramente importante
	Não importante

Com base na análise dos números acima referidos, são de registar os seguintes aspetos:

Os professores em **Itália** consideram muito importantes as seguintes estratégias: *não discriminação, valorização de cada aluno, observância dos princípios de singularidade e dignidade de cada pessoa e escuta ativa e empática*. Além disso, os professores questionados consideram importante *clarificar os passos de cada atividade de aprendizagem* e também a *distribuição equitativa das tarefas de aprendizagem*.

Os professores da **Lituânia** consideraram importante o seguinte: *comunicação ativa com os pais, fornecer feedback e negociação de regras de sala de aula*. Estas foram seguidas de perto por estratégias como: *valorização de cada aluno, distribuição equitativa das tarefas de aprendizagem e não discriminação*. É interessante constatar que os professores da Lituânia estão conscientes da importância das suas próprias competências de comunicação e de gestão na resolução de conflitos com os alunos; no entanto, não ignoram o papel decisivo que desempenham na facilitação do processo de aprendizagem, atribuindo, portanto, valor às competências psicopedagógicas.

Em referência às estratégias utilizadas na resolução de conflitos entre professores e alunos, os professores **portugueses** consideram muito importante: *não discriminação, igualdade de oportunidades e escuta ativa e empática*. Além disso, os inquiridos incluem também o *desenvolvimento da capacidade de o professor negociar a resolução do conflito, o aconselhamento dos professores por outros especialistas* e também a *distribuição equitativa das tarefas de aprendizagem* entre as estratégias importantes no processo de resolução de conflitos entre professores e alunos.

Os professores da **Roménia** consideram muito importante: estratégias que colocam ênfase na *valorização de cada aluno, comunicação ativa com os pais e fornecer feedback*. Constatamos que se trata sobretudo de estratégias que envolvem a otimização da comunicação entre os principais intervenientes educativos (professores, alunos, pais), destinados a prevenir e a resolver conflitos de forma eficaz.



D. Desafios no trabalho diário com os alunos

Outro ponto do questionário apresentou questões/situações que podem ser consideradas desafios na atividade com os alunos e pediu aos professores que apreciassem, numa escala de 1 a 10, o grau de importância dessas situações.

Os inquiridos em **Itália** e **Portugal** classificam em primeiro lugar *uma gestão eficaz dos problemas disciplinares*, enquanto os da **Lituânia** classificam *estimular a motivação e o interesse dos alunos pela aprendizagem* e os **romenos** uma *comunicação eficaz, de acordo com as possibilidades dos alunos*. Os inquiridos de **Itália** colocaram nas posições seguintes *captar e manter a atenção dos alunos* e *estimular a motivação para a aprendizagem dos alunos*. Os **portugueses** mencionaram *uma gestão eficaz das perturbações comportamentais* e uma *gestão ótima das situações de crise educativa (micro)*. Para os professores da **Lituânia**, é importante *uma gestão eficaz dos problemas disciplinares* e *captação e retenção da atenção dos alunos*, enquanto para os professores da **Roménia** é o *conhecimento psicopedagógico dos alunos* e a *gestão eficaz das perturbações comportamentais*.

No mesmo ponto, as últimas posições foram ocupadas pelos seguintes aspetos: *conhecimento psicopedagógico dos alunos* e *formação/desenvolvimento de competências adequadas à idade e ao nível de escolaridade (Itália)*, *diferenciação/individualização da formação (Portugal)*, *diferenciação/ individualização da formação* e *formação/desenvolvimento de competências*

adequadas à idade e ao nível de escolaridade (**Lituânia**) e, respetivamente, *captação e retenção de alunos* (**Roménia**).

Como consequência, na sequência da análise das respostas registadas, observamos que os professores questionados enfrentam uma série de dificuldades na sua atividade com os alunos, que são geradas quer pela insuficiente/deficiente formação psicopedagógica dos professores na área das disciplinas de *Psicologia educacional/psicologia escolar/psicologia do desenvolvimento humano e gestão de classes* ou pela sua insuficiente/deficiente formação metodológica, em percentagens relativamente iguais.

Em termos de disparidades, vemos que os professores da **Roménia** classificaram em primeiro lugar o *conhecimento psicopedagógico dos alunos* na categoria de aspetos/situações que podem ser considerados desafios na atividade com os alunos, enquanto os professores em Itália colocaram este aspeto na última posição.

E. Representações/crenças nos fatores que podem aumentar o empenho e a motivação dos alunos

Outro item do questionário solicitava aos professores que apreciassem até que ponto algumas representações/crenças dos diretores/professores/alunos (que estavam listados, de forma dicotómica: fatores positivos, fatores negativos) influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo, no sentido do seu aumento/diminuição (escala de avaliação: 1 a 10 → 1 – nível mínimo de importância, 10 – nível máximo de importância).



Tabela nº 12. Representações/crenças dos gestores escolares que influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo – Categoria de fatores positivos

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. professor bom, eficiente, competente; 2. confiança no potencial do aluno; 3. tolerância, respeito pelo outro (pela diferença).	1. valorização da FCP; 2. “bom aluno”. 3. boa escola e confiança no potencial do aluno.	1. professor bom, eficiente, competente; 2. tolerância, respeito pelo outro (pela diferença); 3. confiança no potencial do aluno e igualdade de oportunidades.	1. professor bom, eficiente, competente; 2. confiança no potencial do aluno; 3. igualdade de oportunidades.

Na categoria de fatores positivos, podemos encontrar uma multiplicidade de semelhanças que, na opinião dos inquiridos, se relacionam com o perfil de competência do “bom professor”, que confia no potencial de cada aluno.

Tabela nº 13. Representações/crenças dos gestores escolares que influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo – Categoria de fatores negativos

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. desvalorização da profissão docente; 2. <i>bullying</i> , agressão, violência escolar; 3. falta de confiança no potencial do aluno.	1. gestão; 2. desvalorização da profissão docente; 3. falta de confiança no poder do sistema educativo.	1. gestão; 2. más escolas; 3. falta de confiança no poder da educação.	1. gestão; 2. competição entre alunos/turmas; 3. absentismo.

Podemos observar que na categoria de fatores negativos, a gestão defeituosa a nível escolar potencia o abandono precoce da escola.

Tabela nº 14. Representações/crenças dos professores que influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo – Categoria de fatores positivos

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. professor bom, eficiente, competente; 2. processo educativo centrado no aluno; confidence in the student's potential student-centered educational process 3. positive feedback feedback positivo.	1. sucesso escolar; 2. confiança no potencial do aluno; 3. valorização da FCP e “bons alunos”.	1. professor bom, eficiente, competente; 2. confiança no potencial do aluno; 3. tolerância, respeito pelo outro (pela diferença).	1. professor bom, eficiente, competente; 2. aprendizagem autêntica, eficiente e sustentável; 3. participação no processo educativo.

Segundo os inquiridos, a qualidade do ato didático influencia a motivação de forma positiva, em relação à participação e aprendizagem escolares. Esta é a razão pela qual os inquiridos consideram o “bom” professor como o garante do sucesso escolar, o professor que, na sua opinião, desempenha as funções de facilitador, *coach*, treinador, é competente e dá feedback.

Tabela nº 15. Representações/crenças dos professores que influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo – Categoria de fatores negativos

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
1. desvalorização da profissão docente; 2. professor – transmissor de conhecimentos; 3. falta de confiança no poder da educação.	1. gestão; 2. aprender – processo de assimilação de informação; 3. professor – transmissor de conhecimentos.	1. gestão; 2. falta de confiança no poder da educação; 3. falta de confiança no poder do sistema educativo.	1. gestão; 2. competição entre alunos/turmas; 3. valorização da inteligência cognitiva (académica).

Na categoria dos fatores negativos, na intersecção das opiniões dos inquiridos, podem encontrar-se aspetos derivados da categoria de uma gestão organizacional defeituosa e perceções distorcidas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela nº 16. Representações/crenças dos alunos que influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo – Categoria de fatores positivos

Itália	Lituânia	Portugal	Roméia
1. professor bom, eficiente, competente; 2. sucesso escolar; 3. professor – facilitador, guia, coach, treinador.	1. escola – ambiente amigável; 2. valorização de múltiplas inteligências; 3. professor – facilitador, guia, coach, treinador.	1. escola – ambiente amigável; 2. professor bom, eficiente, competente; 3. tolerância, respeito pelo outro (pela diferença).	1. professor bom, eficiente, competente; 2. professor – facilitador, guia, coach, treinador; 3. adequado/apto para a escola.

Na opinião dos inquiridos, os fatores que influenciam positivamente os alunos relacionam-se com aspetos ligados ao ambiente escolar e ao clima organizacional escolar, que descrevem como um ambiente amigável, onde os bons professores desempenham simultaneamente vários papéis: guia, facilitador, formador.

Tabela nº 17. Representações/crenças dos alunos que influenciam a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo – Categoria de fatores negativos

Itália	Lituânia	Portugal	Roméia
1. falta de confiança no poder da educação; 2. falta de confiança no poder do sistema educativo; 3. desvalorização da profissão docente.	1. professor – transmissor de conhecimentos; 2. valorização da inteligência cognitiva (académica); 3. fracasso escolar.	1. professor – transmissor de conhecimentos; 2. valorização da inteligência cognitiva (académica); 3. competição entre alunos / turmas; 4. desvalorização da profissão docente.	1. professor – transmissor de conhecimentos; 2. autoridade na gestão da sala de aula; 3. valorização da inteligência cognitiva (académica).

Na categoria de fatores negativos, no caso de todos os países parceiros do projeto, podemos ver que a perceção distorcida do papel do professor e a valorização, muitas vezes exclusiva, da inteligência cognitiva dos alunos, afeta a participação nas atividades escolares.



F. Estratégias escolares para prevenir o AEP

Foi solicitado aos professores que avaliassem, de acordo com o nível de importância, numa escala de 1 a 5 (1 – nível mínimo de importância, 5 – nível máximo), uma série de estratégias para prevenir o AEP (abandono escolar precoce). A análise comparativa indica alguns aspetos que serão mencionados de seguida.

Os inquiridos em **Itália** atribuíram as pontuações mais elevadas às seguintes estratégias: *desenvolvimento de uma parceria escola-família, atividades com os pais (uma melhor colaboração entre a escola e os pais), colocar cada aluno em situações de sucesso escolar e assistência socioeducativa para casos de risco*. Os professores da **Lituânia** também consideram que as estratégias de prevenção do AEP devem começar por *colocar cada aluno em situações de sucesso escolar*, seguidas de perto por *atividades com os pais e atividades de aconselhamento e orientação escolar*. Os professores em **Portugal** consideram que o *funcionamento de equipas multidisciplinares a nível escolar* é a estratégia mais eficaz, seguida de perto por estratégias que visam *desenvolver parcerias escola-família e assistência socioeducativa para casos de risco*. Os inquiridos na **Roménia** atribuem maior importância às estratégias que envolvem *assistência socioeducativa para casos de risco*, seguidas da *adoção de medidas/resolução de conflitos entre alunos, atividades de aconselhamento escolar e orientação e atividades com os pais* (elevado interesse pelo processo de aprendizagem dos alunos). Em termos de pontos em comum, os quatro países valorizam a relação família-escola como fator potencial para prevenir situações de AEP.

As pontuações mais baixas em **Itália** são atribuídas a *medidas anti segregacionistas e programas de tipo pós-escolar*; na **Lituânia**, a última posição na hierarquia das estratégias de prevenção do AEP é representada pela *avaliação do risco de abandono/AEP*; em **Portugal**, a última posição como medida de prevenção do AEP é o *apoio social (apoio material e financeiro/bolsas de estudo, produtos de papelaria, computadores, caixa de sanduíche diária, programa leite e croissant, uniformes escolares)* concedido aos alunos, enquanto na **Roménia** a última posição nas escolhas feitas pelos inquiridos é ocupada pelas *medidas anti segregacionistas*.

Em relação a esta distribuição de respostas, podemos concluir que os professores questionados consideram que as melhores estratégias para impedir o AEP envolvem uma colaboração adequada entre os dois ambientes educativos fundamentais para o desenvolvimento da personalidade da criança – escola e família.



7. Métodos de ensino usados para prevenir a desvinculação da escola

Um outro item do questionário pedia aos professores que mencionassem métodos de ensino que possam prevenir a desvinculação escolar e comportamentos associados. Os inquiridos referiram as seguintes categorias, enumeradas pela frequência das respostas, por ordem descendente.

Tabela nº 18. Métodos de ensino que podem ser usados para prevenir a desvinculação escolar e comportamentos associados

Itália	Lituânia	Portugal	Roménia
<ul style="list-style-type: none"> • métodos baseados em ação; • métodos e técnicas para explorar a realidade; • métodos e técnicas de desenvolvimento pessoal; • métodos de comunicação oral; • métodos e técnicas baseados na utilização das TIC; • métodos e técnicas específicos da educação não formal; • métodos de comunicação baseados na linguagem interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • métodos ativos participativos; • métodos de resolução de problemas; • métodos didáticos comunicacionais ativos eficientes; • métodos de trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • métodos e técnicas de desenvolvimento pessoal; • métodos e técnicas de diferenciação/individualização do ensino; • métodos interativos de aprendizagem/cooperação em grupo; • métodos de colaboração baseados na utilização de técnicas modernas; • métodos e técnicas de educação não formais; • métodos e técnicas de exploração de realidade; • métodos para estimular a criatividade dos alunos; • métodos de comunicação oral; • métodos baseados em ação. 	<ul style="list-style-type: none"> • métodos assistidos por computador; • jogos como métodos de ensino; • métodos de formação diferenciados/individualizados; • métodos baseados na competição; • métodos de aprendizagem mistos; • métodos de aprendizagem/concatenação de experiências de aprendizagem; • explicação; • exercício; • modelação; • experiência; • estudo de caso; • simulação; • métodos de trabalho atípicos, que envolvem assumir pelo aluno o papel do professor na criação de alguns materiais didáticos ou na condução de algumas sequências de formação e utilização da música, desenho e atuação como métodos de aprendizagem.

Como demonstra a análise comparativa das respostas, os professores dos quatro países mencionam uma série de métodos que consideram eficazes na prevenção do fenómeno de desvinculação escolar. Alguns dos inquiridos exemplificam tais métodos, outros referem apenas categorias de métodos.

Pode ser identificada uma série de **aspectos comuns**:

- métodos mencionados pelos inquiridos em todos os países: *métodos de comunicação* (particularmente, os métodos de comunicação oral), *métodos baseados na ação* e *métodos que exploram a realidade*;

- em três dos quatro países, os professores mencionaram os *métodos baseados nas TIC*.

Adicionalmente, a partir dos dados analisados, podem registar-se também algumas **diferenças**:

- os inquiridos em **Itália** e **Portugal** mencionam *métodos e técnicas de desenvolvimento pessoal* e *métodos e técnicas não formais específicos da educação*;

- os professores **lituanos** e **portugueses** referem *métodos de trabalho em grupo/aprendizagem por cooperação*, enquanto os professores romenos enumeram *métodos baseados na competição*;

- os professores da **Roménia** indicam igualmente os métodos de trabalho que envolvem assumir pelo aluno o papel de professor na criação de alguns materiais pedagógicos ou na orientação de algumas sequências de formação (*sala de aula invertida*).



4.2 Resultados do questionário dirigido aos alunos

O questionário dirigido aos alunos visa:

- ouvir a voz dos alunos sobre as suas experiências e perspetivas escolares;
- aumentar o conhecimento sobre (seus) processos de raciocínio para decidir abandonar a escola e/ou ter comportamentos negativos (fatores que empurram e puxam).

Perfil dos alunos e jovens que abandonaram a escola precocemente do grupo-alvo: Cada país parceiro (Itália, Roménia, Portugal, Lituânia) aplicou o questionário a um grupo de pelo menos 120 alunos do ensino médio e secundário e jovens que abandonaram a escola ou NEET (Not in Education, Employment, or Training - jovens que não estudam, não trabalham e não frequentam qualquer formação). O questionário foi preenchido por 917 alunos (do primeiro e segundo ano do ensino secundário e do último ano do ensino médio) e 58 ESLs (jovens que abandonaram a escola).

Método de análise de dados: Os resultados obtidos foram submetidos a análise quantitativa e qualitativa.

Conclusões: Apresentamos de seguida alguns resultados relevantes registados em resultado do preenchimento do questionário fornecido aos estudantes, pelos inquiridos dos quatro parceiros dos quatro países.

A. A ideia de abandonar a escola

Um dos itens pedia aos *alunos que ponderaram abandonar* a escola para responder a uma questão importante: *Porque pensou abandonar a escola?* Os alunos (que ponderaram abandonar a escola) foram convidados a atribuir um nível de importância (numa escala de Likert de 1 a 10, onde 10 = muito importante para mim; 1=não importante para mim) por razões de matriz (retiradas da literatura científica). Na tabela abaixo, apresentamos as respostas desta categoria de alunos:

Tabela nº 19. Razões pelas quais os alunos equacionaram abandonar a escola (opiniões de alunos que pensaram abandonar a escola)

País	Razões mais importantes (valor médio)	Razões menos importantes (valor médio)
Itália	Quero ir trabalhar (6.8); Não me dou bem com os professores (5.0); Penso que a avaliação dos meus resultados escolares não é justa (4.9).	Estou a ser intimidado (2.0); Quero viver noutra país com os meus pais (3.5).
Lituânia	Quero ir trabalhar (6.6); As disciplinas não são importantes para o que eu quero fazer (6.4); Os métodos e ferramentas de ensino dos meus professores não são muito envolventes (6.3).	Estou a ser intimidado (5.0); Acho que a escola é uma instituição inútil (5.1); Fui fracassado (5.3).
Portugal	Quero ir trabalhar (6.5); Esperava estudar disciplinas diferentes das que estou a estudar (5.2); As disciplinas não são importantes para o que eu quero fazer e Os métodos e ferramentas de ensino dos meus professores não são muito envolventes (4.9).	Estou a ser intimidado (2.6); Acho que os meus professores não me apoiam na aprendizagem (3.6).
Roménia	Acho que os meus professores não me apoiam na aprendizagem (6.1); Quero viver noutra país com os meus pais (5.7); As disciplinas não são importantes para o que quero fazer e Esperava estudar disciplinas diferentes das que estou a estudar (5.1).	Acho que a escola é uma instituição inútil (2.5); Fui fracassado (2.6).

Em **Itália**, para ambos os grupos de alunos (alunos do ensino médio e alunos do ensino secundário), a motivação mais importante é a *vontade de ingressar no mundo do trabalho* (um valor médio de 6,6 entre os alunos do ensino médio; 7,0 alunos do ensino secundário).

Entre os alunos do ensino secundário, as duas outras razões mais importantes são *o baixo desempenho académico (tenho más notas)* e *o reduzido interesse pelas disciplinas (acho que as disciplinas não são interessantes)*. Entre os alunos do ensino médio, a segunda e terceira motivação mais importantes são “*acho que a avaliação dos meus resultados escolares não é justa*” e “*não me dou bem com os professores*”.

Para a **Lituânia**, os fatores de pressão mais importantes são: *a vontade de ir trabalhar* (6,6 valores de média); a percepção de que *as disciplinas não são importantes em comparação com o que os alunos querem fazer* (6,4 valores de média); a ideia de que os *métodos/ferramentas de ensino utilizados não são muito envolventes para os alunos* (6,3 valor médio).

Os estudantes **portugueses** consideram que os fatores de pressão mais importantes são: *a vontade de ir trabalhar; a expectativa de estudar disciplinas diferentes; métodos de ensino /ferramentas não muito envolventes; reduzido interesse pelas disciplinas*.

Na **Roménia**, os fatores de pressão mais importantes são:

a. Opinião dos alunos do ensino secundário – *vontade de ir trabalhar; reduzida importância das disciplinas em comparação com o que querem fazer; percepção de não apreciação em relação aos esforços feitos; métodos de ensino e ferramentas pouco envolventes; disciplinas não interessantes*.

Nota-se, por isso, que 3 dos 5 principais fatores de pressão estão intimamente ligados às *práticas pedagógicas e aos aspetos relacionais* (em termos de métodos de ensino não alinhados com os estilos de aprendizagem dos alunos, pouca capacidade das disciplinas lecionadas envolverem os alunos, sentindo de não reconhecimento do esforço por parte dos professores).

b. Opinião dos alunos do ensino médio – *falta de apoio dos professores nas atividades de aprendizagem; falta de sentimento de pertença à escola; vontade de seguir os pais para outro país*.

Para além do desejo de trabalhar, comum à maioria dos alunos que pensaram em abandonar a escola (à exceção dos alunos da Roménia), notamos outro aspeto comum (com exceção dos de Itália, desta vez), nomeadamente a sua percepção relativamente ao currículo de que não é relevante para o que gostariam de fazer, o que inevitavelmente gera *falta de motivação para a aprendizagem*.

B. Opiniões sobre potenciais razões/causas para os alunos abandonarem a escola (na perspetiva de alunos que nunca pensaram fazê-lo)

Outro item do questionário pedia aos *alunos que nunca pensaram abandonar a escola* para especificar as razões que, na sua opinião, podem levar ao abandono escolar precoce (Tabela n.º 20).



Tabela n.º 20. Razões que levaram ao abandono escolar precoce (opinião de alunos que nunca equacionaram abandonar a escola)

País	Razões mais importantes (valor médio)	Razões menos importantes (valor médio)
Itália	Insucesso escolar (6.7) <i>Bullying</i> (6.6) Desejo/obrigação de ir trabalhar (6.0)	Inutilidade da escola como instituição (4.4) Falta de sentido de pertença à escola (4.9)
Lituânia	Suspensão por mau comportamento (7.4) Dificuldades de aprendizagem e Problemas de saúde/económicos/familiares (ambos 7.3) Incapacidade de obter bons resultados escolares e Insucesso escolar (ambos 7.2).	Inutilidade da escola como instituição (5.7) Falta de sentido de pertença à escola (5.9)
Portugal	<i>Bullying</i> (6.5) Falta de interesse pelas disciplinas (6.5) Dificuldades de aprendizagem e Insucesso escolar (ambos 6.3)	Falta de sentido de pertença à escola (5.1) Relação difícil com os professores (5.2)
Roménia	Falta de interesse pelas disciplinas (6.5) Insucesso escolar e Problemas de saúde/económicos/familiares (6.4) Dificuldades de aprendizagem (6.2)	Inutilidade da escola como instituição (4.9) Falta de sentido de pertença à escola (5.2)

Em **Itália**, entre as causas mais importantes foram indicadas: o *insucesso escolar* (os alunos do ensino secundário indicaram-no como a razão mais importante); *bullying* (referido como a primeira causa pelos alunos do ensino médio), onde, como vimos acima, é considerada a causa menos importante por aqueles que pensaram em deixar a escola; *desejo/obrigação de ir trabalhar* (especialmente de acordo com os alunos do ensino secundário).

Os estudantes da **Lituânia** mencionaram entre as quatro motivações mais importantes: *suspensão devido a mau comportamento* (7,4 valor médio); *dificuldades de aprendizagem e problemas de*

saúde/económicos/familiares (ambos 7,3 valor médio); *incapacidade de obter bons resultados escolares e insucesso escolar* (ambos 7,2 valor médio).

Os alunos de **Portugal** indicaram os seguintes fatores: *bullying* (valor médio de 6,5), de forma oposta aos alunos que ponderaram abandonar a escola (e que apontaram “bullying” como sendo a razão menos importante); *falta de interesse pelas disciplinas* (valor médio de 6,5); *dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar* (ambos 6,3 valor médio).

Na **Roménia**, os alunos inquiridos que já ponderaram abandonar a escola indicaram entre as quatro mais importantes razões sobre as motivações que levam os jovens a abandonar a escola sem uma qualificação secundária: *falta de interesse pelas disciplinas* (6,5 valor médio); *insucesso escolar e problemas de saúde/económicos/familiares* (ambos 6,4 valor médio); *dificuldades de aprendizagem* (6,2 valor médio).



C. Métodos de ensino utilizados e a sua importância para envolver os alunos. Fatores para melhorar os resultados escolares. Dimensões relacionadas com o bem-estar da escola

Outro item pedia aos alunos que dissessem o quanto concordam com algumas declarações, com base na sua experiência escolar.

As declarações foram agrupadas em quatro categorias, que se focam nas seguintes dimensões: *métodos de ensino utilizados e a sua importância para envolver os alunos, fatores para melhorar os resultados escolares, dimensões relacionadas com o bem-estar escolar.*

As declarações são apresentadas seguidamente:

Design didático: que diz respeito ao planeamento didático e ao processo de aprendizagem, aos métodos e ferramentas de ensino utilizados e à sua congruência com estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos (N. 9 itens): *Sinto-me envolvido na escolha das atividades/tarefas a realizar; Sinto que posso escolher e decidir o meu processo de aprendizagem; Os meus professores usam vários métodos e ferramentas de ensino; Os meus professores encorajam-me a exprimir o meu ponto de vista/ideias sobre as atividades a realizar; Os meus professores usam o método de ensino mais adequado para mim; As minhas experiências, conhecimentos e competências adquiridas fora da escola são tidas em consideração pelos meus professores; Os meus professores adaptam o ensino às minhas necessidades e interesses; As minhas opiniões e ideias são tidas em conta pelos*

professores quando estão a ensinar ou durante a aula; A minha experiência de aprendizagem é estimulante e atrativa

Afiliação: refere-se ao sentido de pertencer à escola e ao ambiente de turma (N. 7 itens): *As atividades escolares ajudam-me a fazer sentir parte da escola; Os professores fazem-me sentir como se pertencesse à escola; Conheço muito bem os meus colegas; Os meus colegas conhecem-me muito bem; Os meus colegas fazem-me sentir parte da escola; Trabalho bem com os colegas e ajudamo-nos mutuamente no desempenho das tarefas; As notas na escola são atribuídas de uma forma justa e imparcial na minha turma.*

Apoio do professor: como qualidade da relação com os professores, tanto do ponto de vista educativo como socioemocional (N. 10 itens): *Os meus professores fazem-me sentir bem-vindo na sala de aula; Os meus professores incentivam a participação igual de todos na sala de aula; Sinto-me respeitado pelos meus professores; Tenho uma boa relação com os meus professores; Sinto-me pouco apreciado pelos meus professores; Recebo a ajuda que preciso dos professores; Os meus professores acreditam que tenho ideias para dar um contributo para o trabalho da turma; Costumo dialogar com os meus professores sobre questões relacionadas com a escola; Costumo dialogar com os meus professores sobre questões que não dizem respeito à escola (os meus interesses, as minhas amizades, as minhas expectativas, os meus projetos futuros, etc.); Os meus professores também se preocupam com o que sinto.*

Crenças: opiniões dos alunos sobre as expectativas dos pais, colegas, professores, para com eles (N.5 itens): *Os meus professores têm expectativas elevadas para mim; Os meus professores têm confiança no meu potencial; Os meus professores acreditam que cada aluno é capaz de alcançar o sucesso escolar; Os meus colegas acreditam que posso obter bons resultados; Os meus pais esperam que eu obtenha boas notas.*

A escala utilizada para este item é de 1 a 5, onde 1 – não concordo fortemente e 5 – concordo fortemente. Para facilitar a análise dos dados, reduzimos a escala a apenas três passos: Concordo – verde; Não tenho opinião – cinza; Discordo – vermelho, como podemos ver na Figura nº 4.

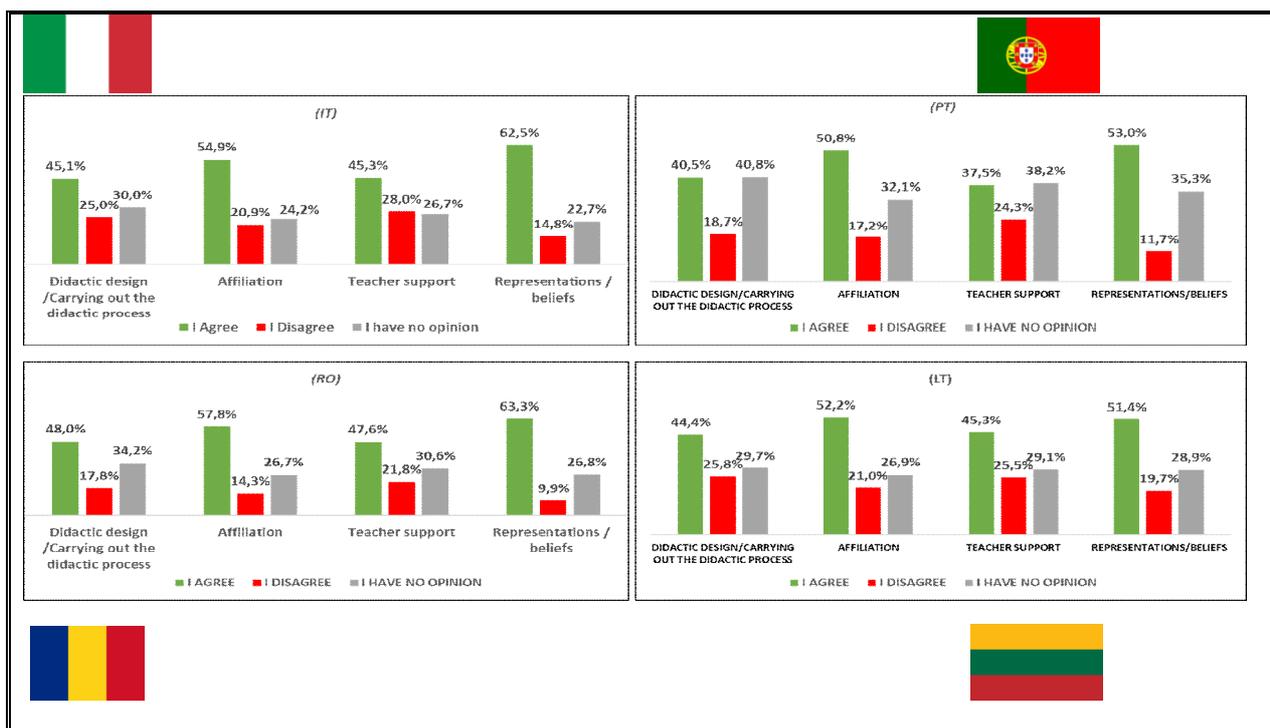


Figura nº 4. Respostas dos alunos nas quatro categorias de afirmações

Em **Itália**, o mais elevado nível de concordância diz respeito às *dimensões relativas às representações de expectativas (positivas) dos professores/pais/outros alunos*, e ao *sentido de pertença à escola*; por outro lado, e também em consonância com os resultados dos inquéritos nos outros países do projeto ACCESS, aqueles com maior nível de discordância dizem respeito à *dimensão didática e ao apoio recebido do professor*.

Para a **Lituânia** – a dimensão em que se regista o nível mais elevado de concordância dos alunos diz respeito à *afiliação (52,2%)*, ou seja, o *sentido de pertença à escola* – a segunda dimensão com o mais alto nível de concordância é a *perceção sobre as expectativas de competência que os outros membros da comunidade escolar (professores, pais, colegas) têm para eles (51,4%)*.

Em **Portugal**, o nível mais elevado de concordância regista-se na *perceção das expectativas de competência que os restantes membros da comunidade escolar (professores, pais, colegas) têm para eles (53,03%)*; a segunda dimensão com maior nível de concordância é a *afiliação (50,76%)*. Pelo contrário, no que diz respeito ao *apoio recebido pelo docente e às atividades docentes*, registam-se os níveis de concordância mais baixos (37,46%; 40,48%).

As dimensões sobre as quais, em geral, os estudantes questionados da **Roménia** expressam o mais alto nível de concordância diz respeito à *crença de que outros têm uma boa expectativa de competência para com eles (63,3% representação/crenças) e afiliação (57,8%)*. Enquanto as *dimensões relativas ao apoio do professor e ao processo de aprendizagem* registam os valores médios mais baixos (nível de concordância, respetivamente, de 47,6% e 48,0%)

Um item do questionário focou-se em aspetos que poderiam contribuir para os alunos terem uma *boa motivação para a aprendizagem* e obter *melhores resultados escolares*.

Os alunos de todos os países (**Itália**, **Lituânia**, **Portugal** e **Roménia**) consideram que os seus resultados escolares dependem, principalmente, dos *métodos de ensino, que deveriam estar mais focados nos alunos*.

Outro aspeto importante para o desempenho escolar e a melhoria dos resultados escolares insatisfatórios, mencionados por alunos de três dos países (**Itália**, **Lituânia** e **Portugal**) seria ter *aulas práticas*. Estudantes de **Itália** e da **Roménia** também mencionam *ter a ajuda de colegas de turma*. Há aspetos mais importantes na obtenção de melhores resultados escolares, mencionados pelos alunos da **Roménia**: *envolvimento na escolha dos objetivos e métodos de aprendizagem; definir as melhores formas de os alunos aprenderem e apoio familiar*.

Instados a identificar aspetos que possam contribuir para o seu bem-estar na escola, os alunos inquiridos forneceram as seguintes respostas:

Em **Itália**: a) entre os alunos do ensino secundário, *“Estar envolvido na escolha sobre como enfrentar conflitos/problemas com colegas e professores”* (29,1%) e *“Ser compreendido pelos professores sobre problemas/dificuldades relacionados com o ambiente escolar”* (21,5%); b) entre os alunos do ensino médio, temos a situação oposta porque os dois mais escolhidos são: *“Receber apoio dos colegas”* (31,3%) e *“Ser compreendido pelos professores sobre problemas/dificuldades relacionados com o ambiente escolar”* (22,2%).

Na **Lituânia**, as opções dos estudantes foram as seguintes: *“Ter apoio da família”* (23,6%) e *“Estar envolvido na escolha sobre como enfrentar conflitos/problemas com colegas e professores”* (21,3%).

As duas primeiras escolhas dos alunos de **Portugal** recaíram sobre: a) entre os alunos do ensino secundário, *“Ser compreendido pelos professores sobre problemas/dificuldades relacionados com o ambiente escolar”* (31,1%) e *“Ter boas notas na escola”* (23,0%); b) entre os alunos do ensino médio, temos a situação oposta porque as duas opções mais escolhidas referem-se ao apoio da família e dos colegas – *“Ter apoio da família”* (34,1%) e *“Receber apoio dos colegas”* (32,5%).

Na **Roménia**, a primeira escolha, para ambos os grupos e, principalmente para os alunos do ensino secundário, é *“Sentir-se compreendido pelos professores sobre problemas/dificuldades relacionados com a vida fora da escola”*. É um aspeto relacional, entre aluno e professor, relacionado com a dimensão emocional: 1) (sentir-se compreendido), não apenas interação; 2) dimensão extraescolar, relativa a problemas ligados não só ao estatuto de “estudante”. Entre os alunos do ensino secundário, esta dimensão é de longe a mais importante (por exemplo: em comparação com a segunda opção relatada pelo mesmo grupo *“Envolvimento na escolha de como lidar com conflitos/problemas com colegas e professores”* – 25,8%, há mais de 15 pontos percentuais).

O segundo e terceiro aspetos enumerados são: a) para os alunos do ensino secundário, “*Envolvimento na escolha de como lidar com conflitos/problemas com colegas e professores*” (25,8%), e “*Receber apoio dos colegas*” (21,9%); b) para os alunos do ensino médio, “*Ter apoio da família*” (25% de frequência) e “*Receber apoio dos colegas*” (frequência de 21,9 %).

Analisando as respostas dadas pelos alunos dos países parceiros, podemos compreender que uma das suas necessidades fundamentais, não cumpridas no ambiente escolar, é ter a sua “voz” ouvida, tanto em situações relacionadas com questões específicas deste espaço, como em termos de aspetos relacionados com a vida pessoal (Roménia). Por outras palavras, destaca-se a sua necessidade de desenvolver uma relação de comunicação autêntica e eficaz com professores e outros colegas. Não estando envolvidos em contextos de comunicação relevantes, estão praticamente privados da oportunidade de praticar e desenvolver as suas capacidades de comunicação e muito mais. Só num processo de comunicação em que as funções são permutáveis, e os alunos podem assumir a qualquer momento o papel de transmissor, têm a oportunidade de desenvolver as qualidades de um bom comunicador.

Outro ponto que abrange duas dimensões importantes: fatores para melhorar os resultados escolares e dimensões relacionadas com o bem-estar escolar é o item relacionado com *as características do professor que os alunos mais gostam*. Assim, este ponto do questionário dirigido aos alunos pediatras que estabelecessem o nível de importância (de 1 a 10) de algumas características dos professores de que mais gostam. Apresentamos, de seguida, as respostas obtidas em cada país.

Em **Itália**, de acordo com a Figura nº 5, os níveis de importância atribuídos pelos alunos às *características do professor de que mais gostam* estão ligadas à *capacidade de tornar as aulas interessantes* (8,4 valor médio), *avaliar de forma justa* (8,3 valor médio), *compreender e respeitar os alunos* (8,2 valor médio).

Para ambos os grupos de alunos (alunos do ensino secundário e do ensino médio), a característica menos importante do professor de que gostam é *a sua capacidade de envolver os pais no percurso escolar dos alunos* (nota média de 6,5).

De acordo com os alunos do ensino secundário, *a capacidade de o professor relacionar as suas aulas com outras disciplinas* está entre as características menos importantes (nota média de 6,9). Este dado contrasta com os de outras investigações dirigidas aos alunos em que a capacidade de o professor de se deslocar para outros sectores disciplinares é indicada como uma das principais “alavancas” para desenvolver o interesse e a motivação dos alunos. Os alunos do ensino médio também indicaram *a predisposição do professor para aprender com os seus alunos* entre as

características menos importantes, ainda que com um valor médio não muito baixo (nota média de 7,2).

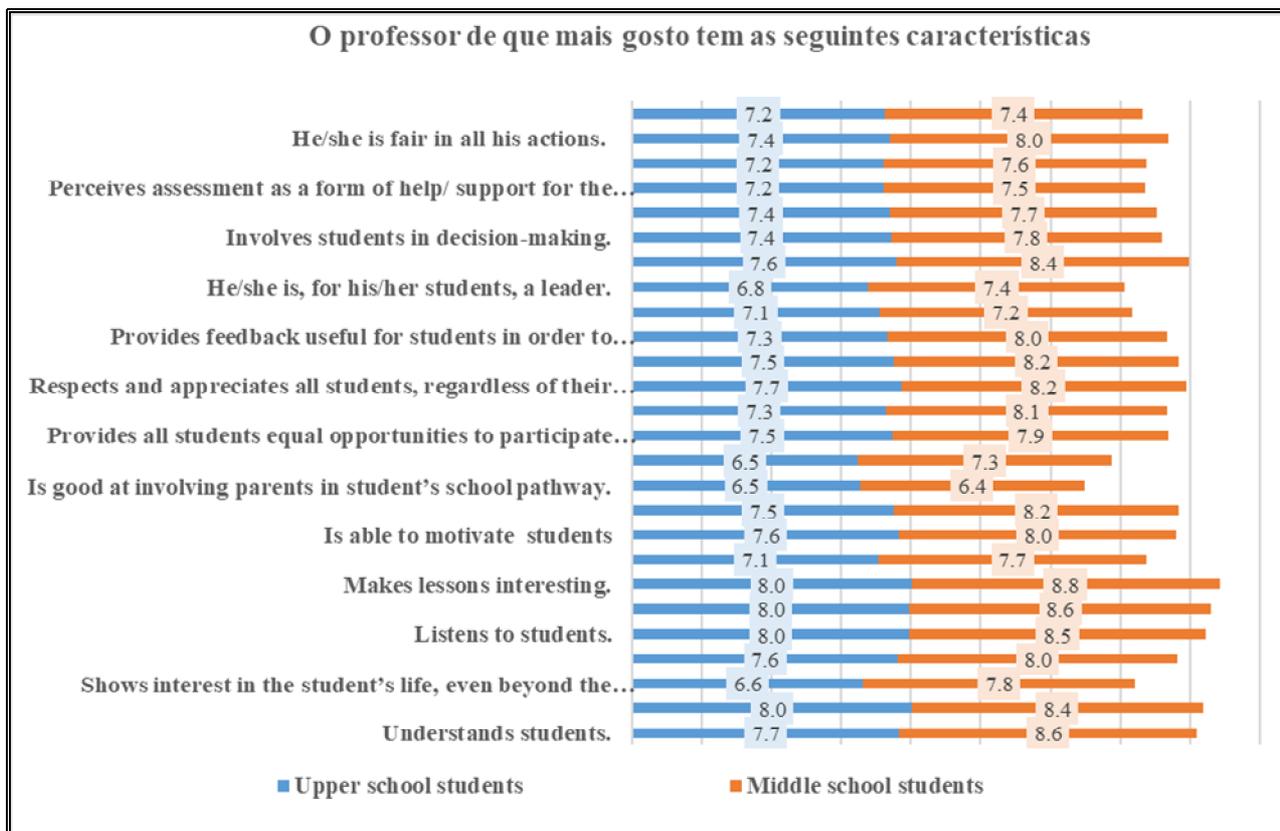


Figura nº 5. Características dos professores que os alunos mais apreciam (Itália)

Na **Lituânia**, as respostas sobre as *características do professor que mais gosta*, não mostram aspetos particularmente significativos porque todas as características enumeradas registaram notas médias muito elevadas, com exceção da *capacidade de envolver a família* (Figura nº 6).

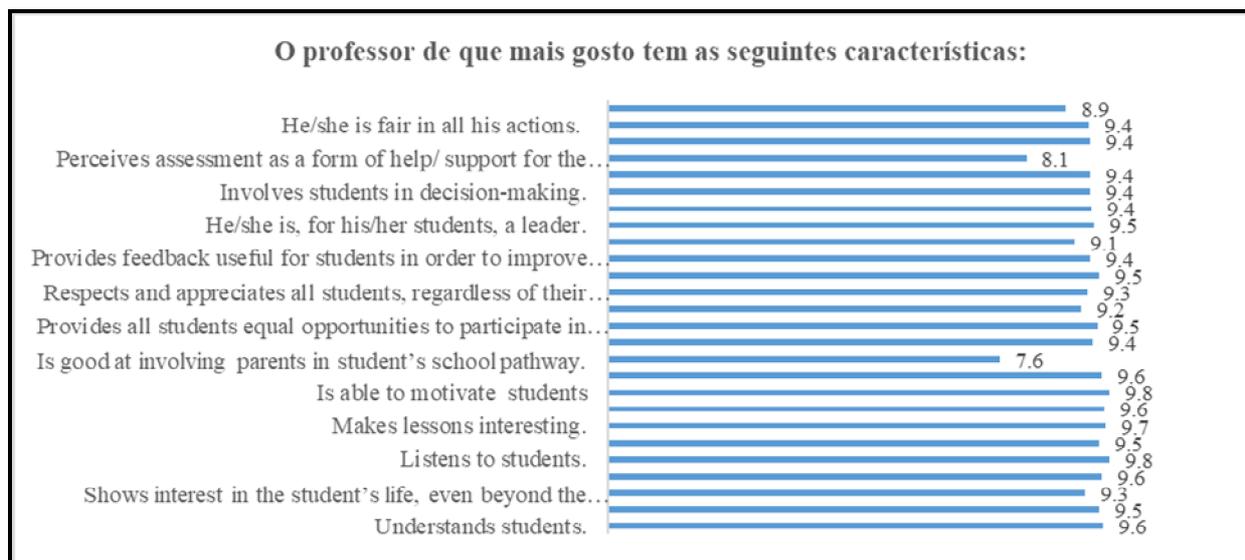


Figura nº 6. Características dos professores que os alunos mais apreciam (Lituânia)

Em **Portugal**, os níveis de importância (de 1 a 10) atribuídos pelos alunos às características do professor de que mais gostam estão ligados à *capacidade de avaliar de forma justa* (8,2 valor médio), *de ouvir o aluno e de o respeitar*, independentemente das suas competências/resultados académicos, e de ter *aulas interessantes* (8,1 valor médio).

As características do professor menos importantes para os alunos do ensino secundário são: 1) *o envolvimento dos pais no percurso escolar dos alunos*, embora os alunos do ensino médio tenham indicado o apoio à família como algo que os ajudaria a fazer melhor em termos académicos; 2) *qualidades pessoais do professor como liderança*; 3) *o interesse do professor pela vida do aluno*.

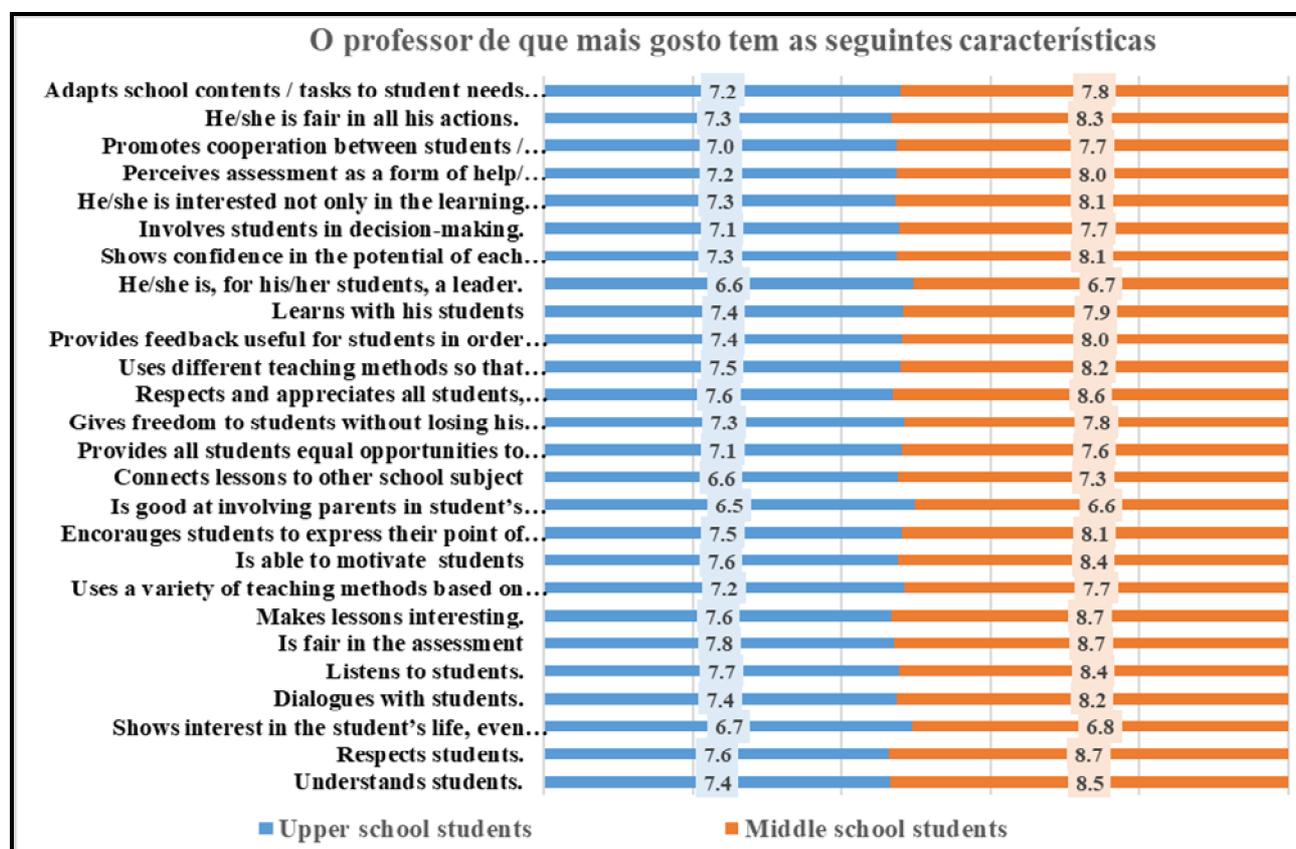


Figura nº 7. Características dos professores que os alunos mais apreciam (Portugal)

Na **Roménia**, o professor mais apreciado pelos alunos tem as seguintes quatro características mais importantes: *respeita os alunos, ouve os alunos, dá aulas interessantes, é capaz de motivar os alunos*.

A partir dos dados (Figura nº 8), as características que parecem ser menos importantes são a *capacidade de envolver os pais no processo de aprendizagem dos alunos, a capacidade de ser líder para os alunos e de fazer aulas interdisciplinares, relacionando-as com outras disciplinas*.

Para os alunos do ensino médio, as características mais importantes são: *ser capaz de motivar os alunos e respeitar os alunos* (ambos 8,7 valor médio); *ser justo em todas as suas ações* (8,6 valor médio).

Os menos importantes correspondem a (alguns) daqueles que tinham sido listados por alunos do ensino secundário: *aprender com os alunos* (valor médio 7.1); *relacionar as suas aulas com outras disciplinas* (valor médio de 7,5); *manifestar interesse pela vida do aluno, além dos aspetos académicos* (valor médio de 7,5).

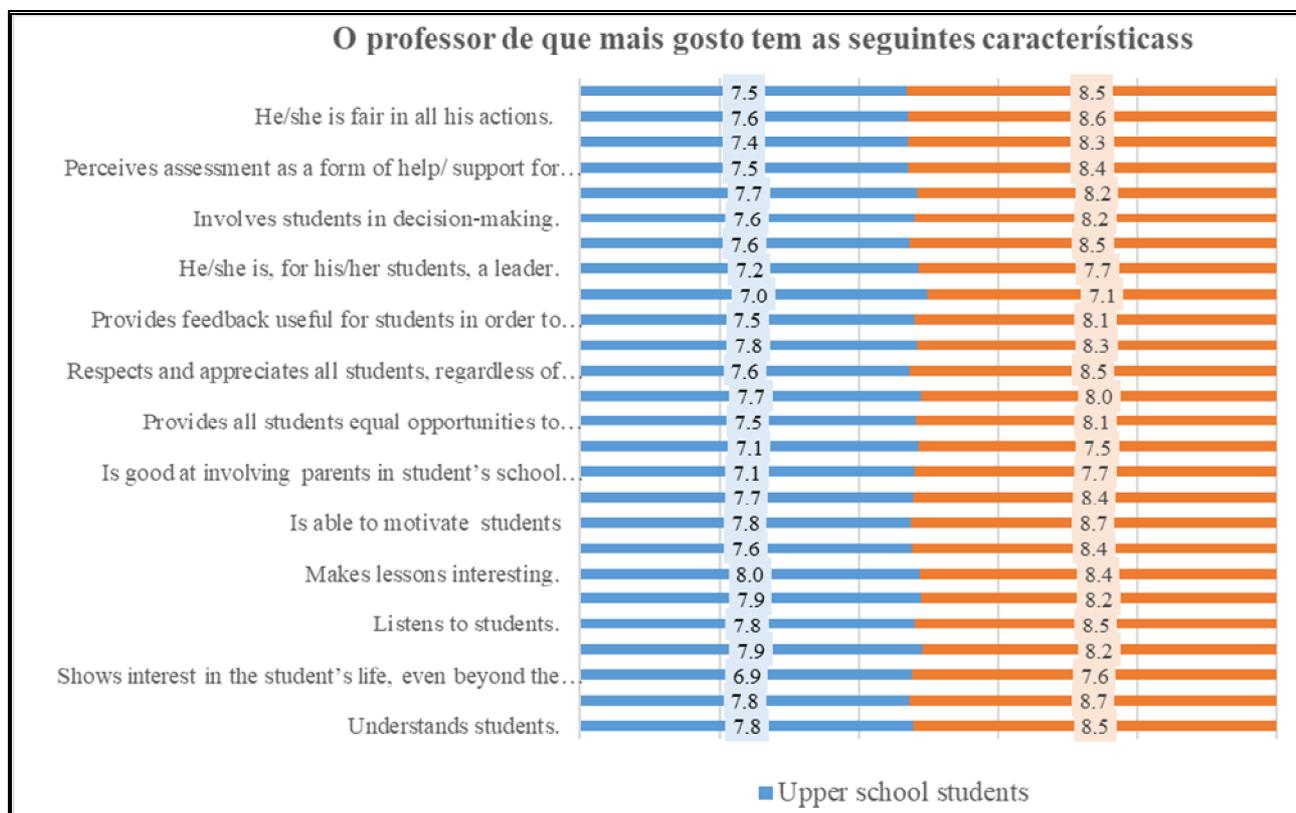
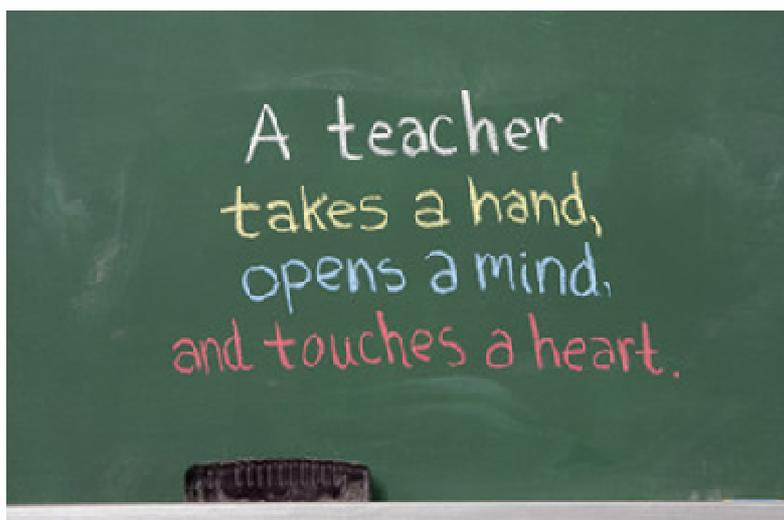


Figura no 8. Características dos professores que os alunos mais apreciam (Roménia)



D. Motivações/razões relacionadas com o desejo de abandonar a escola (na opinião de quem abandonou)

No quadro seguinte, apresentamos as opiniões daqueles que abandonaram a escola precocemente da **Lituânia** e da **Roménia** sobre as razões relacionadas com o seu desejo de abandonar a escola.

Tabela nº 21. Razões relacionadas com o desejo de abandonar a escola (opinião de jovens que abandonaram precocemente)

País	Razões mais importantes (valor médio)	Razões menos importantes (valor médio)
Roménia	<p>Queria ir trabalhar (8.3) Sentia que não pertencia à escola (8.2) As disciplinas não eram relevantes para o que eu queria fazer (7.4)</p>	<p>Fui intimidado (4.3) Eu tinha falhado (4.7) Não me dava bem com professores e Esperava estudar disciplinas diferentes das que estava a estudar (ambas 5,5)</p>
Lituânia	<p>Achava que as disciplinas não eram interessantes (8.1) Não me sentia confortável na escola e Achei que não era capaz de responder adequadamente às exigências escolares (ambas 7.8) Os métodos de ensino e as ferramentas dos meus professores não foram muito envolventes (7.7)</p>	<p>Queria viver noutra país com os meus pais (3.6) Fui intimidado (4.9) Queria ir trabalhar (5.2)</p>

Tabela nº 22. Comparação entre as razões apresentadas por alunos e jovens que abandonaram a escola

País	Razões mais importantes (valor médio)	Razões menos importantes (valor médio)
Roménia	Jovens que abandonaram a escola	Jovens que abandonaram a escola
	Queria ir trabalhar (8.3) Sentia que não pertencia à escola (8.2) As disciplinas não eram relevantes para o que eu queria fazer (7.4)	Fui intimidado (4.3) Tinha fracassado. (4.7) Não me dava bem com professores e Esperava estudar disciplinas diferentes das que estava a estudar (ambas 5.5)
	Alunos	Alunos
	Acho que os meus professores não me apoiam na atividade de aprendizagem (6.1) Quero viver noutro país com os meus pais (5.7) As disciplinas não são importantes para o que quero fazer e Esperava estudar disciplinas diferentes das que estou a estudar (5.1)	Considero a escola uma instituição inútil (2.5) Tinha fracassado (2.6)
Lituânia	Jovens que abandonaram a escola	Jovens que abandonaram a escola
	Acho que as disciplinas não eram interessantes (8.1) Não me sentia confortável na escola Pensei que não era capaz de responder adequadamente às exigências escolares (ambas 7.8) Os métodos de ensino e as ferramentas dos meus professores não foram muito envolventes (7.7)	Queria viver noutro país com os meus pais (3.6) Fui intimidado (4.9) Queria ir trabalhar (5.2)
	Alunos	Alunos
	Quero ir trabalhar (6.6) As disciplinas não são importantes para o que eu quero fazer (6.4) Os métodos de ensino e as ferramentas dos meus professores não são muito envolventes (6.3)	Estou a ser intimidado (5.0) Considero a escola uma instituição inútil (5.1) Tinha fracassado (5.3)

Podemos constatar que as razões mais importantes para aqueles que abandonaram a escola na **Lituânia** foram a *falta de interesse pelas disciplinas* (8,1 valor médio de importância em 10); *não se sentir confortável na escola* e a *ideia de não ser capaz de responder adequadamente às exigências escolares* (ambas 7,8 valor médio). As razões que menor importância tiveram na sua escolha foram: *a vontade de viver noutro país com os pais* (3,6 valor médio), *a vontade de ir trabalhar* (5,2 valor

médios), *foram intimidados* (4,9 valor médio) e a ideia da *escola como uma instituição inútil* (5,8 valor médio).

Na **Roménia**, as cinco razões mais importantes que levaram à saída da escola foram: a *vontade de ir trabalhar* (8,3 valor médio); *falta de sentido de pertença à escola* (8,2 valor médio); *considerar as disciplinas não relevantes* (7,4 valor médio); *falta de apoio dos professores na atividade de aprendizagem* (valor médio de 7,3); *métodos e ferramentas de ensino não envolventes* (7,2 valor médio).



4.3. Resultados das entrevistas dirigidas a alunos e jovens que abandonaram a escola precocemente

A investigação pretendia compreender em profundidade as perceções dos alunos sobre a escola, nomeadamente fatores importantes de apoio/ou não na sua determinação/decisão de permanecer na escola até à idade adulta.

O inquérito formulado pretendia obter respostas às seguintes questões: *Porque é que os alunos abandonam a escola?* e *Porque é que os alunos não frequentam ou evitam frequentar uma escola?*

A análise de dados revela o seguinte:

Fatores de apoio: 1. *fatores relacionados com a família* (apoio, autoridade, exemplos de modelos); 2. *fatores relacionados com a escola* (professores preocupados, colegas solidários, tarefas envolventes). 3. *fatores relacionados com a própria pessoa* (auto-motivação; auto-concentração/autorregulação); 4. *fatores externos* (amigos, exemplos de modelos e perspetivas de vida futura).

Fatores de prevenção: 1. *fatores relacionados com a própria pessoa* (gestão de emoções; baixa autoestima; falta de motivação; não ver sentido na aprendizagem; dificuldades de aprendizagem); 2. *fatores relacionados com a escola* (comportamento dos professores; comportamento dos colegas; falta de apoio dos professores; má gestão da sala de aula; aulas pouco interessantes); 3. *fatores relacionados com a família* (falta de apoio familiar; necessidade de apoiar a família); 4. *fatores externos* (exemplos de vida atraentes/fáceis; divertimento com amigos).

Os *aspectos socio-relacionais* desempenham um papel marcante na determinação dos alunos frequentarem ou não as aulas, de ficarem na escola ou de a deixarem. O apoio individual, seja por parte dos professores seja dos colegas, pode ser um fator determinante. O apoio dos professores reflete-se na vontade de ajudar, de explicar, de mostrar respeito pelas personalidades dos alunos. O apoio dos colegas pode refletir-se em relações colegiais saudáveis, em trabalho conjunto. Por outro lado, o apoio da família é também essencial. Muito poucos estudantes partilharam histórias em que não recebiam apoio por parte de uma família. De uma forma geral, os pais apoiam os seus filhos de uma ou outra maneira – seja através de palavras encorajadoras, traçando perspetivas de vida futura, ou simplesmente ajudando na realização dos trabalhos de casa.

A organização do processo de aprendizagem surge em segundo lugar. Engloba a capacidade ou incapacidade de os professores tornarem as aulas interessantes – recorrer a exemplos concretos da vida real, construir a aprendizagem sobre os interesses, passatempos e necessidades dos alunos; gerir a sala de aula; orientar os alunos na sua aprendizagem individual.

Os *fatores pessoais* aparecem em terceiro lugar. Os alunos também encontram ou não aspectos pessoais internos que influenciam a sua abordagem à aprendizagem. Muitos deles partilharam histórias sobre a sua capacidade de autossustentação, embora haja também testemunhos de algumas histórias sobre a falta de forças internas.

Os *fatores externos, exteriores, de fora da escola* são também importantes. Exemplos de sucesso profissional de outros baseado em resultados de aprendizagem inspiram os alunos para a aprendizagem e promovem a motivação interna. Os exemplos da vida de algumas “estrelas” são tidos como modelos sem grande *esforço* com a aprendizagem. Vidas aparentemente atraentes e fáceis. Atividades interessantes fora da escola, estar com os amigos, desfrutar de passatempos e vida livre podem constituir uma espécie de obstáculo para o envolvimento na vida escolar. Em certa medida, os alunos percecionam um confronto entre o que se aprende na escola e o que é necessário para a vida. São muito raros os casos, em que os alunos relatam que a aprendizagem escolar esteja relacionada com a sua vida.

A análise dos dados forneceu também respostas à pergunta, *por que vale a pena ir à escola*.

Há dois fatores positivos principais: relacionados com a escola e com a própria pessoa.

Fatores relacionados com a escola. Os alunos valorizam na escola as relações com os outros colegas; as relações com os professores; a aquisição de novos conhecimentos, novos modelos de comportamento; gostam do microclima escolar e do ambiente físico. Também acham que vale a pena ir à escola por causa do *valor pessoal* - possibilidade de se conhecer melhor, de se revelar a si mesmo, de aprender para benefícios futuros. Há muitas afirmações sobre a utilidade da escola para

uma vida futura, melhor trabalho nos dados apresentados. Mas essas afirmações são principalmente de carácter declarativo.

A análise dos dados revelou as percepções dos alunos sobre **a escola ideal e/ou melhor**. Os alunos dão sugestões concretas de como a situação pode ser melhorada. Os fatores que podem tornar os alunos **melhores** e/ou fazê-los mais **felizes** na escola são os seguintes: 1. *fatores relacionados com a própria pessoa* (mudança de abordagem à aprendizagem; mudança de comportamento pessoal). 2. *fatores relacionados com a escola* (melhores relações entre alunos; entre alunos e professores, apoio dos professores; organização diferente do processo de aprendizagem; avaliação justa; melhoria do ambiente escolar).

A análise dos dados ajudou a encontrar uma resposta mais explícita para a segunda parte da segunda pergunta: *Porque é que os alunos evitam frequentar a escola?* No entanto, as respostas à pergunta *porque é que os alunos abandonaram a escola?* foram bastante pobres. A resposta mais evidente – a necessidade de trabalhar, de apoiar a família, ou o desejo de começar a trabalhar, de fazer coisas da vida real. Em segundo lugar, uma resposta menos diretiva é a falta de apoio dos professores, da escola, por vezes, da família.

Análise dos dados por temas, categorias e subcategorias

Apresentamos uma visão geral, breve e concentrada, da análise dos dados por grandes temas: *Fatores de apoio à frequência escolar; Fatores de prevenção da frequência escolar; Fatores que poderiam tornar a aprendizagem mais atraente*. Cada grande tema tem categorias e subcategorias que emergiram a partir de dados dos parceiros.



a. Fatores de apoio à frequência escolar

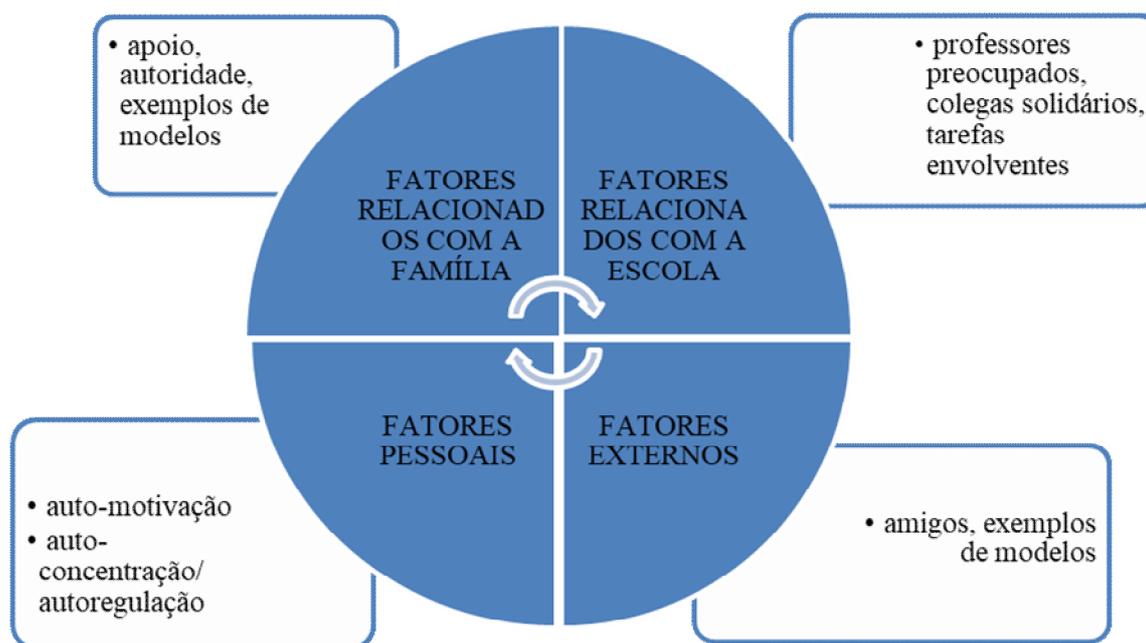


Figura nº 9. Fatores de apoio à frequência escolar

Fatores relacionados com a família: “Apoio” parece funcionar como encorajamento para aprender, falar do lado positivo da aprendizagem, de confiança, acreditar na capacidade de a criança aprender e ser bem-sucedida. “Autoridade” tem um certo aspeto “insistente” – aponta para “trabalho negro” e “trabalho de colarinho branco”; “futuro melhor”, etc. Exemplos de modelos geralmente são irmãos e irmãs mais velhos.

Fatores relacionados com a escola: “Professores preocupados” envolve a capacidade de reconhecer os pontos fortes, as necessidades dos alunos, encontrar a melhor forma de apoiar a sua aprendizagem. “Colegas solidários” significa trabalhar em conjunto, expressar gratidão, estar juntos no processo de aprendizagem.

Fatores pessoais: “Auto-motivação” tem a ver com o desejo de ter sucesso, de obter melhores notas, e de acreditar nos pontos fortes dos outros. “Auto-concentração” significa que a decisão pessoal é concentrar-se na aprendizagem por não querer perder, não desistir. Trata-se também da capacidade de se autorregular num processo de aprendizagem, encontrando a melhor forma de aprender e entender as coisas.

Fatores de fora do ambiente escolar: “Fatores de fora do ambiente escolar” são exemplos vivos, positivos de amigos e pessoas de diferentes profissões que partilham as suas histórias de sucesso na escola e fora da escola. Os alunos projetam as suas vidas futuras e compreendem o valor da aprendizagem escolar na obtenção de uma profissão concreta.

Há alguns exemplos (LT) que representam uma pequena categoria: “sentido de pertença a uma comunidade escolar”. Significa a capacidade que os alunos têm de contribuir para a criação de uma cultura de escola, participação em eventos escolares, tomada de decisões: *Foi interessante, porque podias sentir que estavas a fazer algo e não dizer que está tudo a correr mal, que nada muda (LT_007)*.

b. Fatores de prevenção da frequência escolar

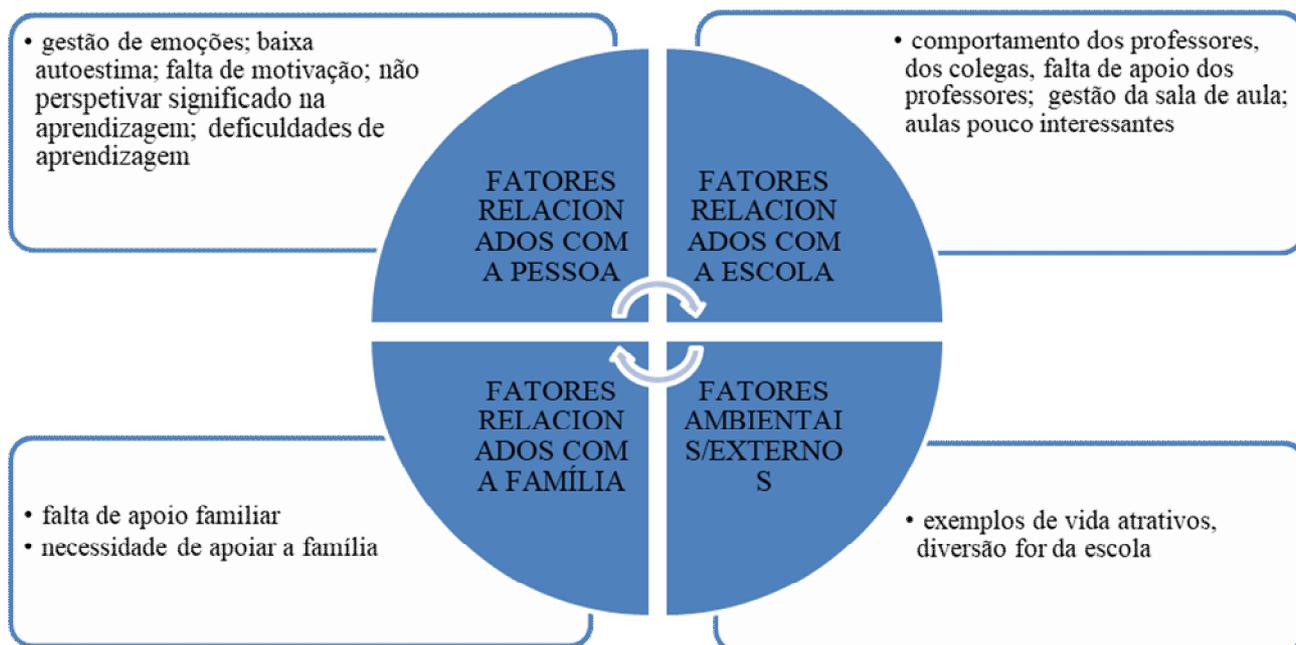


Figura nº 10. Fatores de prevenção da frequência escolar

Os fatores relacionados com a própria pessoa foram agrupados em cinco categorias: gestão de emoções (*Mas num momento de raiva, não se ouve ninguém porque não se confia em ninguém, na verdade, IT_12_ESL*), baixa autoestima (*Se eu vejo que alguém é melhor do que eu, então fico em silêncio. Por exemplo, uma menina está mais bem vestida do que eu; Não vou aproximar-me e não vou falar, LT_003*), falta de vontade (*Também acho cansativo ter de acordar cedo. Mas é importante, PT_4*), não ver significado na aprendizagem (*Aprender é entediante, LT_004*) e dificuldades de aprendizagem (*Não queres ir para a escola porque falhas em alguma coisa, em alguma disciplina, LT_007*).

Fatores relacionados com a escola: “Comportamento do professor” tem a ver com ações não respeitadoras, por vezes até mesmo insultuosas, *bullying* para com determinados alunos. O mesmo se passa com o comportamento de outros colegas – os alunos tendem a provocar aqueles que são menos capazes, que são diferentes, menos bem-sucedidos na escola. Os alunos também requerem apoio dos professores na sua aprendizagem individual. Aqueles que gostariam de se concentrar na aprendizagem, às vezes são perturbados pelo ruído na sala de aula. Muitos queixam-se de aulas

pouco interessantes – muita escrita académica, aprendizagem tradicional, métodos de aprendizagem aborrecidos, desconexão entre o currículo e o conteúdo da vida real.

Fatores relacionados com a família: Não há tantos exemplos deste tipo. Mas alguns referem uma necessidade urgente de apoiar a família, ingressando no mundo do trabalho. Alguns exemplos referenciam más relações familiares e as adições dos pais que os alunos têm de enfrentar e lidar.

Fatores relacionados com o ambiente externo: Existem muitos exemplos sobre diversão fora da escola com amigos, envolvimento em passatempos que parecem ser mais interessantes do que a vida escolar. E há ainda alguns exemplos denominados “vida fácil sem muita aprendizagem” que fazem os alunos pensar que isso também pode acontecer com eles.



c. Fatores que podem tornar a aprendizagem e a escola mais atrativas

Agrupamos todos os dados em três grandes categorias: 1) *Melhores relações – entre alunos e professores; entre alunos;* 2) *Aprendizagem diferente – mais envolvente, mais pragmática;* c) *Esforço pessoal – em relação ao carácter pessoal e em conexão com a aprendizagem.* Há mais duas categorias que podem ser denominadas “Organização de um dia de escola e/ou aula” e “Espaço físico”.

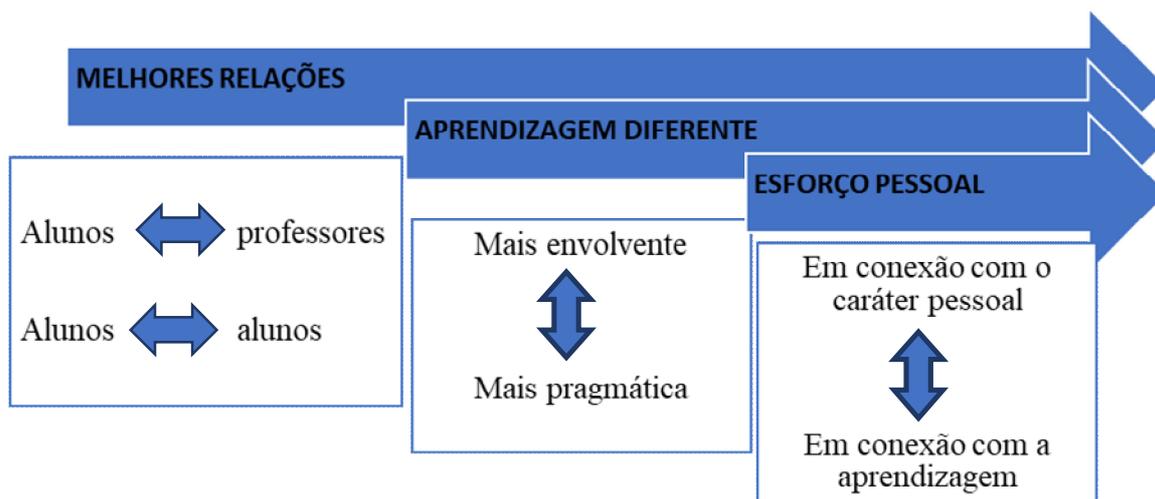


Figura nº 11. Fatores que poderiam tornar a a prendizagem e a escola mais atrativas

Melhores relações: Melhores relações entre professores e alunos são descritas como *iguais, respeitadoras, solidárias e empáticas*. Os alunos anseiam por relacionamentos *mais descontraídos e amigáveis*. Melhores relações entre pares são vistas como *abertas, solidárias, de aceitação e*

acolhedoras. Em ambos os casos, os alunos falam de igualdade e respeito pela diversidade num sentido lato.

Aprendizagem diferente: A aprendizagem mais empenhada é sobre a aprendizagem ativa, em grupo e projeto, num ambiente de aprendizagem mais descontraído, onde todos podem sentir-se livres e capazes de construir a sua aprendizagem sobre interesses e pontos fortes individuais. A aprendizagem mais pragmática é sobre atividades “práticas”, claramente ligadas à vida profissional, integração do ensino académico e não académico. Trata-se também de um currículo baseado na vida real.

Esforço pessoal: O esforço pessoal é duplo – relacionado com a mudança de comportamento pessoal, desenvolvimento do carácter e com mais tempo, atenção à aprendizagem. Em muitas situações funcionam juntos: “não ser tímido e ir ao quadro”; “estar mais atento e estudar mais”; “Não ser preguiçoso e fazer os trabalhos de casa”, etc. Na verdade, os alunos são bastante críticos sobre o seu eu e são capazes de identificar razões de ordem pessoal para não serem bem-sucedidos na escola. Ao falar em “escola de sonho”, os alunos mencionam também uma organização diferente do processo de aprendizagem. Descrevem como deveria ser um dia de escola, assim como o seu espaço físico.

Organização de um dia de escola/aula na opinião dos alunos poderia ser mais relaxante, com mais liberdade: *sem horário fixo e sem notas. (RO_1); mais tempo para almoço <...> 50 minutos de aulas. PT_6_2); maior diversidade de cursos para podermos escolher. (PT_11); menos aulas (LT_1); menos trabalhos de casa (LT_004); jogar à bola durante os intervalos num campo. (PT_1).*

O espaço físico da escola poderia ser maior (*um edificio grande e branco, PT_2*); com cantina agradável, menu diversificado (*poder escolher o que queremos_PT_2*); ter jardim, espaço para brincar e ter atividades desportivas (*ter um ginásio, ter uma biblioteca dentro da escola_IT_8*).



4.4 Resultados do grupo de foco direcionado aos professores

Os grupos de foco foram levados a cabo por cada país parceiro para aprofundar os resultados provenientes da investigação quantitativa de professores e alunos. Cada país parceiro recebeu questões de grupos de foco personalizadas, de acordo com os resultados quantitativos da investigação. Cada parceiro obteve ainda mais dados e compreensão sobre as questões, e sobre as respetivas escolas, que participaram na investigação anterior.

Perfil dos participantes do grupo de foco: Cada país parceiro realizou 2 grupos de foco – primeiro, um sobre os resultados do questionário dos professores, outro – sobre os resultados do questionário dos alunos. Cada grupo estava representado por professores de diferentes idades, disciplinas, nível de ensino e género. O primeiro grupo foi representado por 45 professores do ensino médio e secundário (6 homens e 39 mulheres), representando humanidades, ciências, tecnologias, ciências sociais e da natureza, educação física e educação especial. Faixa etária – dos 25 aos 60 anos. O segundo grupo foi representado por 42 (4 homens e 38 mulheres) professores do ensino médio e secundário, representando humanidades, ciências, tecnologias, ciências sociais e da natureza, educação física e educação especial. Faixa etária – dos 25 aos 60 anos.

Método de análise dos dados: Foi utilizada a análise de conteúdos para estudar as respostas dos participantes dos grupos de foco a cada pergunta.

Conclusões: Os resultados globais, que emergiram da análise de conteúdos, como resposta aos principais tópicos, identificados pelos parceiros do projeto serão apresentados seguidamente.

A. Perceção dos professores sobre o AEP e suas principais causas

Os professores consideram o potencial abandono escolar e o AEP como um fenómeno social mais vasto, que não pode ser visto de forma isolada e associado apenas à escola. Entre os fatores sociais externos significativos foram mencionados: a) problemas económicos e necessidade de apoiar as famílias (LT, RO); b) baixo nível de escolaridade dos pais (PT, RO; LT); c) sistema educativo não flexível, demasiado académico, currículo rígido, não direcionado às necessidades individuais dos estudantes (LT, RO, IT, PT); d) falta de respeito generalizada pela escola (RO); e) influência dos meios de comunicação e das redes sociais na formação de valores e atitudes em relação à escola (LT, RO, PT); f) rankings escolares; g) em alguns casos – origem familiar étnica (RO, PT).

*O fenómeno do AEP representa - na verdade - a expressão da falta de respeito em relação à escola, mas também a discordância em relação à instituição académica e às suas regras em geral [RO_9];
As minorias e as questões culturais têm muita influência no percurso de vida das crianças e influenciam o risco de AEP, bem como as expectativas que as famílias e os alunos têm sobre a escola [PT]*

Quem obriga os ciganos a ir à escola é o Estado, porque não faz parte da sua cultura. Mas é tudo irregular e depende muito dos casos [PT].

Os fatores internos mais comuns atribuídos aos alunos: a) desejo de iniciar uma vida independente precoce, ganhar dinheiro e experimentar o sucesso (RO, LT); b) incapacidade de lidar com os problemas de aprendizagem (LT, RO, PT, IT); c) falta de motivação e de compromisso (PT; IT; d) expectativas injustificadas e autoavaliação (LT). Todos estes fatores podem ser chamados alheamento consciente da escola. Abandonar a escola como forma de esconder ou ignorar problemas pessoais (solidão, fraqueza, baixa autoestima) pode ser considerado como alheamento não consciente (IT).

É por causa dos jogos.... Jogam jogos de computador e experimentam sucesso imediato. O computador diz: “Boa tentativa! Que sucesso! Vencedor!”. Pouco esforço, resultado rápido. [LT_3]

É verdade que culpam os outros, mas é porque têm de descarregar a sua fraqueza em alguém, a sua vulnerabilidade, para se esconderem, para evitarem enfrentar o problema [IT_F]

Os professores percebem o AEP como um fenómeno complexo. Os fatores sociais e familiares são considerados fatores essenciais. A tendência geral não é colocar a responsabilidade na escola e/ou nos professores. A sociedade, as famílias, o governo local ou central, o sistema educativo são considerados responsáveis pelo AEP, mais do que os próprios professores.



B. Competências pedagógicas, pessoais e comunicacionais usadas para trabalhar com os alunos

Os professores reconhecem que têm alguns problemas no trabalho com os alunos. Muitos deles mencionam dificuldades de gestão de turmas grandes (RO, IT, PT) e este fator está ligado à incapacidade de ver cada aluno e responder adequadamente. Alguns professores reconhecem a falta de competência socioemocional em nome de professores masculinos (TI); falta de respeito, justiça e apreço pelos alunos (PT). Apresentamos de seguida, alguns exemplos que dizem respeito a competências pedagógicas e psicológicas dos professores (RO, LT).

Este assunto é muito complicado. As turmas são cada vez maiores, mais heterogéneas, há mais diversidade. No mesmo ano, existem vários níveis de conhecimento e é muito difícil chegar a todos os alunos e cumprir o currículo [PT]

É fundamental ter competências psicossociais para ser um bom professor. Lidamos com alunos que são pessoas, por isso este tipo de competências são básicas [PT]

Algumas situações são geradas principalmente pela falta de explicações - por parte dos professores - sobre a ligação que a teoria deve ter com a prática, em grande medida [RO_2].

Os professores não têm problemas significativos na comunicação e no trabalho com os alunos. Os problemas de comunicação centram-se principalmente na gestão das turmas grandes, não com a competência social. A falta de competência psicológica é mencionada entre poucos professores de PT e LT. As competências pedagógicas são mencionadas apenas num único caso.

C. Principais causas de relações conflituosas com alunos e estratégias de resolução usadas

Os participantes dos grupos de foco quase não relatam situações conflituosas com os alunos. Tentam procurar uma forma de alcançar e apoiar cada aluno. Os professores falam antes dos conflitos internos dos alunos com a escola: incapacidade de apresentar requisitos escolares, distanciamento entre o conteúdo académico e a vida real, falta de motivação e absentismo (PT, IT, LT, RO). Apenas um exemplo concreto referiu um conflito entre um professor e um aluno:

Por vezes, os professores não querem desistir – não encontram uma linguagem comum com os alunos, e não querem encontrar. Dizem: são regras; e as regras são para cumprir. Os alunos reparam que o próprio professor entra em conflito – até o torna maior do que é, de facto. Em vez de dizer: fique depois da aula e falaremos, ele ou ela exagera o conflito. [LT-2]

Os professores quase não têm conflitos (ou não entram em conflitos) com os alunos. Tentam evitar a questão dos conflitos procurando soluções positivas.



D. Desafios no trabalho diário com os alunos

A maioria dos inquiridos refere a sobrecarga dos professores – demasiados papéis a desempenhar e responsabilidades que, conseqüentemente, desviam a sua atenção do principal trabalho do professor (IT, PT, RO). Os professores também não se sentem competentes para competir com as “seduções” da vida real (IT, LT). Sentem-se obrigados a cumprir programas oficiais que nem sempre estão em consonância com as necessidades reais. Alguns professores relatam dificuldades em chegar aos alunos, porque os próprios alunos não estão conscientes dos seus pontos fortes, necessidades, desejos

(IT). Os professores admitem que os alunos do ensino secundário precisam de aconselhamento especial na seleção de perfis de estudo (RO). Às vezes escolhem perfis errados e depois têm problemas com a aprendizagem. E há casos em que os professores fazem consultas, mas os alunos não as entendem como apoio, mas antes como castigo (LT). Os professores romenos relatam a falta de recursos financeiros para dotar a escola de tecnologias modernas e tornar a aprendizagem mais atrativa.

Há uma enorme pressão que o professor enfrenta, principalmente a preparação de diferentes relatórios que nada têm a ver diretamente com o processo de aprendizagem. No entanto, os professores continuam ancorados como parte essencial do processo de aprendizagem, e não creio que haja falta de interesse por parte da sua parte [RO_5].

As horas de apoio são as únicas em que os alunos podem falar, caso contrário não temos tempo suficiente; mas nem todos os professores são também mestres [RO_5].

As turmas são cada vez maiores, mais heterogêneas, há mais diversidade. No mesmo ano, existem vários níveis de conhecimento e é muito difícil chegar a todos os alunos e cumprir os programas [PT].

Temos consultas [LT_4] <... Mas eles fogem e nós não somos capazes de forçar os alunos [LT_9].

Há uma grande necessidade de aconselhamento e orientação escolar [RO_6].

Os professores enfrentam o desafio diário de estar sobrecarregados e pressionados com muitas outras responsabilidades na escola. Trabalham com turmas grandes e não conseguem satisfazer as necessidades de cada aluno, uma vez que não têm tempo suficiente para isso. Admitem também que alguns alunos precisam de aconselhamento e orientação, que eles, os professores nem sempre são capazes de fornecer.



E. Representações/crenças dos fatores que podem aumentar o empenho e a motivação dos alunos

Os professores acreditam que o comprometimento dos alunos pode ser aumentado através de: a) mudar ou adaptar o currículo escolar, tornando-o mais próximo da vida real e das necessidades dos alunos; b) criar turmas mais pequenas; c) retirar algumas responsabilidades dos ombros dos professores; d) dar mais apoio governamental em termos financeiros, de aconselhamento e respeito; e) alteração da posição/abordagem familiar em relação à escola; colaboração familiar.

Quase todos os fatores são de caráter externo. Os professores não falam muito sobre o seu investimento pessoal nesta questão.

F. Estratégias escolares para prevenir o AEP

As estratégias escolares para prevenir o AEP têm principalmente a ver com um maior enfoque no currículo dos alunos e não no currículo oficial. Os professores têm de tentar ver cada aluno por detrás do programa (RO, PT, LT, IT), para dar feedback positivo (RO). As escolas também têm de se recusar a seleção dos melhores alunos, deixando os “perdedores” para outras (PT).

A questão da segregação escolar acontece. Quando há um bom aluno, todos o querem, mas quando é mau, não é assim. Quando o aluno é “mau”, dizem que já não há lugar para o aceitar [PT].

Mas nem sempre damos feedback aos alunos, apreciando cada aluno; os alunos veem e dizem, por isso encontramos uma forma de registar o progresso de cada aluno (um caderno adicional, onde obtêm pontos pelo envolvimento, temas, iniciativa, esforço para preparar a sala antes do mapa trazido, apagar o quadro, etc.) [RO_9].

Os professores devem tentar conhecer melhor os alunos, comunicar com eles, compreendê-los e ajudá-los [RO_4].

Penso que os métodos de ensino e a escola como tal podem ter um grande impacto no comportamento dos alunos. Mas a escola tem de ter um objetivo – o que quer alcançar, e depois podemos esforçar-nos para isso. Se queremos que os nossos alunos leiam mais, podemos planear juntos como fazer. Temos regras comuns de não usar telefones durante a aula. Mas os alunos não seguem esta regra. O que podemos fazer? Podemos decidir ter um sistema de punição concreto e mantê-lo [LT_9].

Um aluno diz: “Vou para o estrangeiro. O meu irmão já lá está, e não preciso de inglês”. Eu digo: “Ok. Imagina - estás no estrangeiro e ficas doente. Vais ao médico e tens de explicar o que se passa contigo. Como vais conseguir sem conhecer a língua?” O aluno entende a situação e liga-se mais à aprendizagem. Mas isto não acontece automaticamente. O professor tem de apresentar exemplos concretos da vida real [LT_3].

Os professores sentem que o máximo que podem fazer em relação ao AEP é tentar ver o aluno por trás do currículo e para além de todos os obstáculos.

G. Métodos de ensino usados para impedir o desvinculamento escolar

Há que dizer que os métodos de ensino não são considerados cruciais na tomada de decisão de continuar ou abandonar a escola. Os professores admitem que nem todos e nem sempre usam métodos modernos de ensino-aprendizagem. Ao contrário – muitos deles referem utilizar trabalho de grupo, combinar estratégias de aprendizagem e aprendizagem colaborativa, trabalho de projeto, mas que tal não determina um maior envolvimento no processo de aprendizagem (PT, IT, LT). Os métodos mais modernos requerem demasiado esforço, tempo e recursos. Os professores consideram que o reforço positivo é mais importante do que a utilização de TIC ou de quaisquer métodos modernos (PT). Alguns professores até consideram os “novos métodos” como uma mera forma de

entretenimento ou uma piada, pura perda de tempo (PT, IT). Os professores pensam que nem todos estão preparados para estas inovações e que os próprios alunos não têm foco com métodos de ensino inovadores. O ensino segundo o método tradicional ajuda a controlar a ordem nas aulas e a manter a atenção (IT). Muitos professores confrontam-se com a avaliação dos alunos e o problema da autoavaliação quando trabalham em grupos. Os professores romenos sublinham a escassez de tecnologias modernas nas salas de aula, mas, ao mesmo tempo, consideram que isso não é importante. Os professores dão ênfase a estratégias experimentais de aprendizagem, que são úteis para o potencial AEP. A opinião dos professores lituanos é semelhante. Apoiam a ideia de que o ensino passivo é entediante, não envolvente e não é apropriado para os alunos.

Quanto à aprendizagem colaborativa, o trabalho em grupo é uma perda de tempo, uma vez que não temos muito tempo e o tempo está a passar. Bem, eu acho que é verdade que estes são os métodos mais usados, mesmo por uma questão de necessidade [IT_C].

Concordo com os dados obtidos através de questionários e considero também que os métodos mais importantes são aqueles baseados na comunicação, investigação e experimentação [RO_4].

Na verdade, normalmente usamos o método de par para par, mas o problema é que os papéis quase nunca são explicados... pode não haver uma escala com regras precisas, portanto aqueles que devem ajudar os seus colegas geralmente cansam-se e motivação falta. Estabelecer regras é difícil e requer muito tempo [IT_B].

Estou a falar de autoavaliação... as crianças têm dificuldade em autoavaliar-se, porque não é fácil... primeiro você tem de dar informações sobre como fazê-lo e para nós também é muito cansativo, mas devemos aprender a dar descritores muito precisos sobre os quais as crianças podem autoavaliar-se a si mesmas. Não acho errado, mas não é tão fácil de realizar todos os dias [IT_A].

A aprendizagem experiencial, quando se pode tocar e sentir é uma coisa grande [LT_5].

Os alunos gostam de aulas integradas. Tentamos integrar inglês, física e literatura. Podemos integrar duas ou três disciplinas. Aprendemos matemática em inglês e os alunos podem ter duas notas de uma só vez [LT_8].

Os alunos começam a gostar de aprender se trabalharem de forma não tradicional. Por exemplo, em pares. É mais fácil alcançar um objetivo, obter ajuda dos amigos e aprender com eles [LT_3].

Não consigo imaginar uma aula sem TIC. Sugiro três fontes de informação para usar aos alunos do 11-12º ano. Procuram nos telemóveis ou na biblioteca. <...> não considero isso como competência em TIC. É apenas uma forma normal de aprender [LT_10].

Muitos professores recorrem a métodos interativos de ensino e aprendizagem, tais como trabalho a pares ou em grupo, estratégias de trabalho colaborativas, mapas mentais, etc. Mas, ao mesmo tempo, admitem que é preciso tempo e esforço adicional por parte dos professores. Alguns professores têm dificuldade em avaliar os alunos e gerir o processo de aprendizagem produtiva, utilizando métodos de ensino modernos. Os professores romenos e lituanos parecem ser mais favoráveis a métodos interativos e à utilização das TIC do que os colegas de Portugal e de Itália.



H. *Bullying* e abandono escolar

O *bullying* não aparece entre as razões mais fortes e determinantes para abandonar a escola. Os professores não testemunham muitos exemplos deste fenómeno na sua própria prática. Os professores italianos dizem que, se esses alunos existem (vítimas de *bullying*), não querem falar sobre o seu problema [IT_A], porque têm medo [IT_O]. Os professores lituanos dizem que toda a gente conhece toda a gente – por isso é que é fácil controlar a situação, ultrapassar possíveis situações de *bullying*. Mas reconhecem que existe um problema a um certo nível:

<...> não é apreciada pelos colegas – não é aceite no grupo. Está sempre sozinha durante os intervalos e as aulas. Às vezes, os colegas mudam de lugar numa aula porque não querem sentar-se perto dela [LT_3].

Temos bullying eletrónico (cyberbullying). Tem vindo a tornar-se cada vez mais popular <...> Se algo acontecer à noite com um aluno, não o verá na sala de aula na manhã seguinte [LT_5].

Temos turmas onde poucos alunos são bons a aprender. Assim, o resto do grupo, aqueles que são maus a aprender, incomodam e insultam os bons alunos [LT_9].

O *bullying* não é um fenómeno explicitamente reconhecido e diretamente associado ao AEP nas escolas do projeto. Este fenómeno está associado a algum tipo de diversidade – pertença a grupos sociais, étnicos, comportamentos diferentes.

5. Conclusões

O abandono escolar precoce é um problema complexo, por isso não é fácil prevenir/reduzir/combater.

Esta ideia é realçada pela multiplicidade e complexidade dos dados obtidos neste estudo.

Depois de analisar todos os dados da nossa pesquisa (resultados do questionário dirigido a professores, questionários dirigidos a alunos, entrevistas dirigidas a alunos e jovens que abandonaram a escola e grupos de foco dirigidos a professores), podemos concluir o seguinte.

Existem múltiplas causas que fundamentam e determinam o abandono escolar precoce, de entre as quais as que surgem associadas ao ambiente educativo, objeto deste estudo, podem ser agrupadas em cinco categorias: causas geradas por variáveis específicas do sistema educativo, causas geradas por variáveis relacionadas com a organização escolar, causas geradas por variáveis relacionadas com a personalidade didática do professor, causas geradas por variáveis relacionadas com a turma e causas geradas por variáveis específicas do aluno. Só se estas causas forem identificadas com precisão e “tratadas” através de estratégias eficazes, a taxa de AEP pode ser substancialmente reduzida.

Os professores consideram que os fatores social e familiar são essenciais no problema do AEP. A tendência geral não é atribuir a responsabilidade à escola e/ou aos professores. Mais do que os próprios professores, são considerados responsáveis pelo AEP a sociedade, as famílias, o governo local ou central e o sistema educativo. Ao mesmo tempo, os professores enfrentam o desafio diário de estarem sobrecarregados e assoberbados com muitas outras responsabilidades na escola. Trabalham com turmas grandes e não conseguem satisfazer as necessidades de cada aluno, uma vez que não dispõem de tempo suficiente para isso. Também admitem que alguns alunos precisam de aconselhamento e orientação, que eles, professores, nem sempre são capazes de fornecer.

Além disso, cada um considera que as melhores estratégias para prevenir o AEP são aquelas que valorizam a parceria entre a escola e a família. Muito importante são as competências que os professores devem possuir, a fim de lidar com sucesso com o fenómeno do AEP: competências de especialidade, competências psicopedagógicas, competências psicossociais e competências de gestão.

As ideias acima mencionadas são apenas algumas em que fundamentámos a construção do *Modelo Tipológico – alunos em risco de AEP*. Um bom conhecimento das três categorias de alunos em risco de AEP propostos pelo nosso modelo (apresentados no Capítulo 3) e os indicadores relevantes para cada categoria, permitir-nos-ão, nas próximas etapas do projeto, encontrar as melhores soluções para gerir eficazmente o fenómeno do AEP.



6. Referências

- Borgna, C., Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313. Amsterdam: Elsevier. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>
- Cedefop. (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2801/893397>
- Cilliers, E. J. (2017). The Challenge of Teaching Generation Z. *International Journal of Social Sciences*, Special Issue, 3(1), 188–198. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
- Cretu, D. (2003). Students' Motivation in Class. *Thinking Classroom*, 4(2), 21–28. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ672737>
- Downes, P. (2011). The neglected shadow: European perspectives on emotional supports for early school leaving prevention. *The International Journal of Emotional Education*, 3(2), 3-36. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6131/1/ENSECV3I2P1.pdf>
- Downes, P. (2017). Conceptual Foundations of Inclusive Systems in and around Schools for Early School Leaving Prevention: An Emotional-Relational Focus. *Psihološka istraživanja*, 1, 9-26. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=575457>
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools. Analytical Report*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/200506. Disponível em: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESETII_Structural_Indicators.pdf
- European Commission. (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels: The European Commission. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf

European Commission. (2015). *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: The European Commission. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf

European Commission. (2017). *Continuity and transitions in learner development. Guiding principles for policy development on learner pathways and transitions in school education*. Brussels: The European Commission. Disponível em: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs3-learner-development_en.pdf

EU COUNCIL. (2011). Council Recommendation on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) (2011/C 191/01). Official Journal of the European Union. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

European Union. (2019). *Education and Training. Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/et-monitor-2019-reports-factsheets-infographics_en

Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publications. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

Kriegel, J. (2013). *Differences in Learning Preferences by Generational Cohort: Implications for Instructional Design in Corporate Web-based Learning*. A Dissertation Submitted to the Faculty Of Drexel University. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/1336030330>

Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, no. 53, Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

McInerney, P. (2009). Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: insights from Freire and school based research. *Critical Studies in Education*, 50(1), 23-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17508480802526637>

Mohr, K. A. J. and mohr, E. S. (2017). Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), article 9. DOI: 10.15142/T3M05T. Disponível em: <http://digitalcommons.usu.edu/jete/vol1/iss1/9>

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Rawal, S., Pandey, U. S. (2013). e-Learning: Learning for Smart Generation Z. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(5). Disponible em: <http://www.ijsrp.org/research-paper-0513.php?rp=P171206>

Rothman, D. *A Tsunami of Learners Called Generation Z*. Disponible em: https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

Tarabini, A., Curran Fàbregas, M. (2012). Early School Leaving in Spain: A Qualitative Analysis of ESLers' Expectations, Educational Strategies and Practices. Conference: ECER 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All. Disponible em: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/16113/>

Thomas, Y., Srinivasan, R. (2016). Emerging Shifts in Learning Paradigms-From Millennials to the Digital Natives. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(5), 3616-3618. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/329285800_Emerging_shifts_in_learning_paradigms-from_millennials_to_the_Digital_Natives

Tilleczek, K, Ferguson, B. (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature*. Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children, For the Ontario Ministry of Education Toronto, Canada. Disponible em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentssuccess/TransitionLiterature.pdf>

