

PRODUÇÃO INTELECTUAL NO. 01 KIT / MODELO PEDAGÓGICO



Índice

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	3
1.1. DESCRIÇÃO DO PROJETO.....	3
1.2. METAS E OBJETIVOS DO MANUAL	6
1.2.1. <i>Objetivos da publicação</i>	6
1.2.2. <i>Como utilizar o Manual</i>	6
1.2.3. <i>Competências para a vida que devem ser desenvolvidas desde a primeira infância</i>	8
1.3. PROBLEMA DO AEP NOS PAÍSES PARCEIROS	11
1.3.1. <i>A situação do abandono escolar precoce na União Europeia. Cinco países, cinco casos.</i> 11	
1.3.2. <i>Uma análise mais atenta da situação do abandono escolar precoce na Hungria.</i> <i>Estatísticas e visão de conjunto</i>	12
Fatores de risco	16
.....	16
.....	16
1.5. DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E MENTAL DE CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS DE IDADE	17
1.5.1. <i>Teorias do Desenvolvimento Infantil: contextualização e o fenómeno do AEP</i>	17
1.5.1.1. <i>Teorias Psicanalíticas do Desenvolvimento Infantil</i>	18
1.5.1.2. <i>Teorias Comportamentais do Desenvolvimento Infantil</i>	18
1.5.1.3. <i>Teorias Cognitivas do Desenvolvimento Infantil</i>	19
1.5.1.4. <i>Teorias de Aprendizagem Social do Desenvolvimento Infantil</i>	19
1.5.1.5. <i>Considerações Finais sobre Teorias do Desenvolvimento Infantil</i>	20
1.5.2. <i>Desenvolvimento Emocional</i>	20
1.5.3. <i>Desenvolvimento social. Escolas e programa formal</i>	21
1.5.4. <i>Desenvolvimento na infância</i>	23
2. CONJUNTO DE FERRAMENTAS PRÁTICAS - A DESENVOLVER	27
Literatura	29

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. DESCRIÇÃO DO PROJETO

O abandono escolar precoce é um obstáculo ao crescimento económico e à empregabilidade nos países da UE. Os jovens que abandonam precocemente a escola correm o risco de ficar desempregados mais tarde e de participar menos em processos democráticos. Deixar a escola precocemente priva os jovens da possibilidade de se envolverem na aprendizagem ao longo da vida e coloca-os em risco de exclusão social. Jovens que abandonam a educação e a formação prematuramente têm falta de competências e qualificações e enfrentam um risco mais elevado de desemprego, exclusão social e pobreza. Prevenção e intervenção precoce podem ser reforçadas através de melhor apoio desde tenra idade àqueles em risco. O envolvimento dos pais e uma forte cooperação dentro e em torno das escolas, inclusive com as comunidades locais e partes interessadas, contribuem, também, para a diminuição do abandono escolar. O abandono escolar precoce é tipicamente causado por um processo cumulativo de desengajamento, como resultado de razões pessoais, sociais, económicas, geográficas, educacionais ou familiares. Tais razões podem ser externas ou internas aos processos e experiências da escola e são específicas de cada indivíduo.

Os jovens que abandonam a educação e a formação prematuramente tendem a não ter competências e qualificações e a enfrentar problemas sérios e persistentes no mercado de trabalho. Ao longo da vida, a capacidade de aprender de forma contínua e autónoma é considerada como um pré-requisito para a inclusão social. Isso dá à escola a tarefa de fornecer aos alunos ferramentas intelectuais, mas também as crenças e competências de autorregulação ao longo das suas vidas. A promoção de competências cognitivas e emocionais representa um valor social e político significativo, dadas as condições de grande desemprego dos jovens e a intensificação de mecanismos rígidos de competição entre pessoas e países.

O Projeto LIKE pretende desenvolver e disseminar um método pedagógico inovador, baseado nos alunos e nas suas necessidades e solicitações emocionais, visando prevenir e enfrentar o fenómeno do abandono escolar precoce. O Projeto LIKE visa desenvolver um padrão único, suficientemente flexível para ser adaptado aos contextos e condições específicas das diferentes regiões e situações individuais.

A parceria foi estruturada tendo em conta, nos vários contextos nacionais, tanto as necessidades e condições específicas e diferenciadas existentes, como o estado da arte, em cada país, das medidas - já em curso ou planeadas / testadas - suscetíveis de contribuir para combater o abandono escolar precoce. Alguns desses parceiros participaram no projeto SSP que lidou, também, com o abandono escolar precoce e têm já experiência de trabalho em parceria. São organizações que possuem uma experiência significativa no campo da educação, na análise das necessidades de formação, relação entre a escola e o mundo do trabalho e que também atuam externamente às escolas na prevenção de conflitos sociais e no incentivo à integração. A parceria é composta pelas seguintes organizações:

A **Junior Achievement Hungria - Coordenador** - como franqueada licenciada da Junior Achievement Worldwide, tem executado seus programas na Hungria desde 1993. Como membro da Junior Achievement - Young Enterprise Europe, é uma das ONGs que é forte tanto no âmbito nacional como na UE. A nível nacional, a JA Hungary é o maior fornecedor de programas de educação para o empreendedorismo que chega aos alunos em mais de 600 escolas primárias e secundárias todos os anos em toda a Hungria. O principal objetivo da organização é promover a aprendizagem experiencial em todas as disciplinas, desenvolver professores como treinadores / facilitadores do processo de aprendizagem e suplementar a sala de aula com oportunidades práticas de aprendizagem prática, trazendo o mundo exterior para dentro da escola.

A **ARTEs srl** é uma empresa nascida em 2008 e com sede em Perugia, capital da Úmbria. Desenvolve trabalho de investigação, consultoria, bem como planeamento, projeto e realização de todas as etapas da educação profissional. Desde 2009 que Artes é uma entidade acreditada para a formação profissional na Região da Úmbria. A empresa colabora com sindicatos e associações empresariais e tem realizado importantes trabalhos de pesquisa para fundos interprofissionais (EBIT, EBIPRO), agências bilaterais (FORTE, FONTER, etc) e institutos públicos de investigação (ISFOL).

A **TUCEP - Tiber Umbria Comett Education Programme** é uma associação não governamental, com sede em Perugia, Itália. São onze as universidades e empresas italianas associadas à formação de Tucep, em 1992, no âmbito de um antigo projeto Comett. A principal atividade da TUCEP é a organização e gestão de cursos de formação a nível nacional e europeu. Desde 2003 que está acreditado pela Região da Umbria para a realização de atividades de formação superior ao longo da vida. A sua missão é: analisar as necessidades de formação e traduzi-las em soluções eficazes e planear soluções tanto para o mundo empresarial e académico, como para os jovens e trabalhadores.

A **TATICS GROUP S.P.A Human Evolution** é uma empresa que tem vários escritórios nas regiões da Úmbria, Lácio, Campânia e Calábria. Trabalha com a concepção e prestação de serviços de consultoria a empresas e marketing local, serviços de comunicação, design e eventos e serviços de educação contínua e superior. A TATICS tem experiência na gestão, coordenação e monitorização de projetos da UE.

A **ITPIO** é uma organização búlgara, privada e não governamental com o estatuto de Associação. Está sediada em Sófia e as suas principais atividades consistem em consultoria (de autoridades locais, regionais e nacionais), pesquisa científica e formação educacional profissional.

WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU I NAUK O ZDROWIU (WSBINOZ) é uma das primeiras instituições de ensino superior não públicas na Polónia central. Tem sede na cidade de Lodz e oferece estudos na área da saúde, bem como faculdades de negócios e pedagogia. Desenvolvem inúmeras pesquisas e projetos educacionais e lidam com instituições de ensino superior (nível terciário).

A **ASOCIACION CULTURAL EUROACCION MURCIA** é uma organização não governamental e independente com sede em Espanha e as suas atividades centram-se principalmente no campo educativo, bem orientado para o desenvolvimento pessoal e/ou profissional. Tem trabalhado ativamente desde 2002 nas seguintes áreas de trabalho: inclusão social e programas de voluntariado,

(imigrantes, reclusos, ciganos...), educação em direitos humanos (EDH), formação de formadores na área da juventude, dinâmicas de grupo, gestão e implementação de projetos europeus.

A **AEVA - ASSOCIACAO PARA A EDUCACAO EVALORIZACAO DA REGIAO DE AVEIRO**, com sede em Portugal, foi fundada em 1998 como uma organização sem fins lucrativos. Atualmente é a proprietária da EPA - Escola Profissional de Aveiro - Escola VET de Aveiro que teve início em 1992. A escola oferece cursos de educação e formação, para jovens com mais de 15 anos, dando equivalência ao 9.º ano e cursos profissionais, dando equivalência ao 12.º ano, e também cursos para adultos que não tenham atingido a escolaridade obrigatória.

A **Regional Inspectorate of Education (RIE)**, com sede na Bulgária, é a administração territorial do Ministério da Educação e Ciência para a gestão e controlo do sistema de ensino público. Cria condições para a plena implementação da política estatal de educação na região de Pernik e participa no desenvolvimento de estratégias e programas no domínio do ensino secundário. A RIE apoia instituições educativas - jardins de infância, escolas e unidades escolares, realizando funções organizacionais, informacionais, de formação e coordenação.

Objetivos e metas, justificação do projeto

Os sistemas escolares europeus são colocados no centro do crescimento social e económico, e questões como o abandono escolar precoce, a conclusão do ensino secundário superior e as competências-chave devem ser objeto de legislação e de implementação de planos de políticas educativas destinados a evitar a marginalização social e económica de um número significativo de jovens.

O **projeto LIKE - Life sKills for improving primary school Environment** pretende planear e desenvolver ações experimentais específicas para prevenir e reduzir o abandono escolar através da **realização de ações de formação, avaliação e atividades escolares centradas nas competências para a vida**.

A parceria do projeto pretende experimentar a introdução, nos currículos de formação, de "competências para a vida" como um conteúdo independente, baseado num novo elemento no mundo da educação, "**a dimensão emocional do currículo**"; estabelecendo um modelo para a atualização, a qualificação e a formação permanente dos educadores.

O projeto LIKE baseia-se na Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões "**Combater o abandono escolar precoce: um contributo fundamental para a Agenda Europeia 2020**". A dimensão transnacional do projeto LIKE visa intervir no combate ao abandono escolar precoce numa visão global e inclusiva da educação, centrada no aluno, em que uma educação de elevada qualidade seja acessível a todos. O projeto pretende desenvolver e divulgar um **método pedagógico inovador, baseado na centralidade dos alunos e das suas necessidades e pedidos emocionais, com o objetivo de prevenir e/ou enfrentar o fenómeno do abandono escolar precoce**. O objetivo é desenvolver um padrão único suficientemente flexível para se adaptar aos contextos e condições específicos das diferentes regiões e situações individuais.

1.2. METAS E OBJETIVOS DO MANUAL

1.2.1. *Objetivos da publicação*

Os sistemas de educação e formação não prestam frequentemente um apoio específico suficiente aos alunos para que estes possam fazer face a dificuldades emocionais, sociais ou educativas e permanecer no sistema de educação e formação. Responder aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e às necessidades variáveis dos grupos mistos de alunos é um desafio essencial para a educação.

Com base nestas considerações, o projeto LIKE desenvolveu um método pedagógico inovador, baseado na centralidade dos alunos e nas suas necessidades e pedidos emocionais, com o objetivo de prevenir e/ou enfrentar o fenómeno do abandono escolar precoce.

O modelo pedagógico foi desenvolvido tendo em vista as seguintes necessidades:

- ter em conta a dimensão emocional dos alunos, com especial atenção para os alunos em risco de abandono escolar;
- aumentar a consciência dos meninos e meninas sobre os seus talentos, de forma a torná-los protagonistas das suas vidas e criadores ativos do seu futuro;
- fazer da escola não apenas um ambiente educativo, mas também um ambiente de vida, uma comunidade em que os alunos possam partilhar, com os seus colegas e professores, os seus problemas e necessidades.

O modelo pedagógico foi desenvolvido da seguinte forma:

- identificação de competências emocionais específicas a serem transferidas para os alunos nos currículos escolares;
- em relação às competências identificadas, identificação e descrição de conteúdos, ferramentas e métodos para ensinar estas competências aos alunos (conteúdos didáticos, materiais didáticos – tanto tradicionais como baseados nas TIC, métodos inovadores e participativos, tais como aprendizagem entre pares, aprendizagem informal, tutoria, aconselhamento) em colaboração com os professores das escolas selecionadas.

O objetivo é desenvolver um padrão único suficientemente flexível para ser adaptado ao contexto e às condições específicas das diferentes regiões, escolas e situações individuais. Além disso, pretende-se também prestar um amplo apoio ao desenvolvimento de competências para a vida e ao desenvolvimento emocional dos alunos, tendo em conta tanto os alunos, como os seus professores e os seus pais. Uma vasta gama de instrumentos permitirá desenvolver um percurso de apoio completo para os estudantes, especialmente os que se encontram em risco.

1.2.2. *Como utilizar o Manual*

O manual é uma seleção de atividades que apoiam o desenvolvimento global dos alunos, com especial ênfase no apoio ao desenvolvimento de competências e habilidades de vida e desenvolvimento

emocional. Esperamos que a proposta de atividades preparada permita não só alcançar o objetivo, mas também dar aos alunos e professores uma oportunidade para desenvolverem atividades de uma forma interessante e divertida.

Todas as atividades foram colocadas na tabela e categorizadas por áreas individuais, por exemplo, Competências de planeamento; Mudança de hábitos de pensamento, Mudança de crenças; Motivação para agir (e.x. aprendizagem); Inteligência emocional, empatia; Competências organizacionais; Empreendedorismo; Capacidade de relaxar e descansar; Assertividade; Lidar com o stress; Gestão de conflitos; Aprendizagem eficaz; Comunicação interpessoal; Criatividade e pensamento criativo; Trabalho em equipa; Pensamento independente e crítico; Cultura geral. Basta observar a tabela para escolher a área apropriada e seguir para a atividade descrita. Algumas atividades desenvolvem mais do que apenas uma competência de vida.

Recomenda-se a participação ativa dos professores nas atividades propostas, pelo menos em parte delas. Certamente favorece uma melhor construção de grupos e o aprofundamento da relação professor-aluno. Especialmente a participação do professor em atividades introdutórias propicia o quebra-gelo entre os participantes. Por vezes, quando se trabalha com um grupo tão jovem, vale a pena o professor ser o modelo, para exemplificar a forma de implementação da atividade. No entanto, é necessário prestar atenção e lembrar a necessidade de observação constante dos alunos por parte do professor. A observação é um elemento chave para o trabalho futuro – com base nela, o professor pode construir mais trabalho com o grupo. A observação dos processos de grupo que ocorrem entre os alunos é também de extrema importância.

Para a correta execução das atividades, é necessário prever condições adequadas, por exemplo, uma sala espaçosa para a realização dos exercícios, materiais plásticos para os exercícios relacionados com a pintura, etc. Para cada atividade foram definidos os materiais e recursos necessários para realizar uma determinada tarefa. Todos os materiais adicionais necessários para a implementação de exercícios como fotos, cartões de trabalho, etc., podem ser encontrados nos apêndices do manual.

O manual inclui exercícios dirigidos principalmente aos alunos, mas nas partes seguintes há também tarefas para professores e pais, cujo objetivo é apoiar os alunos no seu desenvolvimento emocional e no desenvolvimento das suas competências para a vida.

Regras básicas na execução das atividades:

- Garantir condições de trabalho seguras (por exemplo, preparação adequada da sala);
- Tratar as atividades como um espaço seguro para o próprio desenvolvimento (dos alunos);
- Quanto mais o professor se envolver, mais terá a ganhar – uma atitude ativa é a chave para o sucesso!
- Tolerância – Somos todos iguais – cada um tem direito à sua própria opinião e a partilhar as suas ideias;
- Atenção à outra pessoa – todos no grupo são importantes!
- Respeito mútuo;
- Ouvirmo-nos uns aos outros;

- Não nos julgarmos uns aos outros;
- Não nos criticarmos uns aos outros.

Antes de iniciar as aulas com um grupo de alunos, é possível propor a introdução das regras acima mencionadas e/ou complementá-las com outras necessárias devido às necessidades especiais do grupo.

1.2.3. Competências para a vida que devem ser desenvolvidas desde a primeira infância

Nos últimos anos, o mundo tem procurado um terreno comum para o desenvolvimento de uma variedade de atividades de prevenção e promoção da saúde das crianças e dos jovens e de formas de integrar atividades dispersas empreendidas por várias organizações e instituições. Uma das propostas é disseminada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), abordagem focada no desenvolvimento de competências para a vida.¹

A formação de competências para a vida consiste em criar um ambiente em que os jovens possam adquirir conhecimentos e competências e desenvolver atitudes adequadas para construir e desenvolver um estilo de vida saudável. As competências para a vida são a capacidade de adaptação e o comportamento positivo que permitem ao indivíduo lidar eficazmente com os desafios da vida quotidiana. Em particular, as competências para a vida são competências psicossociais e habilidades interpessoais que ajudam as pessoas a tomar as decisões certas, resolver problemas, pensar de forma crítica e criativa, comunicar eficazmente, construir relacionamentos saudáveis, identificar-se com os outros, lidar e gerir as suas vidas de uma forma saudável e eficaz. As competências para a vida podem relacionar-se com as atividades dos indivíduos, ações de grupos de indivíduos e atividades no ambiente circundante para se tornarem mais amigas da saúde. A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social.²

O que são **competências para a vida**? O termo é definido de forma diferente. Segundo a OMS, essas competências permitem ao ser humano uma adaptação comportamental positiva, para que ele possa lidar eficazmente com as tarefas (requisitos) e os desafios da vida quotidiana. Este termo refere-se às habilidades psicossociais (competências) e não inclui habilidades no lado "físico" do funcionamento humano nem competências profissionais e de como ganhar a vida, as quais complementam as competências de vida. O termo distingue competência das características (propriedades) do homem.

¹ Woynarowska Barbara, *Umiejętności życiowe*, Warszawa, fonte on-line http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCsQFjACahUKEwiUo_CSucHHAhVjw3IKHcSoBol&url=http%3A%2F%2Fwww.lider.szs.pl%2Fbiblioteka%2Fdownload.php%3Fplik_id%3D1031%26f%3Dartykul_1031.doc&ei=TOaVZTNIOOGyWPE0ZgQCA&usg=AFQjCNFfoKY5tWKLWS74igQWY_p71xHOFg, disponível em 18.07.2018

² V.Todorovska-Sokolovska, *Umiejętności życiowe – ważny komponent szkoły przyjaznej dziecku*, ORE, fonte on-line <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/...>, disponível em 18.07.2019

As características incluem, por exemplo, autoestima, responsabilidade e honestidade. Estas características podem ser desenvolvidas ou reforçadas no processo de aquisição de competências para a vida.³

Os tipos de competências para a vida⁴

Os tipos de competências humanas necessárias ao bom funcionamento da vida e à hierarquia de importância dependem de muitos fatores demográficos, sociais e culturais. Do ponto de vista da promoção da saúde e da prevenção primária, a OMS distingue dois grupos de competências:

❖ **Competências básicas** para a vida quotidiana para um bom humor, relações interpessoais e comportamento conducente à saúde. Estas incluem as dez competências, combinadas em 5 categorias, que contêm muitas competências "específicas":

- Tomada de decisões e resolução de problemas (incluindo a busca de alternativas, avaliação de riscos, obter informação e avaliação, avaliar as consequências de ações e comportamentos, estipular os seus objetivos, etc.).
- Pensamento criativo e pensamento crítico.
- Comunicação eficaz e manutenção de boas relações interpessoais (ou seja, ouvir ativamente, dar e receber feedback, comunicar, assertividade verbal e não-verbal, capacidade de negociação, resolução de conflitos, cooperação, trabalho em equipa).
- Autoconsciência e empatia (por exemplo, autoestima, identificação dos seus próprios pontos fortes e fracos, pensamento positivo, construção da autoimagem e do próprio corpo, autoeducação).
- Lidar com as emoções e gestão de stress (incluindo autocontrolo, lidar com a pressão, medo, situações difíceis, procurar ajuda, gestão do tempo).

Competências específicas para lidar com riscos como: negar assertivamente o uso de drogas, manter relações sexuais, participação em atos de violência, vandalismo, etc. Estas são desenvolvidas em conjunto com as competências básicas acima mencionadas.

Entre as competências para a vida, que são particularmente dignas de ser desenvolvidas desde a mais tenra idade, distinguimos:

Competências de planeamento	Mudar os hábitos de pensar, mudar as crenças
Motivação à ação (ex. aprender)	Inteligência emocional, empatia

³ Barbara Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*, fonte on-line <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejetnosci.html>, disponível em 18.07.2018

⁴ After: Barbara Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*, fonte on-line <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejetnosci.html>, disponível em 18.07.2018

Competências organizacionais	Empreendedorismo
Capacidade de relaxar e descansar	Assertividade
Lidar com o stress	Gestão de conflitos
Aprendizagem eficaz	Comunicação interpessoal
Criatividade e pensamento criativo	Trabalho em equipa
Pensamento independente e crítico	Cultura pessoal

Por favor, tenha em consideração que atividades específicas podem afetar diversas competências, por ex., a *capacidade de relaxar* será combinada com a *capacidade de lidar com o stress* ou a *comunicação interpessoal* pode combinar com o *trabalho em equipa* e a *cultura pessoal*.

1.3. PROBLEMA DO AEP NOS PAÍSES PARCEIROS

1.3.1. A situação do abandono escolar precoce na União Europeia. Cinco países, cinco casos.

A percentagem de casos de abandono escolar precoce (18-24 anos) – geralmente referidos como "abandono escolar precoce" - tem diminuído constantemente na União Europeia (UE) nos últimos anos, de 17,0% em 2002 para 10,7% em 2016. É possível estipular que menos mulheres jovens (9,2% em 2016) abandonam precocemente o ensino e a formação do que os homens jovens (12,2%). O objetivo da estratégia Europa 2020 é que as taxas de abandono escolar precoce (AEP) na UE diminuam para menos de 10% até 2020. Na Figura 1, as taxas de AEP são indicadas juntamente com o objetivo da estratégia Europa 2020 fixado pelo país em causa.

No que diz respeito à Espanha, os dados mais recentes indicam que o AEP atingiu um nível psicológico de 20% pela primeira vez desde que esses dados foram recolhidos. Deve notar-se, no entanto, que ainda está muito longe da média europeia de 11,1% e do objetivo de 15% previsto pela UE para 2020, mas é um dado tranquilizador que dá aos decisores espanhóis o direito de se sentirem confiantes.

No que diz respeito à Itália, tal como em Espanha, uma elevada taxa de AEP é característica da sua educação. No entanto, pode salientar-se que, partindo de números deprimentes, a Itália já atingiu a meta da UE2020 de 16% e a taxa de AEP tem vindo a diminuir desde então. Agora está nos 14% e o número está constantemente a melhorar.

No que diz respeito a Portugal, outro país que teve de enfrentar uma taxa de AEP grave, superior à taxa da UE, mas não tão má como a de Itália e de Espanha, está em vias de atingir a meta de 10%; no entanto, há muito a melhorar nos próximos dois anos, uma vez que se encontram atualmente ao mesmo nível que a Itália, com 14%. Portugal foi um dos países que mais reduziu a sua taxa de abandono escolar precoce na última década. Dados do Eurostat (2016) demonstram que a taxa de AEP na educação e formação tem vindo a diminuir desde há dez anos, atingindo 13,7% em 2015, ou seja, 24,6 pontos percentuais menos do que em 2005, mas ainda assim acima do objetivo da Estratégia Europa 2020 (10%).

No que diz respeito à Bulgária, os seus números actuais são muito semelhantes aos da Itália e de Portugal. A taxa de AEP é de 14% e o seu objetivo fixado é de 11%. Segundo o relatório da Comissão Europeia (2017), contrariamente à tendência geral na UE, a percentagem de jovens que abandonam precocemente a escola (18-24 anos) está a aumentar, uma vez que se situa agora exatamente em 13,8% em 2016, em comparação com a média da UE de 10,7%. Neste contexto, será difícil atingir o objetivo nacional da Estratégia Europa 2020 de 11 %. O relatório afirma que o AEP é muito baixo nas cidades (2,8 %), mas aumenta para 15,8 % nas cidades e subúrbios e para 30,3 % nas zonas rurais.

No que respeita à Polónia, o AEP na Polónia foi de 5,3% em 2009 e aumentou ligeiramente para 5,6% em 2013. Está abaixo do objetivo principal da estratégia Europa 2020 de 10% (Eurostat, 2016). No entanto, a Polónia estabeleceu um objetivo nacional de redução do AEP para 4,5% até 2020. Entre os

países analisados, a situação mais favorável é na Polónia, mas deve-se ressaltar que a meta nacional ainda não foi alcançada.

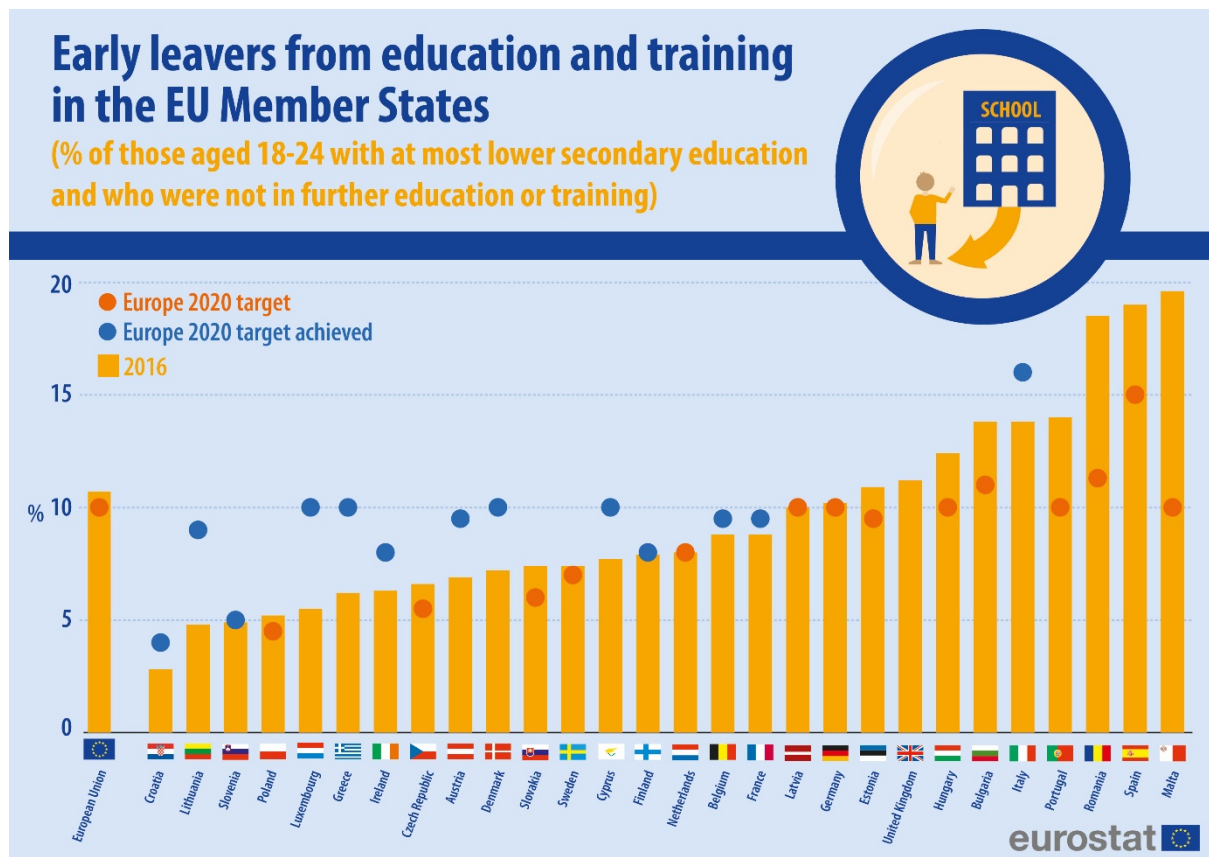


Figura 1. Abandono precoce da educação e da formação nos Estados-Membros da UE

Fonte:

<http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1?inheritRedirect=true>

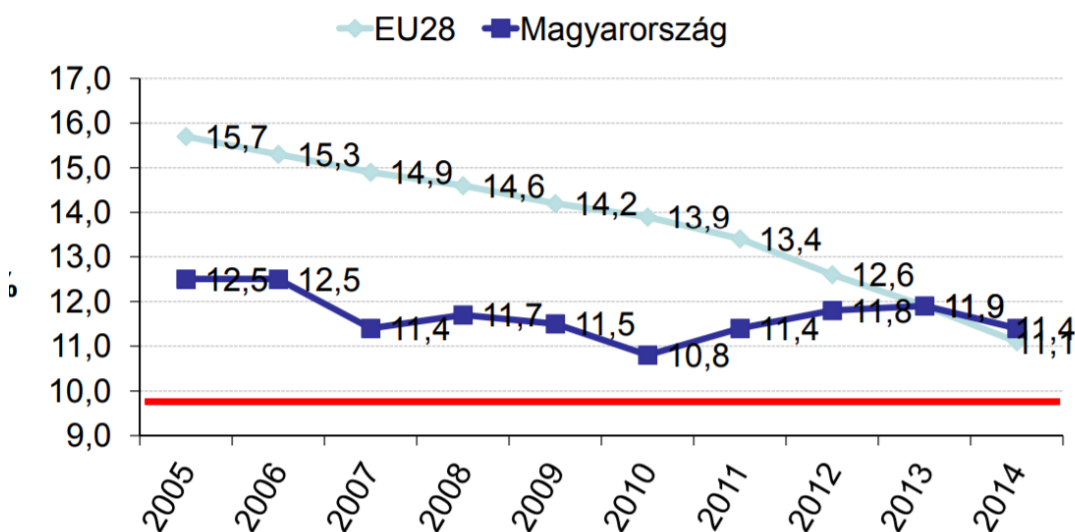
1.3.2. Uma análise mais atenta da situação do abandono escolar precoce na Hungria. Estatísticas e visão de conjunto

A Hungria, que adere à Estratégia Europa 2020, assumiu o compromisso de reduzir para 10%, até 2020, o número de estudantes que abandonam o ensino aos 18-24 anos. Em 2017, segundo o Eurostat, a taxa de abandono precoce na Hungria desceu de 11,6% para 10,85%. Existem enormes diferenças entre as regiões, como se explica em seguida.

Parte da estratégia centrada na prevenção do abandono escolar precoce é a prevenção da infância, na qual a frequência obrigatória do jardim de infância e a melhoria da cooperação local desempenham um papel fundamental. Uma parte importante desta última é a relação entre organizações sociais, familiares, de cuidados de saúde, profissionais, de formação de adultos, religiosas, culturais e desportivas, mas entre as tarefas mais importantes encontra-se a identificação e o desenvolvimento de instituições afetadas pelo abandono escolar precoce.

Há inúmeras razões listadas como a razão pela qual os alunos abandonam a escola numa fase inicial na Hungria. Em primeiro lugar, os fatores institucionais devem ser tidos em conta: o ambiente escolar, a rede interna e externa da escola, o conceito pedagógico e a sua coerência. De acordo com Selmeczi (2017), a taxa de abandono escolar precoce é menor nas escolas menos burocráticas e hierárquicas e em que a atmosfera é mais agradável, a relação professor-aluno é boa e a relação família-escola é suficientemente boa. Além dos fatores institucionais, fatores pessoais também devem ser levados em conta, que podem ser divididos em fatores avaliáveis e fatores comportamentais (Selmeczi, 2017). Os fatores avaliáveis são os seguintes: fundo familiar, o maior nível de educação alcançado pelos pais, faltando na escola, falhando nos estudos, percurso escolar anterior (mudança de escola), piorando a média e língua nativa e competências matemáticas. Os fatores comportamentais são os seguintes: tédio durante as aulas, baixa taxa de motivação, problemas de aprendizagem e comportamento, agressão, depressão, distanciamento e passividade. Selmeczi (2017) também lista os seguintes quatro fatores entre os comportamentais: baixas expectativas dos pais, negligência e descuido dos pais e dissociação da classe.

De acordo com a pesquisa mais recente do Gabinete de Educação da Hungria (OE), cerca de 82.000 crianças que estudam no ensino público estão expostas ao risco de abandono escolar. O conceito de estar em risco de abandono escolar é definido da seguinte forma: a média de um aluno não atingiu a 'média' no último semestre e a sua média caiu 1,1. Este valor foi levado em conta pelo OE desde o início do ano letivo de 2016/17. Deve salientar-se que existe uma tendência na UE para a diminuição contínua da taxa de abandono escolar. No entanto, há um fenómeno interessante: a taxa de abandono escolar na Hungria diminuiu entre 2005 e 2010, tendo-se verificado um ligeiro aumento (Figura 1). O número acima referido representa 11% dos estudantes; no entanto, em certas regiões, mais estudantes são afetados, ao passo que em algumas outras partes do país tal não parece constituir um grande problema. As áreas de maior risco são Nógrád, Szabolcs e Borsod County. Nestes condados, 17-19% dos estudantes estão em risco de desistir.



Magyarország=Hungary

Figura 1. Tendência das taxas de abandono escolar na UE28 e na Hungria

Atualmente, a Hungria situa-se nos 11 por cento; no entanto, ainda não é uma história de sucesso, especialmente quando se considera o nível relativamente elevado de desigualdade de oportunidades na Hungria. Como se pode ver na Figura 1, existe uma ligeira tendência para a diminuição do abandono escolar precoce; no entanto, ainda há muito a fazer para evitar que as crianças abandonem a escola.

Se tivermos em conta os diferentes níveis de ensino, podemos afirmar que os alunos das escolas profissionais estão em maior risco. Estas escolas são mantidas sob os auspícios de centros educativos onde os estudantes podem fazer um exame vocacional após três anos e, no quadro do curso opcional de dois anos, podem fazer o seu exame final. Ao todo, 21% dos alunos em escolas profissionais estão em risco de desistir na Hungria. Para lançar um foco mais acentuado sobre o problema, em municípios como Szabolcs e Zala, esta relação é ainda mais grave, é de 30 por cento. Assim, pode concluir-se que muito deve ser feito na Hungria em termos de prevenção do abandono escolar em algumas partes do país.

1.4. Sinais de aviso de abandono escolar

Estatuto socioeconómico

- Baixo estatuto socioeconómico dos pais
- Baixo nível de educação dos pais (especialmente das mães)
- Desemprego dos pais
- Salários baixos dos pais
- Instabilidade e estilo de vida familiar
- Famílias incompletas
- Más condições de vida
- Problemas com a saúde mental e física dos pais
- Negligência dos pais (os pais não cuidam dos filhos)
- Família disfuncional (patologia na família, violência contra crianças)
- Alcoolismo dos pais
- Estranheza da vida dos pais
- Falta de cuidados especializados

Em média, 6 em cada 10 crianças na UE-28 cujos pais têm um baixo nível de instrução estão em risco de pobreza e exclusão social e, consequentemente, de abandono escolar.

Famílias migrantes e minorias étnicas

- Incapacidade de frequentar instalações de educação e cuidados na primeira infância
- Dificuldade de acesso a educação de alta qualidade
- Sem apoio dos pais
- Barreiras linguísticas
- Barreiras culturais
- Diferentes padrões culturais de outras nações
- Status de minoridade

Segundo um estudo realizado na Hungria (Kertesi & Kézd, 2010), cerca de 50% da população cigana termina o ensino secundário superior.

A razão mais significativa para o abandono escolar das crianças ciganas é o seu contexto socioeconómico (Fónai, 2009)

As raparigas têm uma vantagem visível sobre os rapazes na leitura. Em contraste, os meninos geralmente têm melhores resultados em matemática e ciências exatas do que as meninas.

Género

- Em quase todos os países, o número de jovens que abandonam a escola precocemente - os rapazes é superior ao número de raparigas.
- Considera-se que é mais provável que os rapazes tenham maiores dificuldades do que as raparigas na adaptação ao ambiente escolar.

Educação e cuidados precoces

A utilização de uma educação e cuidados de elevada qualidade na primeira infância tem impacto no sucesso da educação futura da criança.

A participação na educação e nos cuidados desde a primeira infância pode ser útil, por exemplo no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças imigrantes, aumenta a probabilidade de obter bons resultados na aprendizagem e reduz o risco de exclusão social.

Fatores relacionados à família, género, migração e situação socioeconómica

Fatores de risco

Fatores relacionados com o sistema educativo

Falha na passagem para o ano seguinte

A repetição do ano é percebida pelos alunos como um evento de vida extremamente estressante que afeta negativamente sua auto-estima e, portanto, aumenta a sensação de fracasso.

Divisão precoce dos alunos em grupos de acordo com sua capacidade académica

A divisão demasiado precoce dos alunos tem um forte impacto negativo nos alunos que foram orientados para um caminho que não corresponde ao seu potencial e/ou aspirações.

Esta divisão parece aumentar as diferenças no desempenho dos alunos.

Segregação socioeconómica das escolas

Os sistemas escolares com um elevado nível de segregação têm piores resultados em termos de sucesso escolar.

Mais problemas comportamentais ocorrem nas escolas onde se concentra um grande número de alunos de famílias social e economicamente desfavorecidas.

Ir para a escola secundária superior

Os programas de educação não apoiam os alunos com deficiência mental e não respondem às necessidades do mercado de trabalho.

Falta de flexibilidade na transição entre o ensino obrigatório e opcional.

Dificuldades de passagem entre percursos individuais (académicos, técnicos e profissionais).

Fatores relacionados com o aluno

- Baixo nível de autoestima
- Comportamentos problemáticos
- Maus resultados de aprendizagem
- Dificuldades de aprendizagem, insucessos escolares, crianças menos capazes, falta de conhecimento
- Relutância em relação à escola e à aprendizagem
- Medo da escola
- Absentismo
- O colapso das autoridades, novo estilo de vida, consumo, maus padrões na mídia
- Má influência de grupos informais (subculturas, colegas, má companhia)
- Conflitos com colegas, falta de aceitação por parte do grupo
- Delinquência juvenil, seguir o caminho errado, colisões com a lei
- Assumir trabalho/trabalho por parte dos alunos, vontade de ganhar dinheiro
- Baixo nível de aspiração, perda de fé no sentido de aprendizagem, subestimação da educação
- Abuso de drogas
- Alcoolismo
- Dependências (geral)
- Razões de saúde - uma situação de saúde difícil
- Deficiência
- Distúrbios da personalidade dos alunos
- Gravidez precoce
- Fuga de casa
- Longe da escola, o problema das deslocações pendulares

Esquemas baseados em:

- 1) Komisja Europejska/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. (Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki w Europie: Polityka, strategie, działania. Raport Eurydice i Cedefop). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- 2) Dr. Barbara Fatyga, Dr. Anna Tyszkiewicz and Mr. Przemysław Zielinski (2001) in Report PRZEDWCZESNE OPUSZCZANIE SYSTEMU EDUKACJI, RAPORT DOTYCZĄCY KLUCZOWYCH TEAMTÓW W PROJEKCIE Z IRLANDII, REPUBLIKI CZESKIEJ, TURCJI I POLSKI. 2012

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval dos conteúdos que refletem apenas a visão dos autores e a Comissão não pode ser responsabilizada pela utilização que possa ser feita das informações nela contidas.

1.5. DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E MENTAL DE CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS DE IDADE

1.5.1. Teorias do Desenvolvimento Infantil: contextualização e o fenómeno do AEP

O estudo do desenvolvimento cognitivo, especialmente em crianças em idade escolar, tem sido um dos focos centrais da pesquisa de desenvolvimento ao longo dos últimos 25 anos. Há uma vasta literatura de pesquisa, com milhares de estudos investigando a mudança cognitiva a partir de resultados de referências específicas.

As orientações gerais ou investigações do desenvolvimento cognitivo são semelhantes para todas as faixas etárias – infância, adolescência e idade adulta. A grande maioria das investigações, no entanto, envolve crianças em idade escolar e para essas crianças surge uma série de questões específicas, incluindo, em particular, a relação entre escolaridade e desenvolvimento cognitivo.

Algumas das principais teorias do desenvolvimento infantil são conhecidas como grandes teorias; elas tentam descrever todos os aspetos do desenvolvimento, muitas vezes usando uma abordagem por etapas. Outras são conhecidas como mini-teorias; em vez disso, focam apenas um aspecto bastante limitado do desenvolvimento, como o crescimento cognitivo ou social.

Há um conjunto significativo de evidências de investigação para mostrar que muitos estudantes que abandonam a educação revelam "sinais de socorro" durante meses, se não anos. Os jovens dão esses sinais na escola e/ou fora dela. Os alunos com mais de um sinal tendem a demonstrar uma probabilidade ainda maior de abandono escolar. Tais "sinais de socorro", tipicamente conhecidos como "sinais de alerta precoce", são considerados como primeiros sinais que indicam que os alunos podem estar a lutar com os seus estudos, motivação ou vida em casa ou estão a enfrentar desafios pessoais, sociais ou emocionais que requerem atenção.

Existe também um consenso significativo (e ainda crescente) sobre este assunto entre os decisores políticos. De facto, sistemas, atividades e programas desenvolvidos com o objetivo de definir e ajudar professores (e outros que trabalham com jovens) a identificar e agir sobre diferentes sinais de alerta sobre fatores de risco de AEP são muitas vezes referidos como "sistemas de alerta precoce" (SAP).

A experiência nos países onde os SAP já existem há algum tempo provou produzir bons resultados quando são acompanhados por um sistema claro e atempado de apoio aos alunos identificados como estando em risco de abandono escolar precoce.

A fim de desempenharem eficazmente o seu papel na prevenção do AEP, as escolas devem desenvolver e implementar um SAP interno como parte do sistema de acompanhamento e gestão das escolas. Esse sistema assegura a recolha das informações necessárias para a identificação atempada do risco potencial de abandono escolar e o planeamento de medidas adequadas para limitar e superar o risco a nível da escola e através de ações conjuntas com os pais e profissionais de outras instituições relevantes, quando necessário, nas situações específicas identificadas.

1.5.1.1. Teorias Psicanalíticas do Desenvolvimento Infantil

As teorias psicanalíticas do desenvolvimento infantil tendem a concentrar-se no inconsciente e na formação do ego. As duas principais teorias psicanalíticas do desenvolvimento são a teoria do desenvolvimento psicosssexual de Sigmund Freud e a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson.

As teorias propostas por Sigmund Freud enfatizam a importância dos eventos e experiências da infância, mas quase exclusivamente focadas nos transtornos mentais e não no funcionamento normal. Freud acreditava que as crianças progridem através de uma série de estágios psicosssexuais. Durante cada estágio, a energia da libido centra-se numa determinada área do corpo.

Os conflitos associados ao estágio devem ser resolvidos com sucesso, a fim de desenvolver uma personalidade adulta saudável.

De acordo com Freud, a personalidade é, em grande parte, estabelecida por volta dos cinco anos de idade. Ele atribuiu à faixa etária entre os 5 ou 6 anos de idade e a adolescência as tarefas vitais do desenvolvimento de competências e da consolidação das realizações psicosssexuais de períodos anteriores. Enquanto algumas outras teorias de desenvolvimento infantil sugerem que a personalidade continua a mudar e crescer ao longo de toda a vida, Freud acreditava que eram as primeiras experiências que desempenhavam o maior papel na formação do desenvolvimento.

Erik Erikson foi influenciado pelo trabalho de Freud, mas as suas próprias teorias de desenvolvimento infantil focaram a importância das experiências sociais na formação do crescimento psicológico de uma criança.

Tal como a teoria de Freud, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson apresenta uma série de estágios, mas, ao contrário da de Freud, a sua teoria cobre o desenvolvimento durante toda a vida. Freud acreditava que o desenvolvimento estava em grande parte completo aos 5 anos, enquanto Erikson acreditava que as pessoas continuam a desenvolver-se e a crescer até à velhice. A sua teoria de oito estágios do desenvolvimento humano descreveu este processo desde a infância até à morte. A quarta fase, a crise psicossocial, envolvendo a indústria vs. a inferioridade, ocorre durante a infância entre as idades de cinco e doze anos. Aqui, as crianças aprenderão a ler e escrever, a fazer somas, a fazer coisas de forma autónoma. Os professores começam a desempenhar um papel importante na vida da criança quando ensinam as suas competências específicas. As crianças sentem agora a necessidade de ganhar aprovação demonstrando competências específicas que são valorizadas pela sociedade e começam a desenvolver um sentimento de orgulho nas suas realizações.

1.5.1.2. Teorias Comportamentais do Desenvolvimento Infantil

As teorias comportamentais do desenvolvimento infantil centram-se na forma como as crianças aprendem através das suas interações com o ambiente. A aprendizagem e o desenvolvimento são o resultado de associações, recompensas e punições.

Dois importantes processos comportamentais que influenciam o desenvolvimento são condicionamento clássico e condicionamento operante. O condicionamento clássico envolve a formação de uma associação entre um estímulo previamente neutro e um estímulo que natural e automaticamente produz uma resposta. Após uma associação ter sido formada, o estímulo, outrora neutro, produz agora uma resposta por si mesmo.

O condicionamento operante envolve a aprendizagem como resultado de reforço ou punição. As conseqüências de um comportamento determinam a probabilidade de que esse comportamento ocorra novamente no futuro. Quando um comportamento é reforçado, ou fortalecido, então é mais provável que o comportamento ocorra novamente no futuro. Quando um comportamento é punido, ou enfraquecido, então é menos provável que ocorra novamente no futuro.

1.5.1.3. Teorias Cognitivas do Desenvolvimento Infantil

Uma das teorias cognitivas mais conhecidas é a teoria de Jean Piaget⁵.

O teórico Jean Piaget sugeriu que as crianças pensam de forma diferente dos adultos e propôs uma teoria de estágio do desenvolvimento cognitivo. Foi o primeiro a notar que as crianças desempenham um papel ativo na aquisição de conhecimento do mundo e concluiu que o modo como as crianças pensam é fundamentalmente diferente do dos adultos. De acordo com a sua teoria, as crianças podem ser pensadas como "pequenos cientistas" que constroem ativamente o seu conhecimento e compreensão do mundo. A sua teoria cognitiva rapidamente se tornou uma das mais influentes teorias de desenvolvimento infantil. A sua abordagem concentra-se em quatro estágios distintos por que as crianças passam à medida que progredem, do nascimento à idade adulta. O Estágio Operacional Concreto, que ocorre entre os 7 e os 11 anos de idade, envolve o surgimento de um pensamento mais lógico. As crianças começam a pensar logicamente sobre eventos concretos, mas têm dificuldade em compreender conceitos abstratos ou hipotéticos.

1.5.1.4. Teorias de Aprendizagem Social do Desenvolvimento Infantil

As teorias sociais sobre o desenvolvimento infantil tendem a concentrar-se no papel que os pais, cuidadores, pares e outras influências sociais têm no desenvolvimento. Algumas focam-se na forma como a vinculação precoce influencia o desenvolvimento, enquanto outras estão centradas em como as crianças aprendem ao observar as pessoas ao seu redor. Alguns exemplos destas teorias sociais do desenvolvimento infantil incluem a teoria da vinculação, a teoria da aprendizagem social e a teoria sociocultural⁶.

De acordo com a teoria da aprendizagem social, os comportamentos também podem ser aprendidos através da observação e modelagem. Ao observar as ações dos outros, incluindo pais e colegas, as crianças desenvolvem novas competências e adquirem novas informações.

A teoria do desenvolvimento infantil de Bandura sugere que a observação desempenha um papel crítico na aprendizagem, mas essa observação não precisa necessariamente de assumir a forma de assistir a um modelo vivo. Em vez disso, as crianças também podem aprender ouvindo instruções verbais sobre como realizar um comportamento, bem como através da observação de personagens reais ou fictícias exibindo comportamentos em livros ou filmes.

⁵ Piaget, J., & Cook, M. T., "The origins of intelligence in children", New York, NY: International University Press. 1952

⁶ Kendra Cherry | Revisto por Steven Gans, MD (Updated December 04, 2017), "Child Development Theories and Examples. Some Key Ideas About How Children Grow and Develop" (online)

1.5.1.5. Considerações Finais sobre Teorias do Desenvolvimento Infantil

Estas teorias representam apenas algumas das diferentes formas de pensar sobre o desenvolvimento infantil. Cada uma dessas teorias de desenvolvimento infantil tem ajudado a aumentar a nossa compreensão sobre como as crianças crescem, pensam, aprendem e mudam ao longo dos anos, desde o nascimento até à idade adulta. Na realidade, entender completamente como as crianças mudam e crescem exige que se olhe para muitos fatores diferentes que influenciam o crescimento físico e psicológico. Os genes, o ambiente e as interações entre essas duas forças determinam a forma como as crianças crescem física e mentalmente.

1.5.2. Desenvolvimento Emocional

Para o desenvolvimento de operações concretas aos 6-7 anos, várias mudanças emocionais foram sugeridas por Freud e outros. Neste ponto, as crianças parecem desenvolver uma consciência tranquila, com um aumento do sentimento de culpa que as acompanha. Elas desenvolvem a capacidade de comparação social, para que possam comparar e contrastar o seu próprio comportamento com o de outras pessoas. Presumivelmente, esta capacidade pode levar a um surto de ansiedade e orgulho sobre a posição social relativa de cada um. Um componente desta nova capacidade de comparação social também pode ser um surto de identificação com pais e outros adultos significativos, uma vez que a identificação requer a comparação de si mesmo com o adulto. Qualquer mudança na forma como as crianças se entendem é suscetível de ter implicações emocionais.

As operações formais e a capacidade de compreender abstrações únicas emergem aos 10-12 anos de idade com graves consequências emocionais. A confusão e o tumulto do início da adolescência podem resultar em parte dessa nova capacidade. Com operações formais, as crianças podem construir conceitos novos e gerais sobre si mesmas e sobre outras pessoas, mas permanecem incapazes de comparar uma dessas abstrações com outra. Consequentemente, elas têm dificuldade em pensar claramente sobre conceitos abstratos.

Quando o conceito de Inteligência Emocional se tornou popular também na Europa, muitos pedagogos começaram a considerar o lado pessoal e emocional dos estudantes. Muitos projetos educativos inovadores centram-se no lado emocional do crescimento humano das crianças, mas esta abordagem ainda não está presente no ensino quotidiano.

Cada tema pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência emocional mais eficaz, mas o lado emocional dos nossos alunos também pode contribuir para tornar o tema mais atrativo e o ensino menos impessoal. Geralmente, os autores americanos veem uma forte relação entre a consciência emocional e a capacidade de executar melhor e mais eficazmente. As competências sociais são consideradas fundamentais para alcançar uma vida profissional bem-sucedida. Esta abordagem é hoje em dia muito popular e muitas empresas usam-na para obter resultados mais eficazes.

As emoções são um estímulo para alcançar uma forma mais eficiente e moderna de aprendizagem. As escolas têm a tarefa de proporcionar aos alunos competências sociais. O desenvolvimento de competências sociais e emocionais pode dar também um contributo muito relevante para a prevenção do abandono escolar precoce.

1.5.3. Desenvolvimento social. Escolas e programa formal

O desenvolvimento social diz respeito à forma como as crianças interagem com os outros e, portanto, aos padrões de comportamento, sentimentos, atitudes e conceitos manifestados pelas crianças em relação às outras pessoas e à forma como estes diferentes aspetos variam durante o crescimento⁷.

O principal evento social que divide a infância média do período pré-escolar é a entrada das crianças na escola primária, onde é necessário um nível bastante elevado de competência social para que as crianças possam integrar-se no ambiente escolar e aprofundar as amizades com os seus pares. Este evento coincide, para muitos, com a participação em outras organizações e programas formais fora da família. À medida que as crianças entram na escola e participam em programas, experimentam uma maior liberdade individual e uma maior exigência de controle do seu comportamento.

Por um lado, é-lhes permitido deslocarem-se mais livremente, por exemplo, para irem de bicicleta para a escola, ou apanharem o autocarro sozinhas de e para a escola ou atividades. Por outro lado, pais, professores e outros adultos pressionam cada vez mais as crianças a serem "boas", a mostrarem respeito pelos adultos e a cooperarem com os seus pares. Na escola, em particular, espera-se que as crianças se controlem, cultivando bons "hábitos de trabalho", sentando-se em silêncio por longos períodos de tempo e cumprindo as regras e expectativas de conduta pessoal estabelecidas pelos adultos. As escolas e muitos programas pós-escolares e de verão tendem a ser segregados por idade, ou seja, as crianças de uma certa idade são agrupadas. Em tais grupos, as diferenças entre as crianças do grupo são bastante estreitas, especialmente quando contrastadas com as diferenças entre os membros da família, cujas idades variam muito. A homogeneidade da turma ou grupo de pares concentra a atenção das crianças nos pontos fortes e nas responsabilidades individuais, e nas diferenças de personalidade ou competência social. Estas experiências tendem a concentrar-se nas competências (intelectuais, desportivas, artísticas, etc.) e tendem a tornar o sucesso e o fracasso de uma criança relativamente públicos. O desempenho de um aluno do ensino básico é sistematicamente avaliado com base em padrões predefinidos de excelência, progresso e estilo aceitável; e as crianças ganham status na escola dependendo do seu desempenho. Experimentam igualmente o fracasso e a frustração, especialmente se tiverem piores resultados que os seus pares. Ao crescerem nas suas famílias, as crianças observam que os indivíduos mais velhos são geralmente mais competentes e podem concluir que também elas se tornarão mais competentes ao longo do tempo. Os programas pós-escolares que misturam crianças de diferentes idades podem criar um ambiente familiar que encoraja as crianças a dominar novas capacidades e a experimentar atividades, mesmo que o sucesso seja improvável no início.⁸

Muitos autores consideram que o ambiente escolar tem um efeito significativo no comportamento futuro dos alunos. A dimensão da autoconsciência torna os alunos mais amigos da sociedade e melhora o seu nível de compreensão dos problemas dos outros. Na sua vida social e profissional futura, um nível eficaz de competências sociais, desenvolvido também graças a um ambiente adequado, aumenta a sua abordagem às situações de tomada de decisão:

⁷ Schaffer, "H.R. Social Development". Oxford: Blackwell, 1996.

⁸ Jacquelynne S. Eccles, (Fall 1999), "The Development of children Ages 6 to 14", in The Future of Children WHEN SCHOOL IS OUT Vol. 9, No. 2.

- Todos têm um papel a desempenhar na construção de um clima escolar positivo. O sucesso depende de uma abordagem de toda a escola que inclua o envolvimento ativo dos líderes escolares, funcionários, alunos, pais/responsáveis e membros da comunidade que estejam comprometidos com uma visão compartilhada de uma comunidade escolar segura, inclusiva e acolhedora.
- A construção de um clima escolar positivo requer um enfoque no desenvolvimento de relações saudáveis em toda a comunidade escolar entre alunos e adultos, e entre adultos e alunos.
- Construir um clima escolar positivo significa incorporar os princípios da equidade e da educação inclusiva em todos os aspetos do ambiente de aprendizagem e em todas as operações da escola e do conselho, para apoiar o bem-estar e o sucesso de todos os alunos.
- Nenhuma solução única pode garantir a criação e manutenção de um clima escolar positivo. O sucesso requer um esforço contínuo, abrangente e colaborativo por parte de todos os envolvidos.

1.5.4. Desenvolvimento na infância⁹

	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	DESENVOLVIMENTO SOCIAL	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
Seis anos	As crianças tornar-se-ão mais conscientes das emoções, tanto das suas próprias como das dos outros. Elas podem entender conceitos sofisticados, como por exemplo, como ter cuidado para não ferir os sentimentos de alguém, por exemplo, dizendo algo crítico sobre elas diretamente a essa pessoa. Podem também expressar cada vez mais o desejo de escolher as suas próprias roupas, lavar-se e pentear o seu próprio cabelo.	As crianças de seis anos também se tornarão mais adeptas de navegar nas relações com os amigos e a família e sentirão segurança e conforto nas suas relações com aqueles que lhes são próximos. Elas irão frequentemente gostar de compartilhar lanches, brinquedos e outras coisas com amigos na escola e em casa. Isso não quer dizer que a rivalidade e as disputas por brinquedos favoritos não ocorram, mas os conflitos passarão e os alunos ganharão cada vez mais as competências sociais para um dia resolver as diferenças de forma autónoma, sem a intervenção de adultos.	Podem sentir uma crescente conscientização do certo e do errado, e podem "dizer" aos colegas que acham que eles não estão a fazer a coisa certa. As crianças continuam a desenvolver uma maior capacidade de atenção e serão capazes de lidar com projetos e tarefas mais complicadas na escola e em casa. A capacidade de ter pensamentos complexos começa realmente a desenvolver-se nesta idade, e a curiosidade dos meninos de seis anos sobre o mundo ao seu redor começará a aumentar exponencialmente.
Sete anos	As crianças de sete anos ainda podem não ter o autocontrolo de, digamos, um aluno do ensino médio, mas serão muito mais adeptas de lidar com transições e surpresas do que as crianças mais novas. Estão igualmente a aprender a entender melhor os sentimentos das outras pessoas. A maioria das crianças de 7 anos é mais capaz de lidar com transições e mudanças de última hora. No entanto, as crianças de 7 anos continuam a precisar e a sentir-se mais confortáveis com as rotinas. Não conseguir que algo pareça exatamente como elas querem ou perder um jogo pode ser esmagador para a sua autoestima. Os pais,	Amizades e redes sociais são importantes para continuar a formar laços com colegas, professores e colegas de equipa. Podem até mesmo começar a tentar lidar com esses relacionamentos sozinhas. Começam a preocupar-se mais com as opiniões e pensamentos das outras pessoas. A desvantagem desta fase natural do desenvolvimento da criança é uma maior suscetibilidade à pressão dos colegas. Muitas crianças de 7 anos ainda adoram brincar com os amigos, mas podem começar a gostar de passar mais tempo sozinhas, brincando sozinhas ou lendo. O tempo sozinho e o tempo de inatividade podem, de facto, ser uma parte importante do desenvolvimento de uma	São curiosas sobre o mundo que as rodeia. Vão fazer perguntas e procurar respostas sobre as coisas e as pessoas que encontram, e terão orgulho em compartilhar o que sabem. As crianças desta idade demonstram um formidável sentido de aventura e sede de informação e vão adorar ser mentores de irmãos mais novos e de outras crianças à medida que mostram os seus novos conhecimentos e habilidades. As suas competências em matemática e leitura também estão em constante expansão, assim como a sua capacidade de reconhecer palavras e fazer problemas simples com palavras. Sentem muito orgulho em partilhar o seu conhecimento sobre as coisas e muitas vezes gostam

⁹ Source: <https://www.verywellfamily.com/>

	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	DESENVOLVIMENTO SOCIAL	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
	professores e outros adultos podem ajudar, incentivando frequentemente e ajudando a criança a concentrar-se no que ela pode aprender com uma atividade e não no que não correu bem.	consciencialização de si mesmo e das suas relações com os outros. À medida que as crianças de sete anos crescem e expandem os seus horizontes sociais, muitas vezes ligam-se naturalmente a outros adultos além dos seus pais, como um professor, um tio ou até mesmo os pais de um amigo.	de mostrar às crianças mais novas as habilidades que elas mesmas dominam. Crianças de sete anos geralmente sentem orgulho por terem alcançado competências básicas de matemática e leitura e talvez queiram discutir o que aprenderam na escola com pais, amigos e cuidadores.
Oito anos	Podem mostrar emoções e interações mais sofisticadas e complexas. Muitas crianças de 8 anos são capazes de mascarar os seus verdadeiros pensamentos ou emoções para poupar os sentimentos de alguém. Por exemplo, uma criança que não gosta de um presente pode ainda sorrir e agradecer ao presenteador. Este é o momento em que a criança pode estar a desenvolver uma consciência mais sofisticada de si mesma no mundo. Os seus interesses, talentos, amigos e relacionamento com a família ajudam-na a estabelecer uma autoidentidade clara. É também o início do desejo de privacidade e de uma mudança de atitude entre autoconfiança e autodúvida.	Esta é a fase de desenvolvimento social em que muitas crianças adoram fazer parte de equipas desportivas e de outros grupos sociais. Crianças de oito anos de idade ainda estão a desenvolver uma compreensão do que é "errado" ou "certo", e mentir ou outro comportamento que exija disciplina infantil pode precisar ser corrigido. As crianças de oito anos de idade geralmente gostam de ir à escola e querem participar no mundo social dos amigos e colegas de turma. Os pais devem estar atentos a qualquer problema, como a recusa escolar, que pode indicar um problema na escola, tais como ser intimidado ou ter dificuldades de aprendizagem.	As crianças de oito anos apresentam um grande desenvolvimento no seu desenvolvimento cognitivo. A sua maioria começa a ter uma noção do dinheiro, tanto literal como conceptualmente. Enquanto contar dinheiro pode ser uma capacidade difícil de desenvolver, as crianças muitas vezes começam a entender que é preciso dinheiro para comprar itens. A maioria das crianças de 8 anos é capaz de dizer as horas e revela uma melhor compreensão de intervalos de tempo. Quando dizemos: "Tens mais 10 minutos até que tenhamos que sair" ou "Faltam 3 dias para o teu aniversário", a criança terá uma maior noção do que isso significa.
Nove anos	As crianças são mais capazes de lidar com conflitos. A sua crescente independência levá-las-á a procurar relações independentes da sua família. Muitos têm um forte desejo de pertencer a um grupo e estabelecer o seu lugar na ordem social da escola. Como resultado, muitos	As competências sociais são particularmente importantes nesta idade, uma vez que as relações entre pares assumem maior importância. O mundo social das crianças de nove anos de idade está a abrir-se de forma inimaginável. Muitos terão telemóveis e acuidade de alto nível nos meios de comunicação social.	Na escola, as crianças de nove anos de idade trabalham geralmente bem em grupo e cooperam para trabalhar num projeto ou atividade. Vão querer desenvolver um tema, assunto ou parte específica do currículo até se tornarem competentes e dominarem-no.

	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	DESENVOLVIMENTO SOCIAL	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
	tornam-se vulneráveis à pressão dos pares porque querem impressionar o seu grupo. Aos nove anos, as crianças são capazes de assumir um conjunto mais amplo de tarefas e responsabilidades em torno da casa e vão querer começar a participar nas decisões que afetam a família. Estão igualmente a tornar-se mais conscientes dos perigos e desastres do mundo real. Uma criança de 9 anos é mais capaz de lidar com frustrações e conflitos. Começará a desenvolver maturidade emocional, tal como uma compreensão do valor da gratificação tardia ou da ajuda aos outros, o que a ajudará a navegar nos seus anos de pré-adolescente e adolescente.	As crianças desta idade podem ter modelos que são pessoas fora da família imediata, como um treinador ou um professor. Elas podem admirar uma pessoa famosa que não conhecem, como uma cantora ou uma figura desportiva. As suas amizades assumirão mais importância nas suas vidas diárias e preocupar-se-ão mais com o que os outros pensam sobre si. As crianças de nove anos são muito mais independentes.	Aqueles que fazem bem podem começar a prosperar, enquanto que as crianças que se esforçam podem ficar frustradas com as exigências da sala de aula. As crianças de nove anos são curiosas sobre o mundo e estão cheias de perguntas sobre como as coisas funcionam e por que as coisas são como são. Elas serão capazes de pensar criticamente e expressarão as suas próprias opiniões sobre as coisas.
Dez anos	As crianças estão a desenvolver uma melhor perceção de quem são no mundo. Muitas preparam-se para o início do segundo e terceiro ciclos e para experimentarem novos ambientes sociais. Para as meninas, que geralmente se desenvolvem fisicamente a um ritmo mais rápido e entram na puberdade mais cedo do que os meninos, a transição para a adolescência pode desencadear uma série de emoções: excitação, incerteza, ansiedade e até mesmo constrangimento. A criança revela mais controlo sobre as emoções e pode vê-la tornar-se mais hábil em lidar com conflitos e negociar soluções com	Aos dez anos, as meninas podem tornar-se possessivas com os seus amigos e podem ter ciúmes umas das outras. Os meninos podem passar uma fase mais fácil com amizades. Os relacionamentos dos rapazes tendem a ser baseados em interesses mútuos e não em sentimentos íntimos e pessoais. As crianças de dez anos têm boa capacidade de sentir as emoções dos outros e de ler a linguagem facial e corporal. Sentem-se muito próximos dos pais, irmãos e família alargada. A pressão dos pares pode desempenhar um grande papel nas relações sociais da maioria das crianças de 10 anos. Nesta idade, as crianças estarão ansiosas para se encaixar usando as	As crianças começam a pensar e a parecer quase "adultos". As crianças desta idade estão no limiar da adolescência e têm as competências linguísticas e cognitivas necessárias para recolher informações e formular opiniões e pensamentos bem organizados. Para muitas crianças, a fase de desenvolvimento por volta dos 10 anos de idade está repleta de aprendizagem e crescimento cognitivo acelerado. A aprendizagem acelera significativamente no quinto ano à medida que as crianças se preparam para os anos do Segundo e terceiro ciclos. A criança de 10 anos estará em transição para uma maior independência na gestão e organização do trabalho escolar e dos trabalhos de casa, exigindo menos supervisão dos pais.

	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL	DESENVOLVIMENTO SOCIAL	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
	amigos. Ao mesmo tempo, pode notar alguma volatilidade nas suas emoções. Uma criança de 10 anos pode estar a tentar acompanhar o trabalho escolar cada vez mais difícil, trabalhando para se adaptar e socializar com os amigos e lidando com as mudanças físicas do crescimento.	roupas certas, ouvindo a música certa ou gostando e não gostando das mesmas coisas.	

2. CONJUNTO DE FERRAMENTAS PRÁTICAS - A DESENVOLVER

1. CONJUNTO DE FERRAMENTAS PRÁTICAS

A. Como trabalhar com os alunos

Lista de atividades a implementar no trabalho quotidiano dos professores.

*Cada parceiro deve entregar **3 práticas** que forneçam os seguintes dados:*

- Título
- Objetivos (competências para a vida a desenvolver)
- Faixa etária sugerida (três grupos: 6-7, 8-9 e 10-11)
- Quando implementar a prática durante o processo de aprendizagem
- Metodologia (ex. drama, atividade artística, métodos de Edward de Bono...)
- Tipo de trabalho (individual, em pares, em grupos, turma inteira)
- Materiais necessários
- Descrição da atividade
- Avaliação da atividade/prática
- Observações sobre a aplicação (a acrescentar após a fase piloto)
- Ilustrações (se tiver)

Por favor, pense em diferentes atividades para diferentes faixas etárias, cada parceiro deve tentar realizar 3 práticas, uma por cada faixa etária (6-7, 8-9 e 10-11).

As atividades devem ser capazes de implementar no ambiente escolar, por favor pense também em coisas que são possíveis de implementar todos os dias, por exemplo: alguns exercícios úteis para iniciar o dia, integração de uma turma, avaliação do dia na escola, gestão de conflitos e assim por diante.

B. Como trabalhar com os pais

Lista de práticas a utilizar com os pais (a chamada gestão dos pais)

Cada parceiro deve entregar 2 práticas.

Sugestões:

- Estudos de caso de situações difíceis que podem acontecer na escola
- Exemplos de diálogos (incluindo algumas dicas de comunicação)
- Gestão de conflitos
- Mediação e negociação
- Planeamento do trabalho comum
- Como envolver os pais na vida escolar
- Assertividade de um professor vs empatia
- (Talvez) um plano de aula educacional com os pais

Por favor, forneça os seguintes dados:

- Domínio e objetivos

- Metodologia/Técnicas
 - Breve histórico teórico, se necessário
 - Descrição do produto
 - Avaliação da prática
 - Observações sobre a aplicação, se possível
 - Outros recursos úteis que podem ajudar e ser verificados se alguém estiver interessado no tópico em questão (links e outros)
-

Literatura

Andrew Collins W., (1984), "Development During Middle Childhood: The Years from Six to Twelve", Washington DC, National Academy Press

Cherry K. (September 18, 2017), "5 Important Child Development Theories", (online)

Cherry K. | Reviewed by Steven Gans, MD (Updated December 04, 2017), "Child Development Theories and Examples. Some Key Ideas About How Children Grow and Develop" (online)

European Commission (2017). *Education and training monitor, Bulgaria, Italy, Poland, Portugal, Spain*. Luxembourg Publications Office of European Union.

<https://www.verywellfamily.com/>

Fatyga B., Tyszkiewicz A. and Zielinski P. (2001) in Report PRZEDWCZESNE OPUSZCZANIE SYSTEMU EDUKACJI, RAPORT DOTYCZĄCY KLUCZOWYCH TEAMTÓW W PROJEKCIE Z IRLANDII, REPUBLIKI CZESKIEJ, TURCJI I POLSKI, 2012

Inhelder, B. & Piaget, J., (1958), "The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence". London: Routledge and Kegan Paul.

Jacquelynne S. Eccles, (Fall 1999), "The Development of children Ages 6 to 14", in The Future of Children WHEN SCHOOL IS OUT Vol. 9, No. 2.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. (Ograniczanie zjawiska wczesnego kończenia nauki w Europie: Polityka, strategie, działania. Raport Eurydice i Cedefop). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Piaget, J., & Cook, M. T., "The origins of intelligence in children", New York, NY: International University Press. 1952

Ruble, D. N., (1983) "The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization", in E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition antisocial development: A sociocultural perspective* (pp. 134-157), Cambridge, England. Cambridge University Press

Selmeczi, Z. (2017). *A korai iskolai lemorzsolódást megelőző pedagógiai támogató rendszer bevezetéséről. <On the introduction of a pedagogical support system focusing on the prevention of early school leaving>*. Conference on school coordination, Salgótarján, Hungary

Schaffer, (1996), "H.R. Social Development". Oxford: Blackwell

Todorovska-Sokolovska V., (available on 18.07.2019), Umiejętności życiowe – ważny komponent szkoły przyjaznej dziecku, ORE, source on-line <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/...>

Woynarowska Barbara, (available on 18.07.2018), Umiejętności życiowe, Warszawa, source on-line http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCsQFjACahUKEwiUo_CSuchHAhVjw3IKHcSoBoI&url=http%3A%2F%2Fwww.lider.szs.pl%2Fbiblioteka%2Fdownload.php%3Fplik_id%3D1031%26f%3Dartykul_1031.doc&ei=TOnaVZTNIOOGywPE0ZqQCA&usg=AFQjCNFfoKY5tWKLWS74igQWY_p71xHOFg

Woynarowska Barbara, (available on 18.07.2018) Kształtowanie umiejętności, source on-line <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejetnosci.html>