GRIT

A abordagem Growth Mindset como abordagem para lidar com o abandono escolar

CRESCER EM CONTEXTOS URBANOS E DIVERSOS

GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

E-EDITION PARIS 2021
2018-1-BEO2-KA201-046880

Erasmus+ epos iriv iscte INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA KdG University of Applied Sciences and Arts UNIVERSITY OF WARSAW

Informação sobre a publicação

Editor
Dr Bénédicte Halba, Iriv Conseil

Autores
Dr Joana Alexandre (ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa), Agnieskza Borek (STOP), Ines A. Ferreira (ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa), Lien Fret (Karel de Grote University College), Dr Kendra Geeraerts (Karel de Grote University College), Jacek Galewski (Universidade de Varsóvia), Dr Bénédicte Halba (IRIV), Sveta Solntseva (ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa), Magdalena Swat-Pawlicka (STOP), and Prof. Bartlomiej Walczak (Universidade de Varsóvia).

Este *eBook* acompanha o projeto GRIT. Este projeto tem sido realizado com o apoio financeiro a Comissão Europeia ao abrigo do programa ERASMUS+.

Erasmus + Project n°2018-1-BEO2-KA201-046880

Design e *layout*
Camille Salèse (Iriv)

© 2021, Iriv Conseil (França), Karel de Grote University College (Bélgica), ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa (Portugal), Universidade de Varsóvia (Polónia)

Emitido e publicado por
Iriv Conseil, Paris, França

Representado por
Dr Bénédicte Halba

Primeira e-edição
Paris, 2021

Todos os direitos reservados. Partes desta publicação podem ser reproduzidas, armazenadas ou transmitidas sob qualquer forma mediante condições estritas de citação de fontes, editores ou autores.

Índice

Introdução, por Iriv Conseil & Karel de Grote University 4

Abordagem teórica 7

Growth mindset – Uma oportunidade para combater o Abandono Escolar Precoce 8

Crescer em contextos urbanos e diversos por Iriv Conseil 19

A abordagem *Growth Mindset*: um enfoque nos professores pela Universidade de Varsóvia 35

Intervenções psicossociais e a abordagem *Growth Mindset* por ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa 49

Abordagem prática 62
Estudo de caso belga 63
Estudo de caso francês 76
Estudo de caso polaco 91
Estudo de caso português 101
Conclusão, por iriv Conseil 120
Colaboradores [do projeto GRIT/e-book] 122

Attribution, share in the same conditions

(CC BY-SA) : You are free to Share- copy and redistribute the material in any medium or format and Adapt – remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially**.** The licensor cannot revoke these freedoms as long as you follow the license terms **u**nder the following terms:

Attribution – you must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggest the licensor endorses you or your use

Sharealike license - If you remix, transform or build upon the material, you must distribute your contribution under the same license as the original
No additional restrictions – you may not apply legal terms or technological measures that legally restrict others doing anything the license permits

Introdução

Por Lien Fret & Kendra Geeraerts, Karel de Grote University College (Antuérpia, Bélgica) e Benedicte Halba, iriv (Paris, França)

A diversidade é uma herança genética da Europa. Seria tanto uma ilusão como um pesadelo pensar numa região com apenas um idioma, uma religião comum ou um poder central que pudesse impor um modelo europeu uniforme. Por conseguinte, é necessário encontrar um equilíbrio razoável entre as necessidades de reforço da diversidade e de construção de um todo coerente que congregue todos os europeus na base de valores partilhados.

A diversidade tornou-se uma questão central na União Europeia (EU) desde 2004, quando 10 países, na sua maioria do Leste da Europa entraram na EU. A União Europeia adotou, em 2000, o lema - '*Unidos na diversidade*'. Se a 'unidade' não é um fim em si mesma, tem o objetivo de construir um 'destino comum' (Gialdino, 2017). A noção de 'diversidade' engloba o orgulho da própria identidade e história nacional e o respeito pelos direitos de todos, no sentido universal. O equilíbrio entre unidade e diversidade é um desafio: demasiada unidade pode levar ao risco de uniformização e, consequente, à destruição das identidades nacionais; demasiada diversidade pode condicionar a convergência e, a longo-prazo, prejudicar a construção de uma Europa unida.

A educação urbana é um campo em recente desenvolvimento, na educação, que assenta na abordagem da diversidade no ensino. Até que ponto podem os professores, trabalhando em ambiente urbano, lidar com a diversidade, considerando as ajudas e as barreiras que enfrentam? A autoeficácia dos estudantes é fortemente determinada pelos seus antecedentes, cada vez mais diversificados. É essencial que os professores sejam capazes de promover a autoeficácia dos estudantes, de modo a aumentar o sucesso escolar. Esta noção refere-se ao papel de uma mentalidade *growth* em contextos educativos urbanos de grande diversidade.

O projeto GRIT é um acrónimo de *Growing in uRban educatIon and diversity*. Poderá ter causado alguma confusão, uma vez que, a palavra '*grit'* remete para 'coragem e determinação apesar das dificuldades' (Dicionário Cambridge, 2017). A importância da '*grit'* é também sublinhada em contextos educativos, como referido em vários artigos presentes neste *eBook*. Este *eBook* é o *output* final deste projeto e usa uma terminologia familiar a participantes de projetos Erasmus+. A ideia geral deste programa-chave da União Europeia é reforçar as estratégias pedagógicas na educação - 'inicial' para estudantes e 'vocacional' para profissionais que trabalham em Educação e

Formação. No projeto GRIT, o foco foi no ensino a nível escolar (para estudantes entre os 3 e os 18 anos de idade), especificamente no combate ao Abandono Escolar Precoce (ESL).

As "crenças" na aprendizagem de professores e alunos são determinantes decisivos para o sucesso escolar. O conceito de *growth mindset*, desenvolvido por Carol Dweck, psicóloga e professora da Universidade de Standford (Califórnia, EUA), ajuda a compreender de que modo as crenças sobre a aprendizagem, dos professores e alunos, influenciam a aprendizagem em meio escolar. A ideia é que a inteligência (definição literal) e o talento (definição ampla) não são factos estáveis e pré-determinados. São, na verdade, incrementais - a inteligência e o talento podem ser desenvolvidos. Esta teoria tem sido suportada pelas ciências cognitivas - o cérebro é plástico e, por isso, adaptável. Pessoas com uma mentalidade *growth* estabelecem, para si próprias, objetivos mais ambiciosos e são mais perseverantes perante as dificuldades. O conceito de *growth mindset* provou ter uma importância crucial em grupos que tradicionalmente são considerados como em risco de insucesso escolar. Muitos estudos ilustram como o *growth mindset* dos professores e estudantes pode ser moldado e, por consequência, promovido o sucesso escolar dos alunos.

Esta é a abordagem transversal que se aplica no projeto GRIT - em que medida pode a abordagem *growth mindset* pode ser usada para lidar com a problemática do abandono escolar precoce na Europa, em escolas onde existe grande diversidade de alunos, principalmente em áreas urbanas sensíveis. O projeto reúne especialistas na área da educação e aprendizagem ao longo da vida, em diferentes regiões da União Europeia - Bélgica, com Karel de Grote University College (líder do projeto), França com o *Institut de Recherche et d'Information sur le Volontariat* (co-fundador do projeto), Polónia com a Universidade de Varsóvia e Portugal com o ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.

Em primeiro lugar, desenharam-se ferramentas para os estudantes na forma de um *toolkit* (IO1, primeiro *output*), para serem usadas pelos professores que trabalhem em escolas localizadas em áreas urbanas sensíveis, de acordo com as diretrizes (IO2, segundo *output*). De seguida, sugerimos uma formação para professores e educadores sobre como usar o *toolkit* e as *guidelines* (IO3, terceiro *output*) bem como uma mentoria para os formadores de professores, de modo a aplicarem corretamente o método (IO4, quarto *output*). Esta publicação final, o *eBook* visa promover uma análise crítica do trabalho realizado durante os quase três anos de projeto (IO5, quinto e último *output*).

Na primeira parte (teórica), cada equipa escreveu um artigo centrado na abordagem *growth mindset*, adaptada à sua área de especialização

- apoio a futuros professores na *Karel de Grote University College*, formação continua no *Institut de Recherche et d'Information sur le Volontariat*, promover a formação de professores e educadores na Universidade de Varsóvia e uma estratégia psicossocial no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

Na segunda parte (prática), cada equipa descreve aplicação-piloto em cada um dos quatro países - Bélgica, França, Polónia e Portugal, tendo em conta as condições atípicas face à pandemia por coronavírus. Como é óbvio, a estratégia implementada por cada equipa para testar os diferentes outputs foi bastante diferente das condições normais, uma vez que, as escolas estavam fechadas, pelo que foi necessário adotar estratégias alternativas como aulas virtuais e formação *online*.

GRIT

uma abordagem teórica

GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

E-EDITION PARIS 2021
2018-1-BEO2-KA201-046880

Growth mindset – Uma oportunidade para combater o Abandono Escolar Precoce

Por Lien Fret & Kendra Geeraerts, Karel de Grote University College

1. Abandono Escolar Precoce na Europa

O abandono escolar precoce (AEP) é definido pela Comissão Europeia (2019) como "*o abandono escolar precoce é usado em relação a quem deixa a formação e educação com apenas o ensino secundário ou menos, e que já não está no sistema educativo e formativo*". Dependendo do contexto nacional, pode haver diferenças em quem é considerado um desistente precoce. Por exemplo, países que se referem a jovens que abandonam a escola sem terem concluído o ensino básico (referindo-se ao ensino básico e secundário), ou aos 'abandonos' escolares precoces que deixaram a escola sem qualificação ou sem certificação. A Comissão Europeia recomendou medidas políticas para combater o AEP utilizando políticas de prevenção, intervenção e compensação (European Commission, 2019).

Analisando os fatores que explicam o AEP na Europa, parece existir uma interação de diferentes fatores complexos relacionados com a situação específica que o papel de estudante desempenha (European Commission, 2019). Estes fatores remetem para necessidades individuais (por exemplo, deficiência, questões psicológicas, insucesso académico, saúde mental), para o contexto socioeconómico (por exemplo, condição migrante, pobreza, agregados familiares sem trabalho, localização rural/urbana), para fatores escolares (por exemplo, falta de recursos, falta de orientação e apoio, métodos de ensino inadequados) e fatores contextuais nacionais (por exemplo, situação económica, situação do mercado de trabalho).

O projeto GRIT tem como objetivo combater o AEP, focando-se nas necessidades individuais dos alunos, e nos fatores ligados ao contexto educativo. De forma mais concreta, este projeto visa apoiar o desenvolvimento profissional dos professores em serviço, de forma que cada aluno possa beneficiar do mesmo. O grupo-alvo são professores e equipas de profissionais educacionais. Ao implementar uma abordagem de mentalidade de crescimento (*growth mindset*) nas práticas dos professores, estes serão capazes de ver melhor o potencial dos seus alunos para prosperar na escola, uma vez que se tem estudado que uma mentalidade de crescimento tem impacto no sucesso dos alunos. Especialmente os alunos que, tradicionalmente, se julga estarem em risco de insucesso académico (por exemplo, alunos de diferentes origens étnicas, com uma língua materna diferente, de

baixo estatuto socioeconómico, etc.) parecem beneficiar desta abordagem.

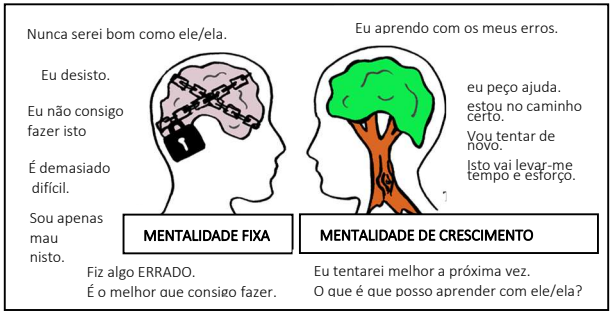
A informação específica do contexto sobre o abandono escolar precoce para os países participantes no projeto GRIT (Bélgica, França, Polónia e Portugal) foi descrita nos capítulos práticos deste *e-book*.

2. Abordagem de mentalidade de crescimento para combater o abandono escolar precoce

2.1. Mentalidade de crescimento *Versus* mentalidade fixa

As convicções que os alunos têm sobre as suas capacidades e qualidades estão relacionadas com a sua mentalidade, por exemplo com as crenças que os indivíduos têm sobre a natureza de atributos humanos, como é a inteligência (Sisk, Burgoyne, Sun, Butler, & Macnamara, 2018). De acordo com a psicóloga da Universidade de Stanford, Carol S. Dweck (2006) dois tipos de mentalidade podem ser distinguidos: uma mentalidade fixa e uma mentalidade de crescimento, como apresentado na Figura 1.

Figura 1. Mentalidade de crescimento versus mentalidade fixa



Uma *mentalidade fixa* está ligada à crença de que as capacidades, inteligência e talentos são imutáveis, que são traços inatos, sublinhando a ideia de que não podem ser alterados. Os alunos podem, por exemplo, acreditar que têm boas notas em matemática só porque são bons nisso. Os alunos com uma mentalidade fixa tendem a evitar situações em que podem falhar ou ter dificuldades porque estas experiências minam a sua ideia de inteligência. Só querem sentir-se inteligentes e talentosos, só tentando quando podem provar as suas capacidades (fixas), e quando são desafiados, perdem o interesse. Em contraste, uma *mentalidade de crescimento* refere-se à crença de que as qualidades básicas e as capacidades intelectuais podem ser cultivadas. Há uma crença na ideia de "crescimento"; os indivíduos com uma mentalidade de crescimento estão convencidos de que podem desenvolver-se. Os alunos podem, por exemplo, pensar que

têm boas notas porque trabalham arduamente, pedem ajuda extra, perseveram, etc. Os alunos com uma mentalidade de crescimento tendem a ver os desafios como uma forma de se desenvolverem e procurarem experiências de aprendizagem desafiantes que permitam isso. Estes alunos transformam o fracasso numa abordagem "ainda não" (*not yet*), o que significa que reconhecem o seu potencial de crescimento num futuro previsível (Dweck, 2006).

Dweck (2006) argumenta que as mentalidades podem ser alteradas. Os indivíduos podem *conscientemente* escolher mudar as suas mentalidades, uma vez que são apenas sistemas de crenças. Como tal, os indivíduos podem ser capazes de eliminar uma mentalidade fixa. Dweck (2006) elaborou um conjunto de estudos que apontam para sugestões para transformar uma mentalidade fixa em uma mentalidade de crescimento. Os professores desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente que facilite o desenvolvimento da mentalidade de crescimento (OCDE, 2021). Dweck (2012) discute uma série de intervenções, na sua maioria, baseadas em evidência. Uma ação importante é fornecer aos alunos uma visão sobre o funcionamento do cérebro explicando a sua plasticidade. Além disso, a atenção deve ir para os cinco componentes fundamentais do conceito de mentalidade de crescimento.

2.2. Visão sobre o funcionamento do cérebro: plasticidade cerebral

De acordo com Dweck (2012) fornecer educação cerebral aos alunos é de grande importância para desenvolver uma mentalidade de crescimento. Devido à educação cerebral, os alunos tornam-se conscientes do facto de que o seu cérebro tem potencial para se desenvolver e crescer. Além disso, os professores precisam de ser informados sobre como o cérebro funciona para poder desempenhar um papel facilitador nas mentalidades de crescimento dos seus alunos. A neurociência cognitiva revelou que os cérebros são plásticos, o que significa que a sua estrutura e conectividade podem mudar com a experiência. As mudanças ocorrem principalmente durante a fase da infância e adolescência (Howard-Jones, 2010). Por isso, é importante que os alunos abracem os desafios. O cérebro tem a capacidade de crescer quando está a ser desafiado por causa do que os neurocientistas designam por ‘plasticidade’. Assim como os músculos podem ficar maiores e mais fortes quando se faz exercício, o cérebro pode desenvolver-se quando se aprende. À medida que se investe tempo e esforço na aprendizagem, novas ligações (sinapses) entre os neurónios são feitas e as existentes tornam-se mais fortes. O cérebro muda permanentemente. Este processo é muito visível em bebés: nascem apenas com funções governativas – têm um ritmo cardíaco e

podem respirar, comer e dormir – mas quando estimulados através de experiências, o seu desenvolvimento de sinapse é incrivelmente rápido. As experiências com ratos mostram os mesmos processos: quando rodeados de brinquedos e outros ratos, os cérebros dos animais tornam-se mais desenvolvidos do que os de ratos em isolamento social e mantidos em gaiolas vazias.

Um exemplo de como o cérebro se adapta após o treino intensivo pode ser encontrado em Londres. Para se tornar um taxista licenciado em Londres é necessário passar num exame chamado 'O Conhecimento'. Este exame é sobre o conhecimento dos mapas de rua de Londres. Normalmente, são necessários vários anos de estudo para memorizar todas as ruas, negócios ou marcos no mapa de Londres. Exames cerebrais revelaram que os taxistas bem sucedidos têm um hipocampo mais desenvolvido (Woollett, Spiers, & Maguire, 2009). Este exemplo mostra que mudanças profundas no cérebro podem ser obtidas através do treino. Yeager e Dweck (2012) num dos seus estudos, mostram que o ensino sobre a maleabilidade intelectual pode aumentar a resiliência dos alunos face aos desafios académicos e sociais. Aprender sobre os tipos de mentalidade, de crescimento e fixa, muda, provavelmente, a forma como os alunos pensam sobre si mesmos e as suas vidas e pode resultar em mentalidades mais orientadas para o crescimento.

2.3. Cinco componentes-chave do conceito de Mentalidade de Crescimento

Dweck (2012) afirma que os indivíduos com uma mentalidade de crescimento lidam com os cinco componentes fundamentais do conceito Mentalidade de Crescimento, como apresentado na Figura 2, de uma forma que lhes permite desenvolver. Os desafios são abraçados. Os obstáculos são vistos como oportunidades para crescer. O esforço não é visto como algo inútil, mas sim como algo necessário para cultivar as suas qualidades. As críticas e o feedback negativo são ambos vistos como fontes de informação valiosas. Os indivíduos com uma mentalidade de crescimento acreditam que sabendo como podem melhorar, isso vai ajudá-los a preencher as lacunas nas suas próprias habilidades. E finalmente o sucesso dos outros pode ser uma fonte de inspiração. Pelo contrário, os indivíduos com uma mentalidade fixa tendem a evitar desafios, desistem facilmente, percebem o esforço como infrutífero, têm dificuldades em fazer uso do feedback, e o sucesso dos outros é visto como uma ameaça do que como uma inspiração.

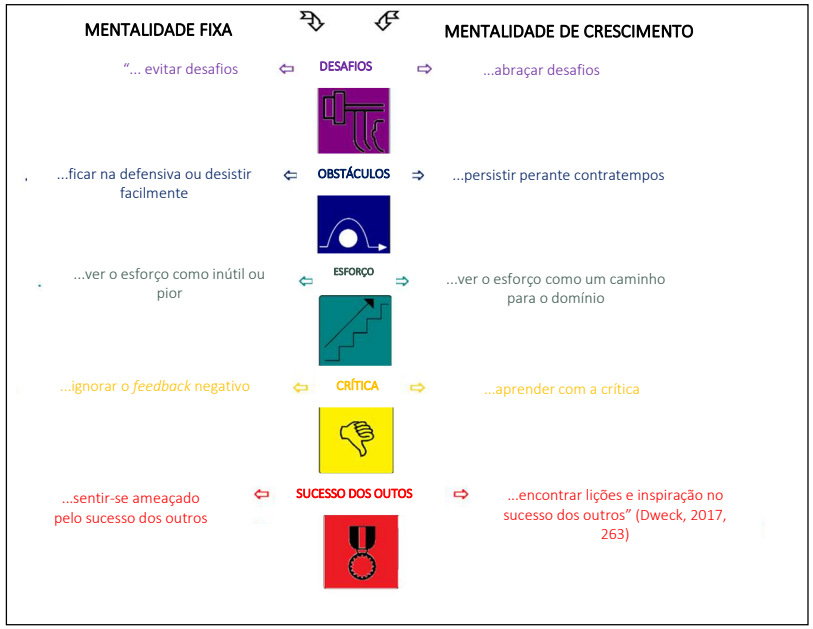


Figura 2. Os cinco componentes-chave no conceito mentalidade de crescimento (Dweck, 2012)

Os resultados do PISA de 2018 também fornecem informações sobre a mentalidade de crescimento dos jovens de 15 anos em 78 países. O PISA 2018 perguntou aos alunos se concordavam com a afirmação: "A vossa inteligência é algo sobre si que não se pode mudar muito" (OECD, 2021). O estudo revelou que a maioria dos alunos apresentou uma mentalidade de crescimento. As raparigas foram mais propensas a apresentar uma mentalidade de crescimento, em comparação com os rapazes. Globalmente, os alunos socioeconomicamente desfavorecidos apresentaram uma mentalidade fixa ao concordaram que a sua inteligência não pode mudar muito ao longo do tempo (OECD, 2021). Além disso, não foram encontradas diferenças claras em termos de mentalidade de crescimento entre alunos com ou sem condição migrante. Os alunos vulneráveis parecem beneficiar mais por ter uma mentalidade de crescimento, em comparação com os alunos menos vulneráveis. As razões podem ser encontradas no facto de moderar o impacto da pobreza, perceções tendenciosas e ambições limitadas no desempenho da educação (OECD, 2021).

Outros resultados interessantes do PISA 2018 mostraram, ainda, que os alunos que relataram uma mentalidade de crescimento eram mais propensos a esperar completar uma licenciatura. Foram também encontradas relações positivas entre alunos com uma mentalidade de crescimento e diferentes atitudes do estudante, tais como a motivação para dominar tarefas complexas (tendem a procurar mais desafios), maior autoeficácia, estabelecer objetivos de aprendizagem mais ambiciosos e valorização elevada da escola. Os alunos com uma mentalidade de crescimento também pareciam ter menos medo do fracasso (OECD, 2021).

2.4. O papel do *grit*

Quanto esforço os alunos querem fazer para atingir os seus objetivos? Quão apaixonados são pelas coisas que fazem? Como lidam com desafios e fracassos? Desistem facilmente ou preferem manter o esforço e o interesse? Todas estas perguntas dizem respeito ao grit. O grit não se refere aqui ao acrónimo do projeto GRIT - *Growing in uRban educatIon and diversiTy*, mas refere-se ao *grit* como um conceito.

O *grit* pode ser definido como "a tendência para manter o interesse e o esforço para objetivos de longo prazo" (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Duckworth & Quinn, 2009). Credé, Tynan, e Harms (2017) centram-se na conceptualização do *grit* e na importância da perseverança. O *grit* é mais do que ser resiliente quando algo que se está a tentar realizar parece falhar. Trata-se de "trabalhar vigorosamente em relação aos desafios, mantendo o esforço e o interesse ao longo dos anos, apesar do fracasso, adversidades e altos e baixos. Alguém com *grit* aborda a realização como uma maratona; a sua vantagem é a resiliência. Enquanto a desilusão ou falha indicam aos outros que é hora de mudar a trajetória e reduzir as perdas, o indivíduo "*gritty*" mantém o curso" (Duckworth et al., 2007, pp. 1087-1088). Em suma, o *grit* pode ser visto como uma combinação de interesse, prática, determinação e esperança (Duckworth et al., 2007). Os conceitos de *grit* e mentalidade de crescimento estão entrelaçados, o que significa que o *grit* pode ser desenvolvido por ter uma mentalidade de crescimento e que ter uma mentalidade de crescimento pode levar ao *grit*.

2.5. Outros fatores psicológicos relacionados

Como anteriormente discutido, alguns outros fatores psicológicos estão ligados a uma mentalidade de crescimento e fornecem alavancas para aumentar o desempenho académico dos alunos em risco de AEP. Estes fatores incluem a pertença social dos alunos com amigos e com a escola, objetivos que promovem a procura de desafios e envolvimento, e a aprendizagem e competências que permitam aos alunos prosseguir os seus objetivos com perseverança, como descrito por Dweck, Walton, e Cohen (2014).

- **Sentimentos de pertença social**. A perceção dos alunos de relações negativas com os seus professores é uma grande ameaça ao sentido de pertença dos alunos com a escola. Os alunos que relatam um maior apoio dos seus professores parecem ser alunos mais satisfeitos com a sua vida. A sensação

de pertença ou sentimento de parte da comunidade escolar é importante para os alunos. Os sentimentos de fazer parte de uma comunidade escolar conduzem a um melhor desempenho escolar e a uma maior motivação (OECD, 2017). Os alunos devem sentir-se incluídos e respeitados pelos outros na escola. Mesmo pistas subtis que criam uma sensação de ligação social com os outros, tais como partilhar um aniversário com alguém numa área de estudo, aumenta a motivação dos alunos nessa área. Além disso, construir o sentido de pertença social dos alunos na escola pode fazê-los superar as preocupações diárias sobre a sua pertença e pode beneficiar a sua realização académica a longo prazo.

- **Definição de objetivos**. Muitas vezes, os alunos podem não procurar entusiasticamente aprender ou aumentar a sua inteligência se não virem a aprendizagem como servindo um propósito, com significado. Os objetivos realistas a longo prazo, mesmo quando ainda estão em desenvolvimento, podem fornecer uma razão para os alunos adotarem e se comprometerem a objetivos de aprendizagem na escola. Isto porque os alunos que trabalham com propósito sentem que estão a aprender para que se possam tornar no tipo de pessoa que gostariam de vir a ser e contribuir com algo de valor para o mundo.
- **Competências de autorregulação**. Estas competências permitem aos estudantes elevarem-se acima das distrações e tentações do momento, permanecerem na tarefa, e navegarem pelos obstáculos à realização a longo prazo. Com estratégias de aprendizagem e reflexão, os estudantes prosseguem tarefas que são importantes para o sucesso académico a longo prazo (Dweck, Walton & Cohen, 2014)

Mudar a mentalidade dos alunos, de uma mentalidade fixa para uma mentalidade de crescimento é um processo desafiante. Embora a implementação de intervenções de *growth mindset* (mentalidade de crescimento), como as incluídas na caixa de ferramentas GRIT, possa contribuir para cultivar uma mentalidade de crescimento, nunca há qualquer garantia para que funcionem como pretendido. Outras ações, algumas ou mesmo a maioria das quais podem já estar embutidas na abordagem pedagógica da escola, também podem ser úteis, por exemplo:

- Concentre-se em ‘objetivos de aprendizagem’ em vez de ‘objetivos de desempenho’.
- Deixe os alunos experimentarem o sucesso.

- Deixe os alunos aprenderem com os erros. Os alunos precisam de aprender a lidar com fracassos e erros.
- Ensine os alunos como aprender e ajude-os a aprender.
- Apoiar estratégias metacognitivas.
- Evite comparações sociais. Por exemplo, "A tua irmã sempre teve boas notas em matemática, então porque tu não tens?" ou "Tenta outra vez, todos os outros alunos têm sido capazes de fazer este exercício".
- Forneça aos alunos *feedback* que promova a aprendizagem e o sucesso. O *feedback* eficaz é orientado para o crescimento e ajuda os alunos a apresentarem um melhor desempenho no futuro.

Também o professor desempenha um papel importante. No que diz respeito às práticas pedagógicas, o PISA 2018 revelou que as seguintes formas de apoio aos professores desempenharam um papel na alteração do número de alunos com uma mentalidade de crescimento (OECD, 2021):

- O professor ajuda os alunos com a sua aprendizagem

- O professor dá ajuda extra quando os alunos precisam

- O professor continua a dar aulas até que os alunos compreendam

- O professor mostra interesse na aprendizagem de todos os alunos.

2.6. Avisos sobre a falsa mentalidade de crescimento, e algumas críticas ao modelo.

ideia de Mentalidade de Crescimento foi adaptada em diferentes contextos, e tornou-se uma ideia 'popular' para estimular as práticas individuais, especialmente em ambientes educativos. A investigação sobre mentalidades de crescimento e fixa não existe sem controvérsia e notas críticas. Precisamos mesmo de mudar as mentalidades dos alunos para que sejam bem-sucedidos na escola? Os tamanhos dos efeitos de intervenção da mentalidade são demasiado pequenos para serem eficazes? Embora a abordagem Mentalidade de Crescimento tenha sido provada como valiosa em diferentes aspetos, deve manter-se uma atitude crítica. Dweck (2016) percebeu que o conceito foi simplificado por muitos, e que os equívocos têm ocorrido.

Em primeiro lugar, uma mentalidade de crescimento não é uma característica fixa de um indivíduo, como ser de mente aberta ou ser flexível. As mentalidades devem ser vistas como dinâmicas e a maioria dos indivíduos são uma combinação mentalidades de crescimento e fixas (OECD, 2021). A mentalidade de um aluno pode variar, dependendo da situação ou da tarefa. Por exemplo, um aluno pode ter uma mentalidade fixa quando se trata de aprender matemática, enquanto o mesmo aluno pode ter uma mentalidade de crescimento quando se trata de aprender habilidades artísticas. Por

conseguinte, os professores devem ser cautelosos na rotulagem dos alunos com os adjetivos "crescimento" ou "fixo". Devem evitar utilizar os rótulos de forma genérica, uma vez que é necessário ter em conta pormenores específicos. O contexto específico em que as mentalidades precisam de ser vistas também despoleta uma reflexão sobre a necessidade absoluta de uma mentalidade de crescimento. Pode haver situações em que uma mentalidade fixa também é positiva.

Em segundo lugar, a mentalidade de crescimento não se trata apenas de elogiar e recompensar o esforço. Os professores devem ter cuidado ao elogiar o esforço incondicionalmente, uma vez que podem ocorrer efeitos adversos. Por exemplo, mostrar satisfação quando os progressos estavam ausentes limitará as novas curvas de aprendizagem. Dweck (2016) sugere incutir uma mentalidade de crescimento recompensando o progresso e os processos de aprendizagem que levam a uma maior aprendizagem, como o *feedback* que procura comportamentos e experimenta diferentes estratégias de aprendizagem.

Em terceiro lugar, o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento não é só da responsabilidade do próprio aluno. Também os pais, encarregados de educação e educadores têm de assumir a responsabilidade na criação de ambientes favoráveis ao crescimento. Dentro destes ambientes, os alunos não são continuamente julgados, são autorizados a cometer erros, e recebem *feedback* construtivo que os ajuda a crescer (Dweck, 2012).

A eficácia da intervenção da mentalidade de crescimento tem sido parte de muitas discussões. Embora alguns estudos tenham encontrado efeitos notáveis nos resultados dos alunos (e.g. Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007), outros estudos não (e.g. Li & Bates, 2019). As intervenções em growth mindset têm sido principalmente bem-sucedidas em programas de orientação individual ou em pequenos grupos, para alunos com baixo estatuto socioeconómico e quando é ministrada uma formação intensiva mais longa (meses) (Paunesku et al., 2015; Sisk et al., 2018). No entanto, um estudo recente realizado nos Estados Unidos por Yeager, Hanselman, e Walton (2019), utilizando uma amostra representativa nacional de alunos no ensino secundário, mostra que intervenções de mentalidade de crescimento online curtas (menos de uma hora), que ensinam que as capacidades intelectuais podem ser desenvolvidas, levam a um aumento das matrículas globais para cursos avançados de matemática. Embora a meta-análise de Sisk, Burgoyne, Sun, Butler, & Macnamara (2018) apoie apenas os princípios da teoria de Dweck – os efeitos

globais das intervenções de mentalidade de crescimento na realização académica foram fracos.

Conclusão

Yeager e Dweck (2020) concluíram no seu estudo de revisão sobre que lições podem ser retiradas desta abordagem, que os fundamentos da teoria da mentalidade são sólidos, os efeitos são replicáveis, e os tamanhos de efeito podem ser considerados promissores. De acordo com Yeager e Dweck (2020) muitas coisas podem ser aprendidas com controvérsias relacionadas com a investigação, no entanto, algumas questões mais gerais também devem ser feitas: *"...Por que a ideia de que os alunos podem desenvolver as suas capacidades deve ser controversa? E por que deveria ser controverso acreditar que isto pode inspirar os alunos, em contextos de apoio, a aprender mais? Com efeito, nem todas as crianças merecem estar em escolas onde as pessoas acreditam e se dedicam ao crescimento das suas capacidades intelectuais? O desafio de criar estes contextos de apoio para todos os alunos será grande, e esperamos que a investigação em mentalidade desempenhe um papel significativo na sua criação"* (Yeager & Dweck, 2020, p. 1282).

Bibliografia

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78(1)*, 246-263. doi:doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about GRIT: a meta analytic synthesis of the GRIT literature. *Journal of PErsonality and Social Psychology, 113(3)*, 492-511.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92(6),* 1087-1101.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment, 91(2)*, 166-174.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Ballantine.

Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How can you fulfil your potential*. London: Constable and Robinson, Ltd.

Dweck, C. S. (2016). What having a "Growth Mindset" actually means. *Harvard Business Review*. Retrieved from https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means

Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: mindsets and skills that promote long-term learning*.

European Commission. (2019). Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving. Retrieved from https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf

Howard-Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational Research. Neuroscience, education and the brain from contexts to practice*. Milton Park: Routledge.

Li, Y., & Bates, T. C. (2019). You can't change yout basic ability, but you work at things, and that's how we get hard things done: Testing the role of growth mindset on response to setbacks, educational attainment, and cognitive ability. *Journal of Experimental Psychology, 148(9)*, 1640-1655. doi:doi.org/10.1037/xge0000669

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.html.

OECD. (2021). Sky's the limit. Growth mindset, students, and schools in PISA. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science, 26*, 784-793.

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science, 29(4),* 549-571.

Woollett, K., Spiers, H. J., & Maguire, E. A. (2009). Talent in a taxi: a model system for exploring expertise. *Philosophical transactions of the royal society, 364*, 1407-1416. doi:doi.org/10.1098/rstb.2008.0288

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47(4),* 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from Growth Mindset controversies? *American Psychological Association, 75(9),* 1269-1284. doi:https://doi.org/10.1037/amp0000794

Yeager, D. S., Hanselman, P., & Walton, G. M. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature, 573*, 364-369. doi:doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Crescer em contextos urbanos e diversos

Dr Bénédicte Halba Iriv (Paris, France)

Crescer em contextos urbanos e diversos – reforçar uma abordagem de mentalidade de crescimento a nível internacional (OCDE) e a nível europeu (União Europeia). O exemplo do projeto GRIT

Introdução

Os estudantes de contextos urbanos têm experiências diferentes o que levanta um enorme desafio para a educação. É crucial para os professores e estudantes estarem conscientes desta questão para serem capazes de fornecer uma educação de alta qualidade. Combater o abandono escolar precoce significa aumentar o sucesso escolar dos estudantes.

O principal objetivo do projeto GRIT é desenvolver mentalidades de crescimento (*Growth Mindsets*) dos estudantes como uma estratégia alternativa para lutar contra o abandono escolar precoce. O projeto destina-se a incentivar educadores a trabalharem com jovens de áreas urbanas, desenvolvendo a sua mentalidade de crescimento. O projeto GRIT tem assistido à diversidade entre os estudantes como um principal desafio para fornecer educação de alta qualidade. Este visa apoiar tanto estudantes como os seus professores para melhor compreender as suas capacidades, e ajudá-los a desenvolver as crenças necessárias para serem bem-sucedidos na escola. Uma abordagem de mentalidade de crescimento parece ser uma abordagem significativa nesta perspetiva.

Neste artigo, tencionamos explicar em que medida a mentalidade de crescimento foi analisada positivamente na abordagem da OCDE, em primeiro lugar, sobretudo as suas últimas melhorias (PISA desde 1997 e TALIS desde 2008); e na perspetiva da União Europeia, em segundo lugar, através da implementação do programa aprendizagem ao longo da vida (processo de Bolonha e processo de Copenhaga desde 2000). Num último ponto, ilustraremos esta abordagem inovadora sugerida por uma seleção de projetos europeus sobre o reforço implícito de uma abordagem de mentalidade de crescimento, com foco no valor acrescentado do projeto GRIT.

I Uma perspetiva internacional - *Growth mindset* na abordagem holística da OCDE (do PISA ao TALIS)

A literatura sobre mentalidade de crescimento ainda está em desenvolvimento. O mais recente desenvolvimento da investigação centra-se na heterogeneidade dos efeitos do tratamento para compreender melhor como pode influenciar de forma diferente vários grupos de estudantes. Nesta primeira parte, pretendemos salientar a razão pela qual a OCDE incluiu uma abordagem de mentalidade de

crescimento na sua análise – em primeiro lugar, por causa da melhoria do desempenho dos estudantes, reforçando uma abordagem holística da aprendizagem dos estudantes (PISA), em segundo lugar, por causa do papel desempenhado pelos professores no tecido social e em terceiro lugar, por causa do papel decisivo a ser desempenhado pelos dirigentes escolares para apoiar os estudantes.

1- Uma abordagem mais holística da aprendizagem dos estudantes – *Growth mindset* no PISA (OECD, 2021)

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) foi estabelecido em 1997 para enriquecer as medidas de resultados educacionais. Com base em uma estrutura acordada internacionalmente, mede regularmente o que os estudantes de 15 anos de idade sabem e podem fazer e relaciona-o com uma ampla variedade de aspetos.

Por conseguinte, oferece conhecimentos das fontes de variação no desempenho educacional, seja dentro de um sistema educacional específico ou entre países (McGaw, 2008 citado por OECD, 2021). Ao analisar cerca de 600 000 estudantes em 78 países e economias, o PISA oferece uma oportunidade única de contribuir para a investigação, uma vez que analisa estudantes, professores, e escolas em diferentes contextos, e propõe identificar correlações significativas para guiar a investigação futura.

O impacto do PISA tem sido incrivelmente positivo. Em primeiro lugar, tornou-se uma referência internacional para comparar qualidade, equidade, e eficiência nos resultados de aprendizagem entre países. Em segundo lugar, tem apoiado tanto professores como escolas na identificação de áreas para melhoria e de melhores práticas internacionais. Em terceiro lugar, forneceu aos decisores políticos evidências estatísticas e uma referência das políticas internacionais para apoiar ou contribuir para as agendas de reforma nacionais (Schleicher, 2019 citado por OECD, 2021).

A última avaliação do PISA também demonstrou que a maioria dos países da OCDE não registou praticamente nenhuma melhoria no desempenho dos seus estudantes desde que o PISA foi realizado pela primeira vez em 2000. Entretanto, alguns países que gastam relativamente pouco na educação ou nos quais os estudantes passam relativamente menos tempo na escola alcançaram altos níveis de desempenho (OECD, 2019 citado por OECD, 2021). A estagnação dos desempenhos de alguns países exemplifica a dificuldade de manutenção da melhoria sistémica na educação. Também levanta a questão se foi dada atenção suficiente à implementação de políticas de educação corretiva (OECD, 2020 citado por OECD, 2021) ou se

existem alguns determinantes críticos para o sucesso educacional ainda por desvendar.

Muitos fatores podem influenciar os resultados educacionais, e o PISA tem progressivamente estendido o âmbito da sua análise para adotar uma abordagem mais holística da aprendizagem dos estudantes. O PISA visa avaliar criticamente a competência dos estudantes e não apenas o seu conhecimento de conteúdo e habilidades cognitivas do quotidiano. Há agora uma expetativa crescente para que os estudantes se tornem aprendizes independentes, ao longo da vida e de toda a vida. Nesse contexto, o PISA incluiu o conceito de "*growth mindset*" na sua última avaliação de 2018 que tem sido discutido no campo da psicologia durante as últimas décadas. Poderia explicar por que razão alguns estudantes prosperam quando enfrentam a adversidade, enquanto outros definham.

Numa sociedade com incertezas crescentes, é inevitável que se enfrentem novos desafios que por vezes resultam em fracasso. Para os jovens esforçarem-se, é crucial para eles serem capazes de enfrentar as dificuldades e lidar com contratempos. Durante a crise global da COVID, o encerramento massivo de escolas impactou de forma heterogénea mais de 1.6 bilhões de estudantes (OECD, 2021). Embora a experiência possa ter sido enriquecedora para os estudantes que são capazes de estabelecer os seus próprios objetivos de aprendizagem, de elaborar as suas estratégias de aprendizagem, e dominar o seu progresso, foi devastadora para outros estudantes que estão acostumados a ser conduzidos por outros na sua aprendizagem e que têm pouco gosto em direcionar a sua aprendizagem (Reimers & Schleicher, 2020; Gouëdard, Pont & Viennet, 2020 citado por OECD, 2021).

A ideia de que a psicologia desempenha um papel nos processos de aprendizagem dos estudantes lança luz sobre as limitações dos indicadores tradicionais baseados em *input* para prever o desempenho de um sistema educativo. A concentração nos próprios processo de aprendizagem poderia fornecer conhecimento sobre as razões pelas quais alguns países investem menos tempo e dinheiro na educação e ainda assim apresentam um desempenho melhor do que os seus pares.

2- Preservar o tecido social das escolas e da comunidade educativa e ressaltar a liderança (Schleicher, 2020)

Segundo Andreas Schleicher, diretor da Direção de Educação e Competências da OCDE e iniciador da avaliação PISA, o maior risco da crise da COVID é que "o tecido social criado na e pelas escolas tornar-se-á fraturado". De facto, "a aprendizagem não é um processo transacional, onde os estudantes são consumidores passivos de conteúdo, onde as escolas são prestadoras de serviços e onde os pais

são clientes". Pelo contrário, "o ganho acontece sempre através da interação e num ambiente de bem-estar e de autoeficácia tanto para os estudantes como para os professores" (Schleicher, 2020). Por conseguinte, o sucesso dos estudantes, em particular os de grupos desfavorecidos, depende da manutenção de uma relação estreita com os seus professores. Como resultado, na crise da COVID, as escolas precisam de proporcionar maneiras de os professores permanecerem socialmente próximos quando estão fisicamente distantes.

A tarefa dos sistemas escolares é apoiar os professores na sua missão social de fazer a diferença na vida das crianças, e de apoiar os socialmente desfavorecidos. Os resultados do estudo TALIS (2018) demonstram que 9 em cada 10 professores afirmaram ter aderido à profissão para fazer a diferença na vida das crianças, e 3 em cada 4 referiram expressamente a oportunidade de beneficiar os estudantes socialmente desfavorecidos.

A crise também amplificou a necessidade de os professores permanecerem ligados entre si, o que era difícil mesmo em tempos normais: menos de 1 em cada 10 professores observa rotineiramente as salas de aulas dos seus colegas e dá *feedback*, mesmo quando a aula era exatamente na porta ao lado. Um pouco mais de 1 em cada 5 professores participa na aprendizagem profissional colaborativa pelo menos uma vez por mês e menos de 1 em cada 3 professores diz que dá aulas como equipa pelo menos uma vez por mês. Estas são precisamente as atividades que se relacionam com maiores níveis de autoeficácia entre os professores. Contudo, existem grandes diferenças ao longo do tempo e entre países.

Tão importante como é os professores permanecerem ligados aos seus estudantes, a crise tem amplificado a necessidade de os professores permanecerem ligados entre si. A tecnologia pode ajudar a acelerar e amplificar a colaboração entre professores, muito além dos limites da sua escola. Andreas Schleicher sugere considerar o poder do "consumo colaborativo", onde são criados mercados online nos quais as pessoas partilham os seus carros, e mesmo os seus apartamentos, com desconhecidos, poderá também abrir perspetivas de mudança no ensino. Os professores poderiam usar uma plataforma digital para partilhar os seus planos de aula. Andreas Schleicher menciona o exemplo de Shanghai, mas podemos encontrar muitos exemplos semelhantes nos países da UE. Isto foi feito em França graças a uma plataforma colaborativa concebida por uma organização, dependendo do Ministério da Educação (Canopé), destinada a apoiar professores, mas foi experimental. A principal ideia é criar uma "comunidade gigante de código aberto de professores e desbloquear a criatividade dos professores, simplesmente explorando o desejo das pessoas para contribuir, colaborar e ser reconhecidos pelas suas contribuições",

como foi feito em Shangai. Quanto mais outros professores descarregarem, ou criticarem, ou melhorarem as lições, maior será a reputação do professor que as partilhou. Assim, no final do ano letivo, o diretor não vai apenas perguntar o quão bem os professores ensinaram os seus estudantes, mas que contribuição deram para melhorar a profissão docente e o sistema educativo em geral. Essa seria a contribuição mais relevante da tecnologia para alcançar um ótimo ensino, reconhecendo que o valor é criado "horizontalmente" (entre os pares), com quem nos ligamos e com quem trabalhamos.

Outro ponto principal sublinhado por Andreas Schleicher é a abordagem da liderança, pois durante tempos de incerteza, "as pessoas procuram uma coisa a que se agarrar como meio de restabelecer a ordem". Uma ilustração na educação é fornecida pelos "dirigentes escolares que atendem às necessidades imediatas dos estudantes, famílias, *staff* e comunidades, enquanto se preparam maneiras em que o mundo da aprendizagem e do ensino irá mudar". Outras tarefas principais sugeridas aos dirigentes escolares são estabelecer rapidamente uma equipa de crise, fornecer atualizações diárias dos meios de comunicação social, e saber quem é dono do quê e seguir em frente. Têm também a capacidade de "verificar com os seus professores, *staff* e administradores" e qualquer pessoa responsável para "compreender que recursos adicionais precisam e dar-lhes prioridade". Também chegariam a outras escolas e as suas comunidades. O seu roteiro é bastante exigente. Como mencionado por Andreas Schleicher "mesmo em tempos de paz não parece fácil" mas os tempos excecionais que enfrentamos podem ser uma forma de melhorar, uma vez que este "não é o momento para o público versus o privado, mas público com privado". Trabalhar em conjunto para os diretores das escolas públicas e privadas é um desafio significativo.

Além disso, precisaríamos também de "líderes de sistema que lidem com estruturas institucionais que muitas vezes são construídas em torno dos interesses e hábitos dos adultos em vez dos aprendizes" (Schleicher, 2020). As principais qualidades desta categoria de líderes seriam ser "sincero sobre a mudança social, imaginativo na elaboração de políticas e capaz de usar a confiança que ganha para fornecer uma mudança eficaz". A ideia é a de criar um círculo virtuoso destinado a envolver os professores numa colaboração eficaz. Estes líderes do sistema "concentrariam os recursos, construiriam capacidade e criariam o clima político adequado com medidas de responsabilização concebidas para encorajar e facilitar a inovação e o desenvolvimento, em vez da submissão".

Por último, Andreas Schleicher sugere "mostrar mais gratidão também pelos nossos professores que dedicam as suas vidas a ajudar a próxima geração a realizar os seus sonhos e a moldar o nosso

futuro". Quando o TALIS foi realizado em 2018, apenas em 1 em cada 4 professores se sentiu valorizado pela sociedade pelo trabalho que realizam.

3- Liderança escolar – A abordagem TALIS (OECD, 2019)

O Estudo Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) tem sido realizado de cinco em cinco anos desde 2008; o último relatório publicado em 2018 foi o terceiro ciclo. A ideia é dar aos professores e dirigentes escolares a oportunidade de expressar as suas opiniões sobre as suas condições de trabalho, ambientes e práticas de aprendizagem. A sua perspetiva é vital para que os sistemas educativos compreendam o que está a acontecer nas suas escolas e salas de aula, e para orientar o desenvolvimento de políticas. A profissão de docente é confrontada com novas exigências; são causadas por fatores tais como mudanças na configuração do mercado de trabalho, fluxos migratórios crescentes e congelamento do orçamento público. Estes afetam não só como a escolaridade é organizada, mas também como o ensino em sala de aula é moldado e ministrado.

O estudo TALIS recolhe dados empíricos e comparáveis para guiar o desenvolvimento da política de educação a este respeito. As questões abordadas no TALIS de 2018 são: Questões de recursos humanos e relação com as partes interessadas (*stakeholder*); Formação e preparação inicial dos professores; Satisfação e motivação profissional dos professores; *Feedback* e desenvolvimento dos professores; Autoeficácia dos professores; Clima escolar; Liderança escolar; Práticas profissionais dos professores; Práticas de instrução dos professores; Inovação; Equidade e diversidade, enquanto que os tópicos na edição de 2008 foram: Liderança escolar; Avaliação e *feedback* dos professores; Práticas de ensino, crenças e atitudes; Desenvolvimento profissional; Clima escolar; Divisão do tempo de trabalho; e Satisfação no trabalho.

Um importante valor acrescentado do TALIS em comparação com o PISA é a ênfase na liderança escolar que diz respeito aos professores e às escolas. A liderança escolar tem um poderoso impacto na aprendizagem dos estudantes. Em particular, a liderança e as ações dos dirigentes escolares e dos professores podem moldar ambientes de aprendizagem eficazes. Os professores e dirigentes escolares devem ter a autonomia necessária para tomarem decisões pertinentes às suas funções. Nesta perspetiva, o TALIS de 2018 não só se expande sobre tópicos abordados em ciclos anteriores, tais como liderança escolar e desenvolvimento profissional, mas também incorpora questões altamente relevantes, tais como práticas escolares e de sala de aula inovadoras e lidar com a equidade e diversidade na sala de

aula. Além disso, o TALIS foi além dos resultados descritivos para fornecer uma análise mais matizada que permite comparações de dados entre diferentes grupos de professores (por exemplo, professores experientes e principiantes), diferentes grupos de escolas (por exemplo, escolas privadas e públicas) e diferentes níveis educacionais (por exemplo, escolas primárias e secundárias). A expetativa é ajudar os sistemas educativos a concentrar os seus esforços nas áreas que necessitam de mais atenção.

Os indicadores recolhidos contribuem para o debate sobre a docência como profissão, uma vez que ajudam a identificar alavancas para aumentar o grau de profissionalismo dos professores e dos dirigentes escolares em todo o mundo. O profissionalismo dos professores é medido através de cinco pilares: o conhecimento e as competências necessárias para ensinar; as oportunidades de carreira; a cultura colaborativa entre professores; o nível de responsabilidade profissional e autonomia dos professores e dirigentes escolares; e o prestígio percebido da profissão. Em média, entre os países e economias da OCDE que participam no TALIS (2018), 63% dos diretores têm uma responsabilidade significativa pela maioria das tarefas nas suas escolas. A percentagem aumenta para 79% se considerarmos apenas as escolas privadas. Mais de 90% dos professores afirmam ter um elevado nível de autonomia na seleção dos métodos de ensino, na avaliação da aprendizagem dos estudantes, na disciplina dos estudantes e na determinação da quantidade de trabalhos de casa a atribuir na sua turma. Oitenta e quatro por cento relatam o mesmo elevado nível de autonomia para determinar o conteúdo do curso. Uma maior autonomia está associada à propensão dos professores para colaborar profissional e inovar a sua prática, bem como aos seus níveis de autoeficácia, satisfação profissional e *stress*.

A compreensão dos principais componentes da liderança escolar tem evoluído ao longo dos anos (Marzano, Waters & McNulty, 2005). Abrangeu uma série de elementos, tais como o estabelecimento de objetivos, o desenvolvimento profissional pertinente, e a ação para o desenvolvimento do currículo e a melhoria da instrução, sem perder de vista os aspetos de gestão da escola. Contudo, a investigação tem demonstrado que, em vez de uma visão fragmentada de elementos de liderança, uma abordagem holística simplesmente intitulada "liderança para a aprendizagem", incorporando elementos acima mencionados, parece ser a forma mais eficaz de liderança.

Para se envolverem eficazmente em funções de liderança, as escolas devem ter a autonomia necessária para tomar decisões sobre os aspetos que dizem respeito ao seu funcionamento quotidiano (OECD, 2017 citado por OECD 2019). De facto, uma componente crucial do profissionalismo dos diretores e dos professores refere-se à sua

capacidade de fazer julgamentos discricionários (Hargreaves & Fullan, 2012 citado por OECD, 2019). O raciocínio subjacente ao reforço da autonomia escolar é que as escolas têm profissionais com formação, conhecimentos, e experiência para tomar as decisões mais pertinentes em relação ao staff, avaliação e currículo (OECD, 2018 citado por OECD 2019). Embora a autonomia na tomada de decisão não seja suficiente para garantir uma liderança eficaz, é um passo necessário.

Os líderes escolares são definidos como "aqueles que se espera que assumam um papel de liderança, dado o papel de comando e estratégico que desempenham nas escolas" (Ainley & Carsten citado por OECD 2019). Aos diretores é exigido ir além do seu papel tradicional de administradores e assumir posições de liderança onde serão capazes de envolver, apoiar e comprometer os professores à sua instrução (Grissom & Loeb, 2011; OECD, 2016 citado por OECD, 2019). Compreender os diretores como líderes escolares é reconhecer a sua capacidade de transmitir uma visão de melhoria da escola capaz de envolver professores para o benefício de todos os estudantes (Hallinger & Heck citado por OECD 2019).

II Do mundo para a Europa – *growth mindset* no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da UE

Uma questão-chave na abordagem da mentalidade de crescimento é a abertura da mente dos estudantes e professores. Neste sentido, a melhor maneira de lutar contra o Abandono Escolar Precoce é, portanto, criar um círculo virtuoso e uma continuidade entre escola, casa e sociedade, numa perspetiva mais ampla. Estar focado nos líderes escolares (diretores e professores), como sugerido pela abordagem da OCDE, é um primeiro passo crucial, mas a comunidade educativa é mais ampla, uma vez que deveria também incluir a interação com pais e estudantes. A aprendizagem não é um privilégio ou exclusividade da escola; é partilhada em casa, uma vez que os pais são os primeiros educadores. A aprendizagem também é enriquecida fora da escola e da casa, no bairro do estudante que inclui amigos, amigos da família, parentes sociais, e qualquer pessoa que possam conhecer durante atividades extracurriculares a quem possam estar associados. Quanto mais pessoas conhecerem, mais oportunidades os estudantes têm de melhorar os seus conhecimentos e de adquirir diferentes tipos de aprendizagem.

Num primeiro ponto, enfatizaremos o papel dos pais; num segundo ponto, centrar-nos-emos na aprendizagem não formal e informal que os estudantes podem adquirir graças a atividades extracurriculares;

num terceiro ponto, estudaremos a abordagem de mentalidade de crescimento no principal programa europeu Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

1- Reforçar as parcerias entre professores e pais (Levinthal de Oliveira Lima & Kuusisto , 2019)

Como Cristiana Levinthal de Oliveira Lima e Elina Kuusisto nos lembram, "n pedagogia, a abordagem holística refere-se ao desenvolvimento de todo o estudante, salientando todas as dimensões em que pode aprender e crescer como indivíduo, por exemplo, as dimensões cognitiva, social, emocional, e espiritual. Esta abordagem enfrenta tais dimensões como interdependente relevantes para o bem-estar, o desenvolvimento saudável, e o sucesso do estudante e carrega a noção de que cada estudante é o perito que guia o seu próprio processo de aprendizagem na vida. A adoção de uma abordagem holística na educação requer, consequentemente, uma reconceptualização do papel tanto dos professores como dos pais."

Por conseguinte, uma abordagem holística da pedagogia exige uma "abordagem holística das parcerias entre professores e pais e vice-versa: um não pode alcançar plenamente os seus objetivos sem o outro". Esta parceria referida como "parceria casa-escola" deve ser "baseada em interações autênticas, verdadeira aceitação, confiança, e acreditar em fazer sobressair o melhor de cada família; vai para além da interação como professor e pais—em vez disso, refere-se à interação como indivíduos no seu todo que são sensíveis às necessidades, crenças, e ideias uns dos outros e, em vez de competirem, unificam os seus pontos fortes para o objetivo comum do sucesso da criança na vida".

De facto, o "paradigma da educação tem vindo a mudar fortemente em todo o mundo, de um paradigma em que os professores detêm a verdade sobre todos os conteúdos académicos para um paradigma em que os estudantes são fortes contribuintes para a aprendizagem". Como resultado, os professores "já não são os únicos a ter informações valiosas a transferir para os pais e os pais já não são meros recetores de informação sobre as realizações e os resultados comportamentais das crianças. Em vez disso, os conhecimentos e pensamentos dos pais devem ser ouvidos e apreciados, porque trazem informações igualmente valiosas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tal como o professor.

Cristiana Levinthal de Oliveira Lima e Elina Kuusisto sugerem uma definição de pais: "qualquer adulto legalmente habilitado que cuida de crianças e é visto por estas como figuras de referência", (crianças e estudantes são equivalentes). Referem-se ao conceito de envolvimento parental, concetualizado por Janet Goodall e pelos seus

colaboradores, "como uma estrutura coerente com os princípios da abordagem holística da pedagogia das parcerias entre professores e pais". O verdadeiro desafio no paradigma educacional leva-nos às partes interessadas (*stakeholders*), especialmente aos professores. Os investigadores destacam a necessidade de implementar práticas de envolvimento parental baseadas na investigação em sistemas educativos em todo o mundo. Uma barreira principal tem sido sempre, como Goodaall confirma, a perceção de trabalhar com os pais, uma vez que esta ainda é "*centrada na escola* em vez de *centrada na aprendizagem*". Esta parceria deve passar de uma "abordagem de envolvimento" dos pais para uma "abordagem de compromisso", mais eficaz e integradora.

Uma questão importante – que constitui simultaneamente uma ameaça e um desafio para os professores – está associada ao processo de globalização que criou nas sociedades modernas "uma diversidade crescente de estudantes e pais, que exige aos professores terem uma atitude criativa, sensível, e versátil para com os pais". Por conseguinte, uma abordagem holística deve ser reforçada – quanto mais professores estiverem preparados e formados para lidar com a diversidade, melhor serão capazes de desempenhar o seu papel na sala de aula. Como existe uma continuidade na educação, o envolvimento parental "reside não só na sala de aula, mas também na comunidade e sociedade".

Em França, o Ministro da Educação juntamente com outros ministérios relevantes (responsáveis pelas famílias e jovens) mas também as autoridades locais têm reforçado uma "comunidade educativa" centrada na parceria entre professores e pais, por exemplo, para sugerir um aconselhamento escolar para jovens que se deparam com dificuldades na escola. As atividades são, por exemplo, realizadas por cidades e vilas que são competentes em França para o nível primário de educação (estudantes entre os 6 e os 10 anos de idade); outro nível de autoridade local (*conseil départemental*) é responsável pelo ensino básico (*collèges*); e um terceiro nível de autoridade (*conseil regional*) é responsável pelas escolas secundárias (*lycées*). Neste sentido, um lugar especial (sala de reuniões) é dedicado nas escolas secundárias aos pais que gostariam de conhecer os professores. Por vezes estão envolvidos nas atividades em conjunto com os seus filhos.

2- Combinando aprendizagem formal, não-formal e informal

Outra forma de reforçar uma abordagem de mentalidade de crescimento na educação é insistir na combinação necessária de aprendizagem adquirida na escola (aprendizagem formal), e

aprendizagem adquirida fora da escola (aprendizagem não-formal e informal). A aprendizagem formal é obviamente a principal tarefa a ser fornecida pelos professores à medida que são formados e solicitados a avaliar os seus estudantes com base num currículo obrigatório, o qual é o mesmo para todos os estudantes de uma determinada idade, tendo em conta os conhecimentos e competências a serem alcançados em função do nível educativo. A aprendizagem não-formal e informal é adquirida fora da escola, talvez em casa, mas geralmente em atividades extracurriculares – o aconselhamento escolar pode ser um exemplo, mas está demasiado ligado à escola. A melhor forma de adquirir aprendizagem informal e não-formal é durante atividades de lazer- atividades desportivas, culturais ou artísticas (música, teatro, dança de qualquer tipo). Muitas associações oferecem tais atividades às famílias que não têm meios para pagar as atividades que costumavam ser um indicador de exclusão social. O economista e sociólogo americano Thorstein Veblen classificou a classe social de pessoas exclusivas aquelas que poderiam ter tanto tempo livre como meios financeiros para praticar atividades de lazer "*leisure class*". Esta classe já não existe na Europa, uma vez que houve uma democratização destas atividades. Em França, isto ocorreu através do movimento "*Front Populaire*" implementado na década de 1930 com a criação das primeiras "férias pagas" (duas semanas) e, ao mesmo tempo, com o aparecimento de muitas associações, baseadas em voluntários, oferecendo muitas atividades tanto a crianças como a adultos. O mesmo processo ocorreu em toda a Europa, também com base na emergência de organizações sem fins lucrativos, caracterizadas pelo voluntariado. Graças ao trabalho prestado pelos voluntários o preço pagar pelas atividades dos praticantes (no desporto, na cultura ou na arte) foi muito baixo. Em alguns casos, algumas autoridades locais também financiaram as atividades, enquanto noutros casos, as empresas podiam apoiar financeiramente a prática desportiva dos seus empregados. Em Franças, estes foram os exemplos dos chamados "*patronages*" (mecenatos) no Norte de França. A ideia em questão era ter empregados saudáveis e, por sua vez, mais produtivos, e por vezes para lutar contra o alcoolismo.

Como resultado, a aprendizagem não-formal e informal pode ser adquirida pelos estudantes independentemente do seu contexto social ou educativo. A única barreira pode ser a localização das atividades, quando leva muito tempo a ter acesso a instalações desportivas ou a ir a um centro cultural. Esta tem sido a base de muitas estratégias pedagógicas de luta contra o Abandono Escolar Precoce, tais como a "estratégia de desvio". Isto significa que para os estudantes que se deparam com dificuldades na escola, pode haver resistência em participar no sistema educativo (aprendizagem formal), e por isso

pode ser útil sugerir atividades extracurriculares onde estes estudantes sejam mais capazes de se exprimirem, de construírem uma imagem positiva de si próprios e, assim, de reforçarem a sua autoestima. Isto é sugerido por (professor universitário de Ciências da Educação em Lyon e antigo diretor de um organismo de formação de professores em Lyon), que teorizou esta 'estratégia de desvio' numa estrutura de uma "pedagogia diferenciada".

3- *Growth mindset* como uma abordagem transversal da Aprendizagem ao Longo da Vida

O programa Aprendizagem ao Longo da Vida lançado pela Comissão Europeia em 2000, tem insistido desde o início na combinação necessária da aprendizagem formal, não-formal e informal. O processo de Bolonha, implementado pelos Ministérios da Educação Nacional desde 2000, está centrado na aprendizagem formal, enquanto que o processo de Copenhaga, implementado pelos Ministérios de Assuntos Sociais desde 2002, está centrado na aprendizagem não-formal e informal. Nesta perspetiva, o organismo europeu responsável pelo Desenvolvimento da Formação Profissional (o CEDEFOP) publicou uma série de orientações desde 2002, juntamente com um glossário, a fim de apoiar o processo de Copenhaga destinado a promover e reforçar a cooperação europeia na matéria de Educação Profissional em Formação.

A Aprendizagem ao Longo da Vida envolve todos os níveis de educação: ensino escolar, ensino superior, ensino profissional (ensino e formação profissional) e educação de adultos. Neste contexto, uma prioridade transversal é o reforço da equidade de oportunidades, diversidade e inclusão. No contexto do ensino escolar, a principal questão a ser abordada é o Abandono Escolar Precoce. Vários projetos têm insistido no papel de atividades extracurriculares, para os estudantes, para adquirir uma aprendizagem não-formal e informal que possa apoiar a aprendizagem formal. Isto é verdade para os estudantes de sucesso, mas é ainda mais importante para os estudantes que possam estar em risco de desistência. O principal desafio é valorizar esta aprendizagem adquirida fora da escola na avaliação geral do aluno. Os dirigentes escolares têm um papel crucial a desempenhar neste contexto. Em primeiro lugar, os professores têm de estar envolvidos nestas atividades extracurriculares para identificar os conhecimentos e competências que os seus estudantes possam adquirir, mas também para os conhecer num contexto diferente, num contexto que não é hierárquico ou "vertical", mas "horizontal", uma vez que os estudantes frequentam livremente estas atividades extracurriculares. Esta liberdade de entrar e sair é uma característica

principal dessas atividades e o comportamento dos estudantes é, portanto, mais responsável e criativo. Em segundo lugar, os diretores têm um papel principal a desempenhar, uma vez que apoiam os seus professores neste processo de aprendizagem invulgar, e fazem também uma ponte com os pais que dão o seu consentimento para que os seus filhos participem nas atividades. Numa fase final, os diretores são também os principais intervenientes a decidir incluir uma extra avaliação associada a atividades extracurriculares na avaliação geral dos estudantes.

Além disso, uma abordagem de competências em Educação foi reforçada pela União Europeia, materializada no quadro europeu de 8 competências-chave (lançado pela primeira vez em 2006, atualizado em 2018). Nesta base, foram concebidos quadros nacionais baseados na competência em todos os países europeus. Em França é designado de "Socle de connaissances et competences" com uma descrição dos conhecimentos e competências a adquirir pelos estudantes de acordo com o nível de educação (percurso obrigatório e cursos opcionais). Nestas 8 competências-chave, existe uma combinação de "competências básicas" (competência de alfabetização, competência multilingue, competência matemática e científica, competência digital) e "competências complexas (aprender a aprender, competência de cidadania, competência de empreendedorismo, consciência cultural e competência de expressão). Em complemento, é fortemente aconselhado a apoiar a "aprendizagem interdisciplinar" (European Commission, 2018) para reforçar "a conectividade entre as diferentes disciplinas do currículo, bem como estabelecer uma ligação firme entre o que está a ser ensinado e a mudança e relevância da sociedade". Mas também "as competências pessoais, sociais e de aprendizagem desde uma idade precoce podem oferecer uma base para o desenvolvimento de competências básicas". Neste contexto, "as metodologias de aprendizagem, tais como a aprendizagem baseada em inquéritos, baseada em projetos, mista, baseada nas artes e nos jogos, podem aumentar a motivação e o envolvimento na aprendizagem" e "os aprendizes, a staff educativa e os prestadores de ensino podem ser encorajados a utilizar as tecnologias digitais para melhorar a aprendizagem e apoiar o desenvolvimento de competências digitais. Tanto o quadro das 8 competências-chave como o processo recomendado enquadram-se na abordagem de mentalidade de crescimento, uma vez que se baseia no pensamento crítico, criatividades dos aprendizes, diversidade das aprendizagens…"

III Exemplos dos projetos europeus como contribuição para uma abordagem *Growth mindset* e o valor acrescentado do projeto GRIT

Carol Dweck, professora de psicologia na Universidade de Stanford (USA), que iniciou o conceito, insistiu nas formas como a sua teoria poderia ser uma inovação principal: insistindo no ambiente (escola, sistema educativo) em que se desenvolve e considerando os perfis dos professores e dos estudantes. Selecionámos uma série de projetos europeus implicitamente inspirados por uma abordagem de mentalidade de crescimento num primeiro ponto, ao mesmo tempo que enfatizámos a inovação trazida pelo projeto GRIT num segundo ponto.

1- Abordando a questão do Abandono Escolar Precoce com estratégias pedagógicas alternativas, alguns exemplos de projetos europeus

No âmbito de projetos anteriores bem-sucedidos da UE, gostaríamos de sugerir três projetos que se destinavam a reforçar a abordagem de mentalidade de crescimento para abordar a questão do abandono escolar precoce graças à implementação de atividades extracurriculares: o SAS (2012-2014), o SCHOLA (2016-2018) e o EducOpera (2017-2019).

Um primeiro projeto, "Sucesso na escola através do voluntariado-SAS" (2012-2014) iniciado pelo Instituto de Investigação e Informação sobre o Voluntariado (iriv) em conjunto com a Universidade de Northampton em 6 países da UE (Reino Unido, França, Bulgária, Itália, Portugal e Eslovénia) foi a primeira tentativa de sugerir como atividade extracurricular uma experiência voluntária – uma formação para estudantes (com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos) foi concebida juntamente com um mentor para educadores (professores na escola e educadores em associações).

Um segundo projeto "Schola" (2016-2018) iniciado pelo Instituto iriv em conjunto com o *Collège Blaise Pascal* (uma escola do ensino secundário localizada em Massy, Essone) reuniu 5 países (França, Bélgica, Itália, Polónia e Eslovénia). Concebeu um *portfólio* para permitir aos professores identificar a experiência dos seus estudantes e expressá-la em termos de competência (a ser incluída na avaliação geral dos estudantes), em conjunto com um mentor para os educadores. Em ambos os casos, estudantes e professores precisavam de adotar uma abordagem de mentalidade de crescimento, uma vez que a aprendizagem adquirida graças a uma experiência voluntária (ou a preparação para tal experiência) não é óbvia.

Um terceiro projeto "EducOpera" (2017-2019) iniciado pelo instituto iriv em conjunto com a Opera de Massy reuniu 5 países (França,

Dinamarca, Itália, Espanha, Eslovénia). Sugeriu uma ferramenta pedagógica para identificar as competências adquiridas graças a uma educação para a Ópera sugerida como uma atividade extracurricular, em conjunto com um aconselhamento de apoio aos educadores (professores na escola e profissionais fora da escola).

2- A inovação do projeto GRIT e as suas contribuições para uma abordagem *Growth mindset*

O ponto em comum do projeto GRIT, o projeto SAS, Schola ou EducOpera, é dirigirem-se a professores e alunos que trabalham e vivem em contextos urbanos sensíveis, com uma grande diversidade de perfis – diferentes contextos culturais, educacionais e sociais. Em França, os professores partilham esta diversidade de perfis, especialmente porque nos últimos anos o Ministério da Educação Nacional abriu o acesso a novos recrutas com uma experiência profissional prévia e com um contexto social e cultural diverso. Esta foi uma forma de se adaptar aos tempos de mudança da educação e à dificuldade de recrutar novos professores, uma vez que a profissão é muito exigente e não é suficientemente reconhecida socialmente e recompensada.

A grande inovação do GRIT, em comparação com os projetos SAS, Schola ou EducOpera, é sugerir uma abordagem mais transversal na estratégia destinada a combinar a aprendizagem informal e não-formal. Vários instrumentos do kit de ferramentas GRIT (primeiro *output* intelectual concebido) para melhorar a mentalidade de crescimento dos estudantes referem-se a atividades extracurriculares e à ponte necessária a ser construída entre a aprendizagem fora e dentro da escola. Os projetos SAS e Schola estão principalmente centrados numa experiência voluntária, enquanto o projeto EducOpera se dedica a uma experiência artística exigente (combinando música, dança e representação).

Outro valor acrescentado do Projeto GRIT é que explica um aspeto da psicologia cognitiva sugerido pela teoria *Growth mindset*, graças à orientação para os professores aplicar o conjunto de ferramentas (segundo output intelectual concebido). Esta abordagem que se tornou mais popular na pedagogia ultimamente na Europa, e em França em particular; assim, o projeto GRIT pode ser considerado como uma ilustração prática desta abordagem que pode parecer difícil numa primeira fase, mas que foi disponibilizada a um público em geral graças a investigadores populares- por exemplo, com o Pr. Dr. Stanislas Dehaene, responsável pela Psicologia Cognitiva Clínica no *College de France* ou o Pr. Dr. Lionel Naccache, responsável pela Neuropsicologia na *Ecole of Neurosciences* of Paris.

Um terceiro valor acrescentado do projeto GRIT é o facto de ter concebido uma formação prática para professores (terceiro *output* intelectual concebido) baseado no círculo Kolb (baseado na aprendizagem experiencial) como um exemplo de pedagogia prática facilmente aplicável pelos professores nas suas salas de aula. A abordagem em quatro etapas sugeridas pelo círculo Kolb é significativa, uma vez que a primeira etapa é uma descrição de uma nova experiência enfrentada, a segunda etapa corresponde a um feedback reflexivo sobre a experiência, a terceira etapa remete para a conceptualização abstrata de modo que a experiência de aprendizagem possa ser repetida noutro contexto.

Um quarto valor acrescentado do projeto GRIT é a proposta de uma tutoria para apoiar os professores na sua formação para que possam aprender com o seu ensino e mais tarde adaptá-lo a outra sala de aula e a diferentes alunos.

Face a tempos excecionais devido à crise da COVID 19, os parceiros dos 4 países do projeto GRIT depararam-se com algumas discrepâncias associadas ao efeito do encerramento das escolas e à capacidade de os professores continuarem o seu ensino online quando pretendiam fazer os testes. Esta foi uma ocasião para destacar um comportamento de mentalidade de crescimento entre a equipa GRIT, uma vez que cada parceiro conseguiu implementar um teste adaptado às regras a aplicar nos seus respetivos países.

Conclusão

A ideia genuína do GRIT – que significa Crescer em contextos urbanos e diversos – enquadra-se perfeitamente nas questões abordadas pelo projeto: apoiar professores a reforçar uma mentalidade de crescimento entre si e os seus estudantes, a fim de estarem mais bem equipados à medida que são confrontados com uma enorme diversidade de perfis – diferentes contextos culturais, educativos e sociais entre os seus estudantes e as suas famílias. Isto é tanto uma ameaça e uma oportunidade para o seu ensino. Em primeiro lugar, podem sentir-se ameaçados quando sugerem "resposta clássica" a uma "nova questão". Em segundo lugar, face a tantas situações novas, devem ser muito mais abertos e criativos para encontrar uma solução relevante para melhorar o seu ensino e beneficiar dos diversos perfis dos seus estudantes. Isto pode ser considerada como uma situação de "*win-win*" para utilizar um termo de gestão- para os professores e para os seus estudantes, uma vez que a educação reflete a sociedade- confrontada com mudanças inesperadas, deve adaptar-se e avançar para sobreviver. Quando mais diversificada é a sociedade, mais desafiante é a educação.

Bibliografia

European Commission (2018) "Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, Permanent Representatives Committee, Brussels, 2 May 2018 & Commission staff working document, Accompanying the document "Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning", Brussels: European Commission

Levinthal de Oliveira Lima (Cristiana) , Kuusisto (Elina) (2019) , "Parental Engagement in Children's Learning: A Holistic Approach to Teacher-Parents' Partnerships" in "Pedagogy in Basic and Higher Education - Current Developments and Challenges" edited by Kirsi Tirri and Auli Toom, Helsinki: Intech Open

OECD, "Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA", Paris, 2021.

OECD (2019) " Teaching in Focus", 27 th of June 2019 with a focus on the chapter 5- Chapter 5. Empowering teachers and school leader

Marzano, R., T. Waters and B. McNulty (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum

Schleicher (Andreas), (2020) "How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS, OECD Education and Skills Today", Paris: OECD, March 23, 2020

A abordagem *Growth Mindset*: um enfoque nos professores

Agnieszka Borek, Jacek Galewski, Magdalena Swat-Pawlicka, Bartłomiej Walczak – Universidade de Varsóvia (Polónia)

"If education is the proper growth of tendencies and powers, attention to the process of growing in the particular form in which it goes on from day to day is the only way of making secure the accomplishments of adults life. Maturity is the result of the slow growth of powers." (Dewey & Dewey, 2008 [1935, italics original], pp. 5–6)

A questão sobre o método ideal de ensino e aprendizagem, as superpotências pedagógicas, não é nova para os investigadores em educação. A procura do *Holy Grail* (Santo Graal) de um ensino, para citar "*The Times*", a palavra certa partilhada com orgulho na capa da *Visible Learning*, focou a atenção de muitas gerações de investigadores que representam diferentes paradigmas e metodologias. Acabou por conduzir a publicações inovadoras, como *The Nature of Learning* (Dumont et al., 2010) *The Art and Science of Teaching* de Robert J. Marzano (Marzano, 2007) ou a síntese de Hattie acima mencionada (Hattie, 2008). Mas existe outra face da moeda: os professores executam todas estas intervenções pedagógicas mais ou

menos eficazes. Uma intervenção pedagógica eficaz especialmente focada não só num método específico do ensino, mas na abordagem da aprendizagem deve reconhecer os professores como agentes de mudança, sobretudo quando se traduz num assunto tão delicado como o abandono escolar precoce.

O combate à persistência da desistência escolar ou do abandono escolar precoce deve ser considerado como uma melhoria importante no meio dos esforços para promover o crescimento dos resultados escolares. Essencialmente, o ganho aplica-se sem ter em conta a população afetada, uma vez que há um grande número de causas comuns que se verificou estarem associadas ao motivo do abandono escolar precoce: dificuldades relacionadas com a aprendizagem, problemas sociais ou falta de motivação, aconselhamento ou orientação (Gyönös, 2011). Além disso, as repercussões do abanono escolar precoce não se restringem a um contexto social específico (Brunello & de Paola, 2013). No entanto, é o contexto urbano de desvantagem social que faz com que as consequências do abandono escolar se manifestem de forma significativa, principalmente nos efeitos financeiros, tanto para os indivíduos e para a comunidade, como na atividade criminosa (Mangini, 2012).

O artigo apresentado é constituído por três partes. A primeira fornece uma revisão da literatura e investigação existente. A segunda propõe uma estrutura geral para trabalhar com os professores as suas *mindsets*. A última parte traz uma proposta prática para a formação GRIT que pode ser utilizada na formação de professores.

Revisão da Literatura

Verificou-se que a mentalidade dos professores era influenciada para maximizar o impacto das intervenções na sala de aula. A premissa dos professores sobre a inteligência é um preditor significativo da sua abordagem da responsabilidade dos estudantes na aprendizagem: os professores que partilham uma mentalidade fixa sobre as competências dos estudantes são menos propensos a considerar os estudantes como responsáveis pelas suas realizações académicas (Patterson et al., 2016). Os estudantes cujos professores estavam mais centrados no domínio, na aprendizagem, no crescimento e no desenvolvimento conceptual obtiveram melhores resultados, interiorizaram objetivos de aprendizagem e uma visão da maleabilidade da inteligência (Shumow & Schmidt, 2013). Outro estudo quasi-experimental de Bonne e Johson demonstrou que mesmo pequenas mudanças nas práticas dos professores são determinantes na

construção da perceção dos estudantes sobre inteligência e conquistas (Bonne & Johnston, 2016). Evidentemente, o impacto das atitudes dos professores pode ser visto num contexto mais amplo. Swan e Snyder (1980) descobriram que as conceções implicitamente partilhadas de competência têm impacto no comportamento dos professores em sala de aula. O seu reconhecimento da inteligência influencia os seus comportamentos em sala de aula e a forma como interagem com os estudantes (Rissanen et al., 2019). No fim, os professores desempenham um papel fundamental na modelação da autoestima dos estudantes, dando-lhes mais ou menos desafios, motivando e fornecendo *feedback* (Meighan & Harber, 2007). Por outro lado, a mentalidade de crescimento dos professores está correlacionada com o seu envolvimento no trabalho (Zeng et al., 2019).

Que fatores determinam a mentalidade dos professores? Não há uma resposta simples. Um estudo multicultural demonstrou que as mentalidades são estáveis entre culturas, géneros, nível de experiência profissional e posições (Hanson, 2020). Por outro lado, as mentalidades parecem ser mutáveis durante a carreira dos professores. De acordo com o estuo EUA-Canadiano, os professores mais experientes estão menos convencidos da natureza incremental da inteligência (Soleas & Hong, 2020).

Como implementar com sucesso a mentalidade de crescimento aos professores? Uma dimensão crucial de uma mentalidade de crescimento é a capacidade de atribuir os desafios de aprendizagem a fatores externos em vez de ao nível de inteligência ou competências de alguém. Consequentemente, um tipo importante de intervenção de práticas envolve a instrução dos estudantes sobre as origens dos desafios escolares e sociais (para uma descrição detalhada das duas categorias seguintes, ver Snipes et al., 2012). Os professores com uma mentalidade de crescimento tentam influenciar os processos emocionais, as estratégias de aprendizagem e o contexto, em vez de procurarem uma explicação para o comportamento dos estudantes em capacidades fixas (Rissanen et al., 2018). Outro estudo de Rissanen e colegas demonstra que os professores com uma mentalidade de crescimento apoiam o processo de aprendizagem individual dos estudantes, promovendo a orientação de domínio e um pensamento centrado no processo (Rissanen et al., 2019).

Contudo, apesar de existir evidência substancial de que uma intervenção mental traz mudanças positivas imediatas, a sua sustentabilidade não é bem explorada (Donohoe et al., 2012; Seaton, 2018, p. 44). A investigação de Seaton num grupo de escolas na Escócia demonstrou uma mudança significativa na mentalidade de

crescimento entre os professores envolvidos três meses após a intervenção. Seaton argumenta que a intervenção foi bem-sucedida devido ao à sua conceção: os participantes foram encorajados a identificar um número específico de incidentes mentais por dia, o que acabou por levar a uma dissonância cognitiva desafiadora que sustentou a crença fundamental e reconheceu os recursos que iniciaram um ciclo de *feedback* positivo (Seaton, 2018, p. 51).

Proporcionar aos estudantes acompanhamento e apoio é outra classe de estratégias associada à melhoria das atitudes na escola que surgiu no próprio contexto da dissuação do abandono escolar. A principal componente destas estratégias é a rápida identificação dos estudantes que começam a mostrar sinais de desistência escolar, acompanhada de apoio individual que a situação do estudante permite. É de salientar que estas intervenções não têm de ser necessariamente orientadas apenas para a mentalidade de crescimento. Uma ilustração válida da estratégia de acompanhamento e apoio é o *Achievement for Latinos through Academic Succession* documentado num estudo de Larson e Rumberger (Larson & Russell, 1995). ALAS procura aumentar os resultados académicos e diminuir o fraco desempenho e as taxas de abandono para estudantes do ensino básico e secundário. ALAS combina (1) dez semanas de orientação para a resolução de problemas e mais dois anos de acompanhamento na resolução de problemas, orientação e acompanhamento; (2) atividades de reconhecimento e criação de laços; (3) acompanhamento da assiduidade; (4) *feedback* intermitente dos professor, tanto para os pais como para os estudantes; (5) formação em resolução de problemas para os pais com os seus filhos, e instrução sobre como participar em atividades escolares; (6) apoio no emparelhamento com os serviços comunitários. Os estudantes expostos à ALAS têm um treinador que monitoriza o seu desempenho e trabalha com professores, famílias, e outros membros da comunidade. Além disso, os estudantes participam numa aula diária durante um ano lecionada pelo treinador, destinada a aumentar a flexibilidade através do ensino de capacidades de resolução de problemas e autocontrolo.

O referido estudo de Larson e Rumberger (1995) comprovou o resultado de ALAS para 94 estudantes de ascendência mexicana, considerados como estando em alto risco de abandono e de terem perturbações da aprendizagem, entre o 7º e o 9º ano numa escola num ambiente predominantemente latino no condado de *Los Angeles*. Verificou-se que o ALAS reduz o absentismo, tanto entre estudantes de educação especial como entre os de alto risco. Entre os estudantes de alto risco, 15% do grupo de tratamento estavam excessivamente

em absentismo, em comparação com 38% do grupo de controlo. O ALAS também teve efeitos positivos na proporção de estudantes que conseguiram formar-se.

Um estudo recente da OCDE (OCDE, 2021) indicou quais as práticas dos professores que podem influenciar a mentalidade de crescimento entre os estudantes. É de notar que as práticas dos professores não só se correlacionam com o desenvolvimento da mentalidade de crescimento, mas também medeiam a relação entre a mentalidade de crescimento e o desempenho académico.

1- O envolvimento dos professores no apoio à aprendizagem dos estudantes: quatro indicadores do apoio do professor foram positivamente correlacionados com uma mentalidade de crescimento. Os indicadores incluíam: ajudar na aprendizagem, fornecer ajuda extra quando necessário, continuar no ensino a não ser que o estudante compreenda o tópico, e demonstrar interesse na aprendizagem de cada aluno.
2- Outro fator positivamente correlacionado foi a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos estudantes.
3- A terceira intervenção bem-sucedida foi fornecer *feedback*, com exceção para os estudantes com melhor desempenho e baixo desempenho na leitura. Para o primeiro grupo de estudantes, *feedback* não foi um fator significativo, provavelmente porque estes estudantes já desenvolviam uma mentalidade de crescimento. Para o último grupo de estudantes, o *feedback* pode ser desmotivador. Os autores do relatório assumem que mesmo dentro da mentalidade de crescimento, o *feedback* pode ser dado de uma forma fixa. Em vez disso, não só se deve elogiar os esforços, mas também recompensar o progresso.

Considerando as práticas acima mencionadas, pode perguntar-se se a consciência da teoria da mentalidade de crescimento é importante no trabalho de um professor. Estas práticas são a base de um workshop para cada professor cujos estudantes têm resultados de aprendizagem significativos. À lista de indicadores acima referida (ajudar com a aprendizagem, fornecer ajuda extra quando necessário, continuar o ensino a não ser que o estudante compreenda o tópico e demonstrar interesse na aprendizagem de cada aluno), pode-se acrescentar trabalho sobre a capacidade de atingir objetivos e de defini-los de forma independente, importante do ponto de vista da mentalidade de crescimento, no entanto, estritamente com consciência dos tipos de objetivos e do seu impacto no aumento ou enfraquecimento da motivação (Grant & Dweck, 2003). Então porque é importante familiarizar os professores com a teoria e práticas de mentalidade de crescimento e incentivá-los a desenvolver conhecimentos e competências nesta área? Porque não é suficiente assegurar uma

implementação de boa qualidade dos métodos acima mencionados no trabalho com estudantes?

Influenciar a mentalidade dos professores: um modelo

A investigação sobre a mentalidade dos professores e os seus estudantes demonstra que as suas crenças estão relacionadas (Seaton, 2017). No entanto, ainda sabemos muito pouco sobre o assunto. Para ver o impacto das crenças dos professores na mudança da aprendizagem, dever-se-ia examinar em pormenor as suas atitudes à luz de cada elemento importante de uma mentalidade de crescimento. A investigação sobre as atitudes dos estudantes demonstra um papel importante da motivação interna, que apoia o aprendiz na superação de dificuldades no processo de aprendizagem. Os estudantes com dificuldades escolares, que optam por não seguir o ensino superior, reforçam a motivação externa para novos esforços graças ao aumento de uma mentalidade de crescimento. Esta orientação para o desenvolvimento apoia mudanças na abordagem da aprendizagem, na qual a crença de que a inteligência pode ser desenvolvida através do esforço e da aprendizagem tem um papel importante. Este e outros esforços no trabalho com estudantes que aumentam as suas capacidades metacognitivas apoiam a transformação da motivação externa em motivação intrínseca. Que mudanças no *workshop*, motivação, e abordagem ao ensino resultam das atitudes dos professores? Vale certamente a pena examinar o nível de consciência dos professores sobre a mentalidade de crescimento antes da sua melhoria ser implementada em pormenor. Podemos assumir três níveis de preparação dos professores e realizar atividades baseadas no conhecimento sobre a mentalidade de crescimento:

1- Nível um – os professores que têm uma compreensão básica das mentalidades. Os seus conhecimentos e ideias de ação provêm de publicações populares sobre o assunto. Estão convencidos da influência das atitudes na motivação e resultados escolares dos estudantes. Transmitem conhecimentos sobre atitudes aos seus estudantes e introduzem exercícios que resultam numa mudança lenta de atitudes;
2- Nível dois – os professores que aprofundam os seus conhecimentos sobre elementos individuais importantes para o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento, referem-se à investigação sobre este tópico e recomendações emergentes. Diagnosticam as suas atitudes, descobrem crenças dominantes. Tais conhecimentos trazem um maior nível de consciência relativamente, por exemplo, ao uso da linguagem que por parte dos professores ou às ações que propõem. No entanto, não há um compromisso pessoal (neste

sentido, o professor assume que o trabalho de mudança de atitudes não diz lhe respeito pessoalmente);

3- Nível três – os professores não só diagnosticam as suas atitudes como também realizam trabalho pessoal sobre estas. Partem do princípio de que alcançarão consistência na sua filosofia de ensino, o que lhes permitirá trabalhar eficazmente com os estudantes na mudança de atitudes.

Por conseguinte, uma questão importante diz respeito a como queremos introduzir mudanças nas atitudes dos estudantes e dos professores. Os professores que têm uma mentalidade fixa criam um ambiente de aprendizagem em que os estudantes têm menos confiança nas suas próprias competências e na possibilidade de sucesso. Isto é influenciado, entre outras coisas, pela forma de comunicar com os estudantes. A falta de consistência entre o valor declarado pelo professor da mentalidade de crescimento e as suas afirmações reais, que revelam a sua mentalidade fixa, causa dissonância cognitiva nos estudantes. A consequência de tal situação é a falta de desenvolvimento real dos estudantes. Este tipo de situação pode também resultar da cultura de trabalho da escola e dos pressupostos ocultos nas regras da escola. Estes podem ser vistos, entre outros, na abordagem à avaliação, comunicação dos sucessos dos estudantes, erros de aprendizagem, e formas de construir a motivação dos estudantes. Portanto, a mudança da abordagem do professor deve estar relacionada com os processos que ocorrem na cultura de trabalho da escola e na micro dimensão – com as mudanças que ocorrem na sala de aula (Fraser, 2017). Exige, no entanto, a cooperação dos professores.

O processo de mudança na compreensão por parte dos professores da mentalidade de crescimento começa com a consciência de como os estudantes pensam e reagem. A próxima etapa é refletir sobre o impacto das opiniões dos adultos (pais, professores) na aprendizagem dos estudantes. Portanto, assegurar tempo e oportunidades para refletir sobre a teoria e traduzi-la na prática no contexto de uma dada escola é uma chave na formação dos professores. Nesta fase, as crenças, a linguagem, a forma de comunicar e, consequentemente, as instruções de ensino que são importantes na abordagem da mentalidade de crescimento mudam. Uma formação apropriada permitirá aos professores decidir de forma independente sobre a escolha de ferramentas no seu trabalho com os estudantes (Joyce, 2020).

Outro desafio é a seleção de ferramentas e intervenções. Um exemplo de uma intervenção avaliada é o programa informático "*Brainology*",

dando aos estudantes o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro necessário para compreender o conceito de mentalidade de crescimento. O estudo realizado demonstrou que os efeitos de trabalhar com o programa não eram, contudo, duradouros (Donohoe, Topping, and Hannah, 2012). Dúvidas semelhantes sobre a durabilidade do impacto também surgiram no caso de outras atividades. Consistiu em familiarizar os estudantes com histórias sobre vidas de sucesso de pessoas selecionadas, que resultaram do esforço colocado, e não de competências inatas. Os exemplos dados demonstraram como é difícil trabalhar na mudança de atitudes, devido à inconsistência dos resultados. Há ainda pouca investigação que demonstre a eficácia de soluções específicas, tais como a investigação de soluções específicas na construção de *feedback* para estudantes que trabalham em avaliações escritas (Truax, 2018). A qualidade da intervenção é essencial para alcançar o impacto. Os professores que participaram no estudo sobre a influência da linguagem de *feedback* na motivação dos estudantes em termos de literacia participaram em sessões sobre mentalidade de crescimento e a mentalidade fixa. Melhoraram no trabalho com *feedback*, reconheceram as expressões características para cada uma das atitudes. Durante a formação, foi apresentada a teoria e exemplos muitos específicos de mensagens utilizadas no *feedback* que resultam de uma mentalidade de crescimento. Como resultado, a utilização deste tipo de mensagem no *feedback* aumentou a motivação escrita dos estudantes, como demonstram os resultados da investigação qualitativa (Truax, 2018).

Como desenvolver *grit*?

Na última secção deste documento, iremos propor dois modelos práticos para desenvolver uma das características básicas da mentalidade de crescimento – Angela Duckworth (2017) e Josh Kaufman (2014).

A- A abordagem de Angela Duckworth (2017) sobre *grit*

De acordo com a principal investigadora, Angela Duckworth (2017), *grit* não é um presente ou um talento natural. *Grit* pode ser aprendida e desenvolvida. Desenvolver *grit* é um processo, que permite aos indivíduos trabalhar a longo prazo nas suas paixões e objetivos. Segundo Duckworth, podemos desenvolver *grit* por nós próprios. Neste subcapítulo, apresentamos duas abordagens ao desenvolvimento do *grit*. Angela Duckworth elaborou a primeira. A segunda é inspirada por Josh Kaufman, o autor de "*The First 20 Hours: How to Learn Anything*" (2014).

O processo deve aplicar-se a uma ação específica que é escolhida pela pessoa que trabalha no reforço do seu *grit*. Pode ser qualquer atividade que a pessoa valoriza, está interessada ou que a fascina, e a escolha é livre. É por isso que o processo começa com a definição do que significa *grit* devido a uma atividade específica. Depois surge o tempo para a prática regular, como a micro aprendizagem que ocorre todos os dias e faz pequenos progressos todos os dias, levando a atingir os marcos e finalmente o objetivo. Duckworth descreve cinco elementos deste processo:

1. Definir o que *grit* significa para uma pessoa devido a uma atividade específica

Segundo Angela Duckworth (2017), é muito mais eficiente manter-se fiel ao objetivo quando este se encontra ligado a algo pelo qual se é apaixonado. Pode ser ir a um mês de pilates sem perder um treino, ler um artigo por dia durante duas semanas, aprender a tocar cavaquinho durante 15 minutos todos os dias ou praticar a dactilografia por 20 minutos todos os dias durante um mês. Quando a atividade está escolhida, é tempo de definir objetivos, marcos, e etapas: um objetivo é uma ideia do resultado desejado que uma pessoa pretende alcançar; um marco descreve o resultado subjacente ao alcance de uma fase chave no desenvolvimento de algo; e uma etapa é entendida como um período ou estado que precisa ser atravessado para se progredir (Oxford Learners Dictionary, 2021). Duckworth aconselha o cultivo de esperança e de remover crenças imprecisas e limitadoras de alguém. Pode ser a parte mais desafiante, uma vez que a falta de esperança pode ser o maior obstáculo para manter o foco (Kepping the track).

2. Praticar e ficar um pouco melhor a cada dia

Segundo Duckworth, a prática regular conduz ao desenvolvimento da competência, e é muito provável que uma pessoa se mantenha fiel ao objetivo quando consegue ver uma melhoria. Na opinião de Duckworth, as pessoas mais *gritty* querem melhorar, por muito boas que já sejam. Recomenda competir com quem eras ontem ou fazer um treino um pouco mais duro ou um pouco mais longo.

3. Celebrar a realização de cada marco e objetivo

Os marcos tornam os objetivos maiores mais realizáveis. Podem ajudar as pessoas através de tarefas grandes, dividindo-as em pedaços mais fáceis de gerir. Celebrar o alcance de marcos dá às pessoas uma

razão para se apreciarem pelo esforço e apoia-as na manutenção do foco.

4. Ligar-se a um propósito superior

Os estudos demonstram que o que as pessoas mantêm sobre o objetivo do seu trabalho é importante, devido ao seu compromisso, motivação e perseverança. Por exemplo, um inquérito a mais de 502 líderes revelou que enquanto 79% de líderes pensam que ligar o seu povo a um propósito inspirador é fundamental para o sucesso, apenas 27% afirmam que decretam regularmente um propósito quando trabalham com as suas equipas (PWC, 2016). Duckworth (2017) afirma que as pessoas que conectam o que fazem a um propósito superior são mais grittier. O propósito superior pode ser ligado ao bem-estar dos outros. Quando as pessoas compreendem como ou o que contribuem para o bem comum, ajuda-as a desfrutar mais da tarefa e manter o foco.

5. Cercar-se de pessoas *gritty*

Duckworth salienta que outras pessoas *gritty* podem ajudar a manter o foco, criando uma pressão positiva entre pares. A pressão para se conformar (para fazer o que os outros estão a fazer) pode ser poderosa e difícil de resistir. Devido ao desenvolvimento do *grit*, a pressão de pares por parte de pessoas *gritty* pode influenciar uma pessoa a fazer algo benéfico para si.

Concluindo a abordagem de Duckworth, pode-se desenvolver *grit* construindo hábitos diários que lhe permitem cumprir um horário e superar desafios e distrações vezes sem conta.

B- A abordagem de Josh Kaufman (2014)

Uma abordagem interessante ao desenvolvimento de competências práticas foi proposta pelo escritor Josh Kaufman (2014). Descobriu a razão pela qual muitas pessoas são paradas no seu caminho durante o período inicial da aprendizagem. Muitas pessoas enfrentam a sensação de serem estúpidas quando começam a aprender algo de novo. Têm dificuldade em pensar numa enorme quantidade de trabalho para aprender algo novo ou difícil. Kaufman criou quatro passos que podem ajudar a mitigar o risco de desistência. Sugere que uma inclinação acentuada da curva de aprendizagem em apenas 20

horas é exequível e facilmente concebível durante cerca de um mês, “mesmo saltando um par de dias aqui e ali."[1]

Kaufman divide o processo de 20 horas de aprendizagem em quatro fases:

1. Dividir uma competência em componentes

A primeira tarefa é identificar o objetivo de aprendizagem e dividi-lo em pedaços mais pequenos e manejáveis. Esta fase é semelhante ao primeiro elemento de Duskworth. A diferença crucial é a identificação das diferentes ferramentas e competências subjacentes a cada etapa. Ao mesmo tempo, Duckworth divide o processo em peças mais pequenas e consecutivas – marcos.

2. Aprender o suficiente para saber se está a cometer um erro

Kaufman recomenda a aquisição de três a cinco recursos sobre o se quer aprender, tais como livros, vídeos, *podcasts* para consultar sobre o assunto.

3. Remover todas as barreiras à prática

Kaufman indica o papel de todos os fatores que podem afastar do objetivo, como por exemplo dispositivos eletrónicos e outras distrações. Sugere não eliminar as distrações, mas ser criativo e combinar a distração favorita com a nova atividade. Faz referência à técnica da cientista comportamental Khaterine Milkman designada de “construção da tentação”. De acordo com esta técnica, as pessoas devem emparelhar algo que gostam de fazer com algo que estão a tentar fazer por si próprias.

4. Praticar durante pelo menos 20 horas

Com base na investigação, grande parte da qual envolvia o estudo da curva padrão de aprendizagem, Kauffman descobriu que a maioria das competências pode ser adquirida, pelo menos a um nível básico de proficiência, em apenas 20 horas (não ao ponto de ensinar, ser bom, ou ser um perito).

Para concluir, o conceito das 20 horas de formação de Kauffman pode ser aplicado para desenvolver *grit*. A proposta de Duckworth pode

[1] https://youtu.be/5MgBikgcWnY Maio 2021

faltar devido à manutenção da esperança, a dúvidas limitadas, e à manutenção do foco e da perseverança. Deste ângulo, a abordagem de Kauffman pode ser um suplemento útil para a definição dos objetivos e dos marcos.

Conclusão

No documentado apresentado, tentámos rever brevemente a literatura existente e a investigação sobre a mentalidade de crescimento entre os professores. Propomos um modelo geral de trabalho sobre a mentalidade com este grupo profissional. A secção final foi centrada numa aplicação prática exemplar que pode ser utilizada na formação.

Bibliografia

Bonne, L., & Johnston, M. (2016). Students' beliefs about themselves as mathematics learners. *Thinking Skills and Creativity*, *20*, 17–28. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.001

Brunello, G., & de Paola, M. (2013). *The Costs of Early School Leaving in Europe*.

Dewey, J., & Dewey, E. (2008). *Schools of To-Morrow*. Dover Publications.

Donohoe, C., Topping, K., & Hannah, E. (2012). The impact of an online intervention (Brainology) on the mindset and resiliency of secondary school pupils: A preliminary mixed methods study. *Educational Psychology*, *32*(5), 641–655. https://doi.org/10.1080/01443410.2012.675646

Duckworth, A. (2017) *Grit : Why Passion and Resilience are the Secrets to Success*. Vermilon.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. In *Educational Research and Innovation*.

Fraser, D., M. (2017). An exploration of the application and implementation of growth mindset principles within a primary school. *British Journal of Educational Psychology (2018), 88, 645–658.* https://doi.org/10.1111/bjep.12208

Gyönös, E. (2011). Early School Leaving: Reasons and Consequences. In *Theoretical and Applied Economics: Vol. XVIII* (Issue 11).

Hanson, J. (2020). Testing the Relationship Between Teachers' Epistemological Beliefs (EB) and a Faculty's School Growth Mindset: Inter-cultural Comparison of EB Between East and West. *Journal of Organizational Psychology*, *20*(4). https://doi.org/10.33423/jop.v20i4.3207

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Joyce, K. (2020). Developing a Growth Mindset Through Teacher Training, Pedagogy Development, and Community Reform. School of Education Student Capstone Projects. 509. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/509

Kaufman, J. (2014). *The First 20 Hours: How to Learn Anything.* Portfolio.

Larson, K., & Rumberger, R. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success. Dropout prevention and intervention project targeting middle school youth with learning disabilities and emotional/behavioral disorders at risk for dropping out of school. Project Evaluation 1990–199. In H. Thorton (Ed.), *Staying in school: A technical report of three dropout prevention projects for middle school students with learning and emotional disabilities*. University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Mangini, J. (2012). Dropout: Students leaving urban high schools prior to graduation. *Counselor Education Master's Theses*. https://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/132

Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD.

Meighan, R., & Harber, C. (2007). *A Sociology of Educating* (5th ed.). Bloomsbury.

OECD. (2021). *Growth mindset, students,and schools in PISA*.

Patterson, M. M., Kravchenko, N., Chen-Bouck, L., & Kelley, J. A. (2016). General and domain-specific beliefs about intelligence, ability, and effort among preservice and practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 180–190. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.004

PWC (2016) *Putting Purpose to Work: A study of purpose in the workplace*. Electronic document, accessed: May 2021, url: https://www.pwc.com/us/en/about-us/corporate-responsibility/assets/pwc-putting-purpose-to-work-purpose-survey-report.pdf

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(4), 487–500. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667

Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, *77*, 204–213. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002

Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, *34*(1), 41–57. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333

Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2013). *Exploring teacher effects in outcomes of a growth mindset intervention in seventh grade science*. https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/06/ExploringTEffectsMindset_1.pdf

Snipes, J., Fancsali, C., & Stoker, G. (2012). Student academic mindset interventions. *Retrieved from Online Http://Www. Impaqint.*

Com/Sites/Default/Files/Project-Reports/Impaq, *20*, 613–629. http://www.impaqint.com/sites/default/files/project-reports/impaq student academic mindset interventions report august 2012.pdf

Soleas, E. K., & Hong, J. (2020). The school of hard knocks: Pre-service teachers' mindset and motivational changes during their practicum. *Foro de Educacion*, *18*(2), 237–257. https://doi.org/10.14516/FDE.726

Swann, W. B., & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*(6), 879–888. https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.879

Truax M. L. (2018). *Literacy Research and Instruction, Volume 57, 135-157.* https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1340529

Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., & Peng, K. (2019). Teachers' Growth Mindset and Work Engagement in the Chinese Educational Context: Well-Being and Perseverance of Effort as Mediators. *Frontiers in Psychology*, *10*(MAR), 839. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839

Mais informações sobre a estratégia da Duckworth (2021) -

https://www.oxfordlearnersdictionaries.com

Estratégia de Kaufman (2021) - https://youtu.be/5MgBikgcWnY

Intervenções psicossociais e a abordagem *Growth Mindset*: o que funciona para aumentar o sucesso das intervenções em contexto escolar?

Joana Alexandre & Svetlana Solntseva, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa, Portugal)

Introdução - Ambiente Escolar e Abandono Escolar Precoce

A aquisição de conhecimento e de valiosas competências sociais são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes durante os anos escolares. No entanto, quando ambientes não saudáveis e mau funcionamento das escolas se conjugam, podem, por vezes, dar origem a um contexto multidesafiante, que pode prejudicar seriamente a *performance* académica dos estudantes, as interações sociais com os pares e professores e o bem-estar psicológico (Peguero et al., 2016). Por consequência, o distúrbio escolar pode desencadear falta de motivação académica, depressão, baixa *performance* e participação e, em último caso, abandono escolar precoce (Cornell & Mayer, 2010; Gyönös, 2011; Wang & Dishion, 2012). Além disso, as consequências do abandono escolar precoce não se restringem a um contexto social específico (Brunello & Paola, 2014). Não obstante, é o contexto de ambientes urbanos socialmente desfavorecidos que se verificam os maiores efeitos negativos do abandono escolar, como por exemplo a nível financeiro, tanto para os indivíduos como para a comunidade, saúde precária, maior probabilidade de abuso de drogas e maior propensão para criminalidade (Kozol, 2012; Mangini, 2012).

O ambiente escolar, que pode ser definido como "partilha de crenças, valores e atitudes que moldam as interações entre estudantes, professores e outros funcionários e define os parâmetros de um comportamento aceitável e normas escolares" (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008, p. 96). É uma componente essencial no bem-estar dos estudantes, e um ambiente escolar saudável e positivo está associado a menor probabilidade de abandono escolar precoce (Peguero & Bracy, 2015), entre outros benefícios. Verifica-se também que o distúrbio escolar ocorre mais frequentemente em escolas maiores e em escolas com maior diversidade étnica e com estudantes de famílias

com baixos rendimentos financeiros (Gottfredson et al., 2005), aspetos que surgem associados a escolas em áreas urbanas com comunidades emigrantes e diásporas étnicas.

Como podem as intervenções psicossociais contribuir para enfrentar o problema do abandono escolar precoce neste tipo de ambiente escolar?

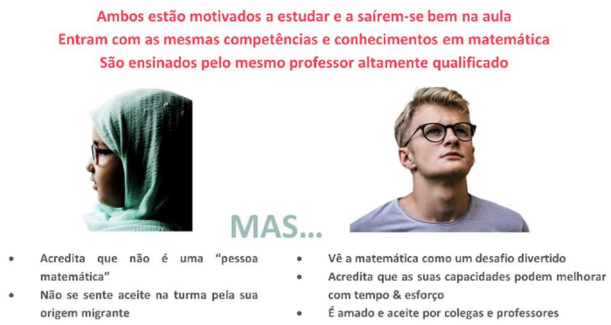
Intervenções Psicossociais em Contextos Escolares

...Estudantes que se sentem melhor, têm um melhor desempenho!...

Nas últimas duas décadas, a atenção de investigadores, profissionais e outros intervenientes na educação tem-se centrado em como pequenos, discretos e breves exercícios direcionados para o bem-estar psicológico dos estudantes, sentido de pertença, valores e crenças, mostraram ter efeitos positivos duradouros, não apenas no ambiente da sala-de-aula, mas também na performance académica e no decréscimo das taxas de abandono escolar como resultado final (Cohen et al., 2006; Paunesku et al., 2015; Walton & Cohen, 2011).

Estes "exercícios" de intervenções sociopsicológicas, normalmente realizados no âmbito de uma curta sessão ou de uma série de intervenções, não se envolveram diretamente com o conteúdo académico, mas, ainda assim, melhoraram significativamente os resultados dos estudantes ao remover (ou diminuir) as barreiras psicológicas dos estudantes à aprendizagem, sendo, portanto uma opção rápida e de baixo-custo para a promoção de uma mudança positiva (Yeager & Walton, 2011).

Imaginemos dois estudantes que iniciam um novo ano escolar na mesma turma:



Embora, hipoteticamente, as características de "inteligência" e os níveis de motivação inicial sejam idênticos, qual dos estudantes terá uma melhor classificação em matemática e manterá uma autoimagem positiva? O segundo estudante terá aqui uma clara vantagem, e embora seja oferecida ao primeiro uma tutoria adicional e focar-se,

por exemplo, nas suas competências de autocontrole, poderia contribuir para uma melhoria ligeira da situação. Não deve abordar as questões relacionadas com os seus sentimentos de não-pertença à turma ou a sua perceção de competência no assunto em questão.

Intervenções sociopsicológicas centradas no estudante, por outro lado, concentrar-se nos pensamentos, sentimentos e crenças dos estudantes acerca de si próprios e dos seus ambientes (Yeager & Walton, 2011), em vez de em características "objetivas" da inteligência e do ambiente escolar dos estudantes (Wilson & Buttrick, 2016). Uma dimensão crucial destas intervenções é a capacidade de associar os desafios de aprendizagem a fatores externos, por oposição ao nível de inteligência ou competências. Consequentemente, um aspeto importante destas práticas consiste em instruir os estudantes quanto à origem dos desafios escolares e sociais (para uma descrição detalhada das duas categorias seguintes ver Snipes et al., 2012).

Um modelo exemplificativo é uma **intervenção *mindset* de atribuição** que visa mudar o modo como os caloiros universitários conceptualizam as barreiras académicas. Neste caso, os estudantes são instruídos de que a maioria dos caloiros enfrenta desafios e obstáculos, mas que essas dificuldades tendem a diminuir com o tempo, pois estão relacionadas com a transição do ensino secundário para o universitário, e por isso, têm uma causa externa. É apresentada informação aos estudantes de que a maioria dos colegas aumentam as notas após o primeiro ano, bem como relatos de experiências de outros estudantes mais velhos a discutir as suas experiências. Esta estratégia tem como objetivo ajudar os estudantes a despersonalizar a dificuldade que enfrentam e vê-la apenas como uma parte normal da transição da faculdade. Foi encontrado no estudo de Wilson e Linville (1985) dedicado a esta abordagem que, uma semana após esta intervenção, os estudantes do grupo experimental tiveram um melhor desempenho do que os estudantes do grupo de controlo no teste *Graduate Record Exam* (GRE). Além disso, os estudantes submetidos à intervenção obtiveram notas mais elevadas (em média) (GPA) e a sua desistência foi 80% menos provável. Além disso, os resultados da intervenção parecem ter ganho força ao longo dos períodos escolares seguintes.

Igualmente, Carol Dweck e outros investigadores estudaram como as crenças implícitas dos estudantes acerca da natureza da inteligência afetam a sua capacidade de resposta aos desafios académicos e como direcionar essas crenças poderia, por sua vez, influenciar o desempenho académico dos estudantes (Dweck, 1999, 2007; Paunesku et al., 2015; Yeager & Dweck, 2012; Yeager et al., 2019). Dweck e os seus colaboradores verificaram que existem duas

categorias de crianças e adultos: aqueles que acreditam que as suas competências, conhecimento e capacidades intelectuais podem desenvolver-se ao longo do tempo com treino e esforço (*growth mindset*), enquanto outros mantêm uma visão de que a inteligência é fixa e não maleável, como algo que é adquirido à nascença - um dom ou talento natural, ou a falta deste - *a fixed mindset* (uma mentalidade fixa).

Fomentar, junto dos estudantes, a crença de que as suas capacidades intelectuais podem melhorar e que o cérebro pode crescer e desenvolver-se com esforço, "como um músculo", mostrou influenciar positivamente as conquistas académicas (Aronson, Fried, & Good, 2002; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Uma mudança positiva ocorre no modo como os estudantes interagem com os conteúdos académicos, dado que o growth mindset promove uma maior resiliência (*grit*) académica e ajuda os estudantes a ultrapassar os desafios e não desistir mesmo após contratempos. Os investigadores relacionam este resultado com o facto de estudantes com um growth mindset adotarem uma *mastery goal orientation*, isto é, enfrentam novas tarefas com o objetivo de obter mais conhecimento ou competências, aprender algo novo. Pelo contrário, estudantes com uma mentalidade mais fixa tendem a ter uma *performance goal orientation*, o que significa que são extrinsecamente motivados a enfrentar novas tarefas com o objetivo de ter um bom resultado (Blackwell et al., 2007).

Existe também evidência de que o modo como os estudantes são valorizados por parte do professor pelo esforço que estão a fazer (*growth mindset*), em vez de pelo seu talento natural ou inteligência (*fixed mindset*), vai motivá-los a aceitarem tarefas mais difíceis e a focarem-se no processo de aprendizagem em vez de apenas quererem a classificação desejada. De facto, Yeager e Dweck (2020) mostram recentemente que uma abordagem *growth mindset* é mais eficaz "em contextos onde pares e professores concedem aos estudantes a oportunidade de agir e continuar a agir de acordo com a mentalidade" (p 1279).

Em seguida são apresentados alguns exemplos de tipos de elogios que estimulam o *growth mindset*, de Dweck (2007) com uma adaptação de Brougham & Kashubeck-West (2017).

“ Mentalidade (*Mindset*) e Elogios

O que dizer …

* Quando um estudante faz um esforço apropriado,

“ “Gostei da maneira como tentaste todos os tipos de estratégias no exercício de matemática, até o conseguires resolver.” “

* Para aqueles estudantes que dominam um conceito com pouco esforço,

“ Isso foi muito fácil para ti. Vamos tentar algo mais desafiante, com o qual possas aprender. “

* Para os estudantes que tentaram, mas não atingiram os resultados pretendidos, o foco deve ser novamente no processo em vez de na capacidade:

“ “Gostei de esforço que fizeste. Vamos trabalhar em conjunto mais um pouco e identificar o que não percebeste. “

A evidência mostra que as intervenções sociopsicológicas dirigidas a certos comportamentos ou atitudes podem ser muito eficazes tanto a perspetivas de curto prazo como a longo-prazo (DeBacker et al., 2018), em idades tão jovens como os alunos do sétimo ano (Blackwell et el., 2007) até aos estudantes universitários (Aronson et al, 2002)

No entanto, estas intervenções não são uma “varinha mágica” - distribuir, na sala de aula, apenas um conjunto de materiais impressos na turma como se fosse outra tarefa para “passar”, não vai resultar; em vez disso, para atingir os objetivos desejados, é necessário um minucioso planeamento, ajuste e adaptação dos parâmetros ao contexto único de cada escola. Adicionalmente, nem este tipo de intervenções pode substituir as reformas educativas em larga-escala - mas defende-se que *podem* efetivamente acompanhá-las e promover o processo de mudança *já* em curso.

Além disso, meta análises recentes mostram que as intervenções *growth mindset* são mais efetivas para certos grupos de estudantes e perante condições escolares específicas (Miller, 2019; Sisk et al., 2018) – e na secção seguinte será apresentada uma visão detalhada das populações que apresentam maiores benefícios com estas intervenções, bem como delinear os contextos necessários para que ocorram mudanças positivas.

Por fim, a segunda secção destas linhas orientadoras, com base em contributos da psicologia social e ciências educacionais, acompanha o leitor ao longo dos passos necessários para desenvolver, adaptar e apresentar intervenções eficazes em contextos escolares.

Quando e *com quem* as intervenções *growth mindset* apresentam melhores resultados?

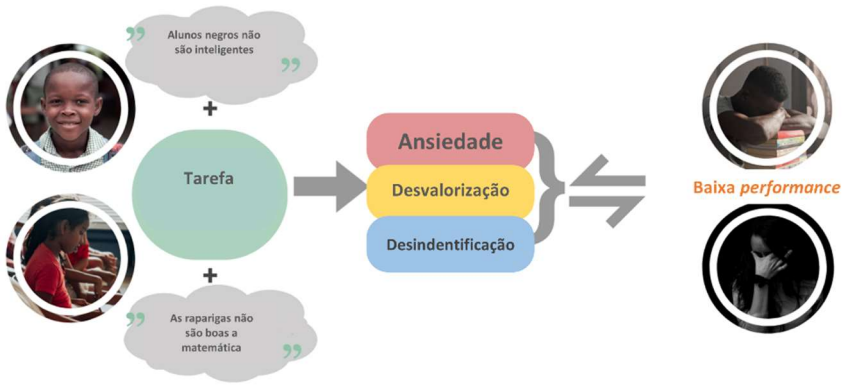
Como regra geral, as intervenções *growth mindset* demonstram a sua maior eficácia para os estudantes com baixo desempenho académico e em elevado risco de abandono escolar. Apesar de ser ter verificado em diversas intervenções em pequena escala, um estudo a nível nacional, envolvendo 1,594 estudantes de 13 liceus de áreas geográficas diferentes, nos EUA (Paunesku et al., 2015) confirmou este resultado. Nesta intervenção, os estudantes participaram em breves sessões *online*, de 45 minutos, durante as quais leram um artigo sobre a capacidade de o cérebro crescer em resposta ao esforço árduo e em seguida foi solicitado que fizessem um resumo do mesmo, pelas suas próprias palavras, e tendo em conta o que aprenderam, aconselhar um estudante em dificuldades e que acredita que "não é inteligente o suficiente". O efeito da intervenção foi significativo para estudantes em risco: verificou-se um aumento da sua média GPA e também obtiveram avaliações mais satisfatórias em mais de 6,4% das disciplinas.

Minorias, baixo rendimento e estudantes do género feminino: reduzindo os efeitos da Ameaça de Estereótipo

A persistente baixa *performance* académica dos estudantes negros e os baixos resultados de raparigas e mulheres em matemática e ciências tem sido objeto de um longo debate: porque é que estes grupos têm pior *performance* e o que é que se pode fazer para a aumentar?

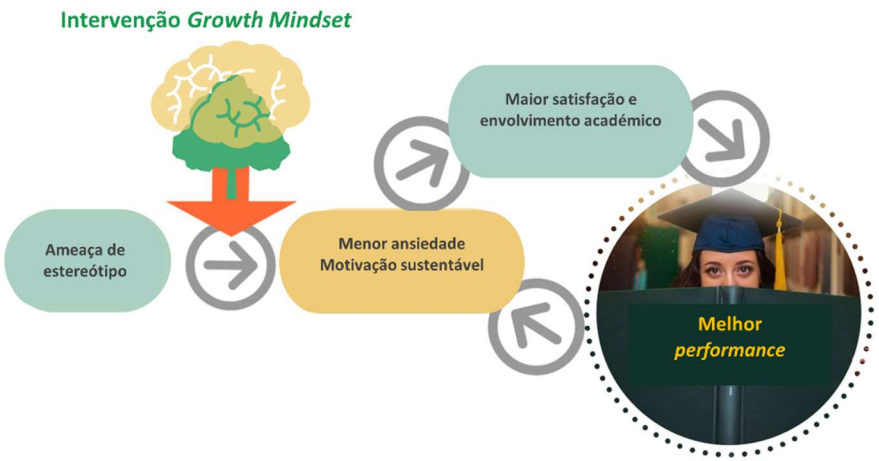
Embora existam múltiplas explicações possíveis sobre as causas deste gap académico, os estudos sociopsicológicos sugerem que este pode estar relacionado com estudantes do género feminino e de minorias, bem como ao modo como os estudantes com um baixo nível socioeconómico respondem aos estereótipos sobre a sua inferioridade intelectual face ao grupo turma ou à escola em geral (Inzlicht & Ben-Zeev, 2000; Croizet & Claire, 1998; Steele & Aronson, 1995). Este fenómeno é conhecido como "ameaça de estereótipo" (Steele &

Aronson, 1995). Quando realizam uma tarefa intelectualmente desafiante (e.g., teste estandardizado), os estudantes de grupos aos quais são atribuídos estereótipos negativos experienciam maiores níveis de ansiedade, pelo facto de que a sua baixa pontuação confirmaria o estereótipo negativo sobre o seu grupo, e sobre eles próprios. Consequentemente, não conseguir ter sucesso no assunto em que apresentam dificuldades pode causar "desidentificação" - um mecanismo de defesa para manter a autoestima, através da desvalorização da importância deste assunto ou do desinteresse total pelas atividades académicas (ver Steele, 1997), o que, por sua vez, pode levar ao abandono escolar precoce e à baixa pontuação acumulada.



No entanto, vários estudos demonstram que os efeitos negativos da ameaça do estereótipo podem ser mitigados ensinando os estudantes acerca da maleabilidade da inteligência. Num destes estudos (Aronson, Fried & Good, 2001), estudantes universitários participaram num "programa de amigos por correspondência", que incluiu escrever a resposta a uma carta de um estudante do ensino médio com dificuldades académicas. Estas cartas foram escritas à mão pelos investigadores, mas os participantes acreditavam tratar-se de uma troca real de cartas. Os estudantes foram divididos em três grupos: o grupo experimental viu um vídeo que explicava a inteligência como maleável e foi pedido que respondessem às cartas encorajando os mais novos a acreditar que o seu cérebro pode ser "treinado como um músculo"; ao primeiro grupo de controlo, contrariamente, foi explicado que a inteligência não é uma categoria única, mas que todos têm as suas forças e fraquezas (condição *fixed mindset*) e foi solicitado que utilizassem essa informação nas suas respostas; o segundo grupo controlo, por sua vez, não participou na sessão "amigo por correspondência". Os resultados deste estudo foram particularmente significativos para estudantes afro-americanos na condição "*growth mindset*", aos quais esta intervenção ajudou a tornarem-se mais resistentes à ameaça de estereótipo. Estes reportaram maior envolvimento académico, toveram maior satisfação

com o processo e, por último, verificou-se um aumento da média de notas, quando comparados com os outros grupos.



Outro estudo (Good, Aronson & Inzlicht, 2003) mostrou resultados semelhantes em estudantes do sétimo ano: a participação num programa de mentoria que promoveu a visão da inteligência como expansível fez desaparecer o gap entre os géneros nos resultados dos testes estandardizados de matemática. Além disso, os estudantes com baixos rendimentos e de minorias que participaram na intervenção, mostraram resultados significativamente mais altos no teste de leitura. Os autores atribuem o sucesso da intervenção ao facto de que acreditar na maleabilidade da inteligência reduziu a vulnerabilidade académica dos estudantes estigmatizados à ameaça dos estereótipos, ao ajudá-los a lidar com a ansiedade do desempenho, associada às suas identidades sociais.

Efeitos dos professores

Existe também evidência de que as crenças, experiências e práticas de ensino dos professores podem, involuntariamente, ter impacto no resultado das intervenções *growth mindset*. Como proposto por Aronson et al. (2002), as crenças dos professores em mentalidade fixa podem amplificar os efeitos da ameaça de estereótipo em grupos de estudantes vulneráveis e diminuir o efeito sociopsicológico das intervenções. Pelo contrário, os professores que foram ensinados e encorajados a aplicar a metodologia *growth mindset* na sua prática eram mais suscetíveis de apoiar academicamente os alunos com fraco desempenho, recomendando-lhes estratégias de aprendizagem específicas (ver Dweck, 2008). Schmidt, Shumov e Kackar-Cam (2015) salientam, especificamente, que os comportamentos dos professores em sala de aula consistentes com a abordagem *growth mindset* podem ter um efeito considerável tanto nos resultados imediatos da intervenção para os alunos, como na sustentabilidade da mudança positiva ao longo do tempo. Em última análise, o sucesso de qualquer intervenção assenta largamente num clima social positivo,

entusiasmo e ambiente de suporte, que os professores promovem na sala de aula e que permite aos estudantes cooperar e beneficiar das intervenções (Hattie, 2009).

Ambiente Escolar

Um estudo a nível nacional realizado nos EUA (Yeager et al., 2019) revelou que enquanto a intervenção *growth mindset* aumenta o GPA em estudantes com baixa performance, isso só se verifica quando as normas dos pares suportam os pressupostos da intervenção. Os investigadores colocam como hipótese que as normas do grupo de pares que favorecem comportamentos de procura de desafios ajudam a manter o efeito da intervenção e, ao mesmo tempo, que o efeito da intervenção permita ultrapassar as normas de grupo não apoiantes. Enquanto a primeira hipótese provou ser verdadeira, a segunda não foi confirmada pela prática: teve apenas efeito positivo no GPA dos estudantes quando as normas do grupo coincidiam com a intervenção.

Discussão e Recomendações

Numa sociedade onde a incerteza é crescente, é inevitável que os jovens enfrentem novos desafios e precisem de se esforçar. De um modo geral, a evidência mostra que a promoção de uma abordagem *growth mindset* nos estudantes está relacionada com melhores performances académicas, uma vez que os estudantes estão mais dispostos a enfrentar desafios, investir esforço no estudo, usar estratégias de estudo mais efetivas e aprender com os contratempos. Apesar da abordagem não ser uma "receita mágica" para o sucesso escolar, promove um contexto de suporte para os estudantes. Como salientado por Yeager e Dweck (2020) "uma revisão da literatura mostra que os fundamentos da teoria *mindset* são sólidos, os efeitos são replicáveis e a dimensão do efeito promissora" (p. 1281).

Recentemente, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) (OCDE, 2021), que inquiriu aproximadamente 600 000 estudantes, de 78 países, apresenta a primeira análise preliminar entre países da abordagem *growth mindset* e os resultados vêm corroborar a evidência da mesma. Apesar de, em geral, a magnitude do efeito ser baixa, em alguns grupos parece ser superior. A literatura sugere claramente que estudantes vulneráveis (e.g. migrantes, estudantes de ensino vocacional, raparigas) podem retirar maiores benefícios do

desenvolvimento de *growth mindset* do que os estudantes privilegiados, promovendo a equidade.

No que diz respeito à intervenção psicossocial com adolescentes, esta deve ser planeada de modo a promover o sentido de autonomia, que é uma importante variável para a auto motivação (motivação intrínseca) e para ativar processos de autorreforço. Muitas das intervenções *mindset* promovem o chamado efeito de contágio social (Levy & Nail, 1993): a transmissão passiva de pensamentos, comportamentos e crenças de uma pessoa para outra. Por outras palavras, o efeito de contágio social não é o resultado de tentativas intencionais de influenciar as crenças do indivíduo, mas ocorre indiretamente (e.g. ler notícias sobre uma pessoa que nem sempre foi bem-sucedida e melhorou as suas competências com esforço e prática). As intervenções psicossociais devem também centrar-se em instruções que ajudem a interromper o ciclo negativo encontrado nos estudantes com uma mentalidade fixa, uma vez que as atribuições (sobretudo internas) influenciam a auto-motivação. Especificamente, quando as pessoas atribuem resultados negativos a fatores internos, instáveis e controláveis, são motivadas a tomar medidas para resolver o problema (Weiner, 1979). Pode recorrer-se a vídeos ou notícias que fomentam uma discussão em torno deste tópico.

A mentalidade dos professores é também uma variável importante. Quando se avalia uma intervenção *growth mindset*, é importante medir os *outcomes* proximais e distais. Os *outcomes* proximais podem incluir a avaliação das crenças dos professores acerca da maleabilidade das suas práticas de ensino antes e depois da intervenção, para avaliar se esta conduziu a um *growth mindset*. Por outro lado, os *outcomes* distais podem incluir as mudanças nas práticas de ensino dos professores (e.g. adoção de mais práticas de ensino baseadas na evidência).

Por fim, a evidência mostra que os efeitos das intervenções *growth mindset* dependem do contexto, sendo mais efetivas em contextos em que a cultura local suporta este tipo de mentalidade (Yeager et al., 2019).

Conclusão

A abordagem *growth mindset* não substitui as estratégias tradicionais implementadas em contexto educativo, mas pode abrir caminho para discutir como as intervenções devem ser desenhadas para ajudar os estudantes a retirar maiores benefícios da aprendizagem.

Bibliografia

Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education.* Academic Press

Aronson, J. , Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113-125.

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78(1)*, 246–263.

Brunello, G., & Paola, M. De. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy, 3(1)*. https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22

Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science, 313(5791),* 1307–1310. doi.org/10.1126/science.1128317

DeBacker, T. K., Heddy, B. C., Kershen, J. L., Crowson, H. M., Looney, K., & Goldman, J. A. (2018). Effects of a one-shot growth mindset intervention on beliefs about intelligence and achievement goals. *Educational Psychology, 38(6)*, 711–733. doi.org/10.1080/01443410.2018.1426833

Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why does school order and safety matter? *Educational Researcher, 39*, 7-15.

Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype and threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24(6),* 588–594

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballantine Books

Dweck, C. S. (2008). Can Personality Be Changed? The Role of Beliefs in Personality and Change. *Current Directions in Psychological Science, 17*. 10.1111/j.1467-8721.2008.00612.x.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645-662

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results

from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency, 42*, 412-444

Gyönös, E. (2011). Early School Leaving: Reasons and Consequences. *Theoretical and Applied Economics, 18(11)*, 43–52.

Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science, 11(5)*, 365–371.

Levy, D. A., & Nail, P. R. (1993). Contagion: A theoretical and empirical review and reconceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 119(2),* 233–284.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*, 96-104

Kozol, J. (2012). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York, NY: Broadway Books.

Mangini, J. K. (2012). Dropout : Students leaving urban high schools prior to graduation.

Miller, D. I. (2019). When Do Growth Mindset Interventions Work? *Trends in Cognitive Sciences, 23(11)*, 910–912. https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.08.005

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science, 26(6)*, 784–793. https://doi.org/10.1177/0956797615571017

Peguero, A. A., & Bracy, N. L. (2015). School order, justice, and education: Climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research on Adolescence, 25*, 412-426

Peguero, A. A., Merrin, G. J., & Johnson, K. (2016). *School Disorder and Dropping Out : The Intersection of Gender , Race , and Ethnicity.* https://doi.org/10.1177/0044118X16668059

Schmidt, J. & Shumow, L. & Kackar-Cam, H. (2015). Exploring teacher effects for mindset intervention outcomes in seventh-grade science classes. *Middle Grades Research Journal, 10*, 17.

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science, 29(4),* 549–571. doi.org/10.1177/0956797617739704

Snipes, J., Fancsali, C., & Stoker, G. (2012). *Student academic mindset interventions: A review of the current landscape*. San Francisco: The Stupski Foundation, August, 1–54. https://www.impaqint.com/sites/default/files/files/impaq student academic mindset interventions report august 2012_0.pdf

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology, 69(5)*, 797-811.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans. *American Psychologist, 52*, 613-629

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science, 331(6023),* 1447–1451. https://doi.org/10.1126/science.1198364

Wang, M., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 40-53.

Wilson, T. D., & Buttrick, N. (2016). New Directions in Social Psychological Interventions to Improve Academic Achievement. *108(2)*, 1–5.

Wilson, T. D., & Linville, P. W. (1985). Improving the Performance of College Freshmen With Attributional Techniques. *Journal of Personality and Social Psychology, 49(1),* 287–293. https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.287

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., … Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature, 573(7774),* 364–369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Yeager, D. S., & Dweck, C. (2020). What Can Be Learned From Growth Mindset Controversies? *American Psychologist, 75,* 1269-1284.

Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). *Social-psychological interventions in education: They're not magic.* In Review of Educational Research (Vol. 81, Issue 2, pp. 267–301). https://doi.org/10.3102/0034654311405999

GRIT
uma abordagem prática
GRIT | Growth Mindset
Tackling ESL
E-EDITION PARIS 2021
2018-1-BEO2-KA201-046880
Erasmus+
epOs
iscte
KdG
UNIVERSITY OF WARSAW

Estudo de caso belga

Karel de Grote University College (Antuérpia, Bélgica)

Este relatório inicia-se por uma revisão do sistema de Ensino em Flandres (Bélgica) dos estudantes em risco de abandono escolar precoce (ESL), visto esta reflexão ser importante no âmbito do projeto GRIT. De seguida, discutem-se os fatores que contribuem para o ESL em Flandres e a nossa estratégia para os combater, usando a abordagem GRIT. As fases de planeamento, teste e divulgação das ferramentas desenvolvidas no contexto deste projeto Erasmus+ são descritas em detalhe e é feito uma análise sobre a rede que integramos.

1. Sistema educativo em Flandres (Bélgica)

Na Bélgica, o ensino é obrigatório dos 6 aos 18 anos de idade, para todas as crianças residentes no país. Uma breve descrição dos diferentes níveis de ensino é apresentada na Tabela 1.

Figura 1 - Níveis de Ensino em Flandres

Níveis de ensino	**Idades**	
Ensino pré-escolar	2,5 – 6	Facultativo, no entanto, a maioria das crianças frequenta
Ensino primário	6 -12	Obrigatório
Ensino secundário	12-18	Quatro tipos diferentes de ensino secundário: (1) ensino secundário geral, (2) ensino secundário técnico, (3) ensino secundário artístico, (4) ensino secundário vocacional Três ciclos de dois anos

Além do ensino regular, também o ensino especial apresenta uma organização. Em 2014, o Parlamento Flamengo aprovou o "decreto-M", com vista a desenvolver um sistema de educação mais inclusivo. Concretamente, este decreto reúne medidas que permitem aos estudantes com necessidades educativas especiais integrarem escolas de ensino regular.

2. O grupo-alvo do GRIT

O foco do projeto GRIT (Erasmus+) são os estudantes com idades entre 14 e 16 anos. Esta faixa etária está integrada no ensino secundário obrigatório. Este projeto é conduzido na região flamenga da Antuérpia, governada pelo Ministério Flamengo da Educação e Formação. Desta forma, na secção seguinte é dada mais informação acerca do ensino secundário na área metropolitana de Antuérpia, a maior cidade da Bélgica. Os números e as figuras abaixo provêm da monitorização educativa de Antuérpia, no ano letivo 2016-2017 (publicado pela rede educativa de Antuérpia), que é um relatório dos indicadores relacionados com o abandono escolar precoce, nesta

cidade[2]. Os dados demográficos foram fornecidos pela cidade de Antuérpia[3].

Ensino secundário em Antuérpia: número de alunos

Antuérpia é a maior cidade flamenga e registava um total de 524 501 habitantes no início de 2019[2]. De acordo com o relatório de 2018 da *Onderwijsnetwerk Antwerpen* (a Rede de Educação de Antuérpia), que monitoriza a educação nesta cidade, o ensino secundário registava 37 277 alunos no ano letivo de 2016-2017. 81% dos estudantes deste ciclo de ensino frequentam o ensino obrigatório. Iso significa que cerca de 20% de todos os estudantes do ensino secundário, de Antuérpia, têm idade superior a 18 anos, não fazendo, por isso, parte do ensino obrigatório. A maioria dos estudantes que já não estão sujeitos ao ensino obrigatório frequentam o ensino vocacional a tempo parcial.

3. Abandono escolar precoce em Flandres

Existem diversos fatores que influenciam o percurso escolar dos jovens. Problemas de aprendizagem e insucesso escolar, por exemplo, têm uma forte influência no seu percurso escolar. Frequentemente, estes termos são considerados sinónimos, mas erradamente. O percurso escolar dos jovens pode sofrer atrasos por várias razões, das quais a retenção é umas das mais importantes. Estes dois fatores podem conduzir, entre outras coisas, a índices mais baixos de bem-estar, absentismo, fadiga escolar e comportamentos desviantes, que impactam os números do abandono escolar precoce.

A cidade de Antuérpia apresenta elevados níveis de abandono escolar precoce. O relatório "*Early school leaving in Flemish secondary education*"[4] caracteriza quem abandona a escola: jovens que já não estão sujeitos ao regime de ensino obrigatório e abandonam o ensino secundário sem completarem a qualificação.

Quer em Flandres, quer em Antuérpia, estes números voltaram a aumentar, após um decréscimo durante 5 anos consecutivos. No ano letivo 2015-2016, 10,4% dos estudantes da Flandres abandonaram a escola sem obter qualificações e em Antuérpia, o valor registado corresponde a cerca do dobro. Um quinto dos alunos abandonou a escola sem obter qualificações.

[2]Onderwijsnetwerk Antwerpen, 2018
[3]Stad Antwerpen, 2019

[4] Informação disponível em https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/.

Figura 2. Evolução da percentagem de abandono escolar precoce em Antuérpia e Flandres

Perfil dos estudantes do ensino secundário de Antuérpia

A diferença verificada em termos numéricos entre a Flandres e a Antuérpia pode ser explicada pelo perfil dos estudantes de Antuérpia e o contexto em que cresceram, que difere do estudante flamengo médio. Devido à diversidade social, o sistema divide os estudantes entre aqueles a quem se aplicam pelo menos um dos seguintes critérios: a família recebeu um subsídio escolar no ano letivo anterior, ou a família possui baixos rendimentos; e a mãe não tem um diploma de conclusão ou um certificado do sexto ano. Estes critérios são tidos em conta, em Flandres, para determinar se a criança cresce em "pobreza educativa".

Em Antuérpia, a percentagem média destes estudantes é de 65%. Esta percentagem é muito inferior em escolas que não participam no sistema de registo *online*. Nas "escolas de elite" os valores aproximam-se dos 20%.

4. Fatores que contribuem para o ESL (no ensino secundário) em Flandres

No ensino secundário regular, 43% dos estudantes encontram-se pelo menos com 1 ano de atraso. No grupo do absentismo, este número é muito superior, correspondendo a 77%, dos quais 34% estão 2 ou mais anos atrasados. Para o total de alunos, esta percentagem corresponde a 11%. Existem ligeiras diferenças entre rapazes e raparigas. Estes fatores vão ser discutidos em maior detalhe, seguidamente.

Atraso escolar

De todos os alunos do secundário, em Antuérpia, cerca de 57% nunca experienciou uma retenção durante o seu percurso escolar. Cerca de 32% têm um ano em atraso e 11% têm dois ou mais anos em atraso.

Estudantes	Sem atraso	1 ano de atraso	Mais de um ano de atraso	Total
aso (ensino secundário geral)	75%	20%	5%	100%
bso (ensino secundário vocacional)	27%	49%	24%	100%
tso (ensino secundário técnico)	41%	38%	21%	100%
kso (ensino secundário artístico)	59%	31%	9%	100%
1º ano	68%	28%	4%	100%
Total	**57%**	**32%**	**11%**	**100%**

Figura 3: Percentagem de estudantes com atraso escolar por tipo de ensino

Verifica-se uma forte representação destes jovens no ensino secundário vocacional ('bso') e ensino secundário técnico ('tso'). 49% dos jovens no ensino secundário vocacional têm um ano de atraso e 24% frequentam pelo menos 2 anos abaixo do expectável para a sua idade. Isto significa que apenas cerca de 27% dos estudantes no ensino secundário vocacional completaram um percurso escolar regular sem retenções. No ensino secundário técnico, esta percentagem é 41%, mas o número de estudantes com retenções mantém-se elevado, sendo que 38% têm 1 ano em atraso e 21% têm 2 ou mais anos.

Apesar dos elevados números no ensino técnico e vocacional, o número total de alunos em desvantagem escolar diminuiu de 45,1%, no ano letivo de 2015-2016, para 43%, no ano letivo de 2016-2017, e o número de alunos que ficam retidos diminuiu de 7,5% para 6,9%.

Sabe-se, há muito tempo, que o atraso escolar tem uma influência negativa no percurso escolar dos jovens, mas também existem muitos outros fatores que também contribuem para isso. Por exemplo, mudanças de escolas, disciplinas ou do tipo de educação, desempenham um papel no facto de um aluno ser ou não mais velho do que os seus colegas. Se o estudante não é o mais velho, a probabilidade de absentismo ou de abandono sem qualificações são maiores.

Existem certos bairros em Antuérpia nos quais se encontram percentagens significativamente superiores de estudantes do ensino secundário que já tiveram retenções. Estes são *Borgerhout*, *Deurne-Noord*, *Left Bank*, partes do centro da cidade e *Kiel*. Também aqui, há necessidade de ações específicas.

Absentismo

De acordo com a tabela, 21% dos estudantes que frequentam o secundário em Antuérpia faltaram à escola durante mais de 10 dias e meio durante todo o ano letivo escolar sem justificação.

No ensino secundário regular a tempo integral (GVSO), existe uma grande diferença entre os estudantes do ensino obrigatório e não-obrigatório. 17% estiveram ausentes com problemas durante o ano letivo de 2016-2017. 13% de todos os estudantes que tiveram a escolaridade obrigatória, estiveram ausentes e 37% dos que não tiveram. No ensino secundário com necessidades especiais, 39% de todos os estudantes cometem absentismo, 43% de estudantes no ensino obrigatório e 27% dos que já não estão no ensino obrigatório.

Uma possível explicação poderá ser o facto de mais estudantes acabarem no sistema de ensino profissional secundário involuntariamente devido ao sistema em vigor e, portanto, apresentarem frequentemente maiores problemas motivacionais.

A tabela abaixo mostra o número de faltas por tipo de educação.

	% de absentismo		
	Não obrigatório	**Obrigatório**	**Total**
Ensino secundário regular a tempo integral	37%	13%	17%
1º ano	0%	8%	8%
aso (ensino secundário geral)	26%	4%	6%
kso (ensino secundário artístico)	30%	13%	16%
tso (ensino secundário técnico)	28%	12%	16%
bso (ensino secundário vocacional)	48%	34%	39%
dbso (ensino vocacional a tempo parcial)	89%	90%	89%
hbo (ensino vocacional superior)	17%	0%	17%
buso (ensino de necessidades educativas especiais)	27%	43%	39%
okan (aulas de integração para não-nativos)	60%	41%	42%
Total	**44%**	**16%**	**21%**

Figura 4: Percentagem de absentismo por tipo de ensino

5. Estratégia para combater o abandono escolar precoce em Flandres, usando a abordagem GRIT

Neste capítulo discutiremos como a equipa belga usou a abordagem GRIT com objetivo de combater o abandono escolar precoce em Flandres. Aborda-se o desenvolvimento, testagem e divulgação das ferramentas utilizadas e os parceiros e intervenientes.

Fase exploratória

A fim de alargar a nossa rede e aumentar o nosso impacto futuro na ESL em Flandres, começámos com uma **exploração das partes interessadas** (*stakeholders*) em Antuérpia. A Rede para o Abandono Escolar Precoce forneceu-nos informação, nomeadamente, das áreas e escolas com elevado número de estudantes em risco de ESL, mais informação académica sobre o tema da ESL, boas práticas, etc.

Contactaram-se e envolveram-se no projeto as escolas em contexto urbano que enfrentavam os desafios do ensino nesses territórios (ver 'Escolas Envolvidas' abaixo).

A evidência sobre o ESL na Bélgica, mas também especificamente na região de Antuérpia, e o *growth mindset* foram posteriormente analisados e os contributos foram usados para a criação da *toolbox* (IO1). Com base nas decisões tomadas pelos parceiros do projeto, estabeleceram-se 3 princípios para o desenho dos materiais: foi consensual a necessidade de criar ferramentas de fácil uso, que não consumam muito tempo aos professores, que possam ser usadas numa (ou 2) aulas e que não se centrem apenas no *growth mindset*, mas na aprendizagem em geral.

A *toolbox* GRIT e as suas linhas orientadoras: fase de desenvolvimento e testagem

Após uma revisão do primeiro esboço dos materiais por parte da equipa europeia, a *toolbox* 'em revisão', constituída por 14 ferramentas, foi revista pelos professores da **escola 1** e foi fornecido *feedback* através das médias do questionário 'Inquérito *Toolbox* GRIT'. As ferramentas foram avaliadas com base na adequação, no papel do professor, relevância, satisfação, motivação e competência dos estudantes.

7 estudantes (rapazes), 5 dos quais com idades entre os 14 e 16 anos, testaram as ferramentas 9 e 13. Os professores fizeram a revisão de todas as ferramentas antes de escolherem 2. A professora que testou as ferramentas era uma mulher de 45 anos, com 15 anos de experiência em áreas sociais.

Os professores consideraram o *toolkit* muito interessante, mas sentiram necessidade de o adaptar ao nível dos seus alunos. O *toolkit* parecia destinar-se apenas aos estudantes capazes de pensar em

termos abstratos e formar e expressar as opiniões com base nos recursos externos. Na sua opinião, os materiais precisavam de ser adaptados ao número de estudantes (dimensão) e às suas características de base, especialmente na abordagem *growth mindset*, que frequentemente necessitava de ser explicada pelos próprios professores, uma vez que nem todos os materiais tinham uma relação explícita com este conceito. Um aspeto positivo da ferramenta "*What success looks like*" é a perceção obtida pelos professores em relação aos objetivos a longo-prazo para os seus alunos. A ferramenta *Train you brain* deu aos estudantes um conhecimento claro sobre o conceito de *mindset*. Por vezes, era necessário um pouco mais de contexto e de interação professor-aluno.

Na **escola 2**, 5 professores analisaram a *toolbox* e deram *feedback* através de um questionário elaborado no *Google Forms*. Não consideraram os recursos apropriados para os seus alunos do grupo etário 14-16 anos (mais aplicável para estudantes mais jovens) e decidiram não testar os materiais com os seus alunos. São necessárias ações concretas para convencer a equipa escolar da relevância da abordagem *growth mindset*.

Na **escola 3**, as ferramentas foram testadas durante uma semana do projeto. Organizou-se um *workshop* introdutório de 2h sobre o conceito *Growth Mindset*, no qual foram utilizadas 2 ferramentas da *toolbox*. Este *workshop* sobre a educação do cérebro, entre outros temas, forneceu contributos e permitiu um primeiro teste das linhas-orientadoras do projeto GRIT. Os grupos envolvidos eram do nível de ensino vocacional: 4 BELB: 15 alunos, professor 1, 4BMAA: 21 alunos, professor 2, 4BMOB: 13 alunos, professor 3, 4BELA: 14 alunos, professor 4 e 4BHT & 4VV: 13 alunos, professor 5 e 6. Recolheu-se o *feedback* dos alunos e professores. Depois da sessão, cada estudante escreveu sugestões, aspetos negativos e positivos sobre a sessão. Sugeriram incluir nas sessões mais humor e métodos mais ativos. Além disso, referiram preferir ter mais possibilidades de usar os telemóveis durante a sessão. Os professores indicaram que a interação e a variedade de métodos ativadores foram fundamentais para manter a atenção dos alunos.

Com base no *feedback* de todos os parceiros, os materiais foram redesenhados, revistos, traduzidos e publicados no site. Posteriormente, foi adicionado um código *QR* para possibilitar a recolha da opinião dos professores que utilizam a *toolbox*.

Devido à pandemia provocada pela COVID19, cresceu a necessidade de adicionar **sugestões** para o uso das ferramentas online. No final de 2020, estas sugestões de **aplicações online** bem como sugestões de *e-*

learning foram adicionadas à *toolbox*, dando-lhe características novas e mais e-inclusivas.

Os contributos dos professores envolvidos no teste do *toolkit*, o *workshop* realizado e testado e a leitura de pesquisas sobre esta abordagem fizeram-nos explorar a questão 'O que precisa enquanto professor para estimular *growth mindsets* nos alunos, em contextos de ensino urbanos (de forma a atingir o sucesso escolar)' enquanto ponto de partida para desenhar as linhas orientadoras GRIT para o uso do *toolkit*. Primeiramente, precisavam de ser convencidos sobre o valor da abordagem *growth mindset* e de tomar consciência da sua própria *mindset*. Nesta introdução, a enfâse foi colocada na 'experiência' de como um estudante se sente para não alcançar os seus objetivos, experienciar dificuldades, etc.

Preparou-se uma apresentação da abordagem testada na escola 2 (prévia ao teste do IO1) e na escola 4. Na primeira escola, a apresentação do primeiro esboço do primeiro capítulo das linhas orientadoras GRIT foi bem recebida, com professores ansiosos por divulgar os materiais entre os seus colegas e participar nos testes do *toolkit* GRIT. Na segunda escola, recebemos contributos valiosos sobre uma boa prática da escola; utilizam cartazes nas portas das casas de banho dos professores e dos alunos para os lembrar de manterem uma mentalidade de crescimento. Com a sua permissão, partilhámos esta boa prática no nosso evento de divulgação. Recebemos também contributos para a formação GRIT para professores; ao verem a nossa ferramenta para consciencializar os professores acerca da sua mentalidade embutida no seu *feedback* (cfr. o caso de Ezra, IO3), a escola sugeriu a utilização de pequenos exercícios de *role-play* para os professores tomarem consciência de como os estudantes experienciam o 'fracasso'.

Pretendíamos testar as *guidelines* GRIT durante o "*Het Moment*" na Universidade Karel de Grote (em março de 2020) no qual todos os professores mentores das escolas estagiárias da universidade realizam *workshops* no contexto do seu desenvolvimento pessoal. Infelizmente, devido à pandemia, o evento foi cancelado e as escolas na Bélgica estiveram fechadas durante cerca de 2 meses.

A 22 de outubro de 2020, 63 participantes, na sua maioria investigadores académicos e formadores de professores, assistiram à nossa apresentação online acerca das intervenções *growth mindset* no evento digital do VFO (Fórum Flamengo para a Investigação na Educação) "#OnderwijsOnderzoek@Home" (#InvestigaçãoNaEducaçãoEmCasa). Após a apresentação, enviámos um formulário para recolher opinião, a partir do qual lemos comentários positivos sobre a importância do projeto e o valor de trabalhar esta abordagem também com estudantes que vão ser

professores. Os contributos recebidos foram usados para fazer ajustes finais às linhas orientadoras GRIT antes de serem traduzidas e publicadas no *website*.

A formação GRIT para professores: fase de teste

Uma vez que não foi possível aplicar o primeiro esboço da formação GRIT para professores nas escolas, devido à COVID19, solicitámos aos estudantes do terceiro ano que orientámos no seu estágio de formação de professores que reunissem 'boas práticas' *sobre growth mindset* nas escolas em que estagiaram. De acordo com o *feedback* fornecido por escrito e em momentos de partilha, várias escolas manifestaram interesse em desenvolver uma mentalidade de crescimento. Uma escola usou o conceito de Carol Dweck como ponto de partida e teve uma sessão de formação de equipa com um professor externo para refletir como podiam tornar a aprendizagem visível. Também partilharam e discutiram os comentários ao relatório em equipa. Professores de línguas, de outra escola, usaram um medidor de competências para medir o crescimento nas competências da oralidade e escrita, auto preenchido pelos estudantes e usado para refletirem sobre o seu progresso. Um professor de educação física avalia o esforço (além da capacidade) para premiar estudantes com baixas competências físicas. Dois professores de artes reforçam a ideia de que 'todos conseguem desenhar' - afinal de contas, os estudantes desenham desde os dois anos de idade - e que salientam o progresso alcançado pelo aluno, no *feedback* dado, de forma a garantir que estes tiram proveito do processo criativo.

Muitas escolas usam grelhas de autorreflexão nos testes ou exames ou noutros momentos regulares durante o ano letivo e estimulam os alunos a darem uns aos outros *feedback* construtivo, num sistema de avaliação interpares. Uma das escolas organiza duas horas semanais de 'procura de talentos', nas quais os estudantes adquirem conhecimentos de teatro, robótica, desporto, como aprender, sem serem avaliados, para os fazer ver que o esforço sem o objetivo da avaliação não é em vão.

Disseminação dos materiais desenvolvidos no projeto Erasmus+

Em novembro de 2019, realizámos uma mesa-redonda na conferência de Eapril em Tartu (Escócia). A nossa sessão intitulava-se 'Abrir o debate sobre o que fazer e não fazer nas intervenções *growth mindset*' e tinha como objetivo dar a conhecer a uma audiência internacional o nosso projeto GRIT. Através desta sessão, foi possível expandir a rede com investigadores e profissionais interessados em ou a trabalhar no mesmo tópico. Além disso, permitiu receber *feedback* sobre os

primeiros materiais do projeto GRIT, da *toolbox* e das *guidelines*. A sessão contou com 10 participantes, que debateram sobre as suas próprias intervenções *growth mindset* nas escolas e programas de formação de professores e receberam a nossa *toolbox* e as *guidelines* por correio eletrónico.

Em setembro de 2020, foi adicionada informação ao website educacional **KlasCement** (**https://www.klascement.net/**), que direcionava os professores para o website do GRIT e lhes solicitava que partilhassem as suas opiniões. O KlasCement é um recurso gratuito (após registo) e tem mais de 280 000 membros, maioritariamente professores e futuros professores. Dado fazer parte do Ministério Flamengo da Educação e Formação, tem um longo alcance e apenas partilha materiais cuja qualidade foi verificada por um moderador. A qualidade dos conteúdos é posteriormente avaliada pelas reações e pontuações. O endereço para o website foi utilizado 745 vezes (até ao final de abril de 2021) e obteve uma pontuação de 5 estrelas (em 5 possíveis).

O nosso **evento de divulgação**, realizado a 23 de fevereiro de 2021, envolveu 78 participantes, 26 na sessão da tarde e 52 na sessão da noite. Optou por fazer-se um *webinar* inspiracional, de 1 hora, como introdução ao conceito *growth mindset* bem como às diretrizes para a formação GRIT para professores, para que os participantes pudessem encaixar facilmente esta sessão no seu horário ocupado de teletrabalho obrigatório e pudessem explorar as ferramentas desenvolvidas e publicadas no *website*, no seu tempo livre. Uma vez que a sessão foi divulgada através do *website* do KdG e em comunidades *online* sobre educação, foi possível alcançar uma ampla variedade de *stakeholders*, professores, membros de centros de especialização de educação, de igualdade de oportunidades educativas e de aprendizagem ao longo da vida, diretores escolares, agentes políticos, entre outros. Uma vez que não foi possível testar presencialmente todas as ferramentas (a *toolbox*, as *guidelines* e a formação para professores) nas escolas (devido às restrições provocadas pela COVID-19), tentámos incentivar os participantes a usar os recursos nas suas escolas e organizações e a fornecerem-nos *feedback* através de códigos *QR*. Também lhes foi solicitado que dessem *feedback* imediato através de um questionário, que permitiu verificar que a maioria dos participantes estava muito ansiosa por implementar a abordagem *growth mindset* ou já o fazia e precisava de materiais para convencer os seus pares a implementar também. A nossa formação GRIT para professores irá responder a esta necessidade.

Na preparação deste evento para os *stakeholders*, envolvemos 33 **estudantes** do segundo ano **do curso de formação para professores** num ***workshop*** sobre o conceito *growth mindset* e foi-lhes dado tempo

e meios para explorarem e discutirem a *toolbox* com os seus pares e, posteriormente, darem-nos *feedback*. Este *workshop* foi utilizado como forma de testar partes da formação GRIT para professores (principalmente a introdução ao conceito *Growth Mindset* e o *toolkit*), uma vez que, não foi possível realizar a fase de teste nas escolas, bem como a divulgação das outras ferramentas. Os estudantes que estão no percurso para serem professores, encontram-se numa boa posição para divulgar, promover e utilizar as nossas ferramentas nas escolas em que estagiam.

6. Rede envolvida para melhorar esta estratégia

Escolas envolvidas na testagem e divulgação

A lista de escolas envolvidas na testagem e divulgação das ferramentas encontra-se no Anexo 1.

Responsáveis pelas equipas de professores e formadores

Os 'formadores de professores' envolvidos nos eventos de divulgação serão capazes de implementar a abordagem *growth mindset* nas suas escolas e organizações a um nível 'meso' a partir de um nível político, usando a formação GRIT para professores e as suas diretrizes, às quais foram introduzidos no *webinar* e que estão disponíveis no *website*. Foram encorajados a fornecer a *toolbox* GRIT e as *guidelines* aos seus professores e tiveram acesso à apresentação em *PowerPoint* (e à gravação) do *webinar*, para que pudessem ser usados durante as sessões de 'formação' das suas equipas.

Devido à pandemia provocada pela COVID-19, não foi possível incluir os 'formadores de professores' nos testes 'ao vivo'. Em vez disso, como referido, contactámos os estudantes professores em formação, mostrando-lhes como podem apoiar e difundir a abordagem *growth mindset* nas escolas onde realizam estágio.

Stakeholders chave

Participou nos nossos seminários nacionais uma grande variedade de profissionais na área da educação em contextos urbanos, incluindo conselheiros pedagógicos do governo flamengo, representantes de outras instituições nacionais de ensino para o ensino superior, e representantes de redes educacionais atendendo a diversas necessidades de cuidado (e.g. Ondersteuningsnetwerk OVA).

Conclusões para o GRIT no contexto belga

Graças ao projeto GRIT, foi possível chamar a atenção para a importância de estimular uma mentalidade de crescimento nos

estudantes, num grande número e variedade de escolas. Pudemos sentir que existe um forte interesse neste tópico, por parte dos profissionais, dado a elevada adesão ao nosso *webinar*. Através do nosso programa de formação de professores, a abordagem *growth mindset* foi introduzida numa variedade de disciplinas. Além disso, após o término do projeto Erasmus+, a importância de estimular uma mentalidade de crescimento nos estudantes, nos futuros professores e professores será uma das nossas prioridades.

Bibliografia

Nouwen, W., Clycq, N., Braspenningx, M., & Timmerman, C. (2013). *Flemish Policies on Early School Leaving: a field description & policy analysis*. Universiteit Antwerpen.

Onderwijsnetwerk Antwerpen (2018). *Antwerpse onderwijsmonitor Schooljaar 2016-2017. Opvolging van indicatoren met relatie tot ongekwalificeerde uitstroom*. Retrieved from https://www.onderwijsnetwerkantwerpen.be/sites/default/files/2018-04/Onderwijsmonitor%202016-2017_0.pdf

Stad Antwerpen. (2019). *Rapport Demografie: Stad Antwerpen*. Retrieved from https://stadincijfers.antwerpen.be/databank/

Recursos adicionais:

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 a). *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2009-2010 tot en met 2012-2013*. http://onderwijs.vlaanderen.be/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 b). *Actieplan vroegtijdig schoolverlaten*. http://www.ond.vlaanderen.be/secundair/Actieplan_Vroegtijdig_Schoolverlaten_def.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015 c). *Conceptnota Samen tegen Schooluitval*. http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/06-26-samen-tegen-schooluitval.htm

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2018). *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs. Cijferrapport voor de schooljaren 2011-2012 tot en met 2015-2016*.

Anexo 1

Escolas envolvidas nas fases de testagem e divulgação

Spectrumschool Deurne

- VTS Sint-Niklaas
- Pius X Antwerpen
- Sint-Gummaruscollege Lier

Escolas envolvidas através do evento de divulgação

- VTI Deinze
- Sint-Victorinstituut Turnhout
- Heilige Familie Berchem
- KA Berchem
- Trevianum Scholengroep Sittard
- Ursulinen Mechelen
- Stroom KS Leuven
- Stedelijk Lyceum Hardenvoort Antwerpen
- VBS Scheutplaneet Anderlecht
- IMI Roosdaal
- College ten Doorn Eeklo
- Atlascollege Economie en Organisatie Genk
- Sint-Theresia Deinze
- Sint-Norbertusinstituut Antwerpen
- Atheneum Schoten
- Smik Kasterlee
- Viso Gent
- Stedelijk Lyceum Expo Antwerpen
- Campus de helix Maasmechelen
- Go! Technisch Atheneum Den Biezerd Niel
- Stedelijk Lyceum Durlet Antwerpen
- VTS3 Sint-Niklaas
- TA Jette
- Institut Don Bosco Val d'Or
- Sint-jozefinstituut Bokrijk
- Spectrumschool Deurne Campus Ruggeveld
- Sint Jozef Humaniora Brugge
- Buso Dominiek Savio Gits
- SMSI Ieper
- GO! Atheneum Brakel
- Campus Wemmel
- Talentenschool Turnhout
- Atheneum Jan Fevijn Brugge
- Ibso Woudlucht Leuven
- IVG-School Gent
- Talentencampus Venlo
- Bakkerij-Slagerij- en hotelschool Ter groene poorte
- Sint-Michielsinstituut Keerbergen

Escolas envolvidas através dos nossos estudantes-professores

- Sint-Ursulalyceum Lier
- Sint-Ursulainstituut Wilrijk
- Sint-Eduardusinstituut Merksem
- Sint-Jozef Schoten
- GIB Brasschaat
- Mater Salvatoris Kapellen
- PITO Stabroek
- Sint-Aloysius instituut Lier
- OLVI Boom

Estudo de caso francês

Iriv (Paris, França)

Após uma apresentação do sistema de educação francês, centrada nos estudantes do ensino secundário (o grupo-alvo do projeto GRIT são os estudantes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos), neste capítulo explicam-se as políticas públicas adotadas relativamente ao Abandono Escolar Precoce (ESL). Os principais fatores explicativos do Abandono Escolar Precoce são os já referidos pelos outros países.

A segunda parte do capítulo tem como objetivo descrever o processo inovador de aplicação da versão experimental do projeto GRIT em França - escolas envolvidas, perfis dos professores, estudantes e equipas de investigadores, bem como o trabalho realizado para assegurar uma estratégia sustentável para o futuro.

Sistema educativo francês

O primeiro ponto salienta os elementos essenciais a ter em conta no sistema educativo francês.

1.1 Ensino obrigatório

O ensino é obrigatório para as crianças com idades entre os 6 e os 16 anos; esta obrigatoriedade abrange tanto o ensino básico (escola básica) como os primeiros quatro anos do ensino secundário (escola secundária [5]. Em 2020, existiam 3 432 900 estudantes nas 7 230 escolas secundárias, o que representa uma média de 25,6 alunos por sala de aula[6]. O ensino obrigatório no secundário é estruturado nas seguintes disciplinas: francês, Matemática, História e Geografia, Educação Moral e Cívica, Línguas Modernas, Ciências da Terra e da Vida, Física e Química, Tecnologia, Educação Física e Desporto, Artes Plásticas e Educação Musical.

Aulas práticas interdisciplinares (EPI) e apoio personalizado (AP) são outras disciplinas do ensino obrigatório. No final do terceiro ano, os alunos apresentam o diploma nacional de certificação e podem prosseguir por diferentes caminhos: uma segunda turma no ensino secundário geral e tecnológico; uma segunda turma profissional ou o primeiro ano de preparação para o certificado de aptidão vocacional (CAP). O tipo de prova depende da continuidade do ensino: ensino secundário geral e tecnológico, ensino secundário polivalente, ensino

[5] Ministério dos Negócios Estrangeiros Francês - https://www.diplomatie.gouv.fr/en/the-ministry-and-its-network/protocol/social-matters/article/french-educational-system

[6] Ministério da Educação Nacional Francês - https://www.education.gouv.fr/le-college-4940

secundário vocacional, centro de aprendizagem, etc. O registo escolar do aluno pode ser decisivo para esta prova.

1.2 Avaliação na educação escolar

A base para a avaliação do ensino básico (*College*) integra uma base comum de conhecimentos, competências e cultura que constitui todos os conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para uma educação bem-sucedida, para a vida como indivíduo e como futuro cidadão. Durante todo o ensino obrigatório (desde a escola primária até ao último ano de escolaridade obrigatória), os estudantes adquirem gradualmente as competências e os conhecimentos desta base comum. Os professores certificam o nível alcançado em cada componente da base comum no final de cada ciclo de ensino.

1.3 Lutar contra o Abandono Escolar Precoce

A luta contra o abandono escolar é um problema humano, social e económico grave[7]. A luta contra o abandono escolar é um problema humano, social e económico grave. A União Europeia está empenhada em combater o abandono escolar precoce, porque representa um grande obstáculo para alcançar os objetivos da estratégia Europa 2020. O Conselho Europeu de 17 de junho de 2010 reafirmou o desafio para os sistemas de educação europeus de reduzir as taxas de abandono escolar, melhorar os níveis de educação e promover a inclusão social. O objetivo estabelecido era, até 2020, reduzir a taxa média de abandono escolar na União Europeia para valores inferiores a 10%.

Neste contexto, a França atingiu os objetivos a que se propôs, verificando-se uma taxa de abandono escolar de 8,2% em 2019 (12,6% em 2010). A meta atual é reduzir as desigualdades no acesso ao conhecimento, aumentando, simultaneamente, o nível de qualificação e competências da população escolarizada. As políticas para prevenir e combater o abandono escolar, iniciadas há vários anos, estão presentemente a produzir efeitos, com uma significativa redução do número de jovens que abandonam cada ano sem qualificações (cerca de 95,000 jovens)[8] e aqueles que, tendo abandonado os estudos sem um diploma, não se enquadram numa situação *NEETS* (*not in employment, education or training*). Embora o abandono escolar não tenha parado, esta diminuição significativa deve-se a uma melhor identificação dos jovens e mobilização de todos os intervenientes.

[7] Ministério da Educação Nacional Francês - https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214

[8] Ministério da Educação Nacional Francês, Abril 2021

1.4 exemplo de uma iniciativa sugerida pela lei "school of trust" (2019)

O artigo 15º da lei nº 2019-791 de 26 de julho, 2019 "*for a school of trust*" representa o compromisso do governo para lutar contra a pobreza e o abandono escolar dos jovens mais vulneráveis. A lei providencia o direito, a cada jovem entre os 16 e os 18 anos de idade, a poder integrar um curso adaptado às suas necessidades. A obrigação de formação vai além do direito de regressar à formação ou do direito à formação profissional: inclui outras situações como emprego, serviço cívico e envolvimento no sistema. No contexto da presente crise sanitária, a luta contra o abandono escolar a nível nacional foi adaptada tendo em conta a situação dos estudantes mais vulneráveis e que se distanciaram da escola.

Foram implementados planos de ação académicos operacionais a nível escolar de forma a manter a ligação com cada estudante e foram desenvolvidas propostas de apoio (tutoria, atualização, remobilização escolar). O *ONISEP* criou recursos educativos disponíveis para as escolas, relacionados com a presente realidade. Como parte dos "*Priority Quarters of City Policy*" (*QPV*), foi oferecida tutoria aos jovens que ficaram vulneráveis com o confinamento. A recolha de indicadores precisos permite uma gestão tão próxima quanto possível dos contextos locais e a mobilização de todos os parceiros fortalece a rede territorial. Finalmente, está ativa nas redes sociais e nos meios de comunicação uma campanha para lembrar os jovens a "aguentarem"/serem resilientes e a encorajá-los a contactar novamente a sua escola.

Teste realizado em França

Em primeiro lugar[9], foi conduzido um primeiro teste dos materiais do projeto GRIT numa escola secundária, em parceria com o Colégio *Denis Diderot* em *Massy* (*Essonne*), concretamente, do toolkit (IO1) e materiais de apoio para os professores (IO2). Numa segunda fase [10], o teste realizou-se online, através de reuniões virtuais entre um outro grupo de professores de escolas em *Aubervilliers* (*Seine Saint Denis*).

2.1- Primeiro teste conduzido em Massy (Essonne)- junho 2019- fevereiro 2020

O primeiro contacto feito foi com o professor responsável por um grupo de estudantes alófonos - o acrónimo francês *UP2EA* significa

[9] Coordenado pela Drª Bénédicte Halba em conjunto com Gizem Dere e Yazin Gunay, Iriv Conseil, Paris, junho 2019

[10] Coordenado pela Drª Bénédicte Halba em conjunto com Camilla Bistrussu e Ece Ucar, Iriv Conseil, Paris, outubro 2020- janeiro 2021

"*educação dos estudantes alófanos recém-chegados e crianças de famílias itinerantes e viajantes*". É um exemplo de educação inclusiva no sistema de educação francês.

A ideia é a de promover uma escola inclusiva para todas os alunos com necessidades educativas especiais. Para "estudantes alófanos recém-chegados e crianças de famílias itinerantes e viajantes", o objetivo é permitir-lhes a escolarização num ambiente normal, que tenha em conta as suas necessidades específicas, através da implementação de sistemas de apoio para promover a aprendizagem da língua francesa, a língua de escolarização, e a continuidade no sistema educativo francês. Globalmente, estes estudantes provêm de famílias estrangeiras que habitualmente não falam francês quando chegam a França ou, pelo menos, possuem níveis linguísticos diferentes. Os princípios educativos em jogo (estabelecidos por 3 circulares) são os seguintes: lutar contra a discriminação; harmonizar os procedimentos de acolhimento; adquirir uma base comum de conhecimentos, competências e cultura; aprender francês como segunda língua, para as populações alófonas; garantir continuidade educacional para as populações itinerantes.

O segundo contacto foi com as diretora e subdiretora da escola secundária, uma vez que são as mais importantes para permitir que organizações externas sugiram alternativas de apoio pedagógico aos estudantes. São também cruciais para a sustentabilidade desta abordagem pedagógica junto dos professores responsáveis por turmas semelhantes, pois o principal objetivo do teste é experimentar o programa e poder adaptá-lo ao público e contexto institucional (em França), para poder ser usado por outros professores. A diretora da escola em França tem um poder hierárquico e um papel de coordenação. No Colégio *Denis Diderot*, a diretora e subdiretora acabam de iniciar a funções e estão recetivas a uma nova abordagem pedagógica. Durante a reunião transnacional ocorrida em França, conheceram a equipa europeia do projeto, o que foi uma oportunidade para explicar a abordagem inovadora do projeto GRIT.

O terceiro contacto foi feito com a pessoa encarregue da rede de professores que trabalham com "estudantes alófanos recém-chegados e crianças de famílias itinerantes e viajantes", denominado *CASNAV*, um acrónimo francês que significa "centros académicos para educação de estudantes alófanos recém-chegados e crianças de famílias itinerantes e viajantes". Consistem em estruturas académicas especializadas que mobilizam todos os recursos para organizar o melhor ensino possível para populações alófonas e itinerantes. Esforçam-se por reforçar a sua oferta de formação para permitir aos professores do ensino regular compreender melhor as necessidades específicas destes públicos e adaptar as suas práticas de ensino. Por

exemplo, o professor responsável pelos estudantes alófonos do Colégio *Denis Diderot* realizou alguma formação, três vezes por ano, com outros colegas que trabalham noutras escolas, a fim de partilhar as dificuldades que enfrentam e encontrar um apoio pedagógico adequado.

Um quarto contacto foi feito com o nível departamental da Academia de *Versailles* em *Essone*, que consiste na divisão regional do Ministério da Educação Nacional. O objetivo era divulgar a abordagem GRIT junto do *CASNAV* em *Essone*, mas tal não foi possível devido ao início da pandemia. O sistema educativo francês viu-se forçado a adotar o ensino *online* desde março de 2020 até à reabertura das escolas com um protocolo exigente, pelo que, a aplicação do GRIT foi comprometida dado que não era possível sugerir estratégias alternativas como no passado.

Os perfis dos professores envolvidos no colégio Denis Diderot eram:

1- Vanessa K. uma professora de francês com experiência no ensino da língua francesa no ensino regular, que realizou uma formação especializada para se tornar uma professora de estudantes UP2A;
2- Candice C. uma professora de italiano;
3- Maria A. uma documentalista, que desejava melhorar a sua carreira profissional para se tornar professora de francês para estudantes estrangeiros;
4- Ikram I., um assistente de educação para educação inclusiva.

Os perfis dos alunos eram os seguintes:

1- Tinham diferentes idades (entre 11 e 15 anos)
2- Pertenciam a diferentes níveis de ensino.
3- Tinham também diferentes níveis de proficiência em Francês, dado que alguns vieram de países falantes de língua francesa (Argélia, Costa do Marfim, Marrocos, Mali, Senegal, Tunísia), outros de países de língua inglesa (Fiji, Índia, Estados Unidos da América), países da União Europeia (Hungria, Polónia, Roménia) ou países terceiros (Afeganistão, Bangladesh, Irão, Moldávia, Rússia, República Dominicana, Venezuela)

O perfil dos investigadores encarregues por testar o GRIT (conduzindo as sessões de teste) era também diverso; à exceção do perfil da diretora do Iriv que era semelhante ao dos professores franceses, ao de dois alunos envolvidos que se encontram a realizar um Mestrado em Sociologia das Migrações (Universidade de Paris 7 - Denis Diderot) e que têm um mestrado concluído em Ciências Políticas pela Universidade do Galatasaray (Istambul, Turquia). Foram apresentados como "modelo", pela professora de francês, aos seus estudantes que também tinham uma origem migrante.

Realizaram-se seis sessões com os estudantes:

1- Numa primeira sessão apresentou-se o objetivo geral do projeto GRIT a duas turmas: a primeira com a professora de

francês e o seu grupo de estudantes alófonos (entre 11 e 15 anos de idade);

2- Numa segunda sessão apresentou-se o projeto GRIT à professora de italiano e ao seu grupo de estudantes nacionais (mais jovens com idades entre 12 e 13 anos);
3- Outras duas sessões foram conduzidas apenas com estudantes alófonos- a professora de francês e a equipa do Iriv (a diretora e dois estudantes turcos);
4- Outras duas sessões apenas com estudantes alófonos- a professora de francês, a documentalista e o assistente de educação, e apenas a diretora do Iriv.

O teste mais rico foi conduzido pela professora de francês e a equipa do Iriv com os dois estudantes turcos, uma vez que o trabalho foi dividido em três pequenos grupos, cada um com um membro do Iriv, e a professora de francês como coordenadora geral de todos os grupos. Foi proposto aos estudantes que trabalhassem diferentes recursos do *toolkit* (IO1) e, após 20 minutos, cada grupo partilhasse os resultados do seu trabalho numa sessão plenária.

Os *feedback*s recolhidos de acordo com as 19 ferramentas testadas (mais ou menos em detalhe) encontra-se em anexo. Os recursos mais significativos têm sido os que podem ser melhorados ao longo de todo o ano, tais como o *roundtable*, pois esta é uma forma de cada estudante falar para o grupo, num tempo limitado e assim, melhorar gradualmente o modo como se expressa. *Make the bridge* é outro exemplo, pois cada nova atividade extracurricular pode constituir uma oportunidade para enriquecer esta ferramenta, a primeira vez, leva tempo, é mais fácil para os estudantes com outras atividades. O *learning diary* é uma abordagem metodológica crucial que ajuda os estudantes a planear as suas atividades a longo-prazo, não só para a semana ou mês, mas para durante todo o ano; têm o calendário das férias escolares, o calendário anual das suas atividades poderá ser uma boa forma de se organizarem. *My network* é outra atividade que merece ser constantemente atualizada, pois é uma forma de os estudantes melhorarem a sua compreensão sobre a atividade. O *storytelling* é um excelente exercício para os estudantes, porque permite que expressem os seus pensamentos de forma regular e melhorem o seu domínio da língua francesa, bem como estimula o pensamento crítico e analítico, uma vez que não lhes é pedido que escrevam um romance completo, mas são desafiados a escrever pequenas histórias, sendo, por exemplo, uma página por dia- uma excelente prática para jovens e também para professores.

A professora de francês, Vanessa K., partilhou o seu testemunho na formação (IO3).

2.2 Segundo teste conduzido online com um grupo de professores (Seine Saint Denis & Essonne & Mayotte)- outubro 2020 a janeiro 2021

O primeiro contacto direto foi com uma professora numa escola primária em *Aubervilliers*, *Christiane A*., que gentilmente associou também outros dois colegas, *Reine R*. e *Amel B*. O primeiro grupo era composto por escolas primárias em *Aubervilliers* (*Seine Saint Denis*) - escolas *Saint Just* e *Anne Sylvestre*. Os professores trabalhavam com crianças com idades entre os 3 e 5 anos e com os seus pais; um dos professores era também o diretor da escola. Os professores estavam envolvidos no processo de formação, e *Reine* enquanto diretora da escola estava associada a uma rede coordenada pela Academia, que incluía escolas primárias e secundárias, de modo a adaptar a formação às necessidades identificadas pelos professores nas salas de aulas. Este é o motivo pelo qual, apesar de não darem aulas a estudantes dos grupos-alvo, se interessaram pela abordagem GRIT, pois podiam partilhar com outros colegas que trabalhassem com esse tipo de alunos (idades entre 14 e 16 anos).

O segundo contacto foi com professores que trabalhavam em turmas com estudantes alófonos, em diversas escolas em *Essone* e *Mayotte*. Os professores envolveram-se no projeto graças aos contactos recolhidos pela rede nacional do *CASNAV*. O primeiro professor (em Mayottte) era o coordenador dos professores que trabalhavam com estudantes alófonos; o segundo professor era novo em *Essone* (era a sua primeira experiência como professor do ensino secundário).

O segundo teste reuniu professores com perfis diversificados, uma vez que tinham experiências diferentes do perfil de um professor típico do ensino secundário:

1- Christiane A. licenciada em Sociologia (Universidade de *Cotonou*, Bélgica) e mestre em Ciências da Educação (Universidade de Paris *VIII Saint Denis*, França);
2- Reine R. tinha sido professora de francês na Grécia antes de regressar a França e se tornar professora numa escola primária;
3- Amel B. teve uma experiência profissional prévia não relacionada com a área da educação e realizou com sucesso um exame para se tornar professor numa escola primária;
4- Laurence P. teve uma experiência em Portugal antes de trabalhar na universidade em *Grenoble* e, posteriormente assumir funções como coordenador do *CASNAV* em *Mayotte*;
5- Sophie L. era inicialmente professora de francês para adultos e realizou com sucesso um exame, em 2020, para se tornar professora de estudantes alófonos, numa escola secundária.

Desta forma, a diversidade não existia apenas nos estudantes, mas também entre os professores, devido às suas experiências profissionais. Este foi um ponto-chave no segundo teste, destinado aos professores, uma vez que se testou a formação concebida pela Universidade de Varsóvia (IO3) e contribuiu-se ativamente graças à abordagem experimental de mentoria desenhada pelo ISCTE (IO4). O teste foi desenhado consequentemente - um processo em 3 etapas

(sumarizado na mentoria-IO4), como um exemplo de aplicação em França.

Em primeiro lugar, organizaram-se uma série de *focus groups*, entre outubro e dezembro de 2020 (cada grupo realizou 4 encontros), de forma a identificar os problemas que os professores enfrentam na sua prática de sala de aula, mas também com os pais. A relação com as famílias é fundamentalmente importante quando os estudantes são mais jovens, dado que têm de dar resposta a questões que a criança não consegue responder, mas mesmo quando os estudantes são mais velhos, também é essencial para estabelecer a ponte entre a aprendizagem no contexto "da escola" e fora deste.

Numa segunda etapa, desenvolveu-se um questionário para testar a sensibilidade dos professores à abordagem GRIT. O questionário foi conduzido *online*, mas as respostas recolhidas pertenciam maioritariamente aos professores que participaram nos grupos focais. O questionário consistia em 3 partes: a primeira parte tinha como objetivo recolher dados sociodemográficos sobre os professores (nome, idade, anos de experiência, etc); a segunda parte era dirigida à mentalidade dos professores (com situações virtuais para testar a sua *growth mindset*); na terceira parte eram colocadas questões práticas (com base em situações com que foram confrontados com os seus alunos). O principal resultado pretendido foi medir sensibilidade dos professores à *growth mindset* (GM) e obteve-se uma pontuação de 60% nas respostas que abordavam a questão da *growth mindset*.

Com base nas duas primeiras etapas, foi possível conceber uma formação relevante e que pudesse ser adaptada aos perfis dos professores e aos problemas identificados. Esta respeitou o número de sessões - 4 sessões - sugeridas pela formação desenhada pela equipa polaca, seguindo os 4 passos do círculo de *Kolb*.

A primeira sessão teve como propósito relembrar aos participantes os princípios da abordagem *Growth Mindset*, nomeadamente através da revisão da teoria de Carol Dweck e a sua adaptação desde o começo (tendo em conta o ambiente escolar); insistindo numa visão crítica sobre os dois "*mindsets*" (*fixed* por oposição a *growth*), uma vez que estes aspetos não são tão claros em sala-de-aula. O círculo de *Kolb* foi também explicado com a abordagem dos 4 passos - como transformar uma experiência em aprendizagem.

A segunda sessão foi dedicada à explicação da teoria narrativa (a ferramenta que sugere o *storytelling* para os estudantes foi ainda uma primeira abordagem); esta sessão foi inspirada na teoria da psicologia narrativa com uma abordagem biográfica, de Jerome

S.Bruner. Uma experiência é entendida na perspetiva da pessoa que expressa a experiência e a forma como a mesma conta a história.

A terceira sessão centrou-se na aprendizagem experiencial (e em todas as teorias pedagógicas que pudessem ser úteis). O círculo de Kolb foi explicado de um modo diferente, pois, desta vez, o foco foi dado às *skills* e competências adquiridas por meio da experiência, após um processo de reflexão crítica.

A última sessão foi muito aplicada, com uma seleção de músicas (maioritariamente francesas, mas também italianas e inglesas) que ilustrassem cada uma das 19 ferramentas do *toolkit* (IO1). A teoria subjacente foi explicada, em primeiro lugar, em que estudos demonstram que a música é uma excelente abordagem pedagógica para combinar aprendizagem com emoções. A música provou ter um impacto no processo de aprendizagem; a lista de músicas é apenas uma sugestão para os professores fazerem a sua própria *playlist*, com a colaboração dos seus alunos.

As 4 sessões tiveram uma organização semelhante: a duração foi idêntica (90 minutos); combinaram teoria (com referência aos principais investigadores especializados nas diferentes abordagens apresentadas) e prática (com uma seleção de vídeos ilustrativos, com duração inferior a 12 minutos) e muita interação entre formadores (equipa do Iriv) e formandos.

O impacto concreto desta formação pretendeu ser, sobretudo, no caso do diretor da escola, partilhar as apresentações pedagógicas com a pessoa responsável pela formação na Academia (Ministério da Educação a nível regional) de forma a divulgar o projeto com outros professores; para um dos professores partilhar com os seus colegas (e porventura iniciar um doutoramento em Ciências da Educação) e para o último professor a utilizar a formação GRIT como ilustração de uma formação significativa para a sua avaliação geral.

2.3 – O que se aprendeu & sustentabilidade do GRIT em França (análise SWOT)

O teste foi conduzido de forma diferente nas duas primeiras fases, dado que o público-alvo e os materiais testados foram diferentes. A primeira fase foi mais clássica, pois reuniu os professores e alunos em contexto de sala-de-aula; insistiremos na parte inovadora sugerida. A segunda parte do teste foi inovadora no processo em si (abordagem em 3 etapas), dado que teve de ser adaptada a uma situação nova- a pandemia.

Lição nº1- diversidade como principal ponto-chave do GRIT

A diversidade da aprendizagem, em primeiro lugar, a diversidade de perfis dos professores, a diversidade dos estudantes; e, por isso, a equipa de investigadores foi mais significativa quando também era diversificada. A primeira parte do teste foi implementada por um

coordenador com um perfil clássico (semelhante ao perfil dos professores), mas com apoio de dois estudantes estrangeiros; os estudantes alófonos prestaram mais atenção, uma vez que a equipa de investigadores era diversificada e isso estimulou a sua curiosidade. As atividades práticas implementadas em pequenos grupos foram muito proveitosas e a apresentação dos resultados alcançados foi também bastante interessante, pois os estudantes ouviram-se uns aos outros (o que não se verificou, em primeiro lugar). Em comparação, quando o teste foi repetido apenas com o coordenador, a atenção dos estudantes e estado de espírito não foram tão positivos.

Lição nº2- modo clássico de testar a abordagem *Growth Mindset* (GM) nas escolas (condições normais)

Na primeira parte da versão experimental, o processo foi cuidadosamente respeitado, os professores pediram consentimento ao diretor da escola, uma vez que a equipa de investigadores do GRIT (Iriv) era externa à escola, mas a sua experiência noutra escola secundária da mesma cidade terá sido uma vantagem principal[11]. O diretor e subdiretor iniciaram funções recentemente e estão abertos a uma abordagem pedagógica inovadora, uma vez que as aulas em causa também não são clássicas (estudantes alófonos). Esta é a razão pela qual a professora estava muito envolvida no processo GRIT, pois procura novas estratégias para aumentar a sua motivação e o envolvimento dos estudantes. Ter estudantes com perfis diversos é não só um desafio como uma fonte de inspiração para testar novas abordagens. A rotatividade é elevada neste grupo de estudantes que dependem da mobilidade das suas famílias (pais que trabalham no estrangeiro e que se podem mudar, pais refugiados que podem mudar de residência…).

Lição nº 3- uma nova forma de testar a abordagem GM (abordagem *online* no contexto do covid)

Na segunda parte do teste, a estratégia foi totalmente nova e inovadora, uma vez que os professores tiveram que se adaptar às condições sanitárias decorrentes da pandemia provocada pela COVID-19, as escolas fecharam o acesso a organizações externas e estavam mais familiarizados com abordagens digitais, uma vez que, durante o primeiro confinamento, as aulas já tinham sido virtuais. Como consequência, quando lhes foram sugeridas sessões pedagógicas *online*, os professores envolvidos mostraram interesse em participar. O primeiro grupo foi construído a partir do contacto pessoal com um dos professores; o segundo grupo foi formado através

[11] 5 anos de experiência em dois projetos europeus prévios - *Sucess at school* (2014-2016) e *Schola* (2017-2018)

dos contactos da rede de suporte à aprendizagem de estudantes alófonos (*CASNAV*). A professora envolvida na primeira parte do teste não participou na segunda parte, pois o objetivo, neste caso, não era trabalhar com os estudantes, mas com os seus colegas. O ponto central foi a disponibilidade dos professores para trabalhar uns com os outros- o espírito de equipa. Isto foi totalmente alcançado com o primeiro grupo, composto por três professores que eram também amigos. Mais uma vez, a diversidade da equipa, com o perfil clássico do coordenador e dois alunos estrangeiros (italiano e turco), foi uma mais-valia.

Lição nº4 - modo sustentável de envolver os professores na abordagem GM, aumentando o interesse através do combate aos problemas que enfrentam na sala-de-aula

Na segunda parte dos testes, os grupos foram convencidos pela abordagem geral do GRIT (focada na mentalidade de crescimento), mas o desafio era implementar uma versão-teste sustentável de forma que seguissem as 4 sessões de formação e aumentassem a sua curiosidade e interesse, desde outubro a janeiro. Esta foi a razão pela qual se sugeriu uma abordagem em 3 etapas. Em primeiro lugar, um *focus group*, cujo propósito era identificar de forma clara os problemas que necessitam de enfrentar no terreno (nas suas salas de aula), mas também o processo de formação que que seguiram e que estavam interessados em melhorar. De seguida, um questionário elaborado por um dos investigadores estagiário, estudante do Mestrado em Ciências Políticas (*Sciences Po*) e cujo tema da tese é o ensino prestado aos estudantes alófonos; esta referência a uma abordagem de investigação pode ter sido inspiradora e contribuído para os professores responderem (embora os resultados alcançados não fossem tão elevados). Em terceiro lugar, as sessões de formação foram concebidas com base na formação sugerida (Universidade de Varsóvia- IO3) e enriquecidas com o *toolkit* (IO1) e com o guia de suporte/mentoria para professores (IO2), para ilustrar as ligações entre os diferentes *outputs* do projeto, e também enriquecidas com material teórico. Uma segunda estagiária da equipa de investigadores, que era psicóloga, desempenhou um papel fundamental nesta última fase do teste, uma vez que era relevante nesta área e tinha uma base teórica maioritariamente nessa área.

Lição nº5- uma área urbana sensível é um território mais fértil para implementar abordagens pedagógicas inovadoras e, nesse sentido, implementar a abordagem GM

Outra lição aprendida após as duas fases do treino foi que as escolas que pertencem a áreas urbanas sensíveis são mais fáceis de convencer acerca de abordagens educativas alternativas, uma vez que estão mais familiarizadas com a oferta de *workshops* artísticos (em música, teatro…), frequentemente financiados, por parte de organizações externas e, por isso, a cultura de áreas urbanas sensíveis (escolas e

professores) poderá mais disponível para estratégias alternativas. Existe também um importante esforço implementado pelos diretores das escolas para diversificar a pedagogia, a maior parte deles aceitam adotar uma abordagem experimental relacionada com a diversidade da sua população (estudantes e famílias). Para isso, não é necessário acordo do Ministério da Educação, pois os diretores das escolas são autónomos e podem escolher as atividades que acharem mais relevantes. O perfil do diretor da escola é crucial - quanto mais significativa for a sua experiência prévia (e todos tiveram experiências profissionais que lhes permitam assumir esse cargo), mais encorajados são para experimentar novas abordagens.

Lição nº6- estimular a diversidade entre a equipa de formadores para obter um feedback positivo na abordagem GM

Uma última lição retirada com base nas duas partes de testagem é o perfil da equipa de investigadores, não apenas a nível da diversidade na origem geográfica, mas também na diversidade das competências/expertise. A pessoa responsável pela versão experimental (diretora do Iriv) possui uma experiência relevante em projetos europeus centrados na educação escolar, bem como conhecimento acerca do público-alvo - o primeiro projeto testado em Massy foi o SAS (em 2014), dois anos de atividades extracurriculares voluntárias (2015 & 2016), novo teste com o projeto Schola (2016-2018) e EducOpera (2017-2019). A diretora do Iriv não era, por isso, nova no terreno. A expertise, conhecimento e competências dos estudantes estagiários foram também uma mais-valia. Os primeiros estagiários (estudantes de Sociologia das Migrações e Relações Interétnicas) tiveram experiência no terreno com jovens e possuem conhecimento teórico e pessoal sobre diversidade. Os segundos estagiários (um estudante de Psicologia e um estudante de Ciência Política) tinham também competências complementares e conhecimento que se revelou importante. Esta combinação de diferentes perfis foi significativa e bem-sucedida tanto junto dos alunos, numa primeira fase, como dos professores, numa segunda fase. Quanto mais diversificada a equipa, mais criativo e inovador é o processo de aprendizagem. Mesmo no âmbito da equipa devemos adaptar-nos às diferentes perspetivas e é importante estar consciente de possíveis estereótipos e mal-entendidos que possam ocorrer. Estar em conformidade ou pelo menos compreenderem-se mutuamente é algo que leva tempo, em primeiro lugar, mas torna-se mais fácil à medida que os problemas vão sendo resolvidos em equipa. Assim, a apresentação e explicação do projeto ao público (professores) são mais claras e antecipam potenciais questões ou problemas.

Conclusão

A abordagem GRIT baseada na *Growth Mindset* é nova em França, pelo menos no ensino secundário, pois assume-se que os professores universitários (Ciências da Educação) estão cientes desta abordagem pedagógica proposta pela psicóloga americana Carol Dweck.

A versão experimental desta abordagem conduzida em França foi, deste modo, uma forma de divulgar esta abordagem inovadora, ainda desconhecida no contexto francês, bem como de reunir elementos tangíveis que permitam convencer professores e diretores escolares a adotar esta pedagogia como alternativa ou complemento às estratégias pedagógicas existentes.

Pode ser particularmente relevante em contextos diversos, como em escolas localizadas em áreas urbanas sensíveis, caracterizadas por um elevado número de famílias pobres, com problemas sociais e económicos, que enfrentam estas dificuldades tendo ou não antecedentes migratórios.

A apresentação e explicação das duas fases do teste foi conduzida, em primeiro lugar, no terreno, no colégio *Denis Diderot* (*Massy*, *Essone*) e, em seguida, à distância devido à pandemia de coronavírus, e teve como objetivo dar algumas noções sobre a abordagem GRIT a professores que pudessem ter interesse em implementá-la nas suas salas de aula. Como complemento, encontram-se em anexo dois documentos detalhados, um com o *feedback* recolhido para cada uma das ferramentas (GRIT *toolkit*) e outro com uma lista de músicas selecionadas pela equipa francesa (existe uma mais detalhada) para ilustrar a estratégia GRIT - reforçando o processo de aprendizagem com uma abordagem inovadora (música que combine razão e emoção).

A nossa intenção é ser o mais prático e convincente possível entre o nosso público para melhorar um futuro sustentável para a produção intelectual GRIT.

Anexos

Anexo 1- O primeiro anexo é uma síntese dos *feedbacks* recolhidos durante a primeira fase de aplicação desta versão do programa, conduzido pela Drª Bénédicte Halba em conjunto com Gizem Dere e Yazin Gunay, Iriv Conseil, Paris, junho de 2019 no colégio Denis Diderot.

Anexo 2- O segundo anexo foi desenhado como suporte para a formação proposta para os professores, *online*, e consiste numa seleção de músicas inspiradas nas diferentes ferramentas do toolkit. Este recurso foi criado durante a segunda parte do teste e coordenado pela Drª Bénédicte Halba em conjunto com Camilla Bistrussu e Ece Ucar, Iriv Conseil, Paris, outubro 2020 - janeiro 2021.

Anexo 1- *Feedback* recolhido na versão aplicada aos professores e estudantes alófonos (Colégio Denis Diderot, Massy, junho 2019)

Roundtable	Abordagem pedagógica relevante, pode usar-se como ponto de partida para cada sessão com os jovens
Outside/In	encontros rápidos sugeridos para envolver os estudantes
Make the bridge	uma forma de estabelecer a ponte entre as atividades fora da escola (aprendizagem informal) e na escola (aprendizagem formal).
Learning XL	adequado para melhorar pensamento crítico - selecionar 3 coisas que gostem e 3 que não gostem e justificar porquê.
Meet and greet-	recolha de contactos pelos estudantes/professores no âmbito de um estágio obrigatório para os estudantes com 14-15 anos
Learning diary	atualizado ao longo do ano, como um livro de notas enviado entre os estudantes; uma frase (para uma página) por dia.
Brand your team	Trabalham coletivamente num logótipo, lema e uma imagem que ilustre a marca da sua equipa.
My network	num primeiro "círculo" é representada a família (pais, irmãos), o segundo os amigos e o no terceiro as pessoas conhecidas na escola
What success looks like	personalidades famosas que enfrentarem algumas contrariedades na sua vida, mas não desistiram e tornaram-se *Very Important People* (*VIPs*).

Letter to my peers	recolher diferentes perspetivas (diferentes cartas de diferentes perfis); um exercício para no futuro escrever uma carta de motivação
From failure to wisdom	pontos positivos (figura "sorridente") e pontos negativos (figura "triste") na sua experiência para um pensamento crítico
FAIL	aprendizagem ou experiência na qual não foram bem-sucedidos inicialmente, mas que acabaram por conseguir concretizar.
Shared struggles	partilha de experiências de dificuldades a ultrapassar por parte dos estudantes e de diferentes estratégias para os ultrapassar
Reflection tree-	um desenho - uma forma criativa de transformar uma dificuldade/barreira em algo positivo.
Story telling	É uma boa abordagem de exercício/aprendizagem para melhorar o seu francês escrito com base numa história familiar
Growth conversation	representar diferentes pontos fortes e fracos, correspondendo cada um a cada dedo da mão
Shaped reflection	um exercício prático desenhado para desenvolver a criatividade, ilustrando diferentes momentos da sua vida
Train your brain	como funciona o cérebro e as atividades que se podem fazer a fim de melhorar significativamente a abordagem *growth mindset*.

Chain of progress	"aprender 36 frases" com um planeamento para enviar a frase a ser aprendida ao longo do ano

Anexo 2- Músicas sugeridas para ilustrar as diferentes ferramentas do *toolkit* (IO1)

Roundtable	La vérité, (Guy Béart, France, 1968) https://www.youtube.com/watch?v=AfpSRnahQig
Outside/In	Aux Champs Elysées (Joe Dassin, Pierre Delanoe / Mike Deighan / Mike Wilsh, France, 1969) https://greatsong.net/PAROLES-JOE-DASSIN,LES-CHAMPS-ELYSEES,107391948.html
Make the bridge	Caroline (MC Solaar, France, 1992) https://www.youtube.com/watch?v=PjELabiPItw
Learning XL	Still Learning (Haslsey, Romy Anna Madley Croft / Louis Bell / Edward Christopher Sheeran / Ashley Frangipane / Fred, USA, 2020) https://www.youtube.com/watch?v=KDgcS1kVP0A
Meet and greet-	Tombé du Ciel (Jacques Higelin, France, 1988) https://www.youtube.com/watch?v=TmI9SB4VDl8
Learning diary	Chacun sa route, chacun son chemin (Tonton David, Grammont Ray / Benoit Thierry / Jean Vespasien / Eric M Boueke, France, 1994) https://youtu.be/RGQPGjSUQdg
Brand your team	BB Initials (Serge Gainsbourg, France, 1968) https://www.youtube.com/watch?v=uhQdbn5Y7Vo
My network	C'est ça la France (Marc Lavoine, France, 2001) https://www.youtube.com/watch?v=w2yOifYWlFA
What success looks like	Je m' voyais déjà en haut de l'affiche (Charles Aznavour, France, 1961) https://www.youtube.com/watch?v=mvN2Cv8uFvM
Letter to my peers	Demain c'est toi (ZAZ, Mazue Ben / Faye Gael, France, 2018) https://www.youtube.com/watch?v=WHnSfNRFDqo

From failure to wisdom	Maintenant je sais (Jean Gabin, Harry Philip Green, France, 1974) https://www.youtube.com/watch?v=orDR4JA91F4
FAIL	La fleur aux dents (Joe Dassin, Lemesle Claude Jacques Raoul / Dassin Joseph Ira, France, 1975) https://www.youtube.com/watch?v=U7iIP8Gc3OY
Shared struggles	Comme toi (Jean-Jacques Goldman, France, 1983) https://www.youtube.com/watch?v=ySZBnMukO8g
Reflection tree-	Douce France (Rachid Taha, reprise d"une chanson de Charles Trenet, France, 1967 https://www.youtube.com/watch?v=JcHixlFoc78
Story telling	Il venait d'avoir 18 ans (Dalida, France, 1973) Jean Bouchety / Pascal Auriat / Pascal Sevran / Simone Gaffie https://www.youtube.com/watch?v=zyDZc8QDlYY
Growth conversation	L'envie (Johnny Haliday, Jean-Jacques Goldman, France, 1986) https://www.youtube.com/watch?v=qqAXpWvd3s4
Shaped reflection	Autremonde (Telephone, France, 1984) Jean-louis Aubert / Richard Kolinka / Corine Marienneau / Louis Bertignac, https://www.youtube.com/watch?v=xqnZPHo6qx4 https://www.youtube.com/watch?v=C_l3TeiW8DE
Train your brain	On n'oublie rien (Jacques Brel, Belgique, Gerard Jouannest, 1961) https://www.youtube.com/watch?v=3aLWa_sZhto
Chain of progress	Non, je ne regrette rien (Edith Piaf, France, Charles Dumont / Michel Vaucaire, 1956) - https://www.youtube.com/watch?v=rzy2wZSg5ZM

Estudo de caso polaco

Pela Universidade de Varsóvia

O presente relatório de caso começa por fornecer uma visão geral do panorama educacional na Polónia, dos alunos em risco de abandono escolar precoce (AEP), já que este é o grupo-alvo indireto do projeto GRIT. Em seguida, discutimos os fatores que contribuem para o abandono escolar precoce na Polónia e a nossa estratégia para combatê-los, utilizando a abordagem GRIT. A conceção, teste e disseminação dos resultados do projeto no contexto polaco são descritos em detalhe, e proporcionamos ainda a compreensão da rede na qual estamos inseridos.

Educação na Polónia

Na Polónia, a educação é obrigatória dos seis aos 18 anos para todas as crianças residentes no país. Alunos mais novos podem beneficiar de educação pré-escolar não obrigatória (devem ter, pelo menos, três anos de idade, ainda que crianças com dois anos possam também frequentar o jardim de infância em determinadas condições). No ano escolar 2019/2020, em média, 79% das crianças de três anos de idade frequentavam a educação pré-escolar, sendo este valor significativamente inferior em áreas rurais (67,5%). Já no caso de crianças com quatro ou mais anos, excedia os 90%.

Crianças de seis anos de idade são obrigadas a frequentar um ano de educação pré-escolar numa creche ou uma classe pré-escolar numa escola primária. De ressalvar, contudo, que cerca de 4% das crianças com seis anos de idade, em áreas rurais, não frequentam a educação pré-escolar obrigatória.

A estrutura do sistema escolar polaco sofreu profundas reformas. Em 1999, a escola primária passou de oito para seis anos e um novo tipo de escolas – escolas secundárias seguidas de três anos de escolas secundárias superiores – foram introduzidas. Após a reforma iniciada em 2016, o sistema foi alterado novamente para os oito anos de escola primária e quatro (em alguns casos, três) anos de educação secundária superior. Os primeiros oito anos de escolaridade são divididos em duas fases – para as classes 1-3 oferece educação pré-escolar integrada, e para as classes 6-8 oferece educação baseada em disciplinas. Todos os alunos na classe 8 devem realizar o exame externo, que é organizado pelo Conselho Regional de Examinação e avaliado por examinadores externos. Os resultados do exame são importantes para o ingressar no nível secundário superior.

Existem vários tipos de escolas que os alunos podem frequentar após o ensino primário. Quatro anos de escola secundária superior geral é a opção mais popular (47% de todos os novos alunos em 2018/2019). Cinco (anteriormente quatro) anos de escola secundária superior técnica foi a segunda escolha (39,6%). A opção três anos de escola profissional setorial de foram escolhidos por 14,5% dos novos alunos. As escolas de artes que levam à certificação profissional foram a última opção (menos de 1%). Alunos do quarto ano de escolas secundárias superiores gerais e técnicas, bem como das escolas de artes, têm de obter aprovação no exame externo (exame de maturidade), que é também organizado por um organismo externo e utilizado na entrada para o sistema de ensino superior. As escolas profissionais setoriais de primeira etapa levam a um exame vocacional. Os alunos graduados por estas escolas podem prosseguir a sua educação nas escolas profissionais setoriais ditas de segundo nível, que levam ao exame de maturidade.

Alunos que apresentem incapacidades ligeiras frequentam escolas gerais. Para aqueles que apresentam incapacidades moderadas, severas, ou mistas, existem escolas especiais (primárias e pós-primárias). Existem, ainda, centros especiais para alunos que não podem frequentar escolas diárias.

A pedido dos pais, a criança pode ser ensinada em casa. Os alunos em escola domiciliária representavam 0,3% de todos os alunos no sistema educacional.

O sistema de educação inclui ainda outras instituições educacionais:

- Centros de cultura e desporto juvenil
- Centros de educação contínua e formação profissional
- Instituições de arte
- Centros de aconselhamento e orientação
- Centros de assistência e terapia social para jovens
- Pensões e casas de férias
- Instituições de formação de professores
- Bibliotecas pedagógicas

Uma visão geral dos diferentes níveis educacionais é sintetizada na Tabela 1.

Tabela 1. Níveis educacionais na Polónia

Nível educacional	**Média etária**	**Descrição**
Educação infantil	3 – 5	Não obrigatória.
Preparação pré-escolar	6	Obrigatória
Educação primária	7-14	Obrigatória
Educação secundária	14-18 (ou mais, dependendo do tipo de escola secundária)	Obrigatória até aos 18 anos, o que pode ser cumprido principalmente pela frequência da escola secundária ou pela conclusão de estágios na entidade patronal. Neste nível de ensino existem:
		escolas secundárias superiores gerais escolas secundárias superiores técnicas escolas profissionais escolas especiais para alunos com incapacidades múltiplas e alunos com deficiência intelectual moderada e severa que se preparam para integrar o mercado de trabalho

O grupo-alvo do GRIT

O projeto Erasmus GRIT foca-se em alunos entre os 14 e os 16 anos de idade, um grupo etário que integra a educação secundária obrigatória. O projeto foi levado a cabo em Varsóvia.

Educação secundária em Varsóvia: número de alunos

Varsóvia é a maior cidade polaca, com uma população de 1 790 658 habitantes no fim de 2019 (GUS, 2019).

De acordo com os dados recolhidos pela Câmara Municipal de Varsóvia, existem no presente ano escolar (2020/21):

- 53,761 alunos em escolas secundárias gerais
- 23,909 alunos em escolas técnicas

- 3,036 alunos em escolas industriais
- 303 alunos em escolas especiais de preparação para o mercado de trabalho

Abandono escolar precoce na Polónia

No geral, considera-se que o AEP não é um grande problema na Polónia. De acordo com o Eurostat (2019), o abandono precoce da educação e formação (APEF) na Polónia era relativamente baixo: 4,8% da população polaca entre os 18 e os 24 anos de idade abandonou precocemente a escola em 2018, e 5,2% em 2019. Trata-se de um dos melhores resultados na UE, mas ainda se situa acima da meta nacional de 4,5%. Deve ainda ser notado que as estatísticas de APEF não incluem alunos que abandonam a escola durante a educação primária. A percentagem média de abandono entre os alunos do ensino primário é de 0,13%, e no secundário (antes da reforma de 2016) é de 0,2%. Estes números não incluem alunos que obtêm permissão para não frequentar a escolaridade obrigatória (por exemplo, devido ao seu estado de saúde ou migração).

Infelizmente, dados sobre o AEP na Polónia são limitados, não sendo conhecida a sua distribuição regional (a um nível abaixo das regiões estatísticas NUTS2) nem o retrato sociológico daqueles que abandonam prematuramente a escolaridade. Com base nos dados providenciados pelo Departamento Central de Estatística do Eurostat, podemos assumir que:

- A Polónia é um dos países em que indivíduos do sexo masculino são mais afetados pelo APEF. Verificaram-se 3,6% de casos reportados de APEF entre jovens mulheres e 6,7% entre jovens homens.
- Jovens residentes em vilas e subúrbios constituem o grupo onde o risco é mais elevado. Verificaram-se 6,3% de casos reportados de APEF nestas áreas. O AEP nas áreas rurais – o reservatório tradicional do abandono escolar na Polónia – é relativamente inferior (5,6%). A melhor situação foi observada em cidades, onde o indicador de APEF alcançou os 4%. Observa-se uma diferença considerável entre as cidades e as restantes áreas.

Projetos de investigação locais revelam risco elevado de AEP entre grupos específicos:

- Os membros da comunidade cigana polaca, em particular jovens mulheres.
- Crianças de famílias refugiadas

Fracassos educacionais de alunos de escolas profissionais

O problema do AEP afeta mais frequentemente os alunos de escolas profissionais, que têm de realizar uma avaliação para confirmar as suas qualificações numa profissão para obter um certificado. Nos últimos três anos, aproximadamente 70% dos alunos que realizaram o exame de confirmação das suas qualificações obtiveram o certificado (dados de 2016-2015). Os resultados são insatisfatórios e obrigam à reflexão acerca dos determinantes do fracasso do aluno. Pensamentos semelhantes surgem quando analisamos os resultados do exame de admissão segundo uma "nova" fórmula obtida por técnicos graduados. A taxa de aprovação mantém-se num nível semelhante, isto é, o certificado de maturidade, em 2016, foi obtido por 68% dos candidatos, tal como em 2015, quando 67% dos candidatos foram aprovados no exame de admissão (Relatório Geral do Exame de Maturidade 2016, Relatório Geral sobre o exame de 2015)[12].

[12] Katarzyna Pardej, "Przyczyny niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych" at: file:///C:/Users/USER/Downloads/Przyczyny%20niepowodze%20%20edukacyjnych%20uczni%C3%B3w%20szk%C3%B3%20%20zawodowych.pdf (30.04.2021)

Perfil dos alunos de Varsóvia

Não existem dados de fácil acesso acerca do AEP em Varsóvia, talvez porque o AEP não é reconhecido como um problema de elevada prioridade.

Fatores que contribuem para o AEP (na educação secundária) na Polónia

Investigadores apontam seis principais grupos de fatores que causam o AEP[13]

- ambientais: baixas aspirações, padrões de carreira (incluindo o nível educacional dos pais), padrões de independência precoce. A investigação mostra que "aspirações profissionais dos pais estão em larga medida dependentes do nível de educação dos pais".
- barreiras psicológicas: baixa autoestima, falta de confiança e autoconfiança;
- barreiras económicas: barreiras relacionadas com a sua situação financeira, incapacidade para satisfazer necessidades específicas por motivos financeiros, impossibilidade de contar com a

[13] Federowicz, M. i Sitek, M. (red.) (2011), Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

ajuda dos pais para os trabalhos de casa devido ao envolvimento destes na melhoria das condições de vida, a falta de um espaço para o aluno estudar em casa, desnutrição, abandono de várias atividades que poderiam alargar os horizontes e enriquecer a experiência;

- questões de saúde: incapacidade/deficiência, parentalidade precoce,
- patologias familiares (álcool, drogas, violência doméstica, familiares em conflito com a lei),
- fatores associados com os sistemas educacionais que providenciam, ou não, educação infantil de qualidade e estão focados na flexibilidade e ausência de obstáculos nas trajetórias educacionais.

Alguma investigação recente indica que as escolas polacas agravam ou fazem surgir problemas mentais entre um grande grupo de alunos, devido às suas regras, à intensidade das emoções e ao *stress* [14]. De acordo com os especialistas, a escola tem um papel importante no despoletar e agravar dos problemas dos alunos, especialmente no que respeita à autoestima. A fonte do *stress* é apenas a escola (seguida pelo grupo de pares e a família). Os professores referem duas razões que levam os alunos a considerar o ambiente escolar opressivo:

- Sobrecarga curricular e a ênfase que os professores nele colocam, encarando-o como a sua única responsabilidade para com os alunos é a primeira razão para tratar a escola como opressiva.
- A segunda razão que influencia as relações na escola, é a sua burocracia. A carga burocrática é tão pesada para os professores que eles deixam de ter tempo para discutir com os alunos os seus problemas.

As causas mais comuns de problemas entre os alunos são baixos níveis de autoestima e a falta de interesse por parte de pais ou tutores. Professores que trabalham em níveis de ensino mais avançados indicam mais frequentemente a depressão como um problema sério – especialmente os professores do ensino secundário (65%), que também indicam claramente com maior frequência a ansiedade como um problema grave dos alunos (31%). Está também

[14] Report Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek at: https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/ (30.04.2021)

associado o facto de percecionarem o *stress* como uma fonte de problemas para os alunos.

Impacto negativo da COVID-19

A pandemia de COVID-19 levou o Sistema educativo a uma nova realidade. A introdução da educação remota foi uma novidade para alunos e professores. Novos riscos de AEP surgiram porque as escolas perderam contacto com alguns dos seus alunos e ainda não o reestabeleceram. Os primeiros estudos foram levados a cabo poucas semanas após a introdução da aprendizagem remota que entrou em vigor em março de 2020. Por exemplo, na altura, a Câmara Municipal de *Poznań* (uma das cinco maiores cidades polacas) estimou que as escolas haviam perdido contacto com 200 alunos, como em Cracóvia. Por outro lado, instituições de Varsóvia reportaram mais de 600 casos semelhantes. Os alunos deixaram de assistir às aulas *online*, as escolas não foram capazes de estabelecer contacto com os respetivos pais, e as tentativas dos pares falharam também. Mesmo a articulação com a polícia, centros de assistência social e agentes de liberdade condicional, não gerou os resultados esperados.

De notar que as desigualdades económicas, sociais e educacionais estão a acentuar-se com o ensino remoto, e que os mais afetados são aqueles que passavam já dificuldades antes da pandemia. Eles referem que recuperar o atraso não é o assunto mais urgente.

Contudo, os resultados da investigação estão de acordo com uma perspetiva mais ampla: uma história sobre uma escola que deixou de ser um lugar de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem conjunta, e que se transformou numa escola para uma escola, num lugar de implementação de um currículo base arbitrário. Hoje, há uma corrida extenuante na escola em que os professores são os guardas da execução das tarefas e os alunos são obrigados a realizá-las. E nem uns nem os outros estão satisfeitos com este estado das coisas[15].

O sistema educacional polaco não promove a construção de boas relações com os alunos e a pandemia agravou este problema. A necessidade de concretizar um currículo base extenso e um alto nível de burocracia faz com que os professores não encontrem disponibilidade para trabalhar os relacionamentos. É frequentemente difícil para eles encontrar tempo para uma conversa normal com um aluno. 24% dos professores não sabem se um aluno compartilharia

[15] Report Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek at: https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/ (30.04.2021)

com eles os seus problemas. Esta percentagem de respostas indica que quase um quarto dos professores não sente ter uma relação forte e de confiança com os seus alunos. Significa também que a questão da relação entre o professor e a formação do aluno exige muito trabalho.

Alguns professores referiram diretamente a falta de confiança dos alunos nos professores. Esta falta de confiança gera o sentimento de que alunos e professores são equipas contrárias e não uma unidade que constitui a escola[16].

O inquérito nacional recente evidencia uma análise sombria do sistema de educação pública, abalado por uma reforma falhada bem como por uma pandemia. A maioria das pessoas com filhos em idade escolar ou mais novos declaram a vontade de evitar a educação pública. Escolas privadas seriam escolhidas de boa vontade pelos mais jovens (18-29 anos), para quem as recordações da escolaridade estão ainda bem presentes. Neste grupo, a percentagem de respostas positivas alcança os 65%[17].

Mesmo que alguém não tenha contacto direto com a escola, nos últimos cinco anos ouviu falar muitas vezes do caos causado pela liquidação das escolas secundárias, de um currículo anacrónico e sobrecarregado, ou da massa de trabalhos de casa com que os alunos são atormentados.

É também do conhecimento geral a maior greve de professores da história (em abril de 2019), os problemas com o ensino remoto, os alunos que desaparecem do sistema, ou a crise de saúde mental entre crianças e adolescentes.

Avaliação das ferramentas GRIT

A versão polaca da caixa de ferramentas GRIT (IO1) foi testada por duas vezes. Na primavera de 2019, foi apresentada ao conselho de educadores e professores especialistas em Cracóvia. O *feedback* geral foi encorajador, com os membros do conselho a elogiarem a variedade de ferramentas, a sua flexibilidade, e possíveis resultados para os alunos. Peritos propuseram um conjunto de alterações, incluindo objetivos de aprendizagem mais precisos e instruções mais detalhadas para professores. Foi ainda feita a sugestão de colocar mais ênfase na interação dos alunos.

[16] Report Rozmawiaj z klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek at: https://www.szkolazklasa.org.pl/zdrowie-psychiczne-uczniow-i-uczennic-oczami-nauczycieli-i-nauczycielek-raport-z-badania/ (30.04.2021)

[17] Ipsos survey for OKO.press at: https://oko.press/polki-i-polacy-nie-ufaja-publicznej-oswiacie-sondaz/ (30.04.2021)

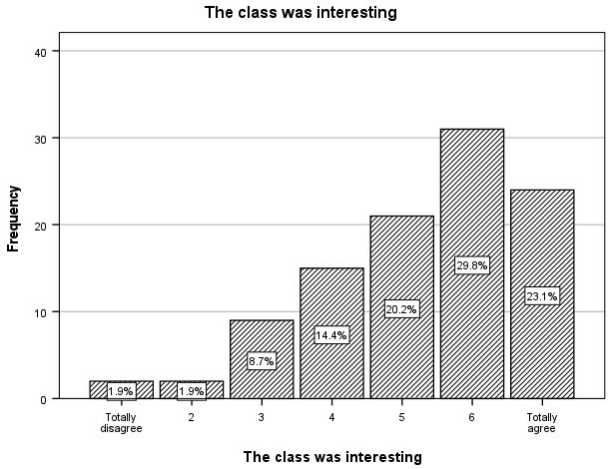
Após terem sido introduzidas alterações de acordo com o feedback recebido do conselho de peritos, o teste do IO1 e IO2 foi retomada no outono de 2019 em três escolas secundárias de Varsóvia. Todas estas escolas são frequentadas por alunos carenciados, incluindo crianças migrantes e alunos de grupos de estratos socioeconómicos mais baixos. A amostra consistiu em 106 alunos e sete professores. Nenhum dos professores envolvidos tinha experiência prévia com a abordagem de mentalidade de crescimento.

À exceção de um professor, todos os participantes decidiram utilizar apenas uma ferramenta. A maioria realizou o teste durante uma aula; contudo, em dois casos as ferramentas GRIT foram utilizadas em duas aulas seguidas.

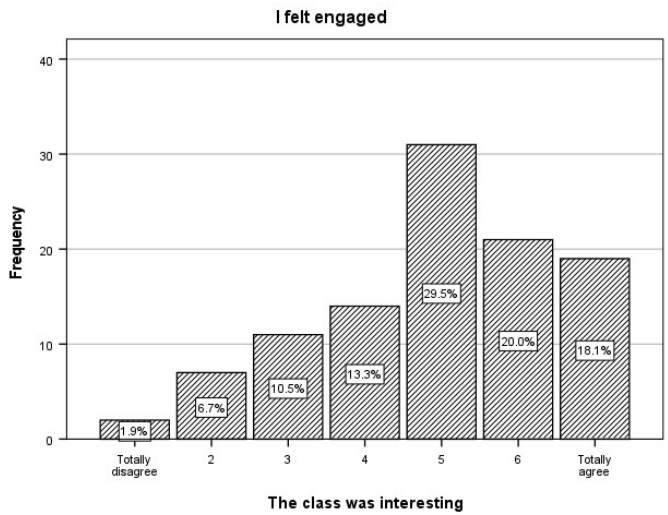
Os professores decidiram usar diferentes ferramentas, pelo que os resultados não podem ser facilmente generalizados. Por outro lado, os resultados foram concisos – não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na variação entre classes que utilizaram diferentes ferramentas.

Em resposta a uma pergunta aberta, os professores enfatizaram que as atividades com ferramentas GRIT promoveram a ativação e integração dos alunos. Os alunos pareciam estar interessados e capazes de refletir acerca das suas experiências. Os professores indicaram algumas pequenas mudanças nas ferramentas: instruções mais curtas, mas mais detalhadas, mais conteúdos multimédia. Estas sugestões foram tidas em conta no posterior desenvolvimento da caixa de ferramentas.

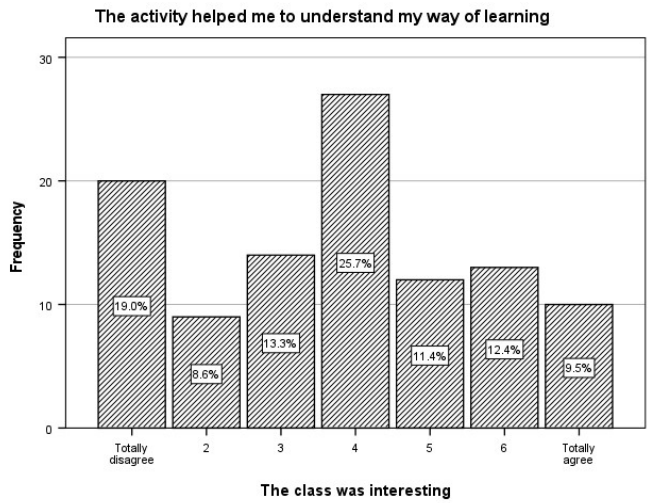
A maioria dos alunos (71%) acharam a aula interessante.



Uma percentagem ligeiramente mais baixa – quase 68% - sentiu-se envolvido.



A utilidade das ferramentas GRIT para aumentar a consciencialização acerca dos estilos de aprendizagem é discutível – um terço (33%) reportou concordar, enquanto quase 41% discordou. Contudo, deve ser notado que esta pergunta avaliava a autoconsciência, o que pode ser desafiante para alunos relativamente jovens.



O próximo indicador – a crença de que as atividades GRIT podem ajudar na melhoria do desempenho académico – alcançou resultados concisos. Quase metade da amostra (49%) discordou, enquanto a proporção de respostas positivas foi novamente um terço (33%).

Os IO3 e IO4 foram avaliados na primavera de 2021 por um grupo de académicos e profissionais da Universidade Jagiellonian, da Universidade Karol Wyszyński, da Escola de Educação da Fundação Polaco-Americana para a Liberdade, da Universidade de Varsóvia e da Associação de Formadores de ONG's. Os avaliadores elogiaram a forma como a equipa GRIT adaptou a abordagem de Dweck, a estratégia geral de implementação, e a qualidade dos materiais. Propuseram ainda algumas pequenas alterações, que posteriormente foram introduzidas na versão polaca IO3 e IO4.

Estudo de caso português

pelo ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa, Portugal)

Este capítulo visa, em primeiro lugar, apresentar uma breve contextualização do sistema educativo em Portugal, do perfil dos estudantes portugueses, a caracterização do abandono escolar precoce (ESL), particularmente, na área metropolitana de Lisboa. Na segunda parte, apresenta a conceção, aplicação e disseminação no contexto português das ferramentas desenvolvidas no âmbito do projeto Erasmus+ – GRIT, *Growing in Urban Education and Diversity* – com o objetivo de descrever em detalhe e fornecer uma visão da rede que envolvemos.

1.1 Educação em Portugal

O sistema educativo português inclui cinco ciclos, descritos na tabela 1.

Em Portugal, entre 1986 e 2009, a escolaridade era obrigatória para crianças com idades compreendidas entre os 6 aos 15 anos. Em 2009, com a implementação de uma nova lei que prolongou a obrigatoriedade de 12 anos de escolaridade, o ensino tornou-se obrigatório para todas as crianças com idades entre os 6 e os 18 anos

e o ensino pré-escolar tornou-se obrigatório para todas as crianças com 5 anos.

Tabela 1. Níveis de Ensino em Portugal

Nível de ensino	Idades	Sistema
Ensino pré-escolar	3-5/6	Não obrigatório para 3-4 anos; Obrigatório para crianças com 5 anos
Ensino básico	5/6 -15	Obrigatório; 3 níveis sequenciais: *1º* ciclo de 4 anos (1º-4º anos escolares, dos 6 aos 10 anos de idade); *2º* ciclo de 2 anos (5º-6º anos escolares, dos 10 aos 12 anos de idade); *3º* ciclo de 3 anos (7º-9º anos escolares, dos 12 aos 15 anos de idade);
Ensino secundário	15-18	3 diferentes tipos: *Cursos Científico-humanísticos* (ensino regular, seguido por quem deseja candidatar-se ao ensino superior; inclui 4 áreas diferentes); *Cursos Profissionais* (mais práticos/ensino profissionalizante, organizado em módulos num total de 3100h de formação); *Cursos Artísticos Especializados* (disponíveis apenas em algumas escolas);
Ensino pós-secundário não superior	>18	Cursos de especialização tecnológica, com uma duração entre 1200 e 1500 horas letivas (1 ano, composto por uma componente de treino geral e científico, treino tecnológico e aprendizagem prática)
Ensino superior	>18	Universidade (educação académica) ou Politécnico (educação prática/orientada para a profissão)

1.2 Perfil dos estudantes portugueses (14 a 16 anos)

Em Portugal, o número de estudantes no sistema educativo (educação formal) tem vindo a aumentar ao longo dos anos. Existiu, no entanto, uma diminuição acentuada entre 2009 e 2019. Durante o ano de 2019, 19,5% da população residente em Portugal frequentava o sistema de ensino e o número era próximo de 19,3% em 1978 (Ensino pré-escolar: 2,4%; Ensino básico: 9,4%; Ensino secundário: 3,9%; Ensino pós-secundário não superior: 0,1%; Ensino superior: 3,7%) (Pordata[18], 2020). Em 2018/2019 o número de estudantes no sistema de ensino diminuiu menos 0,1% que no ano anterior e menos 16,7% que no ano 2009/2010 (CNE, 2020).

Em 2018/2019, era no ensino básico que se registava o maior número de residentes em Portugal matriculados no sistema educativo (DGEEC, 2021), sendo o 1º ciclo onde estavam inscritos mais alunos (41,5%). No entanto, o ensino básico registou uma diminuição do número de alunos de 1,8%, face a 2017/2018 e no ensino secundário verificou-se um decréscimo de 0,4% após um aumento nos dois anos anteriores (CNE, 2020).

[18] https://www.pordata.pt/

Durante o ano letivo em análise, nos três ciclos do ensino básico havia um maior número de estudantes portugueses do sexo masculino, embora a diferença não seja significativa ao longo dos anos. No entanto, a evolução que se verificou no ensino secundário é distinta, havendo um maior número de estudantes portuguesas em 2008/2009. Registou-se, ao longo dos anos, contudo, uma diminuição do número de estudantes portugueses do sexo feminino no ensino secundário e, em 2018/2019, os números são próximos entre os sexos, havendo mais rapazes (DGEEC, 2021). O relatório não esclarece se esta diferença resulta de razões demográficas ou outros fatores como os papéis de género, entre outros.

No ensino básico, 51,8% das crianças eram do sexo masculino e 87,5% frequentavam o ensino público (CNE, 2020). No *3º* ciclo, 48,3% dos estudantes eram do sexo feminino e 87,6 % dos estudantes frequentavam o ensino público. No mesmo ano, 49,5% dos estudantes do ensino secundário eram mulheres e 89,2% frequentavam o ensino público (CNE, 2020; DGEEC, 2021). Verificou-se, no ano letivo 2018/2019 um equilíbrio em termos de género, no número de estudantes do ensino básico e secundário (CNE, 2020).

Relativamente à distribuição de estudantes pela oferta educacional, 97,4% dos estudantes do ensino básico encontram-se matriculados no ensino regular e 2,4% em outras ofertas educativas. É no 3º ciclo que as outras ofertas educativas têm maior expressão, com 4,1% dos estudantes matriculados em cursos Artísticos Especializados e 1,1% dos estudantes em Educação Integrada e Programas de Formação (PIEF). No ensino secundário, 59,1% dos estudantes frequentam cursos científico-humanísticos e 65,9% são do sexo feminino. O número de estudantes inscritos neste tipo de ensino tem aumentando desde 2013/2014, após um decréscimo. Dentro dos cursos científico-humanísticos, o de Ciências e tecnologias regista 50,9% dos alunos, seguido pelo de Línguas e humanidades, com 28,6%. No entanto, ocorreu uma diminuição do número de estudantes que frequentam cursos de aprendizagem dual (47,7% do sexo masculino; 34,1% do sexo feminino). No ano letivo em análise, 33,0% dos estudantes frequentam cursos profissionais (CNE, 2020).

A maioria dos estudantes que frequentam o ensino básico têm a idade expectável. No entanto, houve um número significativo de estudantes que ultrapassaram a idade expectável (em dois ou mais anos) (ensino regular e outras ofertas educativas), e esse número aumentou ao longo dos ciclos, verificando-se uma percentagem de 10,5% dos estudantes do *3º* ciclo com idade superior à expectável (18 anos ou mais). Este elevado e crescente número foi consequência de retenção e de taxas de abandono. As regiões Norte e Centro, comparativamente à média nacional, apresentam um elevado número de alunos com idade

superior à expectável nos três ciclos do ensino básico. No ensino secundário, os cursos Científico-humanísticos e Artísticos Especializados registam o menor número de alunos com dois ou mais anos do que é expectável. Contudo, 40% dos estudantes que frequentam cursos Profissionais, têm dois ou mais anos para além do expectável, em todos os anos do ensino que frequentam. O número de estudantes com esta diferença etária, no ensino secundário, está relacionado com a retenção e as taxas de abandono, à semelhança do ensino básico (CNE, 2020).

Considerando a distribuição territorial, 85% dos estudantes no sistema educativo encontram-se na região Norte (33,4%) e área metropolitana (A.M) de Lisboa (31,7%), seguidos pela região Centro (20,1%) (CNE, 2020; DGEEC, 2021) e esta distribuição verifica-se no ensino básico e secundário. 5,7% dos estudantes no ensino básico são estrangeiros (CNE, 2020), sendo, tanto no básico como no secundário, provenientes maioritariamente do Brasil (39,0%), Angola (7,8%) e Cabo Verde (6,0%) (CNE, 2020; DGEEC, 2020). A maioria dos estudantes estrangeiros residem na área metropolitana de Lisboa (*1º* ciclo: 42%; *2º* ciclo: 22%; *3º* ciclo: 35%) (Oliveira, 2020).

O Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA) desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é um inquérito internacional trienal dirigido a estudantes com 15 anos, que avalia a literacia dos estudantes em diferentes áreas: leitura, matemática, ciências - e o modo como os estudantes aplicam o conhecimento na resolução de problemas do dia-a-dia. Os últimos dados dizem respeito a 2018, com foco na área da leitura. Os resultados mostram que a pontuação de Portugal se enquadra na média da OCDE (500 pontos) nas três áreas (492 pontos), estando próxima de outros países da União Europeia (UE) como Alemanha, Eslovénia, Bélgica, França, República Checa e Países Baixos. Desde 2000, os resultados mostram uma evolução positiva nas três áreas, com algumas oscilações cíclicas, desviando-se da tendência de decréscimo global dos resultados médios da UE (CNE, 2020). Portugal foi considerado "um dos poucos países com uma trajetória positiva de melhoria nas três áreas" (PISA[19], 2019).

Nas competências de leitura, a pontuação dos jovens portugueses com 15 anos entre 2000 e 2018 aumentou 22 pontos, mas apenas 3 pontos entre 2009 e 2018 e diminuiu 6 pontos entre 2015 e 2018. Em relação à matemática, verifica-se uma estabilização da pontuação média

[19] https://www.oecd.org/pisa/

(2015: 492 pontos, 2018: 492 pontos) e uma diminuição de 9 pontos na área das ciências (2015: 501 pontos; 2018: 492 pontos). Em 2018, em relação às diferenças entre sexos, as mulheres apresentaram pontuações médias superiores em 24 pontos, na leitura, tendência que também se verifica na média da UE. Contudo, no mesmo ano, a média dos estudantes do sexo masculino foi superior em matemática (mais 9 pontos) e ciências (mais 5 pontos). O primeiro ano do ensino secundário registou a maior pontuação ao longo dos anos e um grande aumento, na pontuação da leitura. Pelo contrário, ocorreu uma diminuição da pontuação média da leitura nos estudantes que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e o segundo ano do ensino secundário. Os cursos de certificação dual registam um aumento de 379 (2009) para 439 (2018) pontos. Em 2018, 7,3% dos alunos possuem um nível de literacia entre 5 e 6, inferior à média da OCDE (8,6%) (CNE, 2020).

A estratégia Europa 2020, em particular Portugal 2020, definiu intervenções, investimentos e prioridades de financiamento para alcançar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. De acordo com os objetivos estabelecidos para a educação e formação, até 2020 a percentagem de estudantes com 15 anos com nível baixo de competências de leitura deve ser inferior a 15% e o mesmo se deve verificar nas competências de matemática e ciências. Em 2018, em Portugal, a pontuação estava próxima de atingir o objetivo nas competências de leitura (Portugal 20,2%; UE28 21,7%) e nas ciências (Portugal 19,6%; UE28 21,6%) do que a média da UE28. No entanto, na matemática, verificava-se o contrário (Portugal 23,3%; UE28 22,4%) (CNE, 2020).

O *Health Behaviour in School-Aged Children* (*HBSC*) é um inquérito internacional, quadrienal, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, sobre o bem-estar, saúde e comportamentos de saúde dos estudantes com 11, 13 e 15 anos de idade. Este inquérito estuda os estilos de vida dos adolescentes em idade escolar, em diversos contextos e em diferentes áreas como o suporte familiar, escola, amigos, saúde, bem-estar, sono sexualidade, alimentação, lazer, inatividade física, consumo de substâncias, violência e migração. No último estudo, conduzido em 2018, Portugal não apresenta resultados favoráveis a nível nacional e em comparação com os outros países da UE, nomeadamente na atividade física (e.g., apenas 43,1% dos estudantes portugueses realizou atividade física pelo menos 3 dias na última semana) e no contexto escolar (e.g., 26,9% dos estudantes portugueses não gosta da escola; 13,7% sente muita pressão com os trabalhos de casa). Os dados de atividade física e do contexto escolar, particularmente o gosto pela escola e a pressão com os trabalhos-de-casa têm tido uma evolução negativa ao longo dos anos (Inchley et al.,

2020; Matos & Equipa Social, 2018[20]). Em 2018, os aspetos que os estudantes portugueses não gostavam na escola eram: a comida (58%), salas-de-aula (35%), atividades extracurriculares (27%) e os professores (22%). O nível de pressão sentido com os trabalhos-de-casa era superior para as raparigas (73% das estudantes do sexo feminino e 49% dos estudantes do sexo masculino sentem pressão com os trabalhos-de-casa) e tem vindo a aumentar desde 2014 (67% das estudantes do sexo feminino e 42% dos estudantes do sexo masculino sentem pressão com os trabalhos-de-casa) (CNE, 2020). Pelo contrário, os estudantes portugueses apresentavam bons resultados a nível nacional e em comparação com os países da UE nos comportamentos alimentares (e.g., 71,8% dos estudantes portugueses toma o pequeno-almoço diariamente, durante a semana, e 77,3% ao fim-de-semana) e no consumo de *cannabis* (e.g., 4,8% dos estudantes portugueses já experimentou *cannabis*). Em Portugal, os comportamentos alimentares e o consumo de *cannabis* registam uma evolução positiva ao longo dos anos. Os níveis de obesidade (3,1% dos estudantes portugueses eram obesos) e excesso de peso (15,8% dos estudantes portugueses tinham excesso de peso) mantiveram-se estáveis ao longo dos anos. A qualidade da comunicação com os pais manteve-se também estável, verificando-se que, em 2018, 85,5% dos estudantes portugueses referem maior facilidade em comunicar com a mãe e 25% referem que é mais difícil comunicar com o pai (Inchley et al. 2020).

1.3 Abandono Escolar Precoce (ESL) em Portugal

Em Portugal, o abandono escolar precoce, definia-se, até 2017, como o abandono da escola antes de concluir o ensino obrigatório (i.e., ter completado, no máximo, o *3º* ciclo do ensino básico), dentro do limite de idade definido por lei (i.e., até aos 18 anos de idade). Desde 2017, o conceito de abandono escolar precoce utilizado internacionalmente (e.g. Eurostat) tem sido adotado nas estatísticas nacionais.

Em 2019, a taxa de abandono escolar em Portugal (10,6%) diminuiu e aproximou-se da taxa média dos países da UE (10%) (CNE, 2020). Contudo, a taxa de abandono escolar em Portugal (10,6%) mantinha-se superior à de países europeus como a Bélgica (8,4%), França (8,2%), Polónia (5,2%) e Países Baixos (7,5%) (Pordata[21], 2020). Em 2020, a taxa de abandono escolar em Portugal (8,9%) era inferior à média da UE (10%). De momento não existem dados europeus para o ano de 2020 que permitam uma comparação. Portugal atingiu o

[20] http://www.hbsc.org/membership/countries/portugal.html

[21] https://www.pordata.pt/

objetivo nacional de reduzir a taxa de abandono escolar abaixo dos 10% e a estratégia Europa 2020 poderá ser uma explicação para isso. Apesar da diminuição, a taxa de abandono escolar em Portugal é superior nos estudantes do sexo masculino (12,6%) do que do sexo feminino (5,1%) (Pordata[22], 2021).

Dados oficiais nacionais sobre a educação, fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) não incluem informação específica sobre o abandono escolar precoce, mas sobre o insucesso escolar, pelas taxas de retenção e de desistência (i.e., a relação percentual entre o número de estudantes impossibilitados de transitar de ano escolar e o número de estudantes inscritos na escola nesse ano letivo).

Em 2018/2019, em Portugal, 5,6% dos estudantes no *3º* ciclo do ensino básico e 12,9% dos estudantes do ensino secundário não obtiveram aprovação para transitar de ano escolar. Verifica-se uma tendência ao longo dos anos; a retenção e taxas de desistência aumentam à medida que se avança nos anos escolares (*1º* ciclo do ensino básico: 2,0%; *2º* ciclo do ensino básico: 3,8%; *3º* ciclo do ensino básico: 5,6%; ensino secundário: 12,9%) e é superior no ensino básico e secundário para estudantes do sexo masculino, aumentando também ao longo de todos os ciclos de ensino. Em todos os ciclos de ensino, a região Norte é a que regista menores valores nas taxas de retenção e de desistência, seguida pela região Centro. O Algarve, a A.M de Lisboa e o Alentejo apresentam os valores mais altos para o ensino básico. No ensino secundário, é na A.M de Lisboa que se verificam os valores mais elevados (16,6%) (DGEEC, 2020). As taxas de retenção e desistência aumentam globalmente de norte para sul e diminuíram desde 2012/2013 (ensino básico) e 2013/2014 (ensino secundário).

No contexto português, as maiores dificuldades na educação, em particular o insucesso escolar e risco de abandono são enfrentadas por estudantes estrangeiros ou descendentes de imigrantes, estudantes que pertencem a minorias étnicas (e.g. ciganos), e/ou de famílias com baixo estatuto socioeconómico. Em Portugal, no ano letivo 2018/2019, 6,3% dos estudantes nativos e 17% dos estudantes estrangeiros (a frequentar o ensino básico ou secundário) não transitaram de ano escolar. Esta percentagem parece ter diminuído desde 2016/2017 para ambos os grupos de estudantes (de 8,7% para

[22] https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433

6,3% para estudantes nativos e de 21,2% para 17% os estudantes estrangeiros). Tanto para estudantes nativos como para estrangeiros, a taxa de retenção e desistência foi superior no ensino secundário, no ano letivo 2018/2019 e verifica-se um decréscimo visível dessa taxa desde 2016/2017, para todos os grupos com exceção dos estudantes estrangeiros que frequentam o ensino secundário. Apesar de os estudantes estrangeiros continuarem a evidenciar dificuldades em atingir bons resultados académicos, quando comparados com os seus colegas nativos, ao contrário do que acontece noutros países da UE, nos últimos anos têm-se verificado, em Portugal, uma menor discrepância no sucesso escolar, entre grupos (em termos de taxa de transição/conclusão) (Oliveira, 2020).

O abandono escolar precoce é um fenómeno complexo, influenciado por diversos fatores como as necessidades individuais, contexto socioeconómico, fatores relacionados com a escola e fatores relacionados com o contexto nacional (European Commission,[23] 2019). O *Programa Internacional para Avaliação de Alunos* (*PISA*) analisa o impacto do estatuto económico, social e cultural (*ESCS*) na aprendizagem e educação. Em 2018, a relação entre o ESCS e a retenção mostra que mais de 75% dos estudantes que apresentam pelo menos uma retenção, têm baixo ESCS (contextos sociais desfavoráveis), em comparação com a média. O inquérito conclui que os estudantes com baixo ESCS apresentam maior probabilidade de reprovar (uma probabilidade de retenção de 0,45 para os estudantes portugueses com baixo ESCS) do que os estudantes com ESCS médio e alto (0,8). O ESCS tem impacto em outras variáveis como alfabetização e expectativas dos estudantes para continuar os estudos, verificando-se que os estudantes portugueses com baixo ESCS apresentam também baixa pontuação nessas áreas (CNE, 2020). O *Health Behaviour in School-Aged Children* (*HBSC*) estuda a relação entre o nível socioeconómico e outras variáveis. O inquérito, conduzido em 2018, mostra que os estudantes portugueses com baixo nível socioeconómico apresentam os valores mais baixos e.g., nos parâmetros da atividade física, satisfação corporal, tomar o pequeno-almoço, perceção de suporte social e de amigos e a os valores mais altos de e.g., excesso de peso, consumo de açúcar, perceção de suporte pelos professores (Matos & Equipa Social[24], 2018). Os estudos internacionais permitem compreender que os estudantes em risco de abandono escolar precoce têm associados outros fatores de risco, o

[23] https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_pt

[24] http://www.hbsc.org/membership/countries/portugal.html

que significa uma combinação de desvantagens que interagem entre si (European Commission[25], 2019).

No *CENSOS* português é legalmente proibido fazer referência à origem étnica dos indivíduos; assim, torna-se difícil recolher dados oficiais sobre a educação nas comunidades ciganas, por exemplo. O primeiro e único estudo nacional sobre as comunidades ciganas portuguesas revelou, maioritariamente, um baixo nível de escolaridade e elevado absentismo (principalmente no *1º* ciclo do ensino básico) e abandono escolar (maioritariamente após o ensino básico). A maioria dos participantes não sabia ler ou escrever (principalmente as mulheres, com níveis de escolaridade mais baixos que os homens), seguidos pelos que completaram (ou frequentaram, mas não completaram) a escola primária. No entanto, o estudo também revelou que os ciganos portugueses, cada vez mais do que as gerações anteriores, ambicionam a educação formal, i.e., na maior parte dos casos, não frequentaram ou não completaram o ensino primário ou frequentaram a escola de todo, enquanto a geração atual tende a abandonar o sistema educativo apenas no *3º* ciclo do ensino básico (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Desde 2013, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) tem vindo a ser implementada com foco, entre outros, na educação, emprego e formação, para dar resposta a situações de exclusão destas comunidades. Através desta estratégia, os dados recolhidos sobre a educação nas comunidades ciganas revelam que durante o ano letivo 2018/2019, 8,6% e 11,9% dos estudantes ciganos inscritos em escolas públicas portuguesas, no 3º ciclo do ensino básico (4368) e no ensino secundário (578), respetivamente, já tinham abandonado a escola. Esta taxa parece ter aumentado em especial no ensino secundário, desde 2016/2017, de 5,6% para 11,8% e diminuído 0,2% no 3º ciclo do ensino básico (DGEEC, 2019).

Entre as medidas de apoio financeiro disponíveis para as famílias com baixo estatuto socioeconómico, a Ação Social Escolar é uma medida de apoio a que as famílias com dificuldades financeiras que recebem abono de família podem candidatar-se. Esta cobre as despesas escolares dos estudantes, como as refeições, livros, material escolar e visitas de estudo. Existem 3 tipos, dependendo do tipo de abono de família recebido: Tipo A cobre todas as despesas escolares mencionadas (e.g., 100% das refeições), Tipo B cobre menos despesas (e.g., 50% das refeições) e o Tipo C cobre apenas uma parte dos livros escolares (25% do Tipo A; CNE, 2019).

[25] https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_en

Em 2012/2013, crianças de famílias que recebiam este apoio financeiro obtiveram menor sucesso escolar. 16458 em 17688 estudantes inscritos no 3º ciclo do ensino básico, em escolas públicas, e que recebiam apoio do Tipo A/B, 20/30% (respetivamente), completaram-no com sucesso (i.e., sem ficarem retidos em nenhum ano desse ciclo), enquanto dos 47870 que não recebem esse apoio, 49% completou o ciclo com sucesso. Além disso, no ano seguinte (2013/2014), a taxa de retenção e desistência nos estudantes no 3º ciclo era 34% e 27% para os alunos que recebiam suporte escolar do Tipo A ou B, respetivamente e 23% para os que não o recebiam (DGEEC, 2016).

Combater o abandono escolar precoce usando a abordagem GRIT: opinião dos professores e técnicos a trabalhar em contexto educativo

Nesta seção discutiremos o modo como a equipa portuguesa fez a divulgação dos recursos desenvolvidos no projeto GRIT, junto dos professores e técnicos a trabalhar em contexto educativo, e o *feedback* recolhido sobre como esses materiais podem contribuir para ajudar a combater o abandono escolar precoce em Portugal.

Após uma revisão inicial do esboço dos materiais por parte da equipa europeia, a *toolbox* 'em revisão' (IO1) e a "mentoria/tutoria para os professores" (IO2) foi debatida com os professores (primeira ronda de *feedback*). Especificamente, as escolas que se enquadram no grupo-alvo do nosso projeto (escolas na zona urbana de Lisboa) foram contactadas (outubro, 2019 - dezembro, 2019) por e-mail, a fim de discutir a abordagem de mentalidade de crescimento e de fazer um primeiro teste de IO1 e IO2. No final, apenas seis entrevistas individuais presenciais puderam ser realizadas para discutir a adequação e relevância dos materiais. Em geral, apenas um professor estava familiarizado com a abordagem *Growth Mindset* e para os restantes, esta abordagem mostrou-se interessante, pelo facto de que as atividades planeadas podem promover diferentes dinâmicas durante as práticas de ensino, as quais podem ajudar os estudantes em risco. Um professor considerou que a atividade *Learning Diary*, por exemplo, era uma atividade muito relevante que poderia ser usada por diferentes professores, pois ajudava os estudantes a monitorizar os seus progressos durante o ano letivo. *Shaped reflection*, *What success looks like*, e *My network* foram consideradas as mais fáceis de aplicar com estudantes durante as aulas. *Outside in* foi considerada a atividade mais complexa. Globalmente, o obstáculo que todos mencionaram foi a mentalidade dos professores: consideram que, em média, os professores têm uma mentalidade fixa e não querem testar novos métodos pedagógicos.

Devido à situação pandémica da COVID-19, a versão final dos materiais (segunda ronda de *feedback*) foi discutida através de *webinars*[26] e após a tradução dos materiais para português. IO1 e IO2 foram discutidos em dois *webinars* (26 e 28 de abril de 2021), com um total de 193 participantes. Os participantes eram professores (N = 89), outros técnicos a trabalhar em contexto escolar (e.g., 87 psicólogos, 54 assistentes sociais) e estudantes do ensino superior de programas de educação universitária; um pequeno número de investigadores e professores universitários participaram também. Na primeira parte do *webinar*, foi apresentada a abordagem *growth mindset* e, na segunda parte, os participantes foram divididos em grupos (usando salas simultâneas na plataforma *Zoom*) para discutir as atividades. No final, realizou-se um resumo das contribuições dos diferentes grupos. De um modo geral, apenas dois participantes conheciam a abordagem *Growth Mindset*. Relativamente às atividades do *toolkit*, os participantes relataram que as instruções são claras em todas as atividades. A atividade *Round Table* foi considerada demasiado longa. Foram discutidas sugestões menores e podem ser acrescentadas à versão portuguesa IO1: por exemplo, na atividade *Create a Bridge*, os participantes salientaram que é importante esperar que nem todos os estudantes estejam envolvidos em atividades extracurriculares; sugere-se que nesta atividade possam ser mostradas algumas imagens com atividades extracurriculares e que os estudantes possam escolher as que mais lhes agradam. Os participantes consideraram as atividades relevantes e os materiais produzidos de fácil uso, tendo em conta as suas turmas/alunos, em particular os estudantes em risco de abandono, pois referem que esses apresentam uma mentalidade mais fixa. Alguns professores descobriram que esta é uma abordagem muito importante para promover a motivação, pode ser associada a uma abordagem de aprendizagem socio emocional e as atividades podem ajudar os estudantes a fazer uma autorreflexão durante o processo de aprendizagem. Outros consideraram que o *kit* pode ser muito útil para tutorias com pequenos grupos de alunos. Foram dadas outras pequenas sugestões: para alguns, está em falta uma atividade centrada na "superação" e uma atividade específica focada na ideia de que o "esforço compensa".

Os materiais respeitantes ao IO4 e IO5 foram discutidos noutros dois *webinars* (5 e 12 de maio de 2021), com um total de 56 participantes. À semelhança dos anteriores *webinars*, parte dos participantes eram

[26] Devido ao COVID-19, não foi possível realizar a discussão dos materiais com os estudantes (as escolas não estavam recetivas)

professores e outros técnicos a trabalhar em contexto escolar, em particular psicólogos educacionais. Um número pequeno de participantes eram professores de cursos para professores. Alguns destes tinham participado no primeiro *webinar* (para a discussão do IO1 e IO2). Foi seguida uma estrutura idêntica à dos *webinars* anteriores: na primeira parte, foi apresentada a abordagem *Growth Mindset* e na segunda parte os participantes foram divididos em grupos. Em cada grupo, utilizaram-se três atividades do treino para professores (IO3). No final, fez-se um resumo das contribuições dos participantes. No geral, os participantes consideraram as atividades do IO3 muito interessantes e úteis para refletir sobre as suas próprias mentalidades. Parte do debate centrou-se no exercício "*giving feedback*": os professores consideraram que algumas frases refletiam uma mentalidade *growth* em vez de *fixed*, contudo, tal pode decorrer da tradução para português. Outros participantes refletiram sobre o facto de que esta abordagem realça o poder da interação (afeto e relação) para um processo de aprendizagem bem-sucedido. De um modo geral, os participantes consideraram que os resultados do projeto deveriam ser divulgados junto da Direção-Geral da Educação.

Uma ampla divulgação do projeto IO (IO1 e IO2) foi previamente conduzida durante a formação conjunta de curto-prazo da equipa em Lisboa (21 a 25 de setembro de 2020), na qual outros investigadores portugueses da Universidade do Porto partilharam as suas investigações sobre o mesmo tópico. Outros intervenientes também estiveram envolvidos durante esta formação: a Direção-Geral da Educação, a Fundação Calouste Gulbenkian e os formadores que monitorizam e fazem a formação em escolas com altos níveis de abandono escolar precoce (escolas TEIP).

Mais recentemente (janeiro de 2021), foi realizada uma divulgação do projeto numa reunião nacional de líderes UBUNTU (16 de janeiro): "Desafios nos contextos educativos no período pós-pandémico")[27] e durante as *talks* UBUNTU[28] (com mais de 2.000 pontos de vista).

Em suma, considerando o feedback dos professores e outro pessoal escolar, o passo seguinte deveria ser fazer um teste mais amplo dos materiais e avaliar o seu impacto nos contextos escolares.

[27] https://www.academialideresubuntu.org/pt/publicacoes/movimento-dos-desafios-da-educacao

[28] https://www.facebook.com/academialideresubuntu/videos/773050116667121

Bibliografia

CNE (Conselho Nacional de Educação) (2020). Estado da Educação 2019. CNE.

DGEEC (2019). Perfil escolar das comunidades ciganas 2018/2019. DGECC

DGECC (2021). Resultados escolares: indicador de equidade – Ensino básico e secundário 2019. DGECC.

DGECC (2016). Educação em números – Portugal 2016. DGECC.

Hortas, M. J. (2013). Educação, Diversidade e Território: O caso da Área Metropolitana de Lisboa. Doutoramento em Geografia, geografia Humana, Universidade de Lisboa. Retrieved from file:///C:/Users/Jcda/Downloads/ulsd066888_td_Maria_Hortas.pdf

Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jåstad A., Cosma A., et al. (Ed) (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report,1. WHO Regional Office for Europe.

Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos Portugueses: Escola e mudança social. *Sociologia: Problemas e Práticas*, *93*, 109-126.

Oliveira, C. R. (2020). Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2020 (1ª ed). Imigração em Números – Relatórios Anuais 5. ACM, IP.

Anexo - Abandono escolar precoce e sucesso escolar na Área Metropolitana de Lisboa

A área metropolitana (A.M) de Lisboa é constituída por 18 municípios os distritos de Lisboa e Setúbal. É a maior área populacional em Portugal, com 946,8 habitantes/km2 (Pordata[29], 2019), e apresenta diversos indicadores de diversidade cultural e étnica.

Em 2019, 10,4% dos habitantes da A.M de Lisboa eram imigrantes com estatuto de residência, oriundos principalmente de África (e.g. Cabo Verde) e América do Sul (e.g. Brasil), mas também da Ásia (e.g. China) e de outros países europeus (e.g. Ucrânia). Apesar de não existirem dados oficiais sobre a densidade populacional das comunidades ciganas, em Portugal, particularmente na A.M de Lisboa, existem, de acordo com o estudo nacional de caracterização destas comunidades, 9051 ciganos nesta região, correspondendo a um total aproximado de 0,3% da sua população.

[29] https://www.pordata.pt/Municipios/Densidade+populacional-452

Em 2018/2019, a região de Lisboa (A.M) era a **segunda**, a nível nacional, com **maior percentagem de estudantes estrangeiros a frequentar o ensino básico e secundário** (9,5%), seguida pela região sul do Algarve (11,9%). A maioria dos estudantes que vem de 1) países africanos de língua oficial portuguesa (e.g. Cabo Verde), 2) países sul-americanos (e.g. Brasil) e 3) países asiáticos (e.g. China) frequenta escolas na A.M de Lisboa (83,1% no primeiro grupo, 48,4% no segundo e 54,6% no terceiro; Oliveira, 2020).

Em 2020, 7% dos jovens adultos (entre 18 e 24 anos de idade) residentes na área metropolitana de Lisboa, abandonaram os estudos apenas com o *3º* ciclo do ensino básico concluído (Pordata[30], 2021). No final do ano letivo 2018/2019, 7,6% dos estudantes que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico, e 16,16% dos que frequentavam o ensino secundário, nesta região, não transitaram para o ano escolar seguinte (DGEEC, 2018/2019[31]).

No que diz respeito ao insucesso escolar em grupos com antecedentes culturais/étnicos diversos, sabe-se que, no ano letivo 2008/2009, 20% dos estudantes estrangeiros residentes na área metropolitana de Lisboa, não transitaram de ano escolar, ao nível do ensino básico e secundário, o que corresponde ao dobro da percentagem encontrada nos estudantes nativos (10%). O insucesso escolar em estudantes nativos e estrangeiros parece ser particularmente notório em zonas da A.M. de Lisboa com grande densidade populacional, tais como os municípios da Amadora, Loures, Odivelas e Sintra (Hortas, 2013). Durante o ano letivo 2016/2017, do total de estudantes ciganos matriculados em escolas públicas da A.M de Lisboa, 15,9% dos que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico (1714) e 28,6% dos que frequentavam o secundário (250), já tinham abandonado a escola, maioritariamente raparigas (DGEEC, 2016).

[30] https://www.pordata.pt/Subtema/Municipios/Escolaridade+da+Popula%C3%A7%C3%A3o-207

[31] https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoNumeros2020.pdf

Tabela 2. Taxas de retenção e desistência dos estudantes, por nível de ensino e por município da Área Metropolitana de Lisboa (DGEEC[32], 2018/2019)

Município da A.M de Lisboa	Taxa de retenção e desistência (3º ciclo EB) %	Taxa de retenção e desistência (secundário) %
A.M de Lisboa	7.6	16.6
Cascais	3.9	16.0
Lisbon	6.5	14.5
Loures	9.9	18.0
Mafra	7.0	16.5
Oeiras	5.3	15.6
Sintra	8.6	19.7
V.F.Xira	19.5	17.2
Amadora	11.3	22.8
Odivelas	10.9	22.3
Alcochete	3.8	14.2
Almada	8.6	18.0
Barreiro	7.7	13.3
Moita	10.4	16.2
Montijo	6.8	18.6
Palmela	5.2	15.1
Seixal	7.9	17.0
Sesimbra	9.0	16.7
Setúbal	9.5	12.4

Considerando as taxas de retenção e desistência dos estudantes do 3º ciclo do ensino básico e secundário, verifica-se que o insucesso escolar é particularmente alto para os estudantes que frequentam esses níveis de ensino em escolas dos municípios de Almada, Amadora, Loures, Odivelas, Seixal e Sintra, de entre os municípios da A.M. de Lisboa (ver Tabela 1.).

Principais medidas e iniciativas políticas para promover o sucesso escolar ou combater o abandono escolar precoce em Portugal

Nos últimos 20 anos, têm vindo a desenvolver-se, a nível nacional, um importante número de políticas e iniciativas para promover o sucesso escolar e combater o insucesso e o abandono escolar precoce, as quais se encontram descritas abaixo:

- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho): estabelece as competências que os alunos devem adquirir até ao fim do 12º ano. Funciona como guia para as escolas organizarem os seus planos de ensino, aprendizagem e avaliação. Aprendizagens Essenciais são o corpo de conhecimentos e competências que as escolas estabelecem que devem ser desenvolvidas por todos os alunos, ao longo de cada ano escolar e que podem ser futuramente enriquecidas e aprofundadas.

[32] https://www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec/

- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP): programa governamental lançado em 1996 (2ª edição 2006; 3ª edição 2012), implementado atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, com elevados níveis de pobreza e exclusão social, onde o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Visa prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. A implementação do programa é apoiada por reuniões nacionais, reuniões entre a Direção Geral da Educação (DGE) e os agrupamentos, redes locais e redes de peritos na área da educação.
- Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF): fundado em 1999, consiste numa medida socioeducativa, que visa prevenir o abandono escolar precoce, dirigida e jovens entre os 15 e os 18 anos de idade, cuja idade é superior em 3 ou mais anos à expectável para o ano escolar que frequentam e que estão em risco de exclusão social ou escolar ou abandonaram a escola. Inclui um currículo individual, tutoria e mentoria e tem como finalidade promover o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 1º, 2.º ou 3.º ciclo. Apenas se utiliza depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Dados recentes sugerem que esta estratégia é usada principalmente com crianças de etnia cigana (Mendes, Magano, & Costa, 2020).
- Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE): criado em 2009, com o objetivo de apoiar a integração através da educação. Através do uso de diferentes e diversas formas de pedagógicos e de organização das aulas, que permitem um trabalho colaborativo, são criadas aulas adicionais que agrupam temporariamente alunos do mesmo ano letivo com dificuldades de aprendizagem semelhantes. Os professores trabalham os conteúdos curriculares com as crianças, proporcionando um apoio à aprendizagem mais próximo e individualizado. Emergiram dois modelos ou subprojectos: "Fénix" para incentivo à aprendizagem da língua portuguesa e matemática e "TurmaMais", que promove a aprendizagem de todos os conteúdos ou de conteúdos específicos.
- Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE): cofinanciado pela UE, permite às regiões e municípios candidatarem-se para um período de investimento de três anos, por exemplo, para apoiar os projetos PNSPSE de agrupamentos escolares, financiando a formação de professores, funcionários não docentes, educação de segunda oportunidade, orientação e serviços de psicologia, atividades extracurriculares, formação das

famílias, áreas tecnológicas e outras prioridades para o desenvolvimento escolar.

- Cursos Vocacionais: lançado em 2012, é um programa destinado a estudantes com idade igual ou superior a 13 anos, com pelo menos 2 retenções, para que possam aprender conhecimentos académicos estruturantes aliados a formação prática (cerca de 240 horas/ano) em três diferentes profissões, de forma a obter o diploma do 2º ou 3º ciclo do ensino básico ou secundário. Atualmente, esta medida já não está em vigor, tendo sido substituída por outra já existente, os Cursos de Educação e Formação (CEF). Consiste num plano de estudos flexível, que inclui quatro componentes de formação principais - sociocultural, científico, tecnológico, formação - destinado a estudantes com idade igual ou superior a 15 anos que não completaram o 2º ou 3º ciclos do ensino básico ou o ensino secundário ou completaram o ensino secundário, mas não têm ainda um diploma profissional que lhes permita um certificado e/ou completar um nível de ensino superior ao que possuem.
- Serviços de Psicologia e Orientação (SPO): implementados no ambiente escolar. Foi lançado um programa de dois anos (2013-2015) para assegurar uma melhor e mais próxima intervenção destes serviços, em escolas públicas, desde o pré-escolar ao ensino secundário, para atuar na prevenção do insucesso escolar e promover o envolvimento dos estudantes com a escola.
- Plano de Ação Tutorial & Planos Individualizados de Ação Tutorial (PAT & PIAT): medida de proximidade implementada nas escolas que necessitem de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, situações de risco por absentismo, abandono escolar e/ou insucesso escolar. É uma estratégia de apoio e orientação individualizada, estabelecida entre um mentor e o estudante, que visa melhorar a performance do aluno, mas também o seu desenvolvimento pessoal.
- Percursos Curriculares Alternativos (PCA): medida excecional, que pode ser aplicada pelas escolas (requer autorização do Ministério da Educação, anualmente) quando estudantes com até 18 anos (inclusive) não demonstram qualquer progresso nos seus resultados académicos e estão em risco de exclusão social ou de abandono escolar precoce, mesmo após a aplicação de outras medidas para promover o sucesso escolar. Consiste na criação de turmas de estudantes que se encontrem nessas situações (no 2º e 3º ciclo do ensino básico, as turmas devem ter entre 15 e 22

alunos). O seu principal objetivo é reorientar o percurso do aluno, permitindo-lhe completar o 2º e/ou o 3º ciclo do ensino básico.

- Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC): criada para dar resposta a situações de exclusão experienciadas por estas comunidades, com foco na educação, emprego, formação, saúde e habitação.
- Plano Estratégico para as Migrações (PEM; 2015-2020): implementação de ações para promover a educação intercultural nas escolas portuguesas, bem como o sucesso educacional e a redução do abandono escolar nas populações imigrantes.
- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE; 2016-2019): criado em 2016, como extensão do PMSE. Visa promover a qualidade da educação para todos, através do reforço da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e da qualidade das escolas públicas. Uma Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar foi implementada e assegura a assistência, monitorização e avaliação do programa. Este programa tem como objetivo reduzir as taxas de retenção usando uma abordagem ascendente, na qual cada escola implementa o seu próprio plano de ação estratégico de modo a promover as práticas educativas e a melhorar a aprendizagem. É baseada numa lógica de proximidade, quer com a criação de iniciativas de diagnóstico e intervenção locais, quer pela promoção de práticas que permitam antecipar e prever o fracasso, através da intervenção precoce, centrando-se em estratégias de remediação, ou através de uma estratégia conjunta entre as entidades responsáveis pelo setor da educação e diferentes agentes educativos a nível das autoridades locais, baseada no diagnóstico local.

A nível local, particularmente na A.M. de Lisboa, foram implementadas um conjunto de iniciativas através do programa PNPSE, que apenas fornecerá informação relevante em termos de resultados e eficácia em 2020, pelo menos, uma vez que este programa termina em 2019. Apesar da seguinte medida não estar incluída na educação formal, mas apenas na educação não-formal, este programa possui particular relevância no combate ao abandono escolar precoce:

- Programa Escolhas[33]: programa nacional (educação não-formal, presentemente na sua 8ª edição, financiando mais de 100 projetos) integrado no Alto Comissariado para as Migrações

[33] https://www.acm.gov.pt/-/escolhas

(ACM), que pretende promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis. Os projetos inseridos neste programa visam promover igualdade de oportunidades e coesão social, particularmente entre estudantes e jovens de famílias imigrantes ou minorias étnicas, que estão, por exemplo, em risco de abandono escolar precoce, têm elevados níveis de insucesso escolar e/ou absentismo, comportamentos desviantes e/ou estão desempregados. Dentro deste programa, o programa "*U CAN*" foi criado para disponibilizar bolsas-de-estudo e mentoria aos jovens (até aos 24 anos), de contextos socioeconómicos vulneráveis, para assegurar que prosseguem os estudos para o ensino superior, promover inclusão social e prevenir o risco de *dropout* neste ciclo de ensino. As bolsas de estudo OPRE foram concedidas a jovens estudantes ciganos do ensino superior, com o objetivo de evitar o abandono escolar precoce e reduzir as barreiras entre as comunidades ciganas e o sistema de educação formal.

CONCLUSÃO

Por Benedicte Halba, iriv (Paris, França) e Lien Fret & Kendra Geeraerts, Karel de Grote University College (Antuérpia, Bélgica)

O conceito de diversidade inspirou a elaboração do projeto GRIT, dado que este é um assunto relevante quando falamos de educação em contextos urbanos, considerando a diversidade não só dos estudantes, mas também dos professores. O termo 'diversidade' não descreve corretamente a enorme variedade a que cada cidadão europeu ou a nível mundial enfrenta nas sociedades modernas ou pós-modernas. Assim, surgiu, em 2007, pelo investigador inglês Vertorec, um novo conceito que agrega as diferentes formas de diversidade e combina as "características físicas (deficiência ou idade, por exemplo), psicológicas (doença mental ou temperamento, por exemplo) e sociais (sexo e estatuto socioeconómico, por exemplo)" que "são usadas para diferenciar pessoas onde várias diferenças convergem simultaneamente" (Vertorec, 2007). Outros autores referem "diversidade a vários níveis" - alguns são parte do indivíduo e não podem ser alteradas (inatas) e outras estão associadas a aspetos que se foram desenvolvendo ao longo do tempo (adquiridas). Este modelo gráfico é útil para identificar a diversidade em jogo numa dada situação (Gardenswartz & Rowe, 1998) e identifica quatro níveis de diversidade: personalidade (nível pessoal); dimensão interior; dimensão exterior; e dimensão organizacional. Uma dimensão principal a ter em conta é a base *minimum minimorum* sobre a qual se constrói (Universidade de Milão, 2019). Segundo a mesma perspetiva, existem outros níveis a ter em conta quando se aplica uma abordagem *growth mindset*. Um nível individual (microeconómico) tanto para alunos como para professores, é bastante óbvio, mas não suficiente. Um nível organizacional (nível meso) deve também ser considerado - escolas, com um papel-chave desempenhado pelos diretores, mas também pelas famílias. Um terceiro nível, institucional (nível macro) é também crucial se queremos que queremos que este conceito inovador seja promovido e aplicado em todas as escolas, em todas as regiões, especialmente em zonas que enfrentam dificuldades socioeconómicas - maioritariamente áreas urbanas sensíveis.

O maior valor acrescentado do projeto GRIT foi ter aplicado e enriquecido a abordagem *growth mindset* num contexto específico: num projeto europeu (Erasmus+), uma vez que em projetos anteriores o conceito foi aplicado sem ser identificado. Graças ao GRIT, foi possível identificar de forma mais clara que o conceito *growth mindset* tem sido há anos uma preocupação na Europa, em qualquer estratégia pedagógica inovadora destinada a lutar contra o abandono escolar precoce. A "nível macro" verificam-se os efeitos de uma

abordagem *growth mindset* a nível europeu (Comissão Europeia), mas também a nível nacional (ministérios da educação que promoveram ciências cognitivas, por exemplo, no passado). A "nível meso", pode ver-se, graças à versão-teste do GRIT, que as escolas ainda não estão familiarizadas com essa abordagem - mais uma vez, os diretores devem ter um papel ativo para convencer tanto os professores como os pais de que a educação é um *continuum*, que o processo de aprendizagem pode ser iniciado e enriquecido tanto em casa como na escola. A um "nível micro", esperamos que o *toolkit*, *guidelines*, formação e mentoria desenhados pelo GRIT e testados em diferentes escolas e regiões da Europa, com estudantes e professores com diferentes perfis, possa ser uma importante contribuição para a abordagem *growth mindset*.

Os resultados alcançados nos testes são bastante encorajadores. Face às condições especiais derivadas do coronavírus, a equipa europeia encarregue do GRIT teve também de experimentar a sua abordagem *growth mindset*, ao sugerir estratégias alternativas para os testes e adaptar a conceção das ferramentas.

Diversidade e "superdiversidade" são ambos conceitos bastante inspiradores, mas unidade é também necessária porque sem uma base comum - valores europeus, baseados na universalidade, equidade e respeito por todos, independentemente da cultura, religião, língua, estatuto socioeducativo, cidadania ativa e inclusão - as sociedades democráticas poderiam perder-se. Existe uma grande ameaça na Europa e em todas as democracias do mundo.

O programa de formação contínua promovido pela União Europeia em 2000 é um programa-chave e reflete na perfeição os valores europeus. Seria inútil se alguns países europeus se esquecessem da razão por que se juntaram à UE em 2004 - beneficiando de um mercado económico dinâmico e subsídios europeus, mas também respeitando valores democráticos.

A economia não é a única condição para se ser um membro da UE, a democracia é a condição *sine qua non* para pertencer a este grupo. A educação é a melhor forma de promover este espírito democrático e o *growth mindset* (abordagem de crescimento) será uma estratégia pedagógica relevante, nesta perspetiva.

Colaboradores [Projeto GRIT/E-book]

Karel de Grote University College Antwerp

Dr. Kendra Geeraerts

Kendra Geeraerts é doutorada em Ciências da Educação. Trabalha como formadora de professores na Universidade Karel de Grote. Os seus interesses em investigação relacionam-se principalmente com a aprendizagem profissional dos professores. Tem experiência na implementação de sistema de aprendizagem dual na educação secundária e superior.

Lien Fret

Lien Fret possui um mestrado em literatura e língua holandesa e inglesa. Devido à sua experiência no ensino de holandês como segunda língua para crianças e adultos na educação urbana, tem colaborado como revisora dos programas de formação de professores flamengos, com o objetivo de preparar futuros professores para os desafios da diversidade, como multilinguismo e diversidade sociocultural. A sua investigação na área de literatura infantil e trabalho como freelancer na promoção da leitura contribuiu para que a diversidade seja o foco principal no seu trabalho como educadora de professores na Karel de Grote University College.

IRIV, Paris

dr Bénédicte Halba

Bénédicte Halba é doutorada em Economia (Universidade de Paris I Panthéon Sorbonne, 1996). Em 1997 criou o IRIV – Instituto da Investigação e Informação sobre Voluntariado – (www.iriv.net), especializado em aprendizagem ao longo da vida, com enfâse na aprendizagem não formal e informal adquirida através de uma experiência de voluntariado ou migratória. A diversidade tornou-se um tema-chave do seu trabalho desde o 2013 com um portal dedicado ao tema desde 2021 (www.superdiversite.net). É autora e coautora de 13 livros desde 1995, editou as 5 publicações do IRIV (1998-2009), juntamente com a revisão eletrónica semestral desde 2004 "*les rives de l'iriv*" (www.benevolat.net), e a newsletter dedicada à diversidade desde 2018, bem como todos os portais e websites publicados pela iriv desde 1997. Tem sido uma líder, parceira ou coordenadora de mais de 50 projetos desde 1997.

University of Warsaw

prof. dr Bartłomiej Walczak

Bartłomiej Walczak, PhD, é sociólogo e antropólogo cultural e trabalha na Universidade de Varsóvia. Os seus interesses na investigação incluem avaliação em educação, influência da mobilidade na educação, envolvimento dos pais na educação e na mudança em educação. Já escreveu dois livros, é co-autor de outros quatro e tem mais de 60 outras publicações científicas, tanto em jornais polacos quanto internacionais. Tem trabalhado como especialista em várias instituições polacas e internacionais, entre quais: OCDE, OSCE, Comissão de Avaliação de Educação Pública (Arábia Saudita), o Governo polaco e a suas agências, autoridades locais. Participou em mais de 80 projetos de investigação e avaliação.

Agnieszka Borek

Agnieszka Borek é socióloga, avaliadora e coacher com uma forte experiência na investigação e especialização em formação. Os seus interesses de investigação estão focados na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, avaliação e autoavaliação, e no desenvolvimento profissional de educadores. É educadora certificada e formadora, trabalha com adultos e jovens. Durante seis anos (2010-2015), foi a diretora de um projeto educacional para 28.000 professores e diretores polacos, focado no desenvolvimento de toda a escola, explorando questões de autoavaliação escolar, processos de ensino e aprendizagem e processo de decisão baseada em dados. Foi membro da equipa de especialistas, apoiando os padrões estabelecidos de educação e avaliação no sistema de educação pública no Reino da Arábia Saudita. Tem estado envolvida em vários projetos Erasmus + que diziam respeito ao voluntariado, à prevenção do AEP e à educação de grupos de adultos.

Magdalena Swat-Pawlicka

Magdalena Swat-Pawlicka é directora do programa e professora na Escola de Educação da Fundação Polaco-Americana para a Liberdade e na Universidade de Varsóvia. É também professora de língua polaca e praticante de avaliação formativa. Trabalhou para o Instituto de Assuntos Públicos (Universidade Jagielloniana de Cracóvia) no projecto de reforma da supervisão pedagógica e para o Centro de Educação Cívica (Varsóvia) como especialista e coacher.

Jacek Galewski

Jacek Galewski é um sociólogo e historiador. Trabalha na Faculdade de Estudos Orientais da Universidade de Varsóvia, no Departamento de Estudos Árabes e Islâmicos. Os seus interesses centram-se em problemas de identidade social, conflitos étnicos e religiosos, a sociologia das migrações e a história dos tempos recentes. Fluente em inglês e alemão, tem anos de experiência como tradutor e editor. No Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade de Varsóvia, está a preparar a sua tese de doutoramento, cujo tema é a justaposição do anti-semitismo no final do período entre guerras com a islamofobia e a arabofobia da segunda década do século XXI, depois de 2015, durante a chamada "crise migratória".

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Ass Prof. dr Joana Alexandre

Joana Alexandre é professora assistente no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa - onde fez o seu doutoramento. É também investigadora no CIS (Centro de Investigação e Intervenção Social). Durante os últimos 10 anos, tem estado envolvida em projetos de intervenção comunitária e educacional, bem como no seu acompanhamento e avaliação.

Sveta Solntseva (artigo teórico)

Sveta tem um mestrado em Psicologia Social e trabalha atualmente no CIS-IUL (Centro de Investigação Psicológica e Intervenção Social) no ISCTE (Lisboa, Portugal). Anteriormente foi voluntária na educação dos direitos humanos em contextos humanitários e trabalhou com estudantes com necessidades especiais.

Inês A. Ferreira (artigo prático/estudo de caso)

Inês A. Ferreira é assistente de investigação em psicologia no ISCTE-IUL. Com um mestrado em psicologia clínica sistémica, trabalhou anteriormente na investigação em psicologia ambiental na Universidade de Lund. Os seus principais interesses de investigação incluem o desenvolvimento comunitário em bairros urbanos com níveis baixos de estatuto socioeconómico, estudos de pessoas-ambiente e educação inclusiva. No projeto GRIT foi responsável pela caracterização do contexto português (abandono escolar precoce, *Growth Mindset*), contactos com escolas e professores, primeira análise de entrevistas e grupos focais com professores, bem como o desenvolvimento de ferramentas para integrar o kit de ferramentas IO1 e preparação para testar a sua implementação nas escolas.

GRIT | Growth Mindset

Tackling ESL

GRIT

E-EDITION PARIS 2021
2018-1-BEO2-KA201-046880

Erasmus+ epos iriv iscte INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA KdG University of Applied Sciences and Arts UNIVERSITY OF WARSAW