

Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa

Ana Costa* / Luísa Faria*

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Conseguirá a Escola atual potenciar a aprendizagem social e emocional dos alunos? No quadro de um estudo exploratório qualitativo, partiu-se da análise do discurso de 12 docentes, na maioria do sexo feminino (75%), com idades compreendidas entre 32 e 57 anos ($M=44,3$; $DP=8,95$), dos quais 50% leciona ou já lecionou disciplinas de desenvolvimento social e emocional, com o objetivo de contribuir para a compreensão do papel da Escola na promoção de competências sociais e emocionais dos alunos no ensino secundário. Construído de raiz para este estudo, administrou-se um questionário com questões abertas que explorava as perceções dos docentes sobre a importância destas áreas, as estratégias adotadas na sua promoção e a perspetiva sobre as atuais alterações curriculares no contexto português. Os resultados foram analisados com o programa *NVivo 8*. Globalmente, apesar do reconhecimento implícito da importância destas áreas, evidenciado pelos participantes, e do investimento em estratégias curriculares e extracurriculares na sua promoção, a aprendizagem social e emocional carece ainda de redefinição e de valorização enquanto objetivo particular da função da Escola, de forma a tornar-se uma realidade para todos os alunos e, assim, contribuir para promover e ancorar o desenvolvimento cognitivo no quadro de um desenvolvimento global mais harmonioso.

Palavras-chave: Aprendizagem social e emocional, Sucesso académico, Alterações curriculares, Ensino secundário português.

INTRODUÇÃO

A convicção de que para além da família, a escola e a sociedade deverão promover, de forma explícita, os aspetos sociais e emocionais do desenvolvimento de crianças e adolescentes, emergiu em consonância com a aceitação da diversidade do funcionamento humano. Assim, torna-se essencial que a Escola assuma um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação global de crianças e adolescentes, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional: as escolas serão melhor sucedidas na sua missão educacional se envidarem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos, maximizando o seu potencial para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional (Elias et al., 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001).

Esta investigação foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através de uma bolsa de doutoramento atribuída à primeira autora Ana Costa (FRH/BD/72596/2010) sob a supervisão de Luísa Faria na FPCEUP.

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Luísa Faria, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto. E-mail: lfaria@fpce.up.pt

As escolas são espaços sociais e a aprendizagem é, de igual modo, um processo social (Vygotsky, 1962): de facto, os alunos não aprendem sozinhos, mas sobretudo de forma colaborativa com os seus professores, em parceria com os seus pares e com o encorajamento das suas famílias (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012). Ora, já que os fatores sociais e emocionais afetam a forma e o tempo da aprendizagem, as escolas têm que atender a estes aspetos para beneficiar todos os alunos (Elias et al., 1997), uma vez que as emoções podem facilitar ou bloquear a aprendizagem e, em última instância, o sucesso dos alunos (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Santos, 1983; Schutz & Pekrun, 2007).

Embora, historicamente, as escolas tenham procurado integrar nos seus objetivos áreas como o caráter moral, a cidadania e a responsabilidade social, esta questão foi, muitas vezes, pensada pelos educadores de forma fragmentada, quer como um fim em si mesmo, quer como contribuição específica para desenvolver a saúde, a segurança ou a cidadania (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). De facto, só recentemente se tem observado um interesse crescente nas áreas do desenvolvimento social e emocional dos alunos (Zins et al., 2001).

Neste quadro, este estudo visa contribuir para a compreensão e clarificação do papel atual da Escola na promoção de competências sociais e emocionais dos alunos, explorando a perceção dos professores sobre a importância destas áreas no desenvolvimento global dos alunos e sobre o investimento em estratégias para promover a aprendizagem social e emocional, avaliando de que forma percebem o impacto das atuais alterações da reforma educativa portuguesa nestas áreas.

O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Um dos desafios nucleares que se coloca à Escola contemporânea é o de servir uma diversidade de alunos, não apenas do ponto de vista cultural, mas também do ponto de vista cognitivo e motivacional (Learning First Alliance, 2001): no contexto escolar existem alunos academicamente melhor sucedidos, comprometidos e participativos na turma e nas atividades curriculares, enquanto outros necessitam de mais apoio académico e demonstram ter menor ligação ou envolvimento com a escola (Greenberg et al., 2003). Por outro lado, se as questões relacionadas com a indisciplina, o desafeto, a ausência de compromisso, a alienação e o abandono limitam o sucesso na escola e conduzem ao fracasso (Zins, Bloodworth, et al., 2004), torna-se fulcral responder aos diversos desafios socioemocionais que interferem com a capacidade dos alunos para se comprometerem e envolverem na escola e de terem melhor rendimento académico.

Ora, considerando a estreita relação entre fatores sociais, emocionais e académicos, a literatura não dissocia as várias dimensões e avança mesmo com o conceito de aprendizagem social, emocional e académica (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), valorizando o papel que as competências socioemocionais têm na promoção do rendimento académico e na aprendizagem ao longo da vida (Zins, Weissberg, et al., 2004). De facto, esta perspetiva social, emocional e académica oferece propostas de cariz preventivo nas escolas, desenvolvendo esforços para promover a saúde, o caráter e a cidadania, ao mesmo tempo que elabora linhas de intervenção para potenciar o rendimento académico, a par de outras funções escolares dos alunos (Greenberg et al., 2003).

Alguns estudos meta-analíticos recentes têm vindo a demonstrar a eficácia destas linhas de intervenção, apresentando resultados que indicam um impacto significativo no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, quando comparado com outros resultados avaliados (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Payton et al., 2008). Mais ainda, verificou-se que estes programas conduzem também a efeitos indiretos no desenvolvimento dos alunos, como seja a redução da ansiedade, da depressão ou da perturbação emocional, a prevenção de problemas de conduta, a melhoria do rendimento académico, bem como a promoção de

comportamentos prossociais e de atitudes mais positivas face à escola (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012).

Não obstante as potencialidades documentadas da aprendizagem social e emocional, a temática do desenvolvimento de competências socioemocionais insere-se num debate atual mais amplo sobre o desenvolvimento de competências a nível escolar. De facto, alguns autores consideram que o desenvolvimento de competências não pode ter um caráter meramente prescritivo, “enciclopedista” e dissociado da experiência emocional e intelectual que qualquer aprendizagem requer. Nesta linha, consideram que apenas uma estruturação coerente e transversal da educação possibilitará aos alunos em formação uma apropriação crítica e reflexiva do conhecimento e o desenvolvimento das suas competências (Patto, 2000).

Por outro lado, alguns autores defendem, ainda, que a sociedade não poderá atribuir exclusivamente à Escola a função de educar os cidadãos, alegando a sua maior capacidade e competência para o efeito, pois consideram que o sistema educativo não será muito mais virtuoso do que a sociedade da qual extrai os seus recursos. Neste sentido, apenas um esforço concertado entre a Escola e as demais instituições da sociedade permitirão um avanço essencial no desenvolvimento dos alunos, cidadãos de amanhã (Perrenoud, 2004).

APRENDIZAGEM SOCIAL, EMOCIONAL E ACADÉMICA: PRÁTICAS E EFEITOS

A aprendizagem social e emocional é o processo através do qual cada aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes. Neste sentido, os alunos desenvolvem competências que lhes permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos, dar resposta a necessidades pessoais e sociais (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, 2003; Lemerise & Arsenio, 2000; Zins et al., 2001). A aprendizagem social e emocional potencia, assim, o uso de diversas competências cognitivas e interpessoais para alcançar, de forma ética, objetivos relevantes, quer socialmente, quer do ponto de vista do desenvolvimento (Zins et al., 2001).

De entre as diversas competências relevantes da aprendizagem socioemocional destacam-se particularmente a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social, as competências de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável (CASEL, 2005). Estas competências, por sua vez, vão potenciar um melhor ajustamento e rendimento académico, refletido em comportamentos sociais mais positivos, menores problemas comportamentais, menor stresse emocional e melhores resultados em avaliações e testes (Greenberg et al., 2003). A aprendizagem social e emocional vai assim, em última instância, capacitar os alunos para se tornarem mais informados, mais responsáveis, mais empáticos, mais produtivos e mais ativos na sociedade, promovendo a participação ativa na sociedade e a cidadania (Zins et al., 2001).

Na verdade, alunos que definem objetivos positivos em termos académicos revelam ter maior autodisciplina, capacidade de se automotivarem, de regular o stresse, de organizarem o trabalho, de aprenderem mais e de obterem melhores resultados (Duckworth & Seligman, 2005). Por outro lado, alunos que usam competências de resolução de problemas para ultrapassar obstáculos, parecem tomar decisões mais responsáveis sobre o estudo e são academicamente melhor sucedidos (Zins & Elias, 2006).

A longo prazo, o domínio de competências socioemocionais potenciará o desenvolvimento mais ajustado do aluno, contribuindo, assim, para a melhoria do seu envolvimento na escola, conseguido através de um ambiente de respeito e de compromisso com as práticas instituídas pela mesma (McNeeley, Nonnemaker, & Blum, 2002; Osterman, 2000).

De forma semelhante às competências académicas, as competências socioemocionais podem ser aprendidas e praticadas, através da participação em atividades construtivas dentro e fora da sala de aula (Elias et al., 1997), fomentando a sua melhoria e integração progressivas, logo, respondendo às situações mais complexas que os jovens enfrentam em termos académicos, sociais, de cidadania e de saúde (CASEL, 2003; Elias et al., 1997).

No entanto, uma questão comumente discutida na aprendizagem socioemocional relaciona-se com o facto de esta poder, na operacionalização de algumas práticas, inflacionar a carga horária escolar, já por si bastante exigente. Contudo, as várias opções de desenvolvimento de competências sociais e emocionais podem variar, desde as mínimas até às mais substanciais, no grau de adaptação e mudança na vida da escola (Zins & Elias, 2006).

Ora, são várias as oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional dos alunos no contexto escolar, pois para além da possibilidade de adoção de um currículo específico, o reforço desta aprendizagem pode conseguir-se com a introdução, de forma transversal, de atividades de aprendizagem social e emocional nas disciplinas existentes no currículo regular, o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, de respeito e de apoio, a alteração de processos de instrução (ensino cooperativo), a promoção de parcerias entre escola, família e comunidade, o envolvimento ativo e experiencial dos alunos no processo de aprendizagem, o uso de competências socioemocionais na gestão do comportamento, de práticas de disciplina e políticas da escola e, ainda, a integração de métodos de aprendizagem socioemocional nas atividades extracurriculares (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012; Zins, Weissberg, et al., 2004).

Mais ainda, é extremamente difícil ou, até, ineficaz desenvolver através de instrução formal todas as competências socioemocionais necessárias para o crescimento pleno do aluno. Neste sentido, os programas de aprendizagem social e emocional consideram importante capitalizar também os processos de instrução informal, apoiando os alunos na aprendizagem, a partir das suas próprias interações diárias com os outros e, em geral, estabelecer um clima na escola que facilite este tipo de aprendizagem (Lopes & Salovey, 2001).

Não obstante, os processos e as estruturas organizacionais deverão assegurar a qualidade da implementação e a promoção da sustentabilidade das estratégias de desenvolvimento pessoal e socioemocional (Greenberg, 2004), pois sem estas condições, poderão existir desvios face ao planeamento prévio e as bases e estratégias dos programas poderão ficar inadvertidamente comprometidas (Zins & Elias, 2006). Assim, tanto a fidelidade a um programa como a sua adaptação devem ser convenientemente atendidas, sob pena de comprometerem a eficácia dos resultados (Elliott & Mihalic, 2004).

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Até agora, um reduzido número de escolas conseguiu atuar estrategicamente para integrar, de forma eficaz, a aprendizagem social, emocional e académica dos alunos (Adelman & Taylor, 2000). Globalmente, a insuficiente operacionalização destas aprendizagens ficou a dever-se à contribuição de fatores como a ausência de planeamento curricular a longo prazo, a inadequação das infraestruturas escolares para realizar atividades de prevenção, as limitações na avaliação dos resultados dos programas, os baixos níveis de financiamento e a ausência de preparação dos professores para formarem alunos nestas áreas (Greenberg et al., 2003).

No contexto educativo português, não obstante o artigo 46º da Lei de Bases do Sistema Educativo, de outubro de 1986, ter proposto que a organização curricular deveria ter em conta o equilíbrio do desenvolvimento afetivo e social com as demais componentes da formação do aluno, foi apenas em 1989 que surgiram indicações objetivas sobre a forma como operacionalizar as

questões do desenvolvimento social e emocional nas escolas: o Ministério da Educação defendeu a disseminação da aprendizagem social e emocional pelo currículo, a criação de uma disciplina não curricular para o desenvolvimento de projetos (Área de Projeto), a instrução específica de uma hora por semana destas componentes (Desenvolvimento Pessoal e Social), como alternativa à disciplina de instrução de Religião Moral e Católica, e o desenvolvimento de atividades extracurriculares (Campos & Menezes, 1996).

No entanto, o interesse pelo desenvolvimento destas competências diminuiu no sistema educativo durante a década de 90, tendo sido aprovado apenas um programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para o 3.º ciclo do ensino básico (Faria, 2011). De facto, só com o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que promoveu uma reorganização curricular do ensino obrigatório, foi formalmente constituída uma área disciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social, que incluía 3 disciplinas para todos os alunos do ensino básico – Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado –, disciplinas estas com uma maior componente de educação para a cidadania do que para o desenvolvimento pessoal e social (Menezes, 2007).

Posteriormente, e em particular no que se refere aos princípios orientadores e de organização e gestão curricular do ensino secundário, o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março, considerou a introdução da disciplina de Área de Projeto neste ciclo de ensino, como uma área de “integração de saberes e competências adquiridas ao longo do curso, em torno do desenvolvimento de metodologias de estudo, investigação e trabalho em grupo”. Esta disciplina, através do Decreto-Lei 50/2011, de 8 de abril, veio, recentemente, a ser excluída da organização curricular do ensino secundário, defendendo-se que não se deveria constituir como disciplina autónoma, mas sim transversal ao currículo, favorecendo, alegadamente, a menor carga horária dos alunos nos últimos anos de formação. No mesmo decreto foi ainda definida a criação da disciplina de Formação Cívica para o 10.º ano, com vista ao reforço da formação nas áreas da educação para a cidadania, para a saúde e para a sexualidade.

Contudo, atualmente, com as alterações previstas na nova revisão da estrutura curricular, assiste-se a uma intencional “centralização do currículo nos conhecimentos fundamentais (...) reforçando a aprendizagem nas disciplinas essenciais” (Ministério da Educação e Ciência, 2011). Neste sentido, esta proposta procura diminuir a dispersão curricular, reforçando a carga horária de disciplinas ditas essenciais ou académicas, e excluindo disciplinas de carácter pessoal e social, como por exemplo, a disciplina de Formação Cívica no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no 10.º ano. Ora, em particular no ensino secundário, esta alteração de paradigma, no sentido de um desinvestimento nas componentes referidas, é particularmente evidente com a exclusão da disciplina de Área de Projeto no 12.º ano e a futura exclusão da Formação Cívica no 10.º ano.

No contexto americano, de forma semelhante ao que está a acontecer em Portugal, tem-se vindo a assistir a um interesse redobrado, acompanhado de pressão por parte dos políticos e do público em geral, na melhoria dos resultados académicos dos alunos. Em parte como consequência desta maior exigência, muitas escolas aumentaram o tempo letivo das disciplinas curriculares, enquanto que reduziram o tempo das disciplinas não curriculares, não sujeitas a avaliação (Greenberg et al., 2003). Deste modo, em vez de existir uma integração destes segmentos e uma maior compreensão da contribuição destas áreas na prevenção do insucesso académico, bem como no desenvolvimento global dos alunos, parece estar a ser adotada a opção de enfatizar a educação centrada no desempenho.

Na sociedade portuguesa, a controvérsia em torno deste tema adensou-se face às recentes propostas de alteração das componentes de desenvolvimento social e emocional nos currículos, bem como à ausência de um período de debate público alargado, anterior à proposta. De facto, o Conselho Nacional da Educação (CNE), no parecer n.º 2/2012, emitido no Diário da República, de 7 de março, sublinha a importância da aprendizagem ao longo da vida e clarifica que há aprendizagens “indispensáveis para se sobreviver num mundo complexo e em acelerada mudança

(...) as chamadas ‘aprendizagens de vida’ que dificilmente encontram espaço na tradicional divisão dos currícula apenas em disciplinas” (p. 8443), defendendo claramente um tempo próprio para a disciplina de Formação Cívica em futuros *currícula*.

Por sua vez, a Federação Nacional de Educação (FNE), no seu parecer, de janeiro de 2012, sobre a revisão curricular, considerou que as competências essenciais que incluem “o pensamento divergente, a criatividade, o senso crítico, o empreendedorismo (...)” (p. 7), não se encontram previstas de forma intencional nos programas atuais, nem tão pouco existe uma devida exploração dos projetos pessoais de vida dos alunos, que a escola deveria garantir ao longo do percurso escolar, promovendo, assim, a motivação intrínseca que conduz ao significado pessoal das aprendizagens. Mais ainda, realça que não é explícito como é garantido através do “currículo, no seu mais amplo significado, o desenvolvimento de atitudes e a consciencialização de valores, subordinando-se a aquisição de conhecimentos ao domínio de aptidões e capacidades que propiciem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (FNE, 2012, p. 12). Por esta ordem de razões, a FNE opôs-se à eliminação da disciplina de Formação Cívica, evidenciando a sua “pertinência ao longo do percurso académico e de vida dos alunos, (...) particularmente em áreas tão significativas como o autoconhecimento, o desenvolvimento vocacional, o senso crítico e o pensamento divergente.” (p. 11).

Também a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) considerou, numa nota à comunicação social, as medidas atuais como empobrecedoras do currículo, havendo “uma clara desvalorização das áreas da formação cívica dos jovens” (p. 1), tornando-se clara a supressão de disciplinas essenciais à formação integral dos jovens, para o reforço da carga horária em disciplinas curriculares (FENPROF, 2011).

Mais ainda, o Movimento Escola Pública (MEP, 2012), numa reflexão sobre a proposta de revisão curricular, em 30 de janeiro de 2012, manifestou-se, também, contra a exclusão da disciplina de Formação Cívica, condenando o recuo na promoção das capacidades que a escola oferece aos seus jovens, afirmando que “não basta ser capaz de assimilar e reproduzir a informação transmitida, [pois] é preciso aprender a saber transformá-la em conhecimento e capacidades” (p. 2).

De facto, o panorama educativo atual reflete o progressivo desinvestimento e a consequente desvalorização a que a aprendizagem social e emocional dos alunos tem sido votada pelo sistema educativo português, centrando atualmente os seus esforços no desenvolvimento de competências ditas tradicionais ou formais e alheando-se das necessidades de formação dos alunos a nível social e emocional.

Nesta perspetiva, poder-se-á salientar que a Escola, para garantir o seu papel, cada vez mais transdisciplinar e universal, deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo mas também no seu desenvolvimento social e emocional. Assim sendo, este estudo, de cariz qualitativo, e com um propósito exploratório, pretende contribuir para o debate na sociedade portuguesa, captando a perspetiva de professores sobre o passado, o presente e o futuro das políticas e das práticas educativas na área da aprendizagem social e emocional.

MÉTODO

O presente estudo teve como principal objetivo conhecer a perspetiva de professores sobre o papel da Escola na promoção da aprendizagem social e emocional dos alunos, particularmente no ensino secundário. Neste sentido, procurou indagar qual a importância atribuída às dimensões sociais e emocionais da aprendizagem, as práticas e estratégias implementadas para promover o

seu desenvolvimento nos alunos, bem como o impacto neste domínio das atuais alterações na reforma educativa.

Participantes

Neste estudo participaram 12 docentes, maioritariamente do sexo feminino (75%), com idades compreendidas entre 32 e 57 anos ($M=44,3$; $DP=8,95$), dos quais 50% lecionam ou já leccionaram disciplinas de desenvolvimento socioemocional, 58,3% são membros do Conselho Pedagógico, desempenhando funções em 3 escolas do ensino secundário do Grande Porto. Os docentes tinham entre 7 e 33 anos de experiência profissional ($M=21,4$; $DP=9,70$) e, na sua maioria, possuíam a licenciatura (66,7%), 25% concluíra o mestrado e 0,08% o doutoramento.

Instrumento

Considerando a especificidade da temática, foi utilizado um questionário com questões abertas, criado de raiz para este estudo, que abordava a temática da aprendizagem social e emocional, a partir de questões sobre o seu desenvolvimento no contexto escolar atual, a sua dinamização e práticas no ensino secundário, bem como o balanço e as consequências das alterações curriculares em curso (cf. Quadro 1).

QUADRO 1

Caracterização do questionário de questões abertas sobre a aprendizagem social e emocional

Dimensões do Questionário	N.º de Questões	Exemplos de Questões Abertas
Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social na Escola Atual	4	<i>Considera que a Escola Atual potencia o desenvolvimento pessoal e social dos alunos? Por favor justifique a sua resposta.</i>
Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social no Ensino Secundário	8	<i>Quais as estratégias formais e informais que são utilizadas [na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos]? Dê exemplos, por favor.</i>
Alterações Curriculares: balanço e consequências	6	<i>Que balanço faz da introdução e operacionalização da disciplina de Área de Projeto, bem como da de Formação Cívica no ensino secundário?</i>

O instrumento foi sujeito a um estudo prévio de reflexão falada com 3 professores com características semelhantes aos da amostra do estudo. Globalmente, o questionário sobre a aprendizagem social e emocional, bem como o questionário sociodemográfico construídos para este estudo revelaram-se ajustados, quer à especificidade da amostra quer aos objetivos. Na reflexão falada foi sugerido que se enfatizasse o papel do desenvolvimento social e emocional no sucesso académico dos alunos. O tempo de resposta ao questionário foi, em média, de 40 minutos.

Procedimento

Quanto ao procedimento seguido na recolha de dados, num primeiro momento procedeu-se à seleção de três escolas que integrassem o ciclo de ensino secundário, na área do Grande Porto, heterogéneas quanto à sua localização (central vs. periférica), tipo de ensino (público vs. privado)

e posição ocupada no *ranking* anual de escolas, e que pudessem espelhar desta forma realidades distintas. Após o contacto informal com as várias instituições e uma vez constatada a sua recetividade e disponibilidade, foram formalizados os pedidos de autorização e confirmado o consentimento das escolas para a realização do estudo.

Foi solicitado a cada instituição que seleccionasse quatro docentes que lecionassem ou tivessem lecionado disciplinas de desenvolvimento socioemocional, tendo sido explicados os objetivos do estudo e garantido o anonimato e a confidencialidade dos respetivos dados. O questionário sobre a aprendizagem social e emocional, bem como o questionário sociodemográfico foram enviados por correio eletrónico e, conseqüentemente, respondidos de acordo com a disponibilidade dos participantes. A literatura tem revelado um número crescente de estudos que integram métodos de recolha de dados mediados pelo computador, através do acesso à internet, o que tem conduzido também a um aumento da investigação sobre as vantagens e as desvantagens destas metodologias (Hunter, 2012; Katz et al., 2008; Wright, 2005). Neste estudo, a opção de enviar por correio eletrónico o questionário assentou nos benefícios relacionados com a sua acessibilidade, o uso personalizado do tempo e os menores custos associados (Katz et al., 2008; Wright, 2005), bem como a menor pressão exercida sobre as respostas dos participantes (Boshier, 1990) e a distância social criada pela internet, que facilita a discussão de temáticas consideradas mais sensíveis (Cantrell & Lupinacci, 2007).

Análise de dados

A codificação e a análise das respostas às questões abertas foram realizadas com recurso ao programa NVivo 8. A codificação dos dados foi realizada tendo por base uma árvore de categorias e subcategorias definidas *a priori*, segundo o método *top down* (Miller & Fox, 2004), que impõe que os dados sejam organizados em função dos objetivos do estudo e/ou dimensões/questões do questionário. As categorias previamente definidas foram sendo progressivamente refinadas ao longo da codificação. Num segundo momento seguiu-se a análise exploratória dos dados emergentes nas categorias e subcategorias da árvore relativas ao desenvolvimento da aprendizagem social e emocional na escola.

Nesta abordagem qualitativa asseguraram-se aspetos como a fidelidade e a validade dos dados recolhidos (Silverman, 2001): (i) quanto à fidelidade, os procedimentos foram definidos *a priori*, no sentido do investigador reproduzir de forma standardizada e em condições semelhantes quer a recolha de dados (uniformização das instruções e questionário com questões abertas), quer o seu tratamento e análise (predefinição de categorias, supervisão da codificação por um segundo investigador e envolvimento dos investigadores em todas as fases da investigação); (ii) já quanto à validade, particularmente a validade interna, procurou-se uma constante correspondência entre os dados encontrados e a realidade, através da descrição detalhada de indicadores e de conceitos, para serem clarificados e compreendidos do mesmo modo pelos investigadores, bem como a verificação do processo de codificação e das conclusões obtidas a partir da análise de categorias.

RESULTADOS

O desenvolvimento social e emocional na escola atual

- “A Escola atual, apesar de todas as pressões que hoje em dia a possam fazer desviar da totalidade das suas funções, continua a ser por excelência o local de desenvolvimento global dos alunos. Quem olha para a Escola atual, para o seu corpo docente e para as

estratégias aplicadas consegue ver que ainda é a escola que ajuda a descobrir, dá forma e lança as bases da sociedade.” Entrevistado 12 (E12).

Na percepção dos docentes foi consensual que a Escola tem, atualmente, uma função mais alargada e exigente no que se refere à formação global do aluno, sendo considerada como um *“espaço privilegiado e vocacionado para o desenvolvimento e formação integral da pessoa.”* (E9). De facto, os docentes encararam a formação pessoal e social como um *“princípio educativo”* por si mesmo, *“imprescindível num contexto de um mundo em clara mutação”* (E10), considerando que é num *“mundo plural”* de opiniões, culturas e estratos sociais que se potencia e concretiza a educação de *“cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis”* (E9).

- *“A escola é, assim, o centro onde se operacionaliza a Formação Pessoal e Social e onde se desenvolvem ações preventivas que concorrem para que os jovens não sejam colocados à margem da definição do seu futuro, mas que se constituam como atores e críticos do seu próprio destino. A educação escolar, para além da missão intrínseca de transmitir conhecimentos, terá, simultaneamente, de contribuir para a capacitação dos alunos para a resolução dos seus problemas de vida, estimulando o seu desenvolvimento psicológico e confrontando-os com questões atinentes a valores, através de atividades proporcionadas pela escola por forma a permitir-lhes um maior desenvolvimento moral.”* (E10).

Enquanto promotora do desenvolvimento integral dos alunos, a Escola tem como principais objetivos, na voz dos docentes, contribuir para o desenvolvimento da *“cidadania, valores e solidariedade”* (E7), prevenir *“situações de risco e reforçar os fatores sociais de proteção”* (E8), promovendo *“a inter-relação entre os diversos intervenientes família/ escola/comunidade como agentes participantes no processo de desenvolvimento socioeducativo”* (E8), bem como a promoção de *“condições socioemocionais que contribuam para a consolidação do sucesso escolar dos jovens”* (E8), como seja, o favorecimento da *“autoestima, autoconfiança, eficácia e autonomia”*(E5) dos alunos.

Em particular, nos contextos educativos dos docentes, a área do desenvolvimento pessoal e social foi globalmente valorizada enquanto objetivo de formação dos alunos. No entanto, não havendo um *“plano definido da formação pessoal e social dos alunos”* (E9), os docentes consideraram existir diferentes *“iniciativas e projetos que vão sendo analisados e implementados pelos diferentes ciclos”* (E9), bem como *“atividades de enriquecimento curricular”* (E1), com vista a operacionalizar o desenvolvimento destas competências nos alunos, em que *“tanto os alunos, como os pais e a comunidade são amplamente envolvidos”* (E1).

- *“Na minha escola, independentemente da existência ou não nos planos curriculares nacionais de áreas de formação ligadas à formação pessoal e social, sempre se considerou essencial a formação do indivíduo, para além da mera transmissão de conhecimentos inscritos nos programas curriculares. Houve e há a preocupação de incluir e pôr em prática no seu Projeto Educativo a Formação Pessoal dos alunos.”* (E2).

A aprendizagem social e emocional no ensino secundário

- *“Mais do que nunca espera-se da escola a tarefa de ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e de assumir um papel preponderante na contribuição para a formação pessoal e social dos alunos, suscitando-lhes, ao mesmo tempo, a aquisição de competências próprias que lhes permitam lidar convenientemente com as tarefas da sua vida quotidiana. Numa altura em que se assiste a uma profunda crise de valores, a uma cada*

vez maior desestruturação das famílias, este papel da escola enquanto ‘escola que prepara para a vida’ será fundamental.” (E10).

Globalmente, os docentes consideraram que a estrutura curricular do ensino secundário está focalizada na promoção de aprendizagens ditas tradicionais, sendo que neste ciclo de ensino o desenvolvimento de competências sociais e emocionais tende a refletir, cada vez mais, uma função não prioritária da escola. Consideraram que, de uma forma geral, *“a escola está orientada exclusivamente para os resultados”* (E1), sendo que as disciplinas sujeitas a exame nacional são as mais valorizadas. Acreditam que *“a formação pessoal e social é menosprezada”* e que com as reestruturações curriculares existentes, a exclusão da disciplina de Formação Cívica *“põe em causa a continuidade e a abordagem formal do desenvolvimento pessoal e social.”* (E2).

- *“Atualmente, a escola tem papel preponderante na transmissão de conteúdos e a atual organização curricular não permite ultrapassar essa tarefa que, embora importante, deixa pouco tempo à aquisição de outras competências que permitam aos alunos lidar convenientemente com as tarefas da sua vida quotidiana.”* (E4).

A aprendizagem social e emocional permite ao aluno, na voz dos docentes, a abertura a *“perspetivas diversas”* (E2), que facilitam o seu posicionamento e a *“compreensão do mundo que o rodeia”* (E12). O desenvolvimento pessoal e social do aluno vai refletir-se numa postura mais *“crítica, interventiva, autónoma e responsável”* (E3) e mais capaz de *“enfrentar as adversidades”* (E6) do contexto académico, tendo como *“consequência direta maior autoestima, autoconfiança e consciência face aos estudos”* (E2), que se irá traduzir positivamente no seu sucesso académico:

- *“O desenvolvimento pessoal e social dos alunos é fundamental para o seu sucesso académico, quer no presente quer no futuro. Cada vez mais, os nossos alunos têm de estar conscientes que a formação curricular é um ponto de partida para a sua vida escolar e, posteriormente, profissional. É a sua capacidade de saber lidar com os outros, de saber afirmar-se como cidadão responsável e exemplar, de saber trabalhar em equipa, que vai fazer a diferença. Um aluno que consiga atingir uma dimensão pessoal e social mais vasta vai ser, com certeza, melhor sucedido.”* (E11).

Em particular, no ensino secundário, os docentes revelaram que as competências socioemocionais facilitam a progressão dos alunos, uma vez que lhes proporcionam um *“autoconhecimento firme”*, suportado em *“valores de respeito por si e pelas diferenças que marcam o outro”* (E2) e uma perspetiva mais *“responsável”* na forma como encaram o novo ciclo de estudos.

- *“O processo de transição do 3º ciclo para o Secundário é um tremendo ‘passo de gigantes’. Para que o sucesso possa ser atingido deverá existir uma ‘teia’ de apoio aos alunos (pais, diretor de turma, psicólogo) que os guie nas escolhas que desejarem fazer.”* (E12).

Apesar da importância reconhecida ao desenvolvimento de competências socioemocionais na formação do aluno, os docentes realçaram as condicionantes e dificuldades de resposta das escolas, referindo, em particular, que a *“falta de tempo, de motivação e de preparação”* (E3), bem como o facto de *“ser considerada por muitos como acessória”* (E9), não permitem uma resposta adequada.

As estratégias adotadas pela Escola na promoção do desenvolvimento social e emocional dos alunos foram, globalmente, diversificadas (cf. Quadro 2).

QUADRO 2

Percepções dos docentes sobre estratégias da Escola para promover competências socioemocionais

Curriculares	<i>Estrutura Curricular do Ensino Secundário</i> – Formação Cívica (10.º ano) – Transversalidade do currículo <i>Atividades de Enriquecimento Curricular</i> <i>Atitudes, dinâmicas e figuras no âmbito da gestão escolar</i> – Atitudes preventivas da indisciplina – Atitudes facilitadoras do relacionamento interpessoal – Dinâmicas e iniciativas de grupo – Papel facilitador do Diretor de Turma – Papel facilitador do Padrinho/Tutor
Extracurriculares	<i>Atividades desenvolvidas no âmbito de Projetos Educativos</i> – Culturais (Visitas de Estudo, Debates/Palestras, Dias de reflexão, Clubes, Oficinas, Retiros e Saraus) – Desportivas (Torneios e Desporto Escolar) – Atividades comemorativas (Festas de Natal e de Finalistas e Quadros de Mérito) – Projetos Comunitários de Voluntariado ou de Solidariedade <i>Associativismo (Associação de Estudantes e Atos Eleitorais)</i>

No que se refere a possíveis processos de monitorização e de avaliação das estratégias implementadas, a maioria dos docentes afirma não existir uma avaliação diferente da dos demais processos educativos, isto é, por norma pouco específica e sem uma avaliação formal do cumprimento dos objetivos propostos.

As alterações curriculares na área da aprendizagem social e emocional

- “De que servirá à sociedade um matemático brilhante, um médico ilustre, um empresário de sucesso, um investigador pioneiro, se não souber pôr o seu trabalho ao serviço dos outros? (...) é premente que sejam exploradas e desenvolvidas capacidades que permitam ao alunos dar-se à sociedade, ao invés de apenas receberem conhecimentos que, indubitavelmente, são essenciais e estruturantes, não sendo, no entanto, suficientes.” (E10).

De um modo geral, para os docentes a introdução de disciplinas na área de desenvolvimento social e emocional constituiu uma mais valia indiscutível na formação global do aluno, sendo percecionada como “oportunidade para o desenvolvimento da formação e do desenvolvimento pessoal e social” (E3) que se traduziria no “desenvolvimento de competências que lhe seriam muito úteis, independentemente da via que seguissem após a conclusão desse nível de ensino” (E2). De facto, consideraram que a disciplina de Formação Cívica e Área de Projeto fomentava a maior “estabilidade emocional”, “autoestima”, “confiança”, “disciplina”, “capacidade de resolução de problemas”, e “comportamentos sociais mais adequados” (E8), assim como possibilitava aos professores e Diretores de Turma a “oportunidade de estar mais próximo e promover um desenvolvimento mais equilibrado do adolescente” (E12):

- “Faço um balanço muito positivo (...) os resultados visíveis deram-me a entender que os alunos sentiram que, pela experiência de trabalhar de uma forma diferente daquela a que estavam habituados, muito os ajudou a crescer.” (E12).

Neste sentido, a exclusão de disciplinas implementadas há tão pouco tempo, constitui, para os vários professores *“algo de profundamente negativo: um retrocesso”* (E1), uma *“perda”* (E3) e o *“fim de um ciclo que não mais voltará”* (E12) no que ao investimento na formação global dos alunos diz respeito. Consideraram, ainda, que por muito que se perspetive a continuação do investimento nestas competências, de um *“modo transversal, não existe tempo para o fazer”* (E2), colocando *“em causa a continuidade e a abordagem formal do desenvolvimento pessoal e social”* (E2):

- *“É uma visão redutora da educação. No mundo de hoje, a formação para a cidadania, a educação para os valores, a educação intercultural, a formação cívica são áreas educativas a reforçar face à violência e à intolerância; a existência de um tempo educativo inteiramente dedicado a estas dimensões da formação complementa o que se faz no âmbito do currículo disciplinar (...).”* (E4).

No discurso dos docentes, a identificação e a proposta de medidas que possam minimizar as consequências que advêm das atuais alterações curriculares desvendou a futura *“dificuldade ou mesmo a impossibilidade em ultrapassar a exclusão destas disciplinas por falta de tempo próprio para o fazer”* (E3). De facto, sob pena de colocar em causa o desenvolvimento global do aluno, os docentes consideraram que no futuro se deveria assegurar a formação nesta área, quer seja através da transdisciplinaridade do currículo, *“transferindo essas competências para as disciplinas curriculares existentes”* (E9), quer seja pela valorização destas componentes no projeto educativo da Escola:

- *“A única solução possível será, como já indicado, que as várias disciplinas, dentro dos limites possíveis, concorram para as finalidades de uma área como a do desenvolvimento pessoal e social. Só a nível da execução de um plano anual de atividades rico, coerente e variado, e com a participação das várias áreas disciplinares, será possível dar alguma resposta na via da formação dos alunos.”* (E2).

DISCUSSÃO

Numa sociedade complexa e progressivamente mais exigente, os alunos devem ser preparados não só para serem bem sucedidos na escola, mas também para serem bem sucedidos na vida. Nesta senda, a aprendizagem social e emocional reveste-se de particular importância no contexto educativo, acrescentando um inegável valor ao modelo preconizado de formação global do aluno. Mais ainda, a evidência do papel adaptativo e potenciador das competências socioemocionais tem conduzido ao seu crescente reconhecimento, particularmente no contexto escolar (Elias et al., 1997; Zins et al., 2001).

Assim, partilhando desta perspetiva, os docentes foram, globalmente, consensuais ao considerar que a Escola tem a função de dotar os alunos com competências sociais e emocionais que, a par das cognitivas, potenciam o seu desenvolvimento integral e, consequentemente, promovem o seu êxito a vários níveis. No entanto, a maioria reconheceu que na sua realidade escolar, apesar da valorização implícita desta função, a não existência de um plano a nível nacional de desenvolvimento social e emocional dos alunos, leva a que o investimento de cada escola na promoção destas áreas seja variável e, em larga medida, dependente dos seus próprios interesses e motivações.

Ao nível do ensino secundário, muito particularmente, o discurso dos docentes reflete a função prioritária da Escola de transmissão dos saberes ditos essenciais, logo, curriculares, relegando para segundo plano a promoção de competências sociais e emocionais (Greenberg et al., 2003). A subvalorização destas áreas parece, no geral, ser assumida pelos docentes, que afirmam não existir uma abordagem mais produtiva desta área, nomeadamente pela ausência de estrutura e organização curriculares vocacionadas para o seu desenvolvimento.

A estreita relação entre o domínio das competências sociais e emocionais, o rendimento académico e a aprendizagem ao longo da vida (Zins, Weissberg, et al., 2004) foram realçadas pelas várias “vozes” da Escola. De facto, estas aprendizagens favorecem os alunos no confronto com adversidades várias, ao mesmo tempo que proporcionam uma maior “*responsabilização*”, “*autonomia*”, “*consciência face aos estudos*”, “*autoconfiança*” e “*motivação*”, promovendo a prossecução de objetivos e de resultados de mestria e excelência, bem como a procura constante do desenvolvimento.

No ensino secundário, mais exigente do ponto de vista académico e socioemocional, os docentes realçaram que o desenvolvimento destas competências se apresenta como uma mais valia na gestão do quotidiano escolar dos alunos, uma vez que possibilitam uma maior “*autoconhecimento*”, facilitador e potenciador da tomada de perspetiva “*responsável*” sobre a importância desta etapa da vida escolar no futuro académico e profissional.

A Escola, sendo um espaço social privilegiado, proporciona, quer através de práticas institucionalizadas, quer de forma espontânea e informal, um conjunto diversificado de experiências que possibilitam ao aluno o desenvolvimento de competências variadas, entre as quais as sociais e emocionais. Neste sentido, várias estratégias promotoras da aprendizagem social e emocional foram consideradas pelos docentes, mas foram sobretudo as de cariz extracurricular (atividades culturais, desportivas ou comemorativas) as mais mencionadas, o que, não obstante a sua capacidade de promover as competências socioemocionais, por si só, têm um efeito limitado uma vez que não garantem que a aprendizagem social e emocional abranja todos os alunos.

De facto, apesar do reconhecido investimento das escolas no desenvolvimento de estratégias para a promoção de competências socioemocionais, a ausência de um plano de desenvolvimento estruturado tornou-se evidente: em prejuízo do desenvolvimento dos alunos, as estratégias adotadas apresentam-se muitas vezes segmentadas, focalizadas em temáticas específicas e sem continuidade no tempo, carecendo de objetivos particulares de formação nesta área e não sendo sujeitas a uma avaliação de resultados, o que em larga medida poderá comprometer, segundo a literatura, quer a sua implementação nas práticas escolares, quer os eventuais efeitos sobre o desenvolvimento do aluno (Zins & Elias, 2006).

A introdução de disciplinas da área de desenvolvimento social e emocional possibilitou, através de uma estrutura formalmente instituída, uma “*oportunidade de desenvolvimento*” e “*crescimento*” para todos os jovens. A sua prematura exclusão foi perspetivada pelos docentes como profundamente negativa e comprometedora do desenvolvimento futuro dos alunos, constituindo um claro recuo na política educativa, que desejavelmente deveria pugnar pela formação global dos alunos: ora, manifestando claramente a dificuldade que a Escola terá em colmatar esta exclusão prematura, os docentes apontaram a abordagem transdisciplinar destes conteúdos no currículo, a par do investimento de cada escola nestas áreas, como meios para combater os efeitos negativos das alterações em curso.

CONCLUSÕES

Apesar de reconhecida a importância das competências sociais e emocionais no percurso académico, a Escola encontra-se cada vez mais pressionada na sua função de formar academicamente: como consequência da falta de tempo, de recursos, de orientações precisas de formação e de alterações curriculares, a Escola tem vindo a debater-se para conseguir responder às necessidades de desenvolvimento global dos alunos.

De facto, à semelhança de outros países, devido às várias dificuldades de operacionalização e implementação (Adelman & Taylor, 2000), a aprendizagem social e emocional parece ter ainda um longo caminho a percorrer para que se possa constituir como uma realidade na Escola atual.

Em suma, à medida que aumenta a compreensão dos efeitos do contexto social no desenvolvimento dos jovens, mais o contexto educativo se constituirá como espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento holístico e integrado do aluno: neste sentido, e uma vez que as competências socioemocionais apresentam uma estreita relação com o sucesso académico, as escolas, para serem eficazes do ponto de vista socioeducativo, devem focalizar os seus esforços na coordenação e integração das várias áreas, inclusive a socioemocional, otimizando o potencial dos alunos para virem a ser bem sucedidos na escola e ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Adelman, H., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 7-26.
- Boshier, R. (1990). Sociopsychological factors in electronic networking. *International Journal of Lifelong Education*, 9(1), 49-64.
- Campos, B., & Menezes, I. (1996). Personal and social education in Portugal. *Journal of Moral Education*, 25(3), 343-357.
- Cantrell, M. A., & Lupinacci, P. (2007). Methodological issues in online data collection. *Journal of Advanced Nursing*, 60(5), 544-549.
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retirado em dezembro 15, 2012 de http://casel.org/wp-content/uploads/1A_Safe_Sound-rev2.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition*. Retirado em dezembro 15, 2012 de http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Safe_and_Sound_ILedition.pdf
- Duckworth, A. S., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliot, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5, 47-53.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis: Fundación Botín Report 2011* (pp. 33-65). Santander: Fundación Botín.
- Federação Nacional de Educação (FNE). (2012). *Parecer sobre a proposta-base de revisão da estrutura curricular*. Retirado em dezembro 15, 2012 de http://www.fne.pt/upload/parecerFNE_RC.pdf

- Federação Nacional dos Professores (FENPROF). (2011). *Desvalorização de algumas disciplinas e concretização do que prevê o OE/2012*. Retirado em dezembro 15, 2012 de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6012>
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 421-436.
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention. *Prevention Science*, 5, 5-13.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Hunter, L. (2012). Challenging the reported disadvantages of e-questionnaires and addressing methodological issues of online data collection. *Nurse Researcher*, 20(1), 11-20.
- Katz, N., et al. (2008). Internet-based survey of nonmedical prescription opioid use in the United States. *Clin J Pain*, 24, 528-535.
- Learning First Alliance. (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Retirado em dezembro 15, 2012 de <http://www.learningfirst.org>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lopes, P., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning. Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *The CEIC Review*, 10, 12-13.
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interações*, 20, 98-140.
- McNeeley, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal. In *Atas do Encontro para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Miller, G., & Fox, K. J. (2004). Building bridges: The possibility of analytic dialogue between ethnography, conversation analysis and Foucault. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 35-55). London: Sage Publications.
- Ministério da Educação: Decreto-Lei nº 6/2001. *Organização e gestão do currículo nacional*. D.R. I Série (15), 18 de janeiro, 2001.
- Ministério da Educação: Decreto-Lei nº 74/2004. *Organização e gestão do currículo*. D.R. I Série (73), 26 de março, 2004.
- Ministério da Educação: Decreto-Lei nº 50/2011. *Objeto*. D.R. I Série (70), 8 de abril, 2011.
- Ministério da Educação: *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*: Lei nº 46/86. D.R. I Série (273), 14 de outubro, 1986.
- Ministério da Educação: Parecer nº 2/2012. *Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário*. D.R. II Série (48), 7 de março, 2012. Retirado em dezembro 15, 2012 de http://www.portugal.gov.pt/media/140257/revisao_estrutura_curricular_basico.pdf
- Ministério da Educação e Ciência (MEC). (2011). *Revisão da Estrutura Curricular*. Acedido em 15 de dezembro de 2012 em http://www.portugal.gov.pt/media/140257/revisao_estrutura_curricular_basico.pdf
- Movimento Escola Pública (MEP). (2012). *Vem aí o currículo "NÃO MEXAS AÍ"! Reflexão do MEP sobre a proposta de revisão curricular*. Retirado em dezembro 15, 2012 de <http://pt.scribd.com/doc/79874911/proposta-mep-rc1>

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Patto, M. H. (2000). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Perrenoud, P. (2004). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação – II. O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. M. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and Web survey services. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(3). Retirado em dezembro 15, 2012 de <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6012>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 1-3.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Does the school of nowadays enhances the social and emotional learning of the students? Within a qualitative exploratory study, twelve teachers' discourses were analysed, mainly females (75%), with ages between 32 and 57 years-old ($M=44.3$; $SD=8.95$), of which 50% teaches or have taught social and emotional learning courses, aiming to contribute to the understanding of school's role on the promotion of social and emotional skills in the secondary education. Using an open-ended questionnaire, designed specifically to this study, teachers' perceptions about the importance of these areas, the strategies used on their promotion and their perspective about the current *curriculum* modifications in the Portuguese context were explored. The data analysis was conducted using the NVivo 8.0. In general, although all the participants revealed an implicit recognition of the importance of this area and the investment in curricular and co-curricular strategies to approach it of the students, the social and emotional learning still requires redefinition and valorisation as a particular objective

of the school's role in order to become a reality to all students. In that way, social and emotional learning can contribute to promote and anchor the student's cognitive development within a more harmonious global development framework.

Key-words: Social and emotional learning, Academic success, Curriculum modifications, Portuguese secondary education.

