

Programas de educação social e emocional na escola

Importância e perspetivas no contexto português

Ana Costa¹ e Luísa Faria² - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto



1. Importância da promoção da educação social e emocional

Os contextos sociais e económicos progressivamente mais exigentes e competitivos em que vivemos afetam as sociedades e os indivíduos nas mais diversas esferas de realização. De facto, o progresso técnico e científico das nossas sociedades conduziu a inegáveis transformações positivas a nível social, mas tem exigido aos indivíduos o desenvolvimento e a atualização de competências que permitam a capacidade de adaptação a constantes mudanças.

Mais ainda, níveis crescentes de desgaste na saúde mental e de desajustamento psicológico nas diferentes faixas etárias (WHO, 2000) conduziram à procura de respostas e estratégias para minimizar a sua prevalência. Portugal não é imune a esta tendência mundial e tem assistido a um decréscimo

global da saúde psicológica e física dos seus adolescentes (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015).

É no contexto de promoção da saúde mental, e no quadro das diretivas europeias para a sua prevenção, que surgem os primeiros programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Com o aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, o tempo que as crianças e jovens passam neste contexto tem aumentado, transformando a Escola num espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Faria, 2011), particularmente vocacionado para implementar programas de prevenção de comportamentos e atitudes saudáveis (Cooke et al., 2007).

No sistema educativo português, perante resultados elevados de abandono escolar, por comparação com a restante Europa, os últimos

15 anos focaram-se na recuperação das taxas de abandono e de insucesso escolar dos alunos (Marques-Pinto & Raimundo, 2016b). Apesar de melhorias observadas a nível académico, a persistência de níveis elevados de problemas comportamentais e emocionais e a prevalência de sentimentos negativos dos alunos face à escola (Matos et al., 2015) reforçaram a necessidade de a escola repensar a sua função.

Se historicamente a função prioritária da escola seria a de assegurar a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, atualmente a escola depara-se com o difícil desígnio de formar alunos provenientes de diferentes contextos socioculturais e com diferentes experiências de vida, que se distinguem não apenas na dimensão académica, mas também, e cada vez mais, nas dimensões motivacional, emocional e sociocultural (Learning First Alliance, 2001). De facto, nem todos os alunos são participativos, motivados e envolvidos na escola e na aprendizagem, muitos têm percursos académicos conturbados, pautados por indisciplina e absentismo, desafeto, falta de suporte familiar ou com historial de insucesso académico (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004), e portanto, torna-se crucial envolver, motivar e manter estes alunos através de estratégias eficazes de desenvolvimento socioemocional que permitirão o seu progressivo envolvimento e comprometimento com a escola e potenciarão as suas oportunidades na vida profissional futura.

2. O papel da educação social e emocional no contexto escolar

A educação social e emocional constitui um quadro conceptual que conjuga um leque de competências cognitivas e interpessoais que permitem ao aluno desenvolver e atingir objetivos académicos, sociais e emocionais significativos (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001), com o suporte dos principais agentes envolvidos na educação dos jovens - a família, a escola e a comunidade. A importância da educação social e emocional tem sido amplamente divulgada pelos fundadores do consórcio CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* -, criado

com o objetivo de estabelecer a educação social e emocional em contexto escolar e fazer desta uma realidade na educação atual.

As competências socioemocionais organizam-se num grupo de cinco domínios principais, sendo de natureza cognitiva, afetiva e comportamental (CASEL, 2012, 2015): autoconhecimento; consciência social; autorregulação; gestão de relacionamentos; e tomada de decisão responsável.

Segundo esta perspetiva, as competências sociais e emocionais podem ser adquiridas, aprendidas e aplicadas no dia a dia do jovem, quer em contextos académicos quer noutros contextos igualmente ricos em experiências e oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

Neste sentido, a educação social e emocional defende que este tipo de competências, como qualquer outro tipo de competência, deve ser objeto de instrução explícita. É neste âmbito que



têm surgido diferentes propostas de programas de promoção e desenvolvimento das competências socioemocionais para todos os jovens. Na sua maioria, são programas integrados no currículo dos alunos em diferentes etapas do desenvolvimento, não obstante a existência de outros programas que podem ser desenvolvidos em contexto extracurricular ou vocacionados para outros agentes educativos como os pais e professores (Weissberg et al., 2015).

Estes programas contemplam atividades de instrução, modelagem e treino, que são conduzidas pelos docentes de diferentes disciplinas, com base nos processos de ensino-aprendizagem do ensino cooperativo, onde os alunos trabalham de forma colaborativa no processo de construção do conhecimento. Mais ainda, através de interações formais e informais eficazes entre alunos, e entre alunos e professores, é também possível potenciar o incremento deste tipo de competências (Lopes & Salovey, 2001; Machado & César, 2012; Marques-Pinto & Raimundo, 2016b; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Por outro lado, de forma mais ampla, o reforço destas competências em contexto escolar pode ser alcançado através de práticas explícitas de gestão do comportamento e disciplina, de disponibilização de serviços de apoio aos alunos, com técnicos especializados, como os psicólogos, do envolvimento ativo da família e da comunidade na escola, bem como o estímulo de uma cultura e clima positivos na escola (Marques-Pinto & Raimundo, 2016b).

Mais recentemente, a literatura associa a educação socioemocional à académica, uma vez que as capacidades sociais e emocionais dos alunos fomentam o seu rendimento académico e a sua capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Neste quadro, propõe-se a não dissociação das várias dimensões e o uso da terminologia da educação social, emocional e académica (Zins & Weissberg et al., 2004).

De facto, nos últimos anos tem-se acumulado evidência sobre o efeito positivo da educação social, emocional e académica a diversos níveis (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Payton et al., 2008; Sklad, Diekstra, Ritter,

Ben, & Gravesteyn, 2012; Weare, 2015), a saber:

- Melhoria de competências socioemocionais dos alunos e das suas atitudes face a si próprios, aos outros e à escola;
- Promoção do bem-estar e do ajustamento emocional, e prevenção e redução de problemas de saúde mental como a depressão, a ansiedade e o stress;
- Melhoria do rendimento académico, motivação, compromisso e envolvimento na aprendizagem e na escola;
- Redução de problemas de comportamento e de comportamentos de risco, como a violência, impulsividade, bullying, crime, ou experiências sexuais precoces, uso de álcool e de drogas.

3. Desenvolvimento de programas de educação social e emocional no contexto português

Contrariamente à expansão e implementação considerável que os programas de educação social e emocional obtiveram nos EUA, principalmente com o início da CASEL em 1994, a Europa parece ter apostado mais tardiamente nestes domínios e encontra-se atualmente a desenvolver e a implementar diretivas para a promoção da saúde mental dos jovens (Weare & Nind, 2011). Por outro lado, as iniciativas que possam ocorrer em diferentes países europeus ainda não foram convenientemente reunidas, avaliadas, e organizadas segundo o enquadramento da educação social e emocional postulado pela CASEL.

No contexto português, o desenvolvimento de programas vocacionados para a promoção de competências socioemocionais surgiu na década de 90, especialmente em contexto escolar e comunitário (Marques-Pinto & Raimundo, 2016b). No entanto, apenas recentemente se priorizou a avaliação e a promoção destes programas de forma mais sistemática e empiricamente válida.

Existem atualmente vários exemplos de sucesso de programas de educação social e emocional desenvolvidos no contexto escolar português, adaptados para os diferentes ciclos de ensino, que têm apresentado resultados muito promissores (Marques-Pinto & Raimundo, 2016a).

Ainda neste âmbito, a Fundação Calouste Gulbenkian iniciou em 2018 o movimento das Academias do Conhecimento, com o objetivo de identificar, apoiar e disseminar projetos que promovam as competências sociais e emocionais das crianças e jovens até aos 25 anos. Ao apoiar diversos projetos de instituições públicas e privadas, a Fundação pretende conseguir alcançar e incluir nestas ações até 10 mil jovens nos próximos 5 anos (<https://gulbenkian.pt/academias/>), criando oportunidades de gerar conhecimento útil para a transformação da sociedade e das suas futuras gerações.

Neste quadro, assistimos atualmente ao reconhecimento explícito da importância da educação social e emocional dos jovens. Urge, contudo, estreitar a distância entre a investigação realizada nestes domínios com resultados consistentes e a prática das escolas: por um lado, aumentar a disseminação destes resultados, por outro, fomentar a adoção por parte das escolas de metodologias que tenham sido monitorizadas e consideradas eficazes em contexto escolar. Torna-se igualmente essencial que as iniciativas decorram de forma integrada e sistémica, envolvendo todos os agentes educativos e possibilitando a sua formação profissional. Desta forma, num futuro próximo, a educação social e emocional poderá afigurar-se como uma solução preventiva para a escola, ao permitir a promoção da saúde e do bem-estar, da cidadania, do rendimento e da adaptação académica, minimizando potenciais riscos sociais e escolares (Greenberg et al., 2003).

Referências

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retirado em outubro 19, 2019 de <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). CASEL guide: *Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Retirado em outubro 19, 2019 de <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Cooke, M., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L. & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of “second step” on elementary school students’ prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), pp. 93-115.
- 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), pp. 405-432.
- Extremiera, N., & Fernández-Berrocá, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, pp. 45-51.
- Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects. In B. Heys (Ed.), *Social and emotional education: an international analysis: Fundación Botín Report 2011* (pp. 33-65). Santander: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocá, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, pp. 16-27.
- 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, pp. 466-474.
- Learning First Alliance (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Retirado em outubro 19, 2019, <https://learningfirst.org/sites/learningfirst/files/LFASafeSupportiveSchoolsReport.pdf>
- Lopes, P., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning. Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *The CEIC Review*, 10, pp. 12-13.
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática. *Interações*, 20, pp. 98-140.
- Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (Eds.). (2016a). Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal. Lisboa: Coisas de Ler.
- Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (2016b). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: Evolução e desafios. In A. Marques-Pinto & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp.15-36). Lisboa: Coisas de Ler.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M. & Equipa Aventura Social (2015). *Relatório do estudo HBSC 2014: A saúde dos adolescentes Portugueses em tempos de recessão*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.
- 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.
- 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), pp. 892-909.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for schools and framework document. Partnership for well-being and mental health in schools*. London: National Children’s Bureau.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). *Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions: Evidence outcomes*. Southampton: University of Southampton.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.
- WHO (2000). *World Health Report*. Genebra: World Health Organization.
- 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, pp. 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.

Notas

¹ Bolseira de Pós-Doutoramento em Psicologia da FCT no CPUP/ FPCEUP (ref.^a SFRH/BPD/117479/2016).

² Professora Associada com Agregação da FPCEUP.