

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CINTIA GRAZIELA MOSSON DE CARVALHO

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO

CURITIBA

2021



CINTIA GRAZIELA MOSSON DE CARVALHO

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Carvalho, Cintia Graziela Mosson de.
Educação socioemocional em escolas do Ensino Fundamental e Médio /
Cintia Graziela Mosson de Carvalho – Curitiba, 2021.
96 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Josafá Moreira da Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Estudantes – Formação. 3. Ensino
fundamental 4. Ensino médio. 5. Educação humanística I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CINTIA GRAZIELA MOSSON DE CARVALHO** intitulada: **Educação Socioemocional em Escolas de Ensino Fundamental e Médio**, sob orientação do Prof. Dr. JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 20:13:27.0
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
17/07/2021 15:39:32.0
KENDRA THOMAS
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF INDIANAPOLIS)

Assinatura Eletrônica
19/07/2021 10:07:44.0
LEANDRO KRUSZIELSKI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 07:28:15.0
LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Agradecimentos

Escrever essa dissertação foi uma tarefa fácil? Digo que não, porém foi uma tarefa muito prazerosa. Durante todo o mestrado, muitos aprendizados foram construídos, tanto acadêmicos quanto pessoais, e culminam neste texto. Muitas pessoas estiveram em meu caminho direcionando, aconselhando, ensinando, corrigindo, dando forças e apoio. Por onde começar agradecer? Com certeza coloco em primeiro lugar minha fé, a crença de algo maior, um Deus, muito presente em minha vida e que iluminou e guiou essa escrita.

Aos meus pais que apesar de não terem tido a chance de estudar, sempre deram ênfase, que o maior tesouro que poderiam dar às suas filhas, era a educação, e foi desde cedo que eu descobri a paixão por querer sempre estar aprendendo.

Ao meu esposo Manoel e meus filhos, Emanuele e Nathan, que me acompanharam e apoiaram essa trajetória, muitas vezes de dificuldades e angústias mas também de alegrias, e independente do momento em que eu estava vivenciando estiveram sempre presentes com amor, paciência e compreensão.

Mas esta jornada não seria possível sem a orientação do professor Josafá, que esteve sempre presente com paciência e compreensão, me incentivando, ensinando e apontando os melhores caminhos, para a descoberta do conhecimento. Mas não somente me orientou como foi inspiração e exemplo de dedicação em prol de uma educação mais humana. E junto com o grupo Interagir, o qual tive a sorte de fazer parte, me conduziram até aqui. Foram inúmeros encontros, no último ano online, mas sempre de muito estudo, compartilhamento de conhecimento, aprendizado e de acolhimento. Sim, um grupo de pesquisa e de formação, mas antes de tudo, um grupo de pessoas empáticas e acolhedoras. E sou grata por todos do grupo (Linie, Vitor, Emilly, Hellen, Bianca, Sarah, Matheus, Daiane, Renata, Francine) que às vezes

sem nem perceber, mas com uma simples palavra de incentivo me ajudaram a seguir em frente.

Agradeço também aos professores da banca, Lídia Weber, Kendra Thomas e Leandro Kruszielski, pela atenção dada à leitura deste texto e contribuições importantes dada à melhoria desta pesquisa.

Agradeço ainda, a Prefeitura Municipal de Curitiba e a Secretaria Municipal de Recursos Humanos e Educação, que me concederam a licença para realização do Mestrado.

E não poderia deixar de agradecer a cada criança, de cada sala de aula, de diferentes contextos escolares que tive o privilégio de poder estar nesses anos de caminhada como professora de educação infantil e ensino fundamental. A elas devo a minha motivação, que me conduz a estar sempre buscando melhores maneiras de ajudá-las a se desenvolverem plenamente e descobrirem o mundo de forma agradável e plena.

GRATIDÃO A TODOS!

RESUMO

Os objetivos do sistema nacional de ensino, descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacam que mais do que apenas garantir o acesso e permanência na escola, é necessário que a aprendizagem dos estudantes seja significativa e desenvolva as competências necessárias para enfrentar com sucesso os desafios de dentro e fora da escola. Para além de promover competências cognitivas, a escolarização deve promover as competências socioemocionais (CSE) e a Educação Socioemocional (ESE) tem se mostrado promissora neste aprimoramento. O presente trabalho oferece dois estudos no campo da ESE. O primeiro estudo desta pesquisa mostra que as percepções de estudantes do ensino fundamental e médio sobre a adoção de ESE por parte de seus professores estão associadas, e tem efeito positivo na percepção das CSE destes. No segundo estudo, considerando que as CSE possuem características multifatoriais e necessitam de instrumentos adequados para a avaliação, a análise busca gerar evidências de validade da Bateria Semente de avaliação de habilidades socioemocionais, com alunos a partir de 8 anos. Este estudo é apenas um passo para aprofundar e discutir a necessidade de adoção da ESE nas escolas brasileiras como promotora das CSE dos estudantes.

Palavras chave: Educação socioemocional, Competências Socioemocionais, BNCC.

ABSTRACT

The objectives of the national education system, described in the Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Common National Curricular Standards) (Brazil, 2018) highlight that schooling should do more than just ensuring access and permanence in school. It is necessary that students' learning is meaningful and enhances the necessary skills to successfully face the challenges inside and outside schools. In addition to enhancing cognitive competencies, schooling should promote socio-emotional competencies. Social and Emotional Learning (SEL) has shown promise in enhancing socio-emotional competencies. The present work offers two studies in the field of socioemotional education. The first study of this research shows that the perceptions of elementary and high school students about the adoption of SEL by their teachers are associated and have a positive effect on the perception of these socio-emotional competencies. In the second study, considering that the socio-emotional competencies have multifactorial characteristics and need adequate instruments for evaluation, the analysis seeks to generate evidence of validity of the Bateria Semente de Avaliação de Habilidades Socioemocionais (Semente Scale for Socioemotional Competencies) among students as young as 8 years old. This study is only one step towards deepening and discussing the need for the adoption of SEL in Brazilian schools as a promoter of students' socio-emotional skills.

Keywords: Socio-emotional Learning, Socio-emotional skills, BNCC.

Lista de Figuras

Figura 1. O Modelo de Educação Socioemocional	21
Figura 2. Conexões entre os modelos CASEL e BNCC	39
Figura 3. <i>Relacionando as CSE - CASEL às Competências e objetivos da BNCC</i>	40
Figura 4. Resultado do Teste ANOVA com prova de Tukey dos Escores de Educação Socioemocional com Relação às Etapas de Ensino.....	63
Figura 5. Resultado do Teste ANOVA com prova de Tukey dos Escores de Competências Socioemocionais com Relação às Etapas de Ensino	64
Figura 6. Efeito da Interação entre ESE, CSE e Gênero do Estudante	67

Lista de Tabelas

Tabela 1. Competências Socioemocionais Essenciais Desenvolvidas pela Educação	
Socioemocional	27
Tabela 2. Estatística Descritiva do Perfil Sociodemográfico da Amostra Total	49
Tabela 3. Estatística Descritiva do Perfil Sociodemográfico por Etapa de Ensino	51
Tabela 4. Estatística Descritiva do Perfil Sociodemográfico da Amostra Total	58
Tabela 5. Resultado dos Coeficientes Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald para as Escalas de ESE e CSE, a nível global e em cada etapa de ensino	62
Tabela 6. Resumo Regressão Hierárquica para Variáveis que Predizem a Percepção das CSE dos Estudantes	66
Tabela 7. Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem ao Autoconhecimento	70
Tabela 8. Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Autorregulação	71
Tabela 9. Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Empatia	72
Tabela 10. Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Habilidades de Relacionamento	73
Tabela 11. Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Tomada de Decisão Responsável	74

Tabela 12. Coeficiente Alfa de Cronbach, Coeficiente Ômega de McDonald, Média e Desvio Padrão das Escalas da Bateria Semente de Competências Socioemocionais 76

Tabela 13. Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Autorregulação com Questões que Tiveram Adequação da Linguagem 77

Tabela 14. Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Empatia com Questões que Tiveram Adequação da Linguagem 78

Lista De Siglas

AWG	- <i>Assessment Work Group</i> [Grupo de Trabalho de Avaliação]
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CASEL	- <i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
D.P.	- Desvio padrão
EF AI	- Ensino Fundamental anos iniciais
EF AF	- Ensino Fundamental anos finais
EM	- Ensino Médio
ESE	- Educação socioemocional
SEL	- <i>Social and emotional learning</i>

Sumário

1 Apresentação	15
2 Revisão de Literatura	19
2.1 A Educação Socioemocional (ESE)	19
2.1.1 Áreas do Desenvolvimento Socioemocional Desenvolvidas Através da ESE.	24
2.2 As Competências Socioemocionais (CSE)	26
2.2.1 Autoconhecimento	28
2.2.2 Autorregulação	29
2.2.3 Habilidades de Relacionamentos	31
2.2.4 Consciência Social	32
2.2.5 Tomada de Decisão Responsável	35
2.3 A ESE e as Competências Elencadas pela BNCC	37
2.4 Benefícios da ESE	41
2.5 Avaliações no Campo da ESE	45
3 Presente Estudo: Objetivos e Hipótese	47
4 Método	48
4.1 Estudo 1	48
4.1.1 Projeto de Pesquisa	48
4.1.2 Procedimentos de Coleta de Dados	48
4.1.3 Participantes	49
4.1.4 Instrumentos	51

4.1.4.1 Subescala de Técnicas de Educação Socioemocional de Delaware.....	52
4.1.4.2 Escala de Competência Socioemocional de Delaware (DSECS-S).....	52
4.1.5 Plano de Análise de Dados	54
4.2 Estudo 2	55
4.2.1 Projeto de Pesquisa	55
4.2.2 Procedimentos de Coleta de Dados	56
4.2.3 Participantes	58
4.2.4 Instrumento	59
4.2.4.1 Bateria Semente de Avaliação de Habilidades Socioemocionais.....	59
4.2.5 Plano de Análise de Dados	60
5. Resultados	61
5.1 Resultados do Estudo 1	61
5.2 Resultados do Estudo 2	68
6. Discussão	79
7. Considerações Finais	82
8. Referências	86

1 Apresentação

Mundialmente muitos são os questionamentos e pesquisas sobre qual deve ser o papel da escola para a sociedade atual, sendo consenso de que a escola não deve se prestar unicamente a instrução dos conteúdos acadêmicos e sim dar atenção também para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes (Abed, n.d.; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015; Damásio & Grupo Semente Educação, 2017; Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico [OECD] 2015; Weissberg et al., 2015). Mais do que apenas garantir o acesso e permanência na escola é necessário garantir que a aprendizagem seja significativa e desenvolva as competências necessárias para que os desafios de dentro e fora da escola sejam enfrentados com êxito. Na busca por compreender como a escola pode favorecer esse desenvolvimento almejado pelos estudantes, esta pesquisa tem como enfoque principal investigar a associação da percepção por parte dos estudantes da adoção da Educação socioemocional (ESE) pelos seus professores e a percepção das suas Competências socioemocionais (CSE).

Seguindo esse propósito o Ministério da Educação ao construir a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento norteador da educação brasileira, teve como ênfase o compromisso com a educação integral do estudante. Aqui tratamos de uma concepção sobre a educação integral que supera os limites da referência à escola com o horário ampliado, mas integral no sentido de desenvolvimento global, que favoreça o desenvolvimento nos âmbitos intelectual, social, físico, emocional e cultural, superando a uma educação de caráter meramente conteudista. Para tanto, o ensino básico deve assegurar que os estudantes, desenvolvam dez competências gerais, entendendo-se por competências “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8). E entre essas algumas estão claramente relacionadas às competências socioemocionais: responsabilidade e cidadania; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; comunicação; projeto de vida (Brasil, 2018).

Apesar da BNCC definir os objetivos de aprendizagem, são os currículos e práticas pedagógicas que determinarão como esses objetivos serão atingidos e desenvolvidos no cotidiano escolar, e estes deverão ser pautados em uma base teórica sólida sobre as competências socioemocionais. O desafio é complexo, pois impacta não apenas em acrescentar objetivos em currículos, mas incorporá-los nos processos de ensino e aprendizagem, na formação de professores, avaliações, na gestão escolar. Não se trata da criação de um componente curricular, mas a educação socioemocional passa a fazer parte do cotidiano escolar, permeando todas as áreas de conhecimento e ações, para tanto há necessidade de ter conhecimento teórico.

E embora haja a preocupação de que o desenvolvimento dos estudantes seja multidimensional, englobando variáveis comportamentais, cognitivas e emocionais, e a importância de a esfera socioemocional ser desenvolvida também na escola, a produção de conhecimento nesta área encontra desafios. Santos e Primi (2014) salientam que esta limitação ocorre pelo pouco conhecimento a respeito dos mecanismos pelos quais as competências podem ser desenvolvidas e medidas nos diversos contextos de aprendizagem, e apontam a necessidade de estudos que investiguem a relação entre características socioemocionais e variáveis relacionadas. Abrahams et al. (2019) e Jones et al. (2017) acrescentam que o campo da ESE e da promoção das CSE está associada com desafios conceituais e metodológicos, devido às múltiplas taxonomias e ferramentas de medição propostas por vários grupos de pesquisadores, que apesar de utilizarem terminologias diferentes, muitas vezes se referem a um mesmo campo conceitual, porém diferem no

número e natureza das competências que fazem parte de sua estrutura e modelo. Por vezes nas variadas estruturas e modelos, as competências se sobrepõem, são semelhantes, ou usam nomes diferentes para se referir a uma mesma competência ou mesmo o contrário, dão o mesmo nome para competências que conceitualmente não são equivalentes (Jones et al., 2017).

Diante desta questão o *Laboratório Ecological Approaches to Social Emotional Learning* (EASEL) da Universidade de Harvard criou o Projeto de Taxonomia, um sistema que permite organizar, descrever e conectar as múltiplas estruturas e termos usados para descrever o campo da ESE (Jones et al., 2017; Harvard University, n.d.). Como exemplos, mas não únicos, da pluralidade em relação a forma como tem sido definido e avaliado nos estudos os construtos das CSE, cita-se os modelos: Aprendizagem do século 21, OECD, Big Five, Inteligência Emocional, Cinco Cs de desenvolvimento positivo da juventude, CASEL. Encontramos também no Brasil o modelo de habilidades sociais de Del Prette e Del Prette.

Diante das várias estruturas, é importante destacar que essa pesquisa tem como ponto de partida o Modelo CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, selecionado entre as demais, principalmente por se diferenciar, ao propor uma abordagem sistêmica para a ESE, na qual educadores, famílias e comunidades se associam para promover o desenvolvimento das CSE (Oberle et al., 2016). Essa abordagem o torna especial pois a ESE de fato passa a ser parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. Outra questão é que o modelo também contempla os seis domínios: cognitivo, emocional, social, de valores, perspectiva, identidade; elencados pelo Projeto de Taxonomia (Harvard University, n.d.) como necessários para ocorrer a ESE e que se alinham com as diretrizes educacionais e competências propostas pela nova BNCC.

Diante dessa estrutura a ESE é o processo através do qual os estudantes desenvolvem competências para gerenciar emoções, atingir objetivos pessoais e coletivos, terem identidades saudáveis, sentirem e demonstrarem empatia pelos outros, estabelecerem e manterem relacionamentos de apoio e tomarem boas decisões (CASEL, 2020). Para atingirem esses objetivos cinco CSE essenciais precisam ser desenvolvidas: autoconhecimento, autorregulação, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisão responsável. Onde CSE se refere às capacidades individuais que são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos, comportamentos e habilidades frente às situações cotidianas para atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções (Weissberg et al., 2015). Ou seja, o estudante ser capaz de colocar em prática o aprendizado socioemocional de acordo com o contexto que ele vivencia.

No contexto nacional há iniciativas que se basearam no modelo CASEL para a promoção da ESE em ambientes escolares, como exemplos: o programa desenvolvido pelo grupo Semente Educação (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017), o Programa Compasso socioemocional, adaptado para o Brasil a partir do *Second Step*, desenvolvido pelo *Committee for Children* (Colagrossi et al., 2015); o Nuvem9Brasil versão adaptada do programa americano *cloud9world*; o Método Friends um modelo internacional adaptado para o Brasil pelo Instituto Brasileiro de Inteligência Emocional e Social (2021). Estes são alguns exemplos de ESE que ocorrem em algumas escolas brasileiras, mas segundo levantamento realizado por Pfeilsticker (2020) a ESE no Brasil ainda é incipiente e necessita de maior estudo e prática.

Além disso, estudos em outros países têm apontado que a ESE produz benefícios positivos para os estudantes nos âmbitos social, emocional, comportamental, atitudinal e acadêmico, tanto imediatamente como a longo prazo. (Mahoney et al., 2018). Em síntese a ESE quando incorporada no currículo, no cotidiano das práticas educacionais, e em parceria

escola-família-comunidade, têm efeitos positivos sobre as competências socioemocionais (Assessment Work Group [AWG], 2019). Porém, é necessário compreender melhor essa relação, principalmente porque a maioria dos estudos que avaliam a ESE não medem efeitos sobre todas as cinco CSE visadas, e por não serem realizadas avaliações das diferentes CSE não está claro qual é de fato o efeito da ESE sob cada uma destas (Osher et al., 2016; Sande, et al., 2019). Além disso, há uma escassez de estudos com amostras brasileiras (Motta & Romani, 2019). Com base nestes dados a seguir a revisão de literatura traz um aprofundamento dos construtos ESE e CSE.

2 Revisão de Literatura

2.1 A Educação Socioemocional (ESE)

Em 1994 um grupo de educadores e pesquisadores americanos que atendiam crianças no Fetzer Institute introduziram o termo “*Social and emotional learning*” (SEL) traduzido para a língua portuguesa como Educação socioemocional (ESE). Nasceu ao discutirem sobre as estratégias que seriam eficazes para aumentar a competência social, emocional e o desempenho acadêmico, prevenir e reduzir problemas de saúde e de comportamento das crianças atendidas. Este mesmo grupo criou a CASEL, uma organização americana cuja missão é conduzir pesquisas, orientar práticas e estabelecer evidências sobre a importância da ESE, desde a educação infantil até a universidade (CASEL, 2015; Weissberg et al., 2015). As raízes da ESE estão pautadas na educação progressiva, nas perspectivas ecológicas e transacionais do desenvolvimento, na promoção do bem-estar baseada na escola, aprendizagem social e teoria comportamental cognitiva, e desenvolvimentos em estudos da personalidade, emoção e inteligência. Todas essas abordagens contribuíram para a compreensão da importância do papel dos pares, das famílias, dos professores, do ambiente

escolar, e políticas públicas na promoção de competências sociais e emocionais (Osher et al, 2016).

Esta base evidencia que uma proposta de ESE deve ter uma abordagem sistêmica, na qual todos os contextos de convivência dos estudantes se inter relacionam e tem um objetivo comum, o de promover as competências socioemocionais destes. Sendo assim as abordagens e aprendizados que acontecem na sala de aula, precisam fazer parte do currículo e da prática pedagógica cotidiana, mas também devem ser vivenciados contemplando toda a escola, além de envolver em parceria as famílias e comunidade. (Goldberg et al., 2019; Oberle et al., 2016; Weissberg et al., 2015). Essa abordagem sistêmica é ilustrada na figura 1.

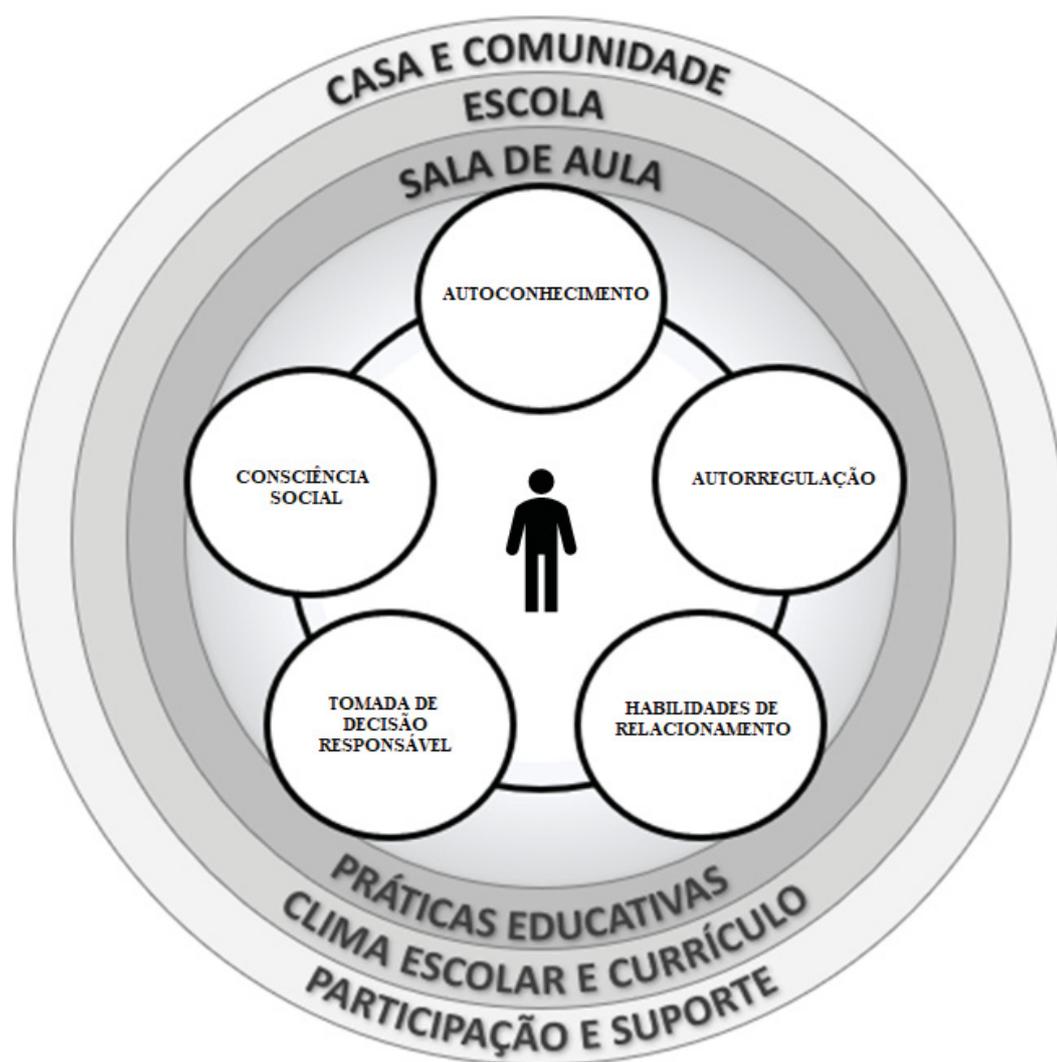
A ESE pode ser desenvolvida por meio de um currículo específico através de atividades planejadas e adaptadas às disciplinas regulares (exemplo: por meio de livros de literatura, reflexão de situações simuladas ou da vida real), em ações informais (como na hora do recreio), em situações do dia a dia (como ao intervir em casos de indisciplina), em iniciativas que promovam parcerias entre escola e família (Weissberg et al., 2015). Em síntese a ESE deve ser reforçada durante todos os dias do ano letivo, por meio do apoio ao comportamento positivo, tornando-se parte integrante da vida de todos.

Para que ocorra a promoção das CSE através da ESE, é importante que haja capacitação para os professores e demais profissionais da escola, para que através de instruções diretas, práticas, diálogo e troca de experiências, ofereçam aos estudantes apoio emocional e segurança, proporcionem o envolvimento destes em todo processo educativo, e estimulem a utilizarem as CSE aprendidas na ESE durante todo o dia, nas diferentes situações e contextos (Weissberg et al., 2015). As evidências também mostram que as próprias CSE dos professores podem ser aprimoradas para que possam fornecer suporte emocional mais eficaz para os estudantes (Immordino-Yang et al., 2018). E Zins e Elias (2006) acrescentam a

importância de melhorar o clima escolar com suporte e estrutura disciplinar adequados permitindo desenvolver ambientes de aprendizagem solidários e atenciosos, onde todos se sintam respeitados, apoiados e engajados.

Figura 1

O Modelo de Educação Socioemocional



Nota. Figura adaptada de CASEL (2020).

Deve-se considerar de acordo com as diretrizes CASEL (2015, 2020), o princípio representado pelo acrônimo SAFE, no qual quatro elementos são fundamentais: sequenciado,

ativo, focado e explícito. Nesse princípio a aprendizagem das competências deve se dar num conjunto de atividades conectadas e envolventes, ocorrendo de forma participativa de modo a ajudar os estudantes a dominarem e colocarem em prática as novas competências. É importante que se dedique um tempo adequado para o desenvolvimento de tarefas focadas e favoráveis, que tenham objetivos claros específicos, e que visem contemplar as cinco competências socioemocionais (Domitrovich et al, 2017; Durlak et al, 2011).

A plasticidade neural do cérebro, que é a capacidade de mudar em resposta à experiência, integra processos que permitem a adaptação a oportunidades, e para que ocorra a interação do indivíduo com os contextos sociais, emocionais, culturais, cognitivos e físicos, e a partir dessas experiências impulsionar o desenvolvimento cerebral (Immordino-Yang et al., 2018; Jones & Kahn, 2017). Contudo, o cérebro se desenvolverá de maneiras diferentes dependendo da idade, predisposições, experiências e fatores ambientais, sendo que essas influências poderão ser tanto positivas como negativas, intencionais ou involuntárias (Goldsmith et al., 2008). Garantir às crianças boas oportunidades intelectuais, relações sociais calorosas e ricas, e ambientes físicos e emocionais saudáveis favorece o desenvolvimento do cérebro facilitando o aprendizado. Entretanto, se essas dimensões são de alguma forma empobrecidas, o desenvolvimento do cérebro e o aprendizado podem ser comprometidos (Immordino-Yang et al., 2018).

Diante disso é importante destacar que as competências cognitivas e as competências socioemocionais são maleáveis e devem ser desenvolvidas, desde o nascimento, continuando durante a infância e adolescência (Blair & Raver, 2015; Jones & Kahn, 2017) sendo que os diferentes contextos de vivência do estudante, como escola, família e comunidade, são responsáveis por promover esse desenvolvimento. Sendo assim, emoções, pensamentos e comportamentos apesar de construídos biologicamente, se desenvolvem e são moldados pela

experiência cultural, vivenciada no meio social e apreendida por suas normas que indicam como se deve agir e pensar (Immordino-Yang, 2011; Jones & Kahn, 2017). Ao se envolverem em situações, problemas, ideias e relacionamentos sociais, os padrões de estrutura e função do cérebro vão sendo influenciados e modificados por essas experiências, sustentando as mudanças de competências ao longo do tempo. (Immordino-Yang, 2011; Immordino-Yang et al., 2018). Por exemplo, algumas situações vivenciadas aumentam o repertório de pistas emocionais, assim como a ausência de experiências pode impedir o desenvolvimento emocional por não garantir oportunidades de aprendizagem suficientes (Immordino-Yang et al., 2018).

Desta forma, salienta-se que através da ESE novas redes neurais vão sendo criadas, proporcionando a consciência das emoções e posteriormente as ferramentas para expressar e lidar com estas de forma positiva e saudável. O que ocorre é um treinamento que possibilita que novos caminhos neurais sejam criados para que a criança seja capaz de gerar e fazer boas escolhas tanto ao nível pessoal como interpessoal (Jones & Kahn, 2017) Estas conexões influenciam não apenas como as crianças respondem às situações, mas também, como eles percebem, interpretam e compreendem os sinais emocionais (Goldsmith et al., 2008).

A natureza interdependente das diversas competências humanas também está relacionada a aspectos da biologia humana. Por exemplo, ainda que diferentes áreas cerebrais desempenhem trabalhos distintos e especializados no controle de várias funções, muitas das funções psicológicas a que competências cognitivas e socioemocionais estão associadas demandam o trabalho concatenado entre essas áreas (Blair & Raver, 2015). Ou seja, mesmo em suas bases biológicas de desenvolvimento aspectos sociais, emocionais, e cognitivos estão interconectados, e são fundamentais (Jones & Kahn, 2017). É preciso fortalecer e sintonizar essas redes dinâmicas proporcionando novos aprendizados (Immordino-Yang et al.,

2018), e a educação pode contribuir para potencializar o desenvolvimento positivo de competências em diversos domínios.

2.1.1 Áreas do Desenvolvimento Socioemocional Desenvolvidas Através da ESE

A ESE através de abordagens e intervenções pretende ensinar os estudantes a compreensão e gestão das emoções e interações sociais promovendo e regulando as áreas do desenvolvimento socioemocional nos domínios: social, emocional, cognitivo (CASEL, 2015; Harvard University, n.d.; Osher et al, 2016; Weissberg et al, 2015), valores, tomada de perspectiva e identidade (Harvard University, n.d.). O domínio:

(1) emocional/ intrapessoal inclui processos que permitem identificar, expressar e regular emoções, pensamentos e comportamentos, além de compreender as emoções e perspectivas dos outros (Hagan et al., 2019; Jones & Kahn, 2017). Competências neste domínio além de proporcionar que os estudantes consigam gerenciar seus sentimentos e atitudes, favorecem que respondam e interajam melhor com outras pessoas (Harvard University, 2021).

(2) social/ interpessoal se refere ao conhecimento, habilidades e atitudes direcionadas a outras pessoas, instituições ou estruturas sociais, permitem vivenciar situações sociais, resolver conflitos interpessoais, cooperar, trabalhar em equipe, demonstrar compaixão e empatia para com os outros (Hagan et al., 2019; Jones & Kahn, 2017). Competências neste domínio ajudam os estudantes a interpretar melhor o comportamento das outras pessoas, interagir positivamente e de forma colaborativa com estas, bem como resolver problemas sociais pacificamente (Harvard University, n.d.).

(3) cognitivo, incluindo as funções executivas, se refere às competências de planejamento, memória, atenção, pensamento flexível, gerenciamento de impulsos, bem

como crenças e atitudes que orientam o senso de identidade, aprendizagem e crescimento (Hagan et al., 2019; Jones & Kahn, 2017). Essas competências favorecem que os estudantes definam e alcancem metas, tenham um pensamento crítico, controlem impulsos e tomem decisões responsáveis (Harvard University, n.d.).

(4) valores se referem aos traços de caráter e virtudes, inclui compreender e agir de acordo com os valores éticos, ser um membro ativo e colaborativo na comunidade, conviver bem com todos, e buscar desenvolver todo o seu potencial (Harvard University, n.d.).

(5) A tomada de perspectiva se refere a como o estudante vê a si mesmo, os outros e as circunstâncias, sendo que dessa maneira influencia a interpretação e abordagem dos desafios da vida diária (Harvard University, n.d.).

(6) identidade engloba como o estudante percebe a si mesmo e suas competências, está relacionado ao conhecimento e crenças sobre si mesmo e de querer aprender e crescer. Competências neste domínio incluem o autoconhecimento, autoeficácia, autoestima, propósito e mentalidade de crescimento (Harvard University, n.d.).

Através da ESE ocorre a modelagem das conexões entre essas áreas o que produz um padrão geral de pensamento e comportamento mais reflexivo, resultando em melhor regulação emocional, planejamento, tomadas de decisão e adaptação social (Blair & Raver, 2015), enfim uma melhoria de todas as competências socioemocionais. Diante disso, a ESE é um processo complexo e contínuo de desenvolvimento de competências (Hagan et al., 2019), abrangendo desde a infância à idade adulta, como o próprio nome ressalta pode ser aprendida, modelada e aplicada a diversas situações (Weissberg et al., 2015).

2.2 As Competências Socioemocionais (CSE)

Importante destacar que as CSE se referem ao conjunto de capacidades e habilidades específicas que os estudantes aplicam e expressam às situações e experiências do seu cotidiano, como para: compreender e gerenciar suas emoções, definir e alcançar objetivos e metas positivas, sentir e mostrar empatia para com os outros, trabalhar em grupo, estabelecer e manter relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis e ao longo da vida desenvolverem estilos de vida mais saudáveis (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015).

Conforme visto, as competências socioemocionais são maleáveis (Weissberg, 2019) e mudam com a maturação biológica, sofrem influências do esforço individual, das predisposições biológicas, e ambientais, como o contexto, relacionamentos e eventos; evoluindo de menos para mais complexas e sofisticadas, sendo que a sequência de aprendizado de cada pessoa pode ser diferente e o ritmo está relacionado com a idade, as competências prévias que a pessoa possui e as experiências que vivencia (Taylor et al., 2018). E de acordo com Jones e Kahn (2017) algumas competências servem de base para outras mais complexas, por exemplo, para regular e controlar as emoções diante de conflitos sociais complexos, primeiro é fundamental identificar emoções básicas em si mesmo. Sendo assim, os estudantes precisam desenvolver certas competências sociais, emocionais e cognitivas básicas antes que possam dominar outras. Além de que muitas vezes essas competências se sobrepõem, se complementam e interagem entre si (Jones & Kahn, 2017).

Salienta-se que o objetivo da ESE é propiciar às crianças, adolescentes e jovens o desenvolvimento de cinco competências essenciais, são elas: autoconhecimento, autorregulação, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisão responsável. Conceituadas na tabela 1.

Tabela 1

Competências Socioemocionais Essenciais Desenvolvidas pela Educação Socioemocional

CSE	Definição	Compreende
Autoconhecimento	Capacidade para reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos, comportamentos, valores e objetivos pessoais.	Identificar emoções Reconhecer seus pontos fortes e limitações Auto percepção Autoconfiança Autoeficácia Otimismo
Autorregulação	Capacidade de gerenciar e regular as emoções, pensamentos e comportamentos em situações diversas.	Controlar impulsos Administrar o estresse Autodisciplina Automotivação Definir e atingir metas Planejamento e organização Perseverar diante de desafios
Habilidades de Relacionamento	Capacidade de estabelecer e manter relações sociais saudáveis e positivas com diferentes tipos de pessoas e grupos, agindo de acordo com as normas sociais.	Comunicar claramente Escutar ativamente Trabalhar em equipe Cooperar Resistir à pressão social inadequada Procurar e oferecer ajuda
Consciência social	Capacidade de se colocar na perspectiva do outro, reconhecendo seus sentimentos e emoções, compreender e seguir as normas sociais, respeitar e apreciar a diversidade.	Ter empatia Tomada de perspectiva Apreciar a diversidade Respeitar à todos Expressar gratidão Responsabilidade social
Tomada de decisão responsável	Capacidade de tomar decisões acertadas e construtivas em relação ao comportamento pessoal e às relações sociais.	Identificar, refletir e solucionar problemas Antecipar e avaliar as consequências das próprias ações

Nota: Adaptado a partir de sínteses (Carvalho & Cunha, 2020; CASEL, 2020)

2.2.1 Autoconhecimento

“Quando você se sente bem consigo mesmo, tem certeza do seu lugar no mundo, tem confiança em sua capacidade de aprender, crescer e superar obstáculos, fica mais fácil enfrentar os desafios e construir relacionamentos positivos (Harvard, n.d.)” Essa compreensão de si, de sua trajetória e necessidades é um recurso importante no desenvolvimento dos estudantes e pode ser abordada na ESE pelo estudo do autoconhecimento. Payton et al. (2000) reforçam que as competências socioemocionais se constroem umas sobre as outras e entre elas, sendo que algumas servem de base para outras e indicam que o aprendizado da ESE pode começar pelo autoconhecimento, com o aprimoramento da capacidade de identificar, distinguir e nomear corretamente uma emoção, tanto em si como nos outros. A saber, há evidências da universalidade de sete emoções, que são chamadas de emoções básicas: raiva, medo, tristeza, felicidade, nojo, surpresa, desprezo; mas vale destacar que raramente uma emoção ocorre isoladamente, mas diferentes emoções podem surgir em uma mesma situação (Ekman, 2003). A consciência das emoções inclui também a capacidade de identificar os estados físicos, os sentimentos e os pensamentos associados, bem quando e em que situações são desencadeados (Payton et al., 2000).

Juntamente com o conhecimento dos sentimentos pessoais é preciso levar os estudantes a identificarem os pontos fortes e áreas nas quais podem querer ou precisam ser melhorados. O desenvolvimento destas competências favorece o senso de confiança, que é a certeza na competência pessoal para realizar com sucesso tarefas específicas; e o otimismo, que garante que mesmo em situações difíceis se tenha expectativas positivas e esperança, e ambos são importantes para enfrentar os desafios do cotidiano tanto do momento presente como do futuro (Orpinas & Horne, 2006; Payton et al., 2000).

Mas além de reconhecer as emoções é importante que os estudantes desenvolvam competência para lidar com elas. E um dos principais atributos moldados pela ESE é a

capacidade da criança de monitorar e regular suas emoções e comportamentos. (Blair & Raver, 2015).

2.2.2 Autorregulação

A autorregulação é um sistema biocomportamental, que integra respostas neurais, fisiológicas, emocionais, cognitivas e comportamentais, no qual se organizam a atenção e as respostas à uma estimulação (Blair & Raver, 2015). Engloba os processos e estratégias cognitivas e reflexivas, direcionadas a regulação efetiva da emoção, atenção, perseverança e determinação frente a um desafio, podendo ser num nível consciente ou inconsciente e automático (Blair & Raver, 2015).

Na prática, as competências de autoconhecimento e autorregulação estão intimamente ligadas, por exemplo, diante de uma situação problema, é preciso moderar os sentimentos negativos e o comportamento impulsivo em resposta às emoções, mas para conseguir ser capaz de parar, se acalmar e refletir, o que está relacionado a autorregulação, primeiro é necessário ter desenvolvido a autoconhecimento, para reconhecer e nomear a emoção que está desencadeando esse cenário e perceber como ela está influenciando o comportamento e as ações.

É preciso ensinar aos estudantes que em situações que somos tratados de forma injusta, agressiva ou desrespeitosa é comum sentir raiva, mas agir de forma agressiva é inaceitável, e que a maneira como as pessoas respondem aos seus sentimentos é uma escolha e estas devem assumir as consequências de suas respostas (Orpinas & Horne, 2006). É importante que os estudantes saibam diferenciar também outras emoções como medo, tristeza, vergonha e levá-los a aumentar a conscientização sobre que situações desencadeiam essas emoções e como costumam agir (Orpinas & Horne, 2006).

Por exemplo, os estudantes podem aprender a reconhecer a raiva e outros sentimentos, observando as manifestações físicas destes, como, por exemplo: o aumento nos batimentos cardíacos, o rosto vermelho, a tensão corporal e respiração mais rápida. E após desenvolver maneiras de exercer controle emocional e comportamental através, por exemplo, de técnicas de relaxamento, praticando respiração lenta e profunda, buscando pensamentos calmantes e alterando seu sentimento em relação a uma situação (Orpinas & Horne, 2006).

Através da ESE é possível ensinar as estratégias de regulação da emoção, para que o estudante possa monitorar, modular a intensidade, duração e mesmo inibir seus comportamentos impulsivos (Colagrossi et al., 2015; Robertson et al., 2012). Os resultados de um estudo realizado na Turquia com estudantes de 10 anos, que avaliou especificamente a competência autorregulação desenvolvida na ESE, demonstrou que através das atividades os estudantes tornaram-se mais competentes em administrar a influência das emoções sobre seus comportamentos e passaram a utilizar na prática as estratégias de autorregulação apreendidas pela ESE (Coskun, 2019).

Mas, a autorregulação vai além de somente autorregular sentimentos desagradáveis, é preciso promover a capacidade adaptativa e a promoção de expectativas positivas em relação a si, aos seus papéis e aos seus objetivos. Importante assim que através da ESE, para além do aprendizado da regulação das emoções, os estudantes desenvolvam as demais capacidades e aspectos da autorregulação como: autodisciplina, auto motivação, capacidade de definir e atingir metas, ter planejamento, organização e perseverar diante de desafios. Estes aspectos são fundamentais quando se almeja que os estudantes desenvolvam um projeto de vida a curto e a longo prazo (Nova escola & Lemann, 2018).

2.2.3 Habilidades de Relacionamentos

O conhecimento dos sentimentos pessoais, dos pontos fortes e fragilidades que precisam ser melhoradas, bem como o desenvolvimento da autorregulação são essenciais para os estudantes enfrentarem os desafios do presente e do futuro, mas as situações sociais exigirão que os estudantes também tenham desenvolvidas as Habilidades de relacionamento ou comportamentos pró-sociais para que ocorra a promoção de bons relacionamentos interpessoais. O desenvolvimento das capacidades elencadas na competência de Habilidade de relacionamento, como da escuta, do diálogo, de expressar emoções, sentimentos e ideias com clareza são essenciais para que os estudantes se relacionem e convivam bem com todos.

A aprendizagem da escuta ativa e de expressar claramente seus sentimentos e ideias são, segundo Payton et al. (2000), a base para toda interação social e para os demais aspectos das competências de habilidades de relacionamento. E podem ser aprimoradas através da ESE proporcionando aos estudantes praticarem e adotarem a escuta ativa, onde a ação não ocorre somente com os ouvidos, mas com o corpo todo. Mostrando a importância de que enquanto uma pessoa fala é adequado voltar o corpo e olhar para ela, mostrar interesse escutando atentamente, prestar atenção na comunicação verbal e não verbal, pensar sobre o que ela está falando. Para quando a pessoa terminar de falar, poder interagir respondendo, comentando, compartilhando ideias a respeito do que ela falou. Ser capaz de falar claramente e de forma assertiva, também pode ser aprimorado pela ESE, através da prática de como iniciar uma conversa, interromper educadamente quando necessário, expressar sentimentos e ideias.

Tendo desenvolvidas essas competências ficará mais fácil, por exemplo, cooperar com outras pessoas em um grupo para alcançar um objetivo comum, negociar uma resolução pacífica em que todos os envolvidos fiquem satisfeitos, evitar ou recusar-se a participar de

comportamentos irresponsáveis, buscar e pedir ajuda quando necessário tanto para uma assistência pessoal ou para uma situação em que outros estejam precisando (Payton et al., 2000). Sendo que pela ESE todos esses aspectos podem ser explorados, refletidos e praticados de acordo com o nível de desenvolvimento do estudante, o seu contexto e respeitando a cultura da qual faz parte (CASEL, 2020). Um exemplo de recurso é adotar práticas de ensino cooperativa e baseada em projetos.

Porém, não basta ter competências para escutar e se relacionar, mas não compreender as necessidades dos pares e contexto social em que está inserido, por isso é preciso desenvolver a consciência social.

2.2.4 Consciência Social

As situações sociais exigem que os estudantes estendam sua consciência e compreensão de sentimentos e outros atributos pessoais também às outras pessoas, pois a capacidade de reconhecer os sentimentos e assumir a perspectiva dos outros ajuda a prever como o outro pode agir e orienta o seu próprio comportamento em resposta a uma determinada situação (Payton, et al., 2000). Esses aspectos são integrantes da competência de consciência social e se referem à capacidade de ter empatia e compreender a perspectiva do outro, incluindo aqueles de diferentes origens, culturas e contextos (CASEL,2020).

Destaca-se que aqui a empatia é definida como uma construção multidimensional, se refere a uma perspectiva mais abrangente de não apenas o estudante ser capaz de se colocar no lugar do outro, e sentir o que o outro está sentindo, mas entender o que o outro está sentindo de acordo com a situação da outra pessoa e não da sua própria situação, tendo em vista que pessoas diferentes podem ter diferentes sentimentos frente a uma mesma situação (Smith & Low, 2013; Van Noorden et al., 2015). A empatia tem aspectos de dimensão afetiva e cognitiva, a empatia cognitiva refere-se ao indivíduo conscientemente reconhecer e rotular

com precisão os sentimentos de outra pessoa; e a empatia afetiva caracteriza-se por respostas emocionalmente inconscientes e automáticas à situações que envolvem a outra pessoa (Walters & Espelage, 2019).

Diante disso, o propósito de desenvolver a competência da empatia através da ESE é tornar os estudantes capazes de reconhecer e compreender as emoções do outro, sob a perspectiva do ponto de vista do outro, realizando as análises das situações e conflitos, respeitando as diferentes formas de agir, pensar e sentir, com o objetivo de possibilitar uma convivência harmônica (Colagrossi et. al, 2015). Portanto, ser empático é ser capaz de perceber os sinais de como o outro sente e entende uma situação e também ser capaz de agir de forma compreensiva ao que o outro vivencia (Carvalho, 2020).

A empatia pode ser desenvolvida por meio de orientações e pelo próprio exemplo que damos quando reagimos às situações diversas, sendo que uma atitude empática sempre tem como base o respeito ao próximo e a diversidade (Carvalho, 2020). Na escola as histórias reais ou fictícias são um ótimo recurso a ser explorado na ESE, para aprimorar a empatia, e outras competências, os professores podem encorajar os estudantes a assumirem a perspectiva dos personagens, podendo vivenciar os diferentes papéis, para então entenderem o ponto de vista de cada um e porque determinadas decisões foram tomadas, e podem ainda elaborar outros desfechos, se assim acharem mais adequados para a situação.

Payton et al. (2000) alertam que apenas a consciência por si só é insuficiente para motivar os estudantes a usarem seus conhecimentos e habilidades para fins pró-sociais e salienta a importância de agregar à competência social, atitudes, virtudes, valores éticos e traços de caráter para orientar o comportamento social colaborativo. E apontam elementos essenciais como: responsabilidade pessoal, respeito e responsabilidade social.

Responsabilidade pessoal sendo a intenção de se comportar de forma a promover saúde e

bem-estar, de ser honesto e justo com todos. Respeito, em relação a todos e aos seus direitos, evitando estereótipos e preconceitos. E responsabilidade social que se estende à se comportar de forma ética, e a contribuir para a melhoria do seu contexto de vivência, sua comunidade e sociedade, pensando não apenas nos benefícios pessoais, mas no bem maior (Payton et al., 2000).

Esta abordagem fica evidente no estudo de Leadbeater et al. (2016), em escolas de comunidades rurais canadenses, onde a média de idade dos estudantes era de 8,2 anos, com ênfase na vitimização aberta (física e verbal), o qual verificou que desenvolver nas crianças a responsabilidade social (que se refere à consciência social, a trabalhar em conjunto para o bem comum e estar engajado para a resolução de problemas de forma eficaz e pacífica) e a liderança pró-social (como ajudar e cuidar dos outros, resolver conflitos sendo amigável, carinhoso e buscar ajuda de adultos), está associado a diminuição da vitimização entre pares, agressão e problemas emocionais, para ambos os gêneros. Verificou-se que o aumento da responsabilidade social pode ter efeitos únicos sobre vitimização e agressão, enquanto as aptidões de liderança pró-sociais pode prevenir problemas emocionais associados à vitimização, e encoraja os espectadores, pois desenvolve competências para a gestão de conflitos, para intervir e para buscar ajuda sempre que preciso (Leadbeater et al., 2016), em síntese promove uma melhor convivência. Ainda, um estudo realizado com estudantes brasileiros com média de idade de 9,81 anos, concluiu que a adoção de ESE e o clima escolar positivo, mediado pelo aumento da responsabilidade social têm influência em níveis menores de agressão e vitimização entre pares, e ainda contextos escolares positivos são promotores do desenvolvimento da responsabilidade social e comportamentos pró sociais dos estudantes (Da Cunha et al., 2021).

No cotidiano e convívio com outras pessoas, o estudante encontrará desafios e situações que demandam uma interconexão entre as CSE. É preciso que além do autoconhecimento, autorregulação, habilidades de relacionamento e consciência social, desenvolva a quinta CSE, que é a tomada de decisão responsável, para que de fato consiga parar, refletir e colocar em prática todos os aspectos exigidos para uma adequada resolução do problema.

2.2.5 Tomada de Decisão Responsável

A competência de tomada de decisões responsáveis para a resolução de situações e problemas é um processo cognitivo que pode ser aprendido e aprimorado, e um primeiro passo é levar os estudantes a entenderem que os conflitos fazem parte do cotidiano e são as respostas que darão a estes, que trará resultados negativos ou positivos, e que são responsáveis por todas as suas ações e as consequências destas (Orpinas & Horne, 2006).

Estando diante de uma situação problema a competência da autorregulação é um dos pré-requisitos para que o estudante consiga se acalmar, controlar as emoções e comportamentos impulsivos, para então ser capaz de reconhecer o problema, refletir e gerar soluções seguras e respeitadas (Colagrossi et. al, 2015). Porém, também é preciso que tenha desenvolvido a consciência social, que seja capaz de compreender os sentimentos das pessoas envolvidas na situação, tenha respeito mútuo, bem como valores essenciais de responsabilidade (Payton, et al., 2000). Relação evidenciada na pesquisa de Huynh (2018) realizada no Vietnã, baseada nos pressupostos do CASEL, que teve a participação de 1004 estudantes de 4º e 5º anos, que encontrou uma forte correlação entre as competências de consciência social e a de tomada de decisão responsável, evidenciando que quanto mais clara está a compreensão dos outros estudantes mais responsáveis são as decisões tomadas (Huynh, 2018).

Através da ESE ao desenvolver a competência de tomada de decisão responsável os estudantes aprimoram o raciocínio crítico e aprendem a identificar uma situação que apresenta ser um problema ou desafio; a analisar os riscos, as barreiras e os recursos, levando em consideração as perspectivas de todos os envolvidos e as normas sociais; para então gerar e avaliar a viabilidade de opções para resolução e desenvolver um plano de ação de modo a obter resultados positivos, seguros e justos (Payton et al. 2000). Payton et al. 2000, destacam ainda a importância da necessidade de estabelecer uma meta para resistir à pressão do grupo de pares de comportamentos inadequados e que estão em desacordo às normas sociais e éticas. É preciso ser capaz de refletir com cuidado nas possíveis e prováveis consequências das ações que serão tomadas, evitando gerar respostas, conclusões e reações que sejam precipitadas, equivocadas, que apresentem algum tipo de perigo ou que sejam agressivas.

Através da ESE os estudantes também aprendem que após identificar a situação é necessário avaliar se esta deve ser evitada, requer ajuda de um adulto ou poderá ser capaz de gerar possíveis soluções positivas (Orpinas & Horne, 2006). Se decidir que é capaz de resolver deve seguir os procedimentos aprendidos, definir uma meta e desenvolver a solução e para tanto a competência de habilidades de relacionamento será essencial para seguir em frente com a decisão que foi tomada e executar o previsto com sucesso (Payton et al., 2000).

Esses aspectos desenvolvidos pela tomada de decisão responsável vão ao encontro daquilo que se almeja com o desenvolvimento das competências elencadas na BNCC, destacando principalmente aqui a capacidade dos estudantes serem agentes transformadores de seu contexto, tendo consciência sobre o impacto que suas decisões têm e que são responsáveis por todas as suas ações, sendo portanto, muito importante ao refletir, planejar e tomar decisões considerar sempre o bem comum (Nova escola & Lemann, 2018). E para tanto é importante somar ao desenvolvimento das CSE o ensino de valores, virtudes, caráter e

postura ética, para que saibam como agir assertivamente considerando os direitos humanos, a justiça social e o bem maior. Essas áreas e as cinco CSE podem ser conectadas pela ESE de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes almejado pela BNCC.

2.3 A ESE e as Competências Elencadas pela BNCC

Um longo caminho foi percorrido até culminar no texto da BNCC, o início se dá com a Constituição Federal (1988) e outras referências nacionais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014), que serviram de base para as discussões e estruturação da BNCC. Estes documentos já visavam a formação integral do estudante em prol de prepará-lo para a vida, o trabalho e cidadania, porém agora o objetivo maior da educação brasileira se alinha aos estudos e práticas internacionais voltadas também para o trabalho com as competências socioemocionais e que já vem sendo contemplados nas avaliações de grande escala como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (Abed, n.d.; Brasil, 2018; Nova Escola & Fundação Lemann, 2018). Além desses documentos norteadores a construção do texto se deu num processo democrático envolvendo educadores e sociedade em que duas versões foram amplamente discutidas até a conclusão da versão final, homologada em dezembro de 2017, pelo Ministério da Educação.

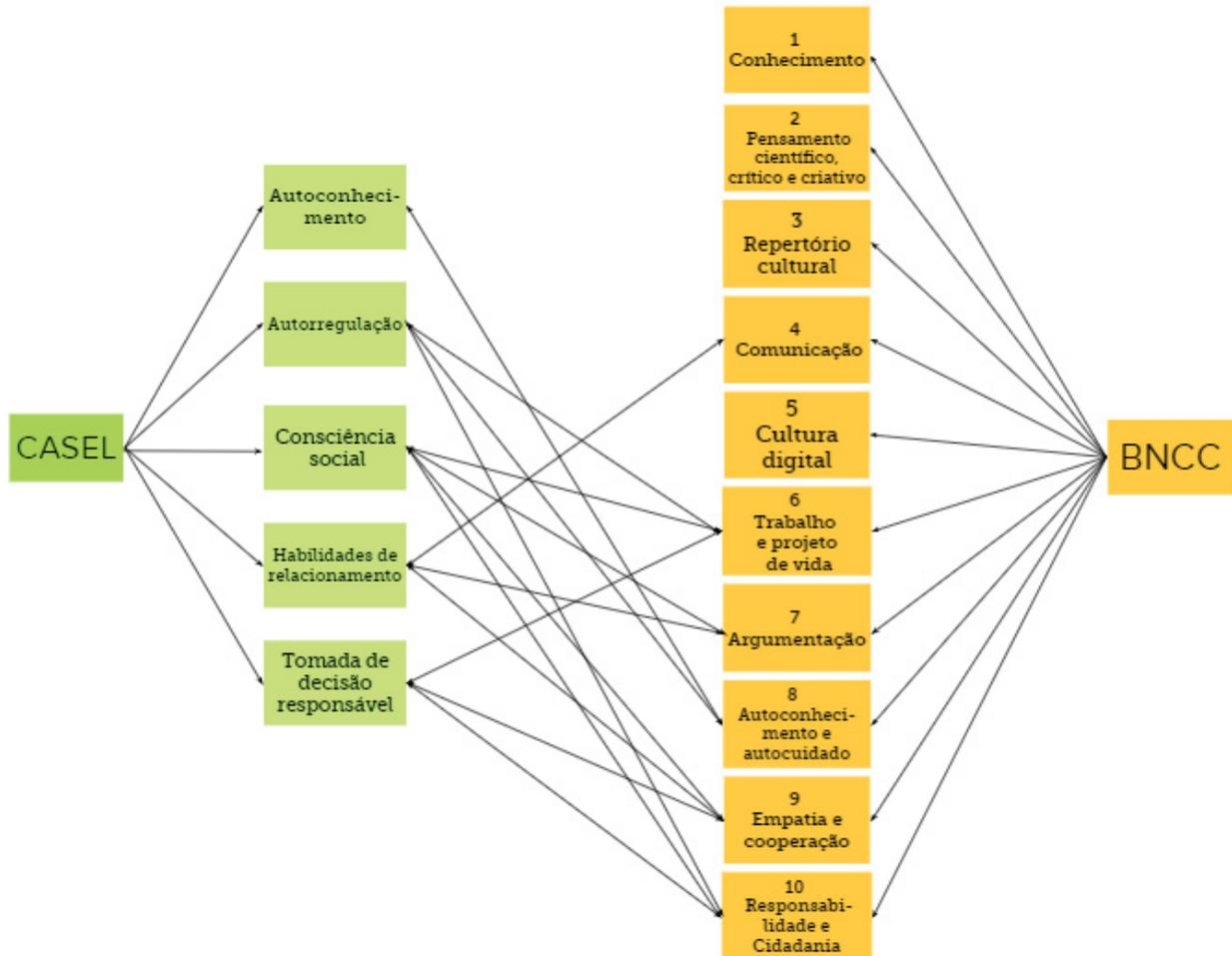
Com a BNCC (Brasil, 2018), espera-se que os estudantes desenvolvam para além do conhecimento dos conteúdos acadêmicos as competências socioemocionais, para que possam lidar com os desafios pessoais e coletivos com eficácia, mas sempre respeitando os princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental (Brasil, 2018; Nova Escola & Fundação Lemann, 2018). Para tanto 10 competências foram elencadas: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4) Comunicação, (5) Cultura digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7)

Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação, (10) Responsabilidade e cidadania. Que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, que compreende as etapas de ensino - Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio. E serem contempladas em todos os anos e áreas de conhecimento, ao decorrer da escolaridade, onde serão aprofundadas ao evoluir do trajeto. Estas competências devem ser desenvolvidas dentro e a partir do currículo escolar, visando desenvolver no estudante a capacidade de pensar, nomear e refletir sobre seus sentimentos e, conseqüentemente, suas ações, tanto na convivência escolar, quanto na sociedade (Brasil, 2018).

Assim como na ESE, na BNCC o conceito de competências engloba o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para que o estudante seja capaz de resolver as diferentes demandas da vida cotidiana, bem como tenha pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). O que leva a observar que das competências elencadas pela BNCC algumas podem ser claramente relacionadas às competências socioemocionais desenvolvidas pela ESE, como demonstrado na figura 2:

Figura 2

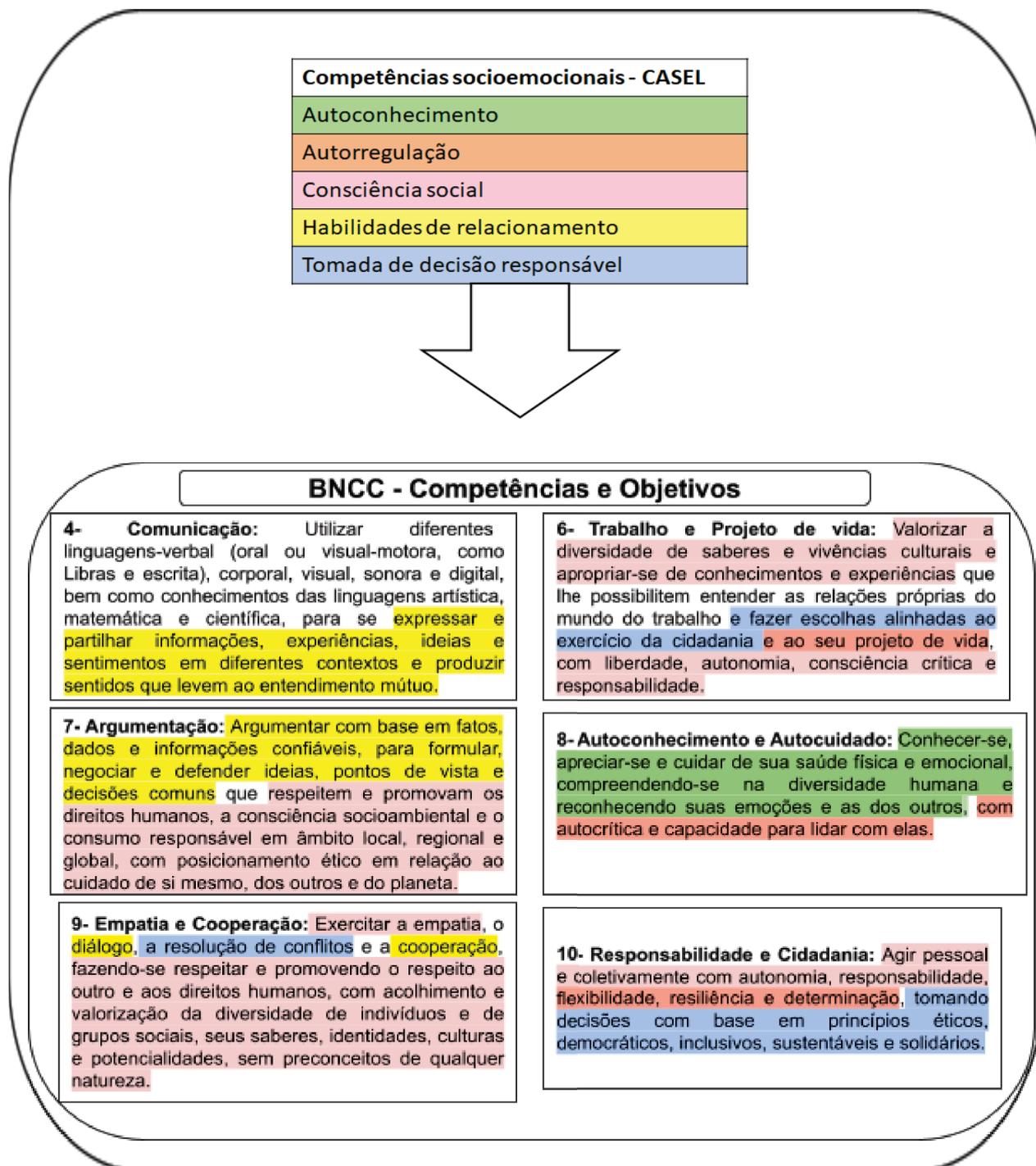
Conexões entre os modelos CASEL e BNCC



Apesar das nomenclaturas das competências ESE e BNCC serem diferentes, observa-se a partir dos objetivos propostos, relacionados na figura 3, que existe uma similaridade com os conceitos e capacidades propostas de serem desenvolvidas por ambas. E que durante a escolaridade outros aspectos socioemocionais podem ser desenvolvidos/aprimorados pela ESE que não foram elencados diretamente pela BNCC, assim como o contrário.

Figura 3

Relacionando as CSE - CASEL às Competências e objetivos da BNCC



Nota: as cores de cada CSE - CASEL servem de referência para identificar sua relação com o trecho de cada objetivo da BNCC.

Destaca-se ainda que alguns objetivos da BNCC elencam dimensões relacionadas a valores e caráter, como por exemplo, aos direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental (Brasil, 2018). Os valores e caráter podem ser relacionados às competências de consciência social e tomada de decisão responsável, na medida que essas competências visam o bem maior, o respeito pelos demais, pelas normas culturais e sociais, e ações responsáveis através da reflexão, avaliação, ética e responsabilidade pessoal (Payton et al., 2000; Tolan et al., 2016; Zins & Elias, 2006). Entende-se, embora não seja uma declaração aberta, que para se atingir esses objetivos almejados pelas CSE é preciso ter desenvolvido valores e caráter, portanto esse aprendizado deve acontecer integrado.

Essa aproximação das CSE e BNCC reforçam e salientam a importância da ESE ser incorporada nas escolas brasileiras, a fim de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, para que tenham comportamentos responsáveis e promotores da saúde, uma autoimagem positiva, relacionamentos de apoio mútuo, sejam bem-sucedidos na escola e fora dela, contribuam e cuidem de seus pares, dos membros de sua escola, famílias e comunidades, entre outros benefícios que serão relatados a seguir.

2.4 Benefícios da ESE

Um meta análise realizada por Durlak et al. (2011) sintetizou os resultados de 213 estudos de programas de ESE com abordagem sistêmica, incluindo dados de resultados de 270.034 estudantes desde a educação infantil até o ensino médio, os quais 56% estavam no ensino fundamental, onde diferente dos alunos do grupo controle, mostraram resultados significativamente mais positivos em relação às CSE, atitudes (relacionadas a si, aos outros e a escola), comportamentos sociais positivos e desempenho acadêmico, e níveis significativamente mais baixos de problemas de conduta (como agressão, intimidação, comportamento perturbador, uso de drogas) e sofrimento emocional (como depressão,

ansiedade, estresse). Destaca-se que estes resultados foram bem sucedidos em todos os níveis de ensino pesquisado (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), em escolas da zona urbana, suburbana e rural, embora os dados de estudantes de ensino médio e de escolas rurais tenham sido proporcionalmente menores em relação aos outros grupos (Durlak et al., 2011; Ross & Tolan, 2018). Em outra metanálise Taylor et al. (2017) acrescentam a evidência que esses efeitos positivos se estendem também a longo prazo, em diversos contextos (incluindo outros países) e faixas etárias, independente da raça e nível socioeconômico (Taylor et al., 2017) e gênero (AWG, 2019).

É interessante considerar que a ESE se alinha aos modelos de desenvolvimento positivo de crianças e jovens, com o foco na promoção de competências e bem-estar psicológico e não apenas como uma intervenção para evitar problemas ou suprir déficits (Ross & Tolan, 2018; Tolan et al., 2016). Esta característica também é evidenciada por Taylor et al. (2017) onde a melhoria das CSE após ESE, foi o mais forte preditor de bem-estar e desenvolvimento positivo nos estudantes. A nível nacional a preocupação para que os contextos de vivência de crianças, adolescentes e jovens, como a família e escola sejam promotores de desenvolvimento positivo, tem sido fonte de discussões e estudos por diferentes grupos de pesquisadores das áreas da educação e psicologia, estes apontam que o aprimoramento de CSE, das forças de caráter e relacionamentos positivos são a base para essa formação (Weber & Cunha, 2020a, 2020b).

Em solo americano, esta característica da ESE tem proporcionado o interesse para o aumento de sua prática voltada para o desenvolvimento de adolescentes e jovens, sendo esse crescimento observado tanto em ambientes escolares quanto em outros espaços de vivência, mas poucas são as justificativas empíricas desse modelo para com essa faixa etária (Ross & Tolan, 2018). O estudo longitudinal realizado por Ross e Tolan (2018) é um marco

importante, pois ao utilizar o conjunto de dados aplicado para testar o modelo de medição de desenvolvimento positivo de jovens (PYD) conseguiu construir escalas para testar o ajuste do modelo ESE nos cinco fatores. Os resultados apontaram que a ESE está positivamente relacionada ao engajamento escolar e a melhores notas escolares e negativamente relacionado a comportamentos de risco, delinquência e sintomas depressivos, sendo que cada resultado se relacionou a uma ou mais escalas específicas de CSE, apoiando a teoria de que as CSE têm uma relação importante com os resultados de sucesso e prosperidade na adolescência (Ross & Tolan, 2018).

Estudo longitudinal desenvolvido por Barbarin (2013) com estudantes da educação infantil americana, que avaliou questões de ESE (autorregulação, habilidades interpessoais e relacionamentos positivos) e diferenças étnicas e de gênero, não encontrou diferenças na média geral para os grupos étnicos, apesar de notarem que meninos de minorias étnicas tinham altos níveis na avaliação de relacionamentos interpessoais, mas obtiveram níveis menores em autorregulação em comparação com os meninos tidos como brancos. Quanto às diferenças de gênero, os meninos obtiveram médias menores de competência em comparação com as meninas (Barbarin, 2013). Resultados semelhantes quanto ao gênero foi encontrado no estudo com estudantes chineses também na etapa da educação infantil, realizado por Fung et al. (2019), onde os meninos exibiram mais interações de domínio social, porém as meninas mostraram melhor autorregulação comportamental e nível de competências socioemocionais do que os meninos. Isso sugere que a ESE promove o desenvolvimento socioemocional inicial dos estudantes, mas pode contribuir de maneiras diferentes para meninos e meninas. E conforme apontam os resultados da pesquisa de Romer et al. (2011) que investigou diferenças de gênero nas CSE de estudantes, contemplando todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio, essa diferença de gênero se mantém durante toda a escolaridade. Em todas as avaliações realizadas pelo estudo, as estudantes do gênero

feminino obtiveram pontuações totais significativamente mais altas para CSE, porém essa diferença foi pequena e deve ser interpretada com cautela.

Independente do gênero, todos os estudantes podem se beneficiar da ESE, como sendo um sistema de promoção das CSE, o objetivo é ajudar todas as crianças a se desenvolverem sócio emocionalmente, academicamente e terem comportamentos saudáveis (Zins & Elias, 2006). A nível acadêmico, a meta-análise realizada por Durlak et al. (2011) havia apontado um ganho de 11 percentil no desempenho acadêmico dos estudantes que estavam recebendo ESE. E uma revisão sistemática da literatura de Costa e Fleith (2019) apontou que entre estudantes brasileiros as CSE, como exemplo a autorregulação, autoestima e autoeficácia, se destacam como preditoras importantes do desempenho acadêmico, sendo o rendimento escolar multideterminado e influenciado tanto por variáveis cognitivas como socioemocionais.

A ESE ao promover o desenvolvimento das CSE também age como importante fator de proteção e prevenção de situações de vitimização entre pares, no qual favorece que os estudantes saibam lidar melhor com as consequências negativas das experiências de vitimização, assim como diminui o risco de adotarem um comportamento agressivo (Malti, 2020). Uma evidência é o estudo realizado por Nickerson et al. (2019) que analisou a associação da percepção dos estudantes da instrução da educação socioemocional e vitimização por bullying, e encontraram que a ESE resultou em redução da vitimização e bullying na escola de forma direta e também indiretamente melhorando as CSE dos estudantes (Nickerson, et al., 2019). Desta forma a ESE pode atuar como um sistema de intervenção precoce, como com estudantes que estão começando a se envolver em comportamentos negativos, mas também pode auxiliar no tratamento para estudantes que já apresentam problemas significativos (Zins & Elias, 2006).

Colagrossi et al. (2015) ao fazerem um relato de prática de escolas brasileiras que adotaram programa de ESE, constataram alguns benefícios nos seus estudantes como: passaram a ter mais empatia, reconhecer seus sentimentos, ter capacidade de se acalmar e lidar com as emoções, administrar os próprios sentimentos, resolver problemas interpessoais de forma justa e eficiente, demonstraram uma menor tendência a comportamentos impulsivos ou agressivos em casa e na escola, diminuindo assim os índices de agressividade e violência nas escolas (Colagrossi, et al., 2015), mas essas conclusões se deram a partir de relatos dos estudantes e professores, precisando melhorar a medição dessa relação.

Em consonância, Motta e Romani (2019) a partir de uma revisão de literatura sobre programas de intervenção de educação socioemocional e avaliação dos mesmos, encontraram resultados positivos da ESE no aprimoramento das CSE dos estudantes, como no autoconhecimento, autorregulação e comportamentos pró sociais. Entretanto, concluíram que nos estudos analisados, nem todas as competências visadas pela ESE foram avaliadas ou tiveram relatos de que ocorreu melhoria. Concluem ainda, haver uma escassez de artigos em português, apontando para a existência de uma lacuna de relatos de intervenções que visam desenvolver competências emocionais, interpessoais e pró-sociais em crianças no ambiente escolar nacional (Motta & Romani, 2019).

Sobre o contexto brasileiro, outros autores (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017; Marin et al., 2017; Pfeilsticker, 2020) também alertam que apesar das evidências científicas, poucos são os estudos e iniciativas que visem a ESE e o desenvolvimento de CSE no ambiente escolar, bem como a falta da avaliação da sua eficácia em nosso contexto.

2.5 Avaliações no Campo da ESE

A maioria das avaliações de ESE são focadas principalmente no ambiente escolar na identificação e avaliação de CSE dos estudantes, seu desempenho escolar e sobre as

intervenções, geralmente relatadas em revisões teóricas e com estudantes da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e em menos casos com estudantes do Ensino fundamental anos finais e Ensino médio (Durlak et al., 2011; Ross & Tolan, 2018; Taylor et al., 2017; Tolan et al., 2016). E o que se tem são intervenções empiricamente comprovadas que identificaram um conjunto de construtos teorizados que abordam uma ou mais dimensões das CSE, sendo recente a preocupação com a necessidade de avaliações da ESE como um modelo de medição que envolva as cinco CSE (Osher et al., 2016; Ross & Tolan, 2018; Sande, et al., 2019; Tolan et al., 2016).

É importante considerar que a necessidade de avaliações do modelo ESE como estrutura completa se faz necessário principalmente para: identificar e compreender melhor quais CSE são primárias ou secundárias, como o desenvolvimento de uma competência se relaciona e tem efeito em outra, como as CSE variam entre os estudantes e em relação a fase de desenvolvimento (Tolan et al., 2016), e qual é de fato o efeito da ESE sob cada uma das CSE (Osher et al., 2016; Sande, et al., 2019).

Ainda de acordo com AWG (2019) se faz necessário que as avaliações progridem no campo da ESE e CSE, para que os dados sejam fortes e confiáveis, e citam alguns pontos que devem ser aprimorados como: melhorar os instrumentos para medirem o que realmente importa, serem culturalmente relevantes, ter uma melhor definição de quais CSE os estudantes devem ter adquiridos e são capazes de demonstrar em diferentes idades.

Levando em consideração que estas avaliações servirão tanto para medição das CSE desenvolvidas como para o aprimoramento e adequação da instrução da ESE (AWG, 2019; Osher et al., 2016) há necessidade das suas evidências estarem integradas e coordenadas sistematicamente com a política pública, os programas e práticas educacionais, e o

treinamento e desenvolvimento profissional (AWG, 2019) para que de fato a ESE ocorra de forma sistemática visando o desenvolvimento socioemocional do estudante.

3 Presente Estudo: Objetivos e Hipótese

Em síntese, em todas as etapas do ensino (Durlak et al., 2011) e para ambos os gêneros, a ESE quando incorporada no currículo, no cotidiano das práticas educacionais, e em parceria escola-família-comunidade, têm efeitos positivos sobre as CSE do estudante (AWG, 2019; Zins & Elias, 2006), porém se fazer necessário entender melhor essa associação (Osher et al., 2016; Sande, et al., 2019; Tolan et al., 2016) e aperfeiçoar as ferramentas de mensuração das CSE organizadas em uma estrutura completa de ESE (Abrahams et al., 2019; AWG, 2019; Osher et al., 2106; Sande et al., 2018; Tolan et al., 2016). Com base nestas evidências e nas lacunas relacionadas ao contexto brasileiro (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017; Marin et al., 2017; Motta e Romani, 2019; Pfeilsticker, 2020) esta pesquisa será dividida em dois estudos.

O estudo 1 busca compreender a relação da ESE como fomentadora das CSE dos estudantes, a partir da percepção de estudantes da educação básica que compunham uma amostra de um banco de dados. Tem como objetivo principal examinar a associação entre a percepção dos estudantes quanto a adoção da ESE realizada pelos seus professores e a percepção de suas CSE. Os objetivos específicos incluem: analisar a associação e efeito da ESE sobre o desenvolvimento das CSE dos estudantes; verificar se nesta associação há diferenças em relação ao gênero (masculino e feminino) e nível de escolaridade (Ensino fundamental anos iniciais, Ensino fundamental anos finais e Ensino Médio) dos participantes. A hipótese é que a ESE estará positivamente associada às competências socioemocionais em todas as etapas de ensino e para ambos os gêneros.

O estudo 2 descreve uma pesquisa preliminar com a Bateria Semente de avaliação de habilidades socioemocionais de Damásio e Grupo Semente Educação (2017), com o objetivo principal de verificar a viabilidade desta ser realizada com estudantes de 8 a 12 anos de idade. Até o momento só foram divulgadas evidências de validade do instrumento com estudantes a partir de 10 anos de idade (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017).

4 Método

4.1 Estudo 1

4.1.1 Projeto de Pesquisa

Esse estudo utiliza parte dos dados coletados pela 4ª versão da pesquisa “Vitimização entre pares no contexto escolar: O papel moderador das relações interpessoais” sob responsabilidade do pesquisador Josafá Moreira da Cunha, vinculado à Universidade Federal do Paraná e foi financiada pelo Ministério da Educação, por meio do Edital 01/2017 SECADI/MEC. Na qual 33.393 estudantes de 122 escolas públicas de cidades do Paraná, responderam questionários de autorrelato, a fim de fornecerem dados para as avaliações do clima escolar, vitimização entre pares, engajamento escolar, técnicas escolares, competências socioemocionais e dados sociodemográficos. A pesquisa foi realizada com estudantes a partir do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, atingindo todos os anos do ensino fundamental anos finais, o ensino médio e a Educação de Jovens e adultos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CAAE: 54404616.00000.0102).

4.1.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Primeiramente, antes da coleta de dados foi obtido o consentimento informado por escrito dos diretores das escolas. As coletas dos dados foram previamente agendadas,

realizadas coletivamente na sala de aula e em horário de aula, por meio de um questionário impresso e tiveram uma duração aproximada de 40 minutos. Antes da aplicação da pesquisa, em sala de aula, foi utilizado com os estudantes um roteiro padronizado sobre o processo de assentimento oral, e para aqueles que não concordaram em participar da coleta de dados foi disponibilizada uma atividade alternativa. Após a coleta de dados, os formulários foram processados e foram gerados relatórios por escola com um breve resumo dos resultados descritivos. As escolas receberam o relatório e também apoio para a interpretação desses dados preliminares a fim de compreender como melhorar o clima escolar.

4.1.3 Participantes

Para esta pesquisa foram excluídos os dados coletados dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e foi estabelecido um corte na idade, considerando-se somente os estudantes com idade até 20 anos. Diante disso, para esse estudo a amostra foi de 29487 estudantes, com idades entre 7 e 20 anos (média = 13,35 ; desvio padrão (D.P.) = 2,54). As estatísticas descritivas do perfil sociodemográfico da amostra selecionada para esta pesquisa são apresentadas na tabela 2. Contudo, após selecionar os participantes com dados completos para as variáveis de interesse, as análises tiveram um n= 26789.

Tabela 2

Estatística Descritiva do Perfil Sociodemográfico da Amostra Total

Características	n	%
Gênero		
Feminino	14359	48,7
Masculino	14335	48,6
Raça		

Branco	13738	46,6
Pardo	11507	39,0
Preto	2010	6,8
Amarelo	681	2,3
Indígena	622	2,1
EF AI	4102	13,9
3º ano	57	2,0
4º ano	1887	6,4
5º ano	2158	7,3
EF AF	15978	54,2
6º ano	5451	18,5
7º ano	2604	8,8
8º ano	2483	8,4
9º ano	5440	18,4
Ensino Médio	9407	31,9
1º ano EM	4879	16,5
2º ano EM	1564	5,3
3º ano EM	2964	10,1

Nota: n = 29487; ESE= Educação socioemocional; CSE= Competências socioemocionais; EF AI= Educação fundamental anos iniciais; EF AF= Educação fundamental anos finais; EM= Ensino Médio

Apesar deste estudo não ter como objetivo estabelecer trajetórias de desenvolvimento, os resultados dos participantes foram divididos por etapa de ensino, isso permitiu verificar as diferenças da associação dos construtos pesquisados no decorrer da escolaridade. Os anos escolares contemplados na pesquisa foram agrupados nas três etapas de ensino: 3º ao 5º ano - Ensino Fundamental anos iniciais(EF AI) média de idade dos estudantes = 9,59 anos (D.P.

1,05); 6º ao 9º ano - Ensino Fundamental anos finais (EF AF) média de idade dos estudantes = 12,8 anos (D.P. 1,64); 1º ao 3º ano - Ensino Médio (EM) média de idade dos estudantes = 15,94 anos (D.P. 1,32). As estatísticas descritivas do perfil sociodemográfico de cada etapa de ensino são apresentadas na tabela 3.

Tabela 3

Estatística Descritiva do Perfil Sociodemográfico por Etapa de Ensino

Características	EF AI		EF AF		EM	
	n	%	n	%	n	%
Gênero						
Feminino	1982	51,4	7698	49,2	4679	50,9
Masculino	1874	48,6	7949	50,8	4512	49,1
Raça						
Branco	1735	45,5	7345	47,1	4658	51,0
Pardo	1653	43,3	6488	41,6	3366	36,9
Preto	293	7,7	1020	6,5	697	7,6
Amarelo	64	1,7	379	2,4	238	2,6
Indígena	72	1,9	375	2,4	175	1,9

Nota: EF AI= Educação fundamental anos iniciais; EF AF= Educação fundamental anos finais; EM= Ensino Médio.

4.1.4 Instrumentos

Para este estudo foram selecionados os dados coletados com os estudantes referentes aos seguintes instrumentos: Subescala de Técnicas de Aprendizagem Socioemocional de Delaware e Escala de Competência Socioemocional de Delaware (DSECS-S).

4.1.4.1 Subescala de Técnicas de Educação Socioemocional de Delaware. É um componente do instrumento de pesquisa do Clima escolar da Universidade de Delaware (DSCS-S) elaborado por Bear et al. (2014) adaptado e validado para o Brasil por Bear et al. (2016), com coeficiente de validade de construto >0.80 em todo instrumento (Holst et al., 2016). Pode ser utilizado com estudantes do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. As áreas do clima escolar medidas pelo DSCS-S são: relações professor-aluno, relações aluno-aluno, comunicação entre professor e casa, respeito à diversidade, segurança escolar, clareza de expectativas e justiça das regras, vitimização por bullying, engajamento dos alunos e uso de técnicas positivas, punitivas e de aprendizagem social emocional. Sendo composto por quatro escalas: Clima Escolar, Vitimização por Bullying e Cyberbullying, Engajamento acadêmico, Técnicas Escolares. Há evidências de confiabilidade e validade para essas escalas como fatores separados (Bear et al., 2014).

A escala de Técnicas escolares avalia a percepção de três tipos de técnicas de Aprendizagem - Positiva, Punitiva e Socioemocional, que são usadas na escola para gerenciar o comportamento dos estudantes. Para este estudo será utilizada a Subescala de Técnicas de Aprendizagem Socioemocional, é um instrumento de autorrelato, com questões Likert de 4 pontos que variam entre “discordo muito = -2”, “discordo = -1”, “concordo = 1” e “concordo muito = 2”. São seis itens referente se na escola os estudantes são orientados, por seus professores a: se sentirem responsáveis por suas ações, entenderem como os outros pensam e sentem, de que podem controlar seu próprio comportamento, como resolverem conflitos com os outros, a se importarem com os sentimentos dos outros, a darem sua opinião sobre o que é melhor para a turma ou para a escola.

4.1.4.2 Escala de Competência Socioemocional de Delaware (DSECS-S). É um instrumento que também faz parte das Pesquisas Escolares de Delaware, porém pode ser

realizado de forma independente e separado dos demais, podendo ser utilizados com estudantes do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio (Mantz et al., 2018). Avalia em 12 itens a autopercepção dos estudantes sobre quatro competências socioemocionais, 3 itens em cada fator: autorregulação (por exemplo: eu posso controlar meu comportamento), habilidades de relacionamento (por exemplo: eu me dou bem com outros), consciência social (por exemplo: eu penso em como os outros se sentem) e tomada de decisão responsável (por exemplo: eu me sinto responsável pelas minhas ações). O formato de resposta para cada item é uma escala de classificação de 4 pontos (-2 = discordo muito, -1 = discordo, 1 = concordo, 2 = concordo muito). O instrumento foi desenvolvido baseado e alinhado ao modelo CASEL, apesar de não avaliar o autoconhecimento diretamente, alguns aspectos desta competência são refletidos nos demais itens avaliados, e é considerado uma medição adequada, confiável e que reflete a percepção das CSE dos estudantes (Bear et al., 2019, Mantz et al., 2018).

Mantz et al. (2018) relataram evidências de validade e confiabilidade para o escore total de competência socioemocional com coeficiente alfa de 0,84, isto se deu com base em análises realizadas com dados coletados de mais de 32.000 estudantes de escolas públicas de Delaware. Porém, ao calcular os coeficientes de consistência interna de cada uma das quatro subescalas, os coeficientes alfas de três delas estavam abaixo do critério minimamente aceito que é 0,70, sendo assim não é recomendado que as pontuações das subescalas sejam usadas, isto se deve provavelmente ao baixo número de itens em cada uma. A estrutura fatorial da escala mostrou ser consistente entre as etapas de ensino, grupos étnico-raciais e gênero (Mantz et al., 2018).

4.1.5 Plano de Análise de Dados

Os dados foram processados e analisados por meio dos pacotes estatísticos IBM SPSS (versão 20) e Jamovi (versão 1.6.23), este último somente para realizar os cálculos dos coeficientes alfa de Cronbach e ômega McDonald. Primeiramente foram geradas análises estatísticas descritivas para obter a frequência e o percentual dos participantes da amostra e variáveis sociodemográficas. Seguindo procedimentos de preparação dos dados recomendados por Field (2009), foi realizado utilizando o Jamovi, o estudo de confiabilidade e avaliação da consistência interna das escalas através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, e o teste do coeficiente de ômega McDonald, este último segundo Ventura-León e Caycho-Rodríguez (2017) apresenta uma melhor precisão dos resultados.

A seguir, visando explorar a variação das médias da ESE e CSE ao longo de níveis de escolaridade, foi realizado o teste de análise de variância one-way ANOVA com prova de Tukey, comparando médias das variáveis de interesse nas três etapas de ensino: Ensino fundamental anos iniciais (EF AI), Ensino fundamental anos finais (EF AF) e Ensino Médio (EM).

Na sequência, como preparativo para a avaliação do modelo de regressão, foram avaliados cuidadosamente os pressupostos para a análise através dos testes de: normalidade, linearidade, colinearidade e homocedasticidade, e todos estavam dentro dos parâmetros adequados. Através do histograma de resíduo de regressão e gráfico pp normal de resíduos padronizados de regressão foi observada a normalidade e linearidade dos dados que se apresentaram dentro do padrão aceitável. Pelo gráfico de dispersão de resíduos foi observada a homocedasticidade, no qual os dados estavam bem distribuídos. E através dos valores de fator de inflação de variância (VIF) nenhuma evidência de multicolinearidade foi encontrada.

Para testar a hipótese de associação dos constructos ESE e CSE, bem como o efeito da ESE sobre as CSE, foi realizada correlação e regressão múltipla hierárquica, tendo como

variável independente a ESE e variável dependente a CSE. Para verificar a diferença dessa relação entre as 3 etapas de ensino e entre os gêneros (feminino e masculino) a regressão foi codificada por dummy, ou seja, foram criadas variáveis fictícias. Três variáveis foram criadas: gênero masculino, EF AF e EM. A partir desse momento a etapa do EF AI e o gênero feminino, passaram a ser o grupo base ou controle, e os demais (EF AF, EM e gênero masculino) passam a ser comparados com eles (Field, 2009).

Essas variáveis dummy mais a variável para idade foram colocadas juntas no modelo 1 para verificar qual seria o impacto considerando os aspectos demográficos. No modelo 2 foi colocado a variável independente com o objetivo de verificar o efeito desta para com a percepção das CSE dos estudantes. E no modelo 3, com o objetivo de testar as interações entre as CSE e a ESE moderada pelo gênero, foi criada a variável de interação que é o produto gênero multiplicado por ESE, e esta foi acrescentada no modelo. A regressão hierárquica possibilitou encontrar a média e o desvio padrão (D.P.) das variáveis de interesse.

4.2 Estudo 2

4.2.1 Projeto de Pesquisa

Este estudo concentra-se em evidências de validade da Bateria Semente de avaliação de Competências socioemocionais, a partir de dados do projeto de pesquisa “Conviver: Promoção da responsabilidade social e liderança pró-social entre crianças no ensino fundamental no Brasil”, submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da UFPR, com número CAAE 15187219.3.0000.0102. Os dados utilizados foram coletados como etapa preliminar para aplicação em larga escala do instrumento nas escolas que fazem parte do projeto de pesquisa. Neste projeto 60 escolas, (50) municipais e (10) particulares, localizadas nos municípios de Curitiba, Araucária, Piraquara, Almirante Tamandaré e Mandirituba, iniciaram a participação no Programa DIGA (acrônimo que significa: Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda). Foram selecionadas após se inscreverem no edital de seleção n.

06/2019 – UFPR/SIPAD/Conviver, e serem sorteadas para participar do Programa DIGA. Essas escolas recebem treinamento para implementação do programa, livros de literatura infanto-juvenil específicos, planos de ensino, materiais do projeto (como, por exemplo: cartazes) e participam de avaliações do clima escolar e eficácia do programa.

4.2.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Para esse estudo serão utilizados os dados de coleta piloto que foi realizada com estudantes de duas escolas particulares que fazem parte do Programa DIGA. A pesquisadora entrou em contato com as escolas particulares que fazem parte do programa e duas consentiram a realização desta etapa piloto com os estudantes. Os dados foram coletados entre novembro e dezembro de 2020, sob o contexto da pandemia do Covid 19. O que justifica a dificuldade de aceitação por parte das outras escolas e o fato da escolha por somente escolas particulares, pois era preciso a leitura das questões pela pesquisadora para verificar quaisquer dúvidas de entendimento, e isso não era possível na realidade das escolas públicas. Na época, uma escola estava com aulas no modelo remoto e outra híbrido. O questionário foi elaborado no software LimeSurvey e disponibilizado link de acesso para os alunos. Para os questionários impressos utilizados na escola que estava em modelo híbrido foi usado para formatação o aplicativo TeleForm. Ambas as formas levaram em torno de 35 minutos para as questões serem respondidas.

Na escola que estava em modo remoto, não foi possível a pesquisadora entrar na reunião online que a coordenadora realizou com as turmas, mas esta disponibilizou os links e fez a leitura das questões para os alunos. Na escola que estava em modelo híbrido foram realizadas duas reuniões, nas duas a maioria dos estudantes estavam em uma reunião online e responderam o questionário via link e nove estudantes estavam em sala de aula, mas acompanhando ao vivo a reunião online, e responderam o questionário impresso. A

pesquisadora conduziu a leitura das questões na reunião online, atentando para garantir que todos os estudantes, mesmo os que estavam na escola, estavam acompanhando e pôde responder às dúvidas que surgiram.

Os critérios de inclusão estabelecidos para a participação na pesquisa foram o Termo de Consentimento solicitando a autorização de seus pais e/ou responsáveis para participarem das coletas de avaliação do programa DIGA feito a priori por meio de vídeo explicativo e também em formato impresso e assentimento do próprio estudante realizado antes da coleta. Onde antes de iniciar o questionário foi explicado para os estudantes o objetivo da pesquisa, esclarecendo que não era obrigatória e que a qualquer momento poderiam deixar de responder. Os que optaram em participar marcaram o campo destinado a essa opção.

Vale ainda destacar que após a coleta realizada na primeira escola foi observado que alguns estudantes tiveram dificuldade de interpretar questões específicas, isso se deu principalmente pela faixa etária e domínio dos conceitos utilizados e seus significados, sendo assim foram acrescentadas ao instrumento 8 questões com adaptações na linguagem com o propósito de facilitar o entendimento por parte dos estudantes.

Após a coleta e processamento dos dados foram gerados relatórios para cada escola com os resultados descritivos da média de cada turma em relação a cada CSE e a nível global. Em cada escola foi realizada uma reunião online pela plataforma Zoom com a presença da equipe pedagógica e professoras onde receberam apoio para a interpretação desses dados e vivenciaram momento de reflexão sobre as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que a escola apresenta, com o objetivo de estabelecerem os próximos passos e ações para a prática pedagógica.

4.2.3 Participantes

Participaram deste estudo estudantes de 4º e 5º anos do ensino fundamental anos iniciais, n= 107, com idades entre 8 e 12 anos (média = 9,7; D.P.=0,80). As estatísticas descritivas do perfil sociodemográfico são apresentadas na tabela 4. É necessário considerar que o tamanho reduzido da amostra se deve a natureza preliminar do estudo, sendo que ainda que o tamanho da amostra não siga recomendações gerais oferecidas na literatura (Mundfrom et al, 2005; MacCallum et al, 1999) é adequado para a finalidade de produção de evidências de validade sobre o potencial uso do instrumento na faixa etária de interesse no estudo global.

Tabela 4

Estatística Descritiva do Perfil Sociodemográfico da Amostra Total

Características	n	%
Gênero		
Feminino	43	40,2
Masculino	63	58,9
Raça		
Branco	81	75,7
Pardo	16	15,0
Preto	2	1,9
Amarelo	4	3,7
Indígena	3	2,8

Nota: n= 107.

4.2.4 *Instrumento*

Este estudo faz uma análise preliminar da viabilidade do instrumento Bateria Semente de avaliação de Habilidades Socioemocionais (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017) ser utilizado com estudantes mais novos do que originalmente foi elaborado.

4.2.4.1 Bateria Semente de Avaliação de Habilidades Socioemocionais. É composta por seis escalas desenvolvidas por Damásio e Grupo Semente Educação (2017), seguem as diretrizes CASEL, tem por objetivo mensurar as competências socioemocionais em seis dimensões: Autoconhecimento (6 itens), Autocontrole (6), Perseverança (5), Empatia dividida em dois fatores, empatia social (7) e empatia cognitiva-emocional (7), Decisões Responsáveis (10) e Comportamentos Pró Sociais (4). É um instrumento de autorrelato com um total de 45 itens que juntos os construtos formam um fator de segunda ordem, denominado CSE. Avaliados em uma escala tipo Likert de quatro pontos, que variam entre “nem um pouco parecido comigo = -2”, “um pouco parecido comigo = -1”, “parecido comigo=1” e “muito parecido comigo=2”. Os estudantes precisam responder o quanto as frases o descrevem (exemplo: reconheço quando estou feliz ou triste, consigo descrever as emoções que estou sentindo).

O instrumento foi desenvolvido para ser utilizado com estudantes do 6º ao 9º ano do EF AF, e até o momento, foi divulgado com evidências de validade a partir de 10 anos de idade (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017). No estudo feito por Damásio e Grupo Semente Educação (2017) para validação interna das escalas, todos os instrumentos apresentaram indicadores favoráveis, com índices de ajuste dos modelos adequados, onde os valores de RM-SEA ficaram entre 0,08 a 0,10 e valores de CFI e TLI acima de 0,90. Todos os instrumentos apresentaram invariância configural, métrica e escalar, demonstrando não haver vieses de resposta entre gênero e entre alunos de diferentes anos escolares, podendo ser

utilizada nesses diferentes grupos bem como compará-los (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017). As escalas de autoconhecimento, empatia emocional e cognitiva e a perseverança foram adaptadas para o contexto nacional a partir de escalas externas e obtiveram correlações de magnitude moderada a alta. Ao avaliar o instrumento através da análise confirmatória de segunda-ordem, a possibilidade do instrumento formar um escore único, os resultados apontaram um fator maior denominado CSE, onde todas as escalas podem ser concebidas como parte do construto CSE. Demonstrando ainda favorável aplicabilidade no contexto brasileiro (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017).

4.2.5 Plano de Análise de Dados

Os dados foram processados e analisados por meio dos softwares IBM SPSS (versão 20) e Jamovi (versão 1.6.23), este último somente para realizar os cálculos dos coeficientes alfa de Cronbach e ômega McDonald. Primeiramente foram geradas análises estatísticas descritivas para obter a frequência e o percentual dos participantes da amostra e variáveis sociodemográficas. Em seguida, com o objetivo de examinar evidências de validade do instrumento Bateria Semente de Habilidades Socioemocionais (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017) para estudantes com idade de 8 a 12 anos, foram realizadas análise de componentes principais (ACP), que segundo Field (2009) possibilita fazer a análise de interdependência para verificar a estrutura fatorial em que as variáveis podem ou não se agrupar.

A ferramenta de análise dos componentes principais disponível no pacote estatístico IBM SPSS (versão 20) foi utilizada para explorar a estrutura fatorial dos dados das subescalas do instrumento. Antes de prosseguir com a ACP foram seguidas as recomendações feitas por Field (2009) para verificar a adequação da amostra para a realização da mesma, foram

analisadas: a correlação entre as variáveis $<0,90$ a fim de evitar multicolinearidade; a estatística de medida de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com valores $\geq 0,5$ que indica se a amostra tem um tamanho adequado; e o teste de esfericidade de Bartlett com valor de significância $<0,05$. Em todos os instrumentos os resultados foram satisfatórios. Considerou-se a análise dos eixos principais, com rotação Varimax. Onde somente foram consideradas as cargas de fatores $> 0,4$. E para os valores ausentes a opção foi excluir casos por lista. Após foi realizado o estudo de confiabilidade e avaliação da consistência interna das escalas através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, e o teste do coeficiente de ômega McDonald utilizando o pacote estatístico Jamovi.

5. Resultados

5.1 Resultados do Estudo 1

Conforme descrito no plano de análise dos dados, inicialmente, para avaliar a confiabilidade das escalas foi realizado o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, obtendo-se resultados superiores a 0,71 nas duas escalas, mesmo quando a amostra foi dividida por etapa de ensino. Valores estes considerados adequados para instrumentos de pesquisa que devem ser preferencialmente $>0,70$ (Field, 2009). Os resultados do cálculo do coeficiente ômega de McDonald também foram adequados, e ficaram dentro da faixa de 0,72 e 0,79, recomendada por Ventura-León e Caycho-Rodríguez (2017). Os resultados são apresentados na tabela 5 e por estarem adequados permitiram a continuidade das análises.

Tabela 5

Resultado dos Coeficientes Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald para as Escalas de ESE e CSE, a nível global e em cada etapa de ensino

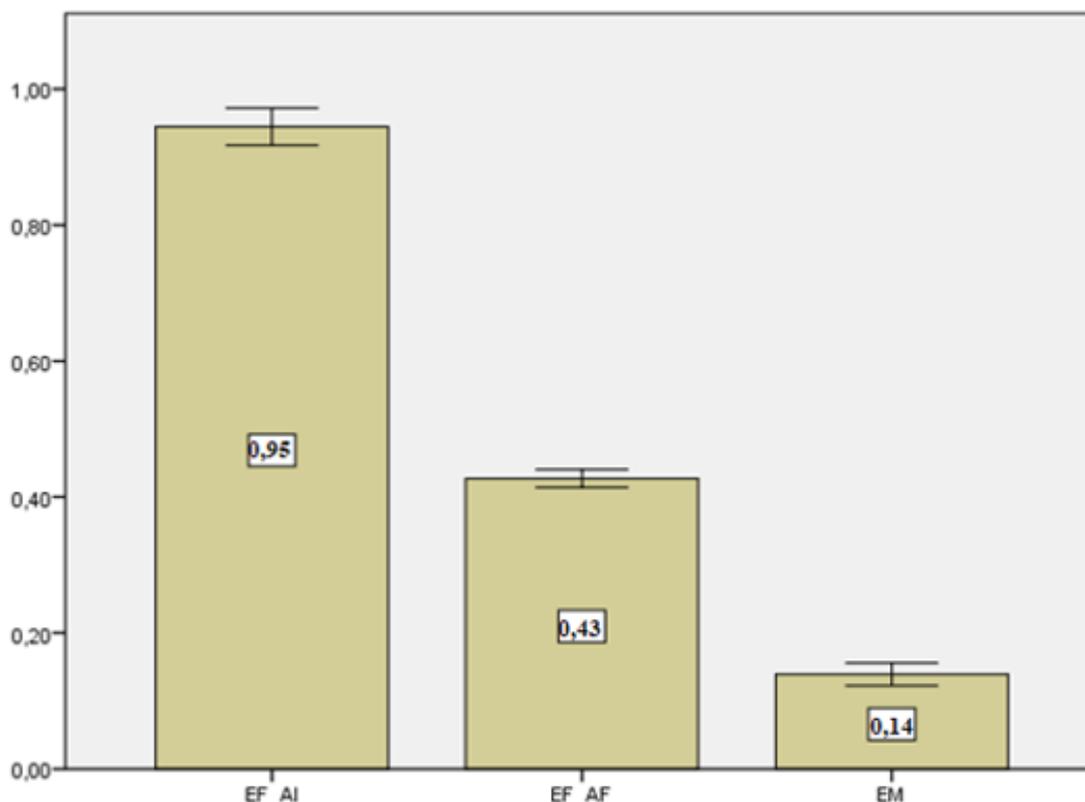
Dimensão	Global		EF AI		EF AF		EM	
	α	ω	α	ω	α	ω	α	ω
ESE	0,77	0,77	0,71	0,72	0,74	0,75	0,76	0,76
CSE	0,78	0,79	0,76	0,78	0,78	0,79	0,77	0,78

Nota. α = Coeficiente alfa de Cronbach; ω = Coeficiente ômega de McDonald; ESE= educação socioemocional; CSE= Competências socioemocionais; EF AI= Educação fundamental anos iniciais; EF AF= Educação fundamental anos finais; EM= Ensino Médio.

Posteriormente foi realizado o teste ANOVA com prova de Tukey, no qual foi possível verificar a variação da média da percepção de ESE e das CSE comparando-as nas três etapas de ensino. Conforme visualizado na figura 4, os dados revelam que existe diferença significativa em relação à média da percepção por parte dos estudantes da ESE oferecida por seus professores ($F=1261,914$; g.l.=2; $p<0,001$). Em outras palavras, com o avanço das etapas de ensino os estudantes percebem cada vez menos que seus professores adotem estratégias de ESE no cotidiano da sala de aula.

Figura 4

Resultado do Teste ANOVA com prova de Tukey dos Escores da percepção da Educação Socioemocional com Relação às Etapas de Ensino

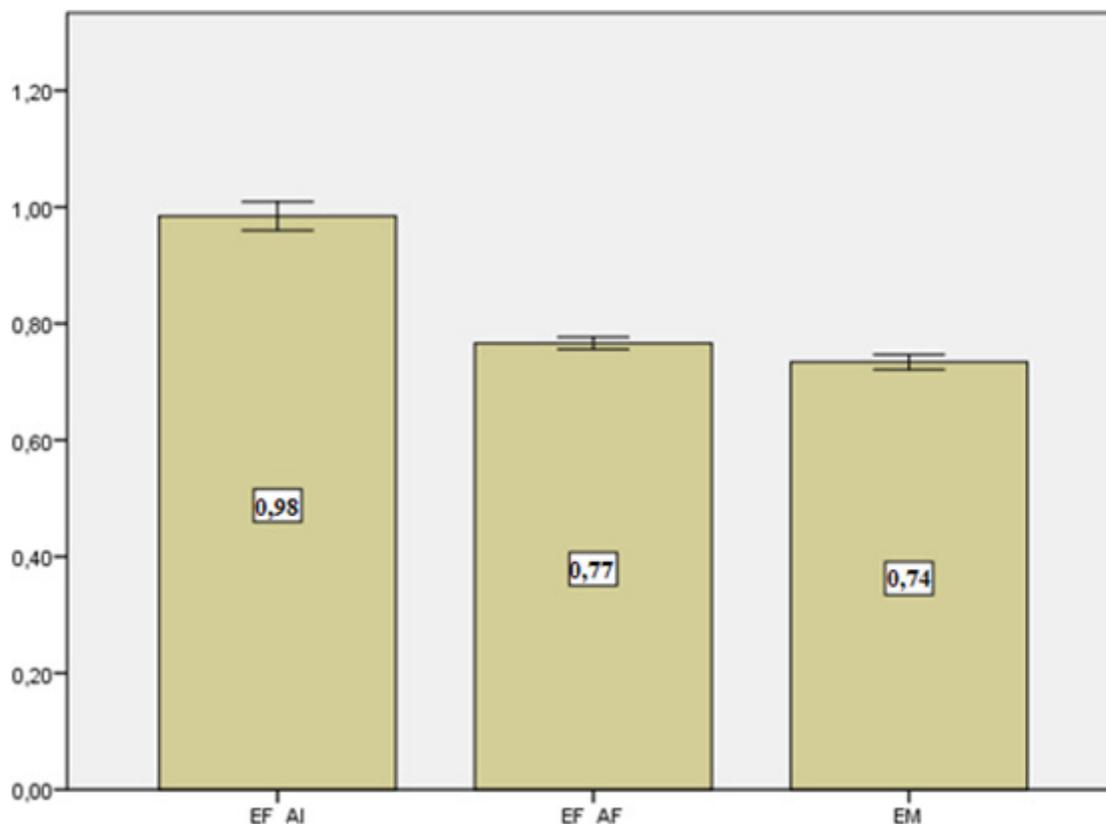


Nota: $p < 0,001$; Barras de erro = ± 2 desvios padrão; ESE= Educação Socioemocional; EF AI= Educação fundamental anos iniciais; EF AF= Educação fundamental anos finais; EM= Ensino Médio

Através do teste ANOVA com prova de Tukey, também foi possível verificar a variação da média da percepção dos estudantes de suas CSE, agrupados nas três etapas de ensino. Os dados apontaram que existe diferença significativa em relação à média da percepção por parte dos estudantes de suas CSE ($F=201,565$; g.l.=2; $p < 0,001$), o que pode ser visualizado na figura 5. Percebe-se que apesar dos estudantes terem idades e etapas de ensino mais avançadas estes se percebem com menor média de CSE do que aqueles que estão no EF AI.

Figura 5

Resultado do Teste ANOVA com prova de Tukey dos Escores da percepção das Competências Socioemocionais em Relação às Etapas de Ensino



Nota: $p < 0,001$; Barras de erro= ± 2 desvios padrão; CSE= Competências Socioemocionais; EF AI= Educação fundamental anos iniciais; EF AF= Educação fundamental anos finais; EM= Ensino Médio.

Seguindo as análises, por meio do teste de correlação de Pearson foi verificada a existência de correlação significativa e positiva entre ESE e CSE, tanto para a amostra geral ($r = 0,377$, $p < 0,001$) como quando dividida nas etapas de ensino de interesse, onde no EF AI ($r = 0,401$, $p < 0,001$), EF AF ($r = 0,395$, $p < 0,001$) e EM ($r = 0,285$, $p < 0,001$). Esses resultados apontam que para a amostra do estudo, a correlação entre ESE e CSE é mais forte para a etapa de ensino do EF AI, além de a menor magnitude ser observada para o EM.

Na sequência para verificar o efeito da ESE sobre as CSE, foi realizada a regressão múltipla hierárquica, cujo modelo teve como variável dependente as CSE e variável independente a ESE. No modelo 1 foram colocadas a variável idade e as variáveis demográficas - gênero masculino, EF AF, EM, codificadas por dummy, para verificar qual seria o impacto para as CSE considerando somente os aspectos demográficos. No modelo 2 foi colocado a variável independente. O modelo foi aceitável ($R^2= 0,147$; $F= 925,023$; $G.L.=5$; $p<0,001$) e explicou 12,3% da variância de CSE, para além da idade, gênero e etapa de ensino, ($R^2= 0,024$; $F= 166,939$; $g.l.= 4$; $p<0,001$) que explicou 2,4% da variância de CSE. O resultado previu que quando os professores adotam a ESE, isso tem um efeito positivo e significativo sobre as CSE dos estudantes. Esses dados validam a hipótese do estudo, apontando que ao incluir a ESE no modelo o resultado obtido foi significativamente melhor para prever a mudança nos escores das CSE dos estudantes.

A partir do momento que foram criadas as variáveis dummy para as etapas de ensino (EF AF e EM) e gênero masculino, a etapa de ensino EF AI e o gênero feminino passaram a ser o grupo de referência. Sendo assim, os resultados dos coeficientes beta (B) da regressão informam a diferença relativa entre as variáveis dummy e a variável controle (Field, 2009). Portanto conclui-se que no modelo 1, o valor da constante = 1,363 se refere às CSE do EF AI e gênero feminino. Comparando esse resultado com a idade, gênero masculino, EF AF, em todas essas variáveis os valores sofreram um decréscimo estatisticamente significativo. Bem como quando se inclui no modelo 2 a ESE, as variáveis se comportam da mesma forma. Já para o EM no modelo 1 o resultado também apresenta um decréscimo em relação à EF AI, porém este valor não é estatisticamente significativo, sugerindo que não houve uma diferença significativa entre as etapas, e no modelo 2 há um acréscimo significativo em relação ao grupo controle. Em síntese, os resultados da regressão hierárquica apontam que as CSE apresentaram um valor mais alto para as estudantes do gênero feminino do EF AI do que para

os meninos da mesma etapa e demais estudantes das outras etapas de ensino. Conforme programado a regressão hierárquica múltipla teve ainda um modelo 3, no qual foi acrescentado a variável interação (gênero multiplicado por ESE). Os resultados dos modelos da regressão múltipla hierárquica são descritos na tabela 6.

Tabela 6

Resumo Regressão Hierárquica para Variáveis que Predizem a Percepção das CSE dos Estudantes

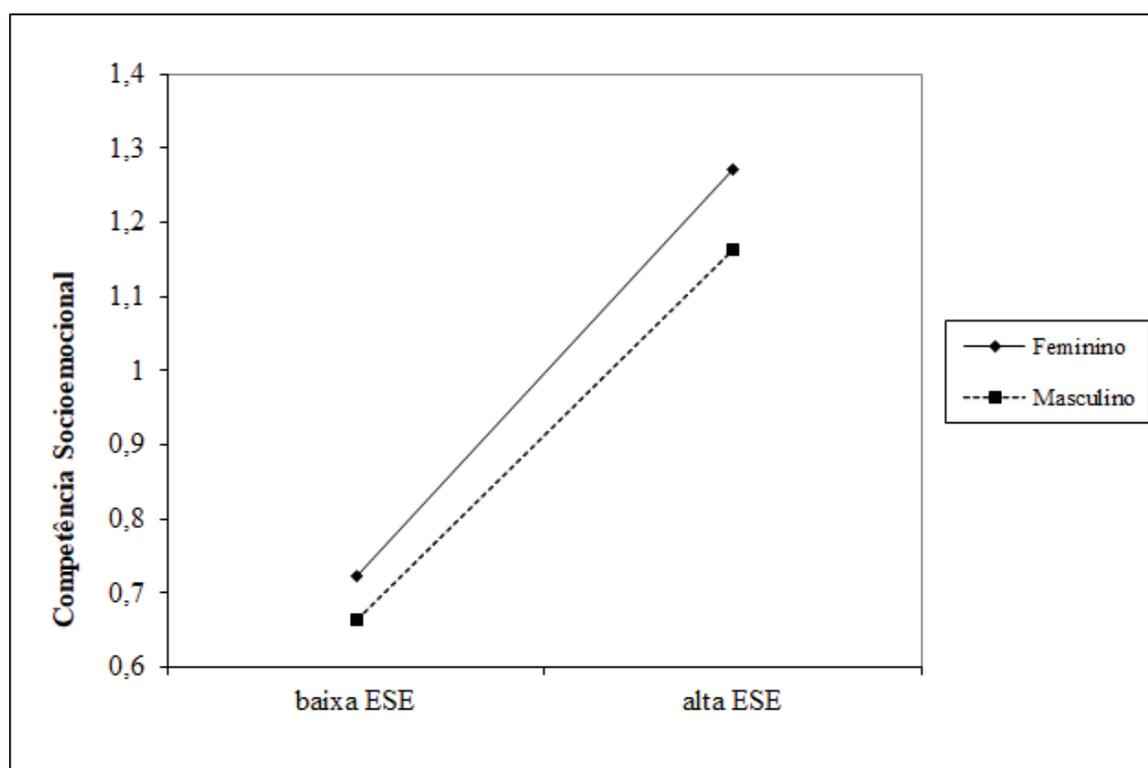
	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Constante	1,363	0,028		0,859	,027		0,867	0,027	
Idade	-0,035	0,003	-0,136*	-0,011	,003	-0,043*	-0,011	0,003	-0,044*
Gênero	-0,065	0,008	-0,050*	-0,062	,007	-0,048*	-0,073	0,008	-0,057*
EF AF	-0,113	0,015	-0,087*	-0,040	,014	-0,031**	-0,040	0,014	-0,031**
EM	-0,033	0,021	-0,024***	0,047	,020	0,034**	0,047	0,020	0,034**
ESE				0,284	,005	0,371*	0,326	0,014	0,425*
Interação Gênero X ESE							-0,028	0,009	-0,058*
R ²		0,024			0,147			0,148	
F para mudança em R ²		166,939*			925,023*			772,860*	

Nota: n=26789; B= coeficiente beta não padronizado; SE B= erro padrão de B; β = coeficiente beta padronizado; *p < 0,001; **p<0,05; ***p<0,1. Feminino= 0; Masculino= 1; ESE= Educação socioemocional; CSE= Competências socioemocionais; EF AF= Educação fundamental anos finais; EM= Ensino Médio.

No modelo 3, apesar dos resultados demonstrarem que a inclusão da variável de interação não interfere no efeito da relação ESE e CSE, os dados foram significativos e possibilitaram fazer o Gráfico de interação onde foi constatado que em geral meninas têm escore de CSE mais elevado que meninos. E que a ESE está associada positivamente ao aumento das CSE nos dois grupos, mas para meninas essa associação é significativamente mais intensa ao comparar contextos de baixa ou alto uso de estratégias de ESE, essa interação pode ser verificada na figura 6.

Figura 6

Efeito da Interação entre ESE, CSE e Gênero do Estudante



Nota: a amplitude da variável dependente varia de -2 até 2; ESE= Educação Socioemocional; $p < 0,05$.

Em resumo os resultados do estudo 1 apontaram que a adoção da ESE pelos professores, tem um efeito positivo e significativo sobre as CSE dos estudantes, sendo que na

amostra essa relação é mais evidente para a etapa de ensino EF AI, e ainda essa interação entre os construtos é mais forte para as meninas.

5.2 Resultados do Estudo 2

Conforme o plano de análises foram conduzidas Análises de componentes principais (ACP) com o objetivo de examinar evidências de validade do instrumento Bateria Semente de Habilidades Socioemocionais (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017) para estudantes de 8 a 12 anos. Vale considerar que este é um estudo piloto e se faz necessário ponderação quanto aos resultados, pois o tamanho da amostra não segue as recomendações mínimas sugeridas na literatura de análises fatoriais para que as soluções de fator sejam adequadamente estáveis e que tenham fundamento empírico adequado (Mundfrom et al, 2005; MacCallum et al, 1999). Entretanto, ao produzir evidências de validade do instrumento nesta faixa etária (estudantes a partir de oito anos) e em modalidade remota (questionários aplicados online), espera-se contribuir para avanços na base de evidências sobre a avaliação de competências socioemocionais.

Antes de prosseguir com a ACP foram seguidas as recomendações feitas por Field (2009) para verificar a adequação da amostra e em todos os instrumentos as variáveis não apontaram multicolinearidade, as estatísticas de medida de adequação da amostra KMO estavam adequadas, e os testes de Bartlett tiveram valores de significância $<0,001$, esses resultados serão descritos em cada instrumento juntamente com a ACP.

A seguir, as variáveis foram separadas em 5 dimensões, considerando estrutura fatorial hipotetizada, que inclui cinco fatores: Autoconhecimento, Autorregulação, Habilidades sociais, Tomada de decisão responsável e Empatia. Para essa separação foi seguido indicação de Damásio e Grupo Semente Educação (2017), porém, ao contrário deste,

as escalas de Empatia social e Empatia Cognitiva Emocional foram agrupadas em uma única dimensão denominada Empatia. Além disso, as escalas de Autorregulação e Perseverança propostas por Damásio & Grupo Semente Educação (2017) foram agregadas como Autorregulação. Essa decisão foi tomada a partir de resultados da ACP que apontou a possibilidade de estarem em um mesmo componente principal e porque conforme a literatura fazem parte de um mesmo construto (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015).

O resultado da ACP do instrumento de Autoconhecimento apontou ($KMO= 0,894$; teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2=345,099$; g.l.=15, $p< 0,001$) demonstrando haver significância geral das correlações entre as variáveis, o que foi adequado para prosseguir a análise a qual indicou que todas as variáveis podem ser agregadas no mesmo fator com autovalor inicial de 4,18, explicando variância total de 69,70%. Na tabela 7 estão os resultados da ACP dos itens das questões e suas médias e D.P.. Todos os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e em síntese são adequados para compor o instrumento de Autoconhecimento.

Tabela 7

Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem ao Autoconhecimento

Item	ACP	Média	D.P.
1.Reconheço quando estou feliz ou triste.	0,822	1,43	0,836
2.Consigo descrever as emoções que estou sentindo	0,849	1,40	0,834
3.Consigo perceber como meus pensamentos influenciam as minhas emoções	0,833	1,39	0,793
4.Consigo compreender como minhas emoções afetam o meu comportamento	0,849	1,37	0,867
5.Tenho facilidade de perceber quando as minhas emoções estão me prejudicando	0,813	1,34	0,824
6.Quando estou ficando incomodado(a), consigo identificar a situação que está produzindo esse incômodo	0,842	1,35	0,786

Nota: n=94; a amplitude das variáveis variam de -2 até 2; ACP= Análise componentes principais; D.P.= desvio padrão.

O resultado da ACP do instrumento de Autorregulação composto pelos itens de autorregulação (6) e perseverança (5), apontou (KMO= 0,932; teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2=516,395$; g.l.=55, $p < 0,001$) e apresentou um único fator com autovalor inicial de 6,152, explicando variância total de 55,92%. Na tabela 8 estão os resultados da ACP dos itens das questões e suas médias e D.P.. Todos os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e em síntese são adequados para compor o instrumento de Autorregulação.

Tabela 8

Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Autorregulação

Item	ACP	Média	D.P.
1.Consigo controlar meus medos percebendo que posso estar exagerando as consequências de algumas situações	0,691	1,46	0,620
2.Consigo controlar a ansiedade quando percebo que ela está me prejudicando	0,785	1,38	0,709
3.Em algumas situações que me deixam triste, consigo não desanimar olhando o lado positivo dessas situações	0,743	1,47	0,670
4.Em algumas situações que me deixam triste, consigo melhorar o meu ânimo percebendo que posso estar exagerando os motivos da minha tristeza	0,670	1,47	0,619
5.Em algumas situações, consigo controlar a raiva percebendo que as pessoas não têm a obrigação de agir como eu gostaria que agissem	0,707	1,48	0,718
6.Evito chegar em conclusões precipitadas baseadas na crença de que sei exatamente o que as pessoas estão pensando	0,760	1,45	0,669
7.Reconheço o meu esforço nas conquistas que tenho	0,743	1,59	0,666
8.Consigo enxergar o que posso melhorar com as minhas derrotas	0,800	1,37	0,707
9 Costumo terminar as atividades que começo	0,800	1,42	0,715
10 Consigo me dedicar para conseguir um objetivo mesmo que demore muito tempo para alcançá-lo	0,768	1,61	0,662
11.Consigo criar planos para atingir meus objetivos	0,790	1,55	0,717

Nota: n=92; a amplitude das variáveis variam de -2 até 2; ACP= Análise componentes principais; D.P.= desvio padrão.

Para o instrumento de Empatia foram agregados os itens designados por Damásio e Grupo Semente Educação (2017) de empatia social (7 itens) e cognitiva/emocional (7 itens). O resultado da ACP apresentou (KMO= 0,952; teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2= 859,360$;

g.l.= 91, $p < 0,001$) e apontou um único fator com autovalor inicial de 8,466, explicando variância total de 60,47%. Na tabela 9 estão os resultados da ACP dos itens das questões e suas médias e D.P.. Todos os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e em síntese são adequados para compor o instrumento de empatia.

Tabela 9

Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Empatia

Item	ACP	Média	D.P.
1.Trato as pessoas do mesmo modo que eu gostaria de ser tratado(a)	0,704	1,40	0,662
2.Mesmo que não concorde, tento ouvir e compreender a opinião dos outros	0,784	1,44	0,758
3.Antes de criticar alguém, eu tento me colocar no seu lugar e entender o seu ponto de vista	0,762	1,43	0,713
4.Quando não concordo com alguma coisa, consigo colocar o meu ponto de vista sem gerar desentendimentos	0,763	1,44	0,758
5.Consigo modificar as minhas opiniões quando percebo que estou errado(a)	0,823	1,46	0,802
6.Quando estou resolvendo uma situação em grupo, procuro escutar o ponto de vista de todos para ter uma visão melhor do problema	0,802	1,48	0,761
7.Não interrompo as pessoas enquanto elas falam	0,794	1,48	0,761
8.Fico feliz com a felicidade de outras pessoas	0,743	1,46	0,669
9 Fico muito incomodado(a) quando percebo que alguém está sofrendo algum tipo de injustiça	0,782	1,62	0,658
10 Ver outras pessoas chorando me deixa triste	0,806	1,47	0,760
11.Fico feliz quando vejo as pessoas sendo legais umas com as outras	0,786	1,55	0,715
12. Quando percebo que um(a) colega está em dificuldades, procuro me esforçar para ajudá-lo(a) a se sentir melhor	0,761	1,52	0,716

13. Procuro prestar atenção aos sentimentos e às necessidades de outras pessoas	0,797	1,38	0,751
14. Consigo perceber quando alguém está feliz ou triste, mesmo que não me digam nada	0,771	1,46	0,716

Nota: n=93; A amplitude das variáveis variam de -2 até 2; ACP= Análise componentes principais; D.P.= desvio padrão.

O resultado da ACP do instrumento das competências de Habilidade de relacionamento apontou (KMO= 0,840; teste de esfericidade de Bartlett $x^2=232,739$; g.l.=6, $p < 0,001$) e apresentou um único fator com autovalor inicial de 3,107, explicando variância total de 77,68%. Na tabela 10 estão os resultados da ACP dos itens das questões e suas médias e D.P.. Todos os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e em síntese são adequados para compor o instrumento de habilidades de relacionamento.

Tabela 10

Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Habilidades de Relacionamento

Item	ACP	Média	D.P.
1. Tenho facilidade em fazer amizades.	0,878	1,42	0,833
2. Tenho facilidade em fazer trabalhos em grupo.	0,876	1,38	0,865
3. Em geral, sou uma pessoa legal com os outros.	0,893	1,51	0,797
4. Consigo me apresentar para pessoas que não conheço quando é necessário.	0,878	1,35	0,896

Nota: n=95; A amplitude das variáveis variam de -2 até 2; ACP= Análise componentes principais; D.P.= desvio padrão.

Para o instrumento da competência Tomada de decisão responsável o resultado da ACP apresentou (KMO= 0,943; teste de esfericidade de Bartlett $x^2= 741,232$; g.l.= 45, $p <$

0,001) com um único fator e autovalor inicial de 6,960, explicando variância total de 69,6%.

Na tabela 11 estão os resultados da ACP dos itens das questões e suas médias e D.P.. Todos os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e em síntese são adequados para compor o instrumento de tomada de decisão responsável.

Tabela 11

Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise de Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Tomada de Decisão Responsável

Item	ACP	Média	D.P.
1. Antes de tomar uma decisão, penso bastante sobre a minha escolha.	0,842	1,38	0,791
2. Considero os aspectos negativos e positivos das minhas opções para decidir qual delas vou escolher.	0,847	1,41	0,873
3. Procuro não fazer coisas erradas, mesmo que sejam divertidas.	0,841	1,40	0,794
4. Para tomar uma decisão, avalio não apenas as consequências imediatas da escolha, mas também as consequências que essa escolha trará no futuro.	0,802	1,35	0,786
5. Considero o meu bem-estar e o bem-estar dos outros para fazer as minhas escolhas.	0,836	1,44	0,837
6. Consigo evitar fazer uma escolha que trará problemas para frente, mesmo que ela traga prazeres para o momento.	0,841	1,38	0,869
7. Evito tomar decisões quando estou muito nervoso.	0,806	1,38	0,749
8. Aprendo com as minhas decisões erradas e não caio mais no mesmo erro.	0,826	1,36	0,788
9. Quando sei que fiz algo errado, procuro corrigir rapidamente o meu erro.	0,860	1,35	0,826
10. Sou responsável pelas minhas escolhas.	0,840	1,52	0,758

Nota: n=94; a amplitude das variáveis variam de -2 até 2; ACP= Análise componentes principais; D.P.= desvio padrão.

Em seguida, após verificar que cada escala de CSE isolada apresentou cargas fatoriais adequadas, foi realizada uma ACP agregando as 45 variáveis, com a finalidade de analisar a possibilidade de formarem um componente principal para avaliar CSE através de um escore único. O resultado da ACP onde $n=92$, apresentou ($KMO= 0,919$; teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2= 3028,396$; g.l.= 990, $p< 0,001$) e apontou um único fator com autovalor inicial de 22,498, explicando variância total de 50%. A amplitude das cargas fatoriais foram de 0,598 a 0,778. Esses resultados reforçam a viabilidade do uso dos instrumentos para medição de um escore global das CSE dos estudantes.

Diante dos resultados favoráveis das AF, por meio do pacote estatístico Jamovi, pode-se realizar o estudo de confiabilidade e avaliação da consistência interna das escalas através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, e o teste do coeficiente de ômega McDonald. Os resultados podem ser visualizados na tabela 12, onde também foi relatado a média e desvio padrão de cada dimensão.

Observa-se que todos os resultados ficaram acima de 0,90 para os dois testes, de acordo com as recomendações de Field (2009) e Ventura-León e Caycho-Rodríguez (2017) um valor aceitável de confiabilidade deve estar entre 0,70 e 0,90. Futuro estudo pode avaliar melhor se há uma influência do tamanho da amostra ou pode estar ocorrendo redundância, onde alguns itens podem estar medindo exatamente o mesmo elemento de um construto; considerando a possibilidade de exclusão de alguns itens.

Tabela 12

Coeficiente Alfa de Cronbach, Coeficiente Ômega de McDonald, Média e Desvio Padrão das Escalas da Bateria Semente de Competências Socioemocionais

Dimensão	α	ω	Média	D.P.
CSE	0,98	0,98	1,39	0,702
Autoconhecimento	0,91	0,91	1,40	0,671
Autorregulação	0,92	0,92	1,47	0,494
Empatia	0,95	0,95	1,48	0,552
Habilidades de relacionamento	0,90	0,90	1,43	0,901
Tomada de decisão responsável	0,95	0,95	1,41	0,656

Nota. α = Coeficiente alfa de Cronbach; ω = Coeficiente ômega de McDonald; CSE= Competências socioemocionais; D.P.=desvio padrão; amplitude das variáveis variam de -2 até 2.

Como durante a coleta de dados com a primeira escola foi observado que algumas questões específicas tiveram muitas dúvidas de entendimento por parte dos estudantes, surgiu a necessidade de adequação da linguagem de oito questões dos instrumentos de Autorregulação (4) e Empatia (4) de modo a facilitar a compreensão por parte dos estudantes da faixa etária do estudo, estas questões adaptadas foram acrescentadas nos instrumentos para a coleta dos dados com a segunda escola. A seguir segue os resultados das ACP realizadas substituindo as questões originais pelas adaptadas.

Para o instrumento da competência de Autorregulação com as questões adaptadas (itens 2, 4, 5, 6) o resultado da ACP apresentou (KMO= 0,891; teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2= 219,858$; g.l.= 15, $p < 0,001$) e apresentou um único fator com autovalor inicial de 4,294, explicando variância total de 71,57%. Na tabela 13 estão os resultados da ACP dos

itens das questões e suas médias e D.P.. Os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e em síntese são adequados para compor o instrumento de autorregulação.

Tabela 13

Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise Componentes Principais dos Itens das Questões que se Referem a Autorregulação com Questões que Tiveram Adequação da Linguagem

Itens	ACP	Média	D.P.
1.Consigo controlar meus medos percebendo que posso estar exagerando as consequências de algumas situações	0,812	1,39	0,755
2.Consigo controlar a preocupação quando percebo que ela está me prejudicando.	0,824	1,21	0,706
3.Em algumas situações que me deixam triste, consigo não desanimar olhando o lado positivo dessas situações	0,863	1,29	0,868
4.Em situações que me deixam triste consigo analisar se realmente há motivo para ficar triste ou posso estar exagerando.	0,874	1,25	0,720
5.Diante de uma situação que não concordo, consigo controlar minha raiva.	0,872	1,30	0,872
6.Evito afirmar saber o que outra pessoa está pensando baseado somente naquilo que eu imagino.	0,828	1,25	0,720

Nota: n=56; a amplitude das variáveis variam de -2 até 2; ACP= Análise componentes principais; D.P.= desvio padrão.

Para o instrumento da competência de Empatia com as 4 questões adaptadas (itens 3, 4, 6, 9) o resultado da ACP apresentou (KMO= 0,925; teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2= 534,686$; g.l.= 91, $p < 0,001$) e apontou um único fator com autovalor inicial de 8,586, explicando variância total de 61,33%. Na tabela 14 estão os resultados da ACP dos itens das

questões e suas médias e D.P.. Os itens apresentaram carga fatorial satisfatória e em síntese são adequados para compor o instrumento de empatia.

Tabela 14

Resultados das Médias, Desvio Padrão e Análise Componentes Principais dos Itens das Questões que Se Referem a Empatia com Questões que Tiveram Adequação da Linguagem

Itens	ACP	Média	D.P.
1.Trato as pessoas do mesmo modo que eu gostaria de ser tratado(a)	0,693	1,35	0,673
2.Mesmo que não concorde, tento ouvir e compreender a opinião dos outros	0,773	1,44	0,764
3.Antes de criticar alguém, eu tento me colocar no seu lugar e entender sua opinião.	0,781	1,33	0,747
4.Quando não concordo com alguma coisa, consigo dar minha opinião sem gerar desentendimentos.	0,746	1,36	0,754
5.Consigo modificar as minhas opiniões quando percebo que estou errado(a)	0,851	1,44	0,834
6.Quando estou resolvendo uma situação em grupo, procuro escutar a opinião de todos para entender melhor o problema.	0,765	1,44	0,688
7.Não interrompo as pessoas enquanto elas falam	0,776	1,38	0,757
8.Fico feliz com a felicidade de outras pessoas	0,789	1,44	0,688
9.Fico muito incomodado (a) quando percebo que alguém está sendo prejudicado.	0,809	1,58	0,686
10.Ver outras pessoas chorando me deixa triste	0,813	1,45	0,765
11.Fico feliz quando vejo as pessoas sendo legais umas com as outras	0,787	1,55	0,689
12.Quando percebo que um(a) colega está em dificuldades, procuro me esforçar para ajudá-lo(a) a se sentir melhor	0,812	1,51	0,767
13.Procuro prestar atenção aos sentimentos e às necessidades de outras pessoas	0,772	1,35	0,751
14.Consigo perceber quando alguém está feliz ou triste, mesmo que não me digam nada	0,785	1,40	0,760

Nota: n=55; a amplitude das variáveis variam de -2 até 2; ACP= Análise componentes principais; D.P.= desvio padrão.

Os resultados das análises de todos os instrumentos da Bateria Semente de avaliação de Habilidades socioemocionais bem como as observações obtidas pela pesquisadora durante a coleta de dados indicam a viabilidade da aplicabilidade com estudantes a partir da idade de 8 anos, podendo tanto ser feito de forma impressa como por meio digital.

6. Discussão

Os resultados apontados pelo estudo 1 evidenciam que em uma amostra de estudantes brasileiros as percepções destes sobre a adoção ESE por parte de seus professores estão associadas e tem efeito positivo na percepção das CSE, este dado valida a hipótese da pesquisa e corrobora a literatura (AWG, 2019, Durlak et al., 2011, Motta & Romani, 2019, Taylor et al., 2017).

Vale frisar que apesar das discussões sobre a necessidade e importância de contemplar na prática pedagógica o comprometimento com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, já virem acontecendo a alguns anos, as análises estatísticas realizadas nesta pesquisa se deram com dados que foram coletados em 2018, logo após da data de homologação da nova BNCC que foi 20 de dezembro de 2017, porém a obrigatoriedade de adequação dos currículos e implementação pelas escolas passou a ser somente o ano de 2020.

Sendo assim as escolas dos estudantes participantes da coleta de dados não eram regidas pela nova BNCC. Além de nenhuma das escolas, que se tem conhecimento, adotavam programas de ESE. Esse é um aspecto importante de ser observado principalmente quando as análises preliminares realizadas pelo método ANOVA apontam haver um decréscimo significativo nas médias da percepção por parte dos estudantes da adoção de práticas de ESE pelos seus professores na etapa do EF AF e EM, comparadas com o EF AI.

Esses resultados sugerem que no contexto escolar estudado, com o avanço nos anos de escolaridade, a preocupação por partes dos professores em práticas que favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, deixa de ser foco, o que pode evidenciar que o objetivo maior da educação era com a transmissão dos conteúdos acadêmicos. Este achado tem sido descrito em outras pesquisas, como uma tendência onde os professores do ensino médio apresentam menos probabilidade de usar estratégias de ESE (Durlak et al., 2011, Ross & Tolan, 2018). Outro apontamento deste resultado é que há uma grande lacuna entre a pesquisa, principalmente a que vem ocorrendo a nível internacional, e a prática pedagógica na promoção da ESE e CSE no contexto escolar pesquisado, este fato já havia sido sinalizado ocorrer a nível nacional, por Damásio & Grupo Semente Educação (2017), Marin et al. (2017), Motta e Romani (2019) e Pfeilsticker (2020).

Quanto aos resultados para a etapa do EF AI, é preciso atenção na sua generalização, uma vez que os dados analisados se referem a estudantes a partir do 3º ano, não atingindo todos os anos de escolaridade da etapa, o que pode ter interferido nos achados. E embora a idade esteja significativamente negativamente relacionada com as CSE e ESE é preciso cautela, não devendo ser examinado quanto a um preditor do indivíduo, mas ser interpretado como uma indicação que a ESE é mais apropriadamente orientada nos anos iniciais. Essa questão também foi encontrada e apontada por (Taylor et al., 2017) ao examinar diferentes pesquisas em sua meta-análise.

Ainda ao encontrar os escores da percepção dos estudantes das CSE influenciadas pela adoção dos professores de ESE, observa-se que esses efeitos foram significativos nas três etapas de ensino, mas com resultados melhores para o EF AI e para as meninas. Em relação à diferença entre os gêneros, é compatível com outros estudos que também apresentaram resultados melhores para o gênero feminino (Barbarin, 2013, Fung et al., 2019, Romer et al., 2011), porém é preciso cautela ao interpretar, pois essa diferença apesar de

significativa foi pouca. Justificativas para esse resultado podem ser devido às diferenças comportamentais e de desenvolvimento entre meninos e meninas (Romer et al., 2011), como exemplo o fato que as meninas amadurecem mais cedo e têm maior capacidade de acomodar as demandas da sociedade (Barbarin, 2013).

E embora os estudantes do ensino médio tenham percebido níveis muito mais baixos de adoção ESE do que os dos demais níveis, o escore das CSE destes não sofreu muita queda em relação ao escore dos estudantes do EF AF. Duas questões podem justificar esse achado o fato das CSE ao decorrer dos anos de vida dos estudantes irem se consolidando e serem sustentadas ao longo do tempo (Immordino-Yang, 2011; Immordino-Yang et al., 2018) e também porque os diferentes contextos de vivência do estudante, não só a escola, mas a família e comunidade também são responsáveis por promover esse desenvolvimento (Blair & Raver, 2015; Jones & Kahn, 2017). Mas de forma alguma isto deve ser entendido como não sendo necessária a adoção da ESE no contexto escolar na etapa do Ensino Médio, muito pelo contrário, as CSE são maleáveis (Blair & Raver, 2015; Jones & Kahn, 2017) e devem ser aprimoradas durante toda a trajetória de vida de uma pessoa (Weissberg et al., 2015) principalmente porque os resultados apontaram que a ESE se mostrou eficaz no desenvolvimento das CSE em todas as etapas de ensino. Além de que a BNCC (Brasil, 2018) normatiza a obrigatoriedade da ESE estar presente em toda a educação básica brasileira, cuja ênfase é na formação integral do estudante contemplando o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Quanto ao estudo 2 é preciso cuidado em considerar os resultados, tendo em vista seu caráter preliminar e tamanho da amostra (Mundfrom et al, 2005; MacCallum et al, 1999). Mas apesar disso, os resultados apontam para a viabilidade da Bateria Semente de habilidades socioemocionais ser utilizada com estudantes a partir dos 8 anos de idade, tanto para

obtenção de um escore global das CSE como de um escore para cada uma das cinco competências. E ter um instrumento que contemple o caráter multidimensional das CSE visadas pela ESE possibilitará que novas pesquisas avaliem empiricamente a associação entre os construtos, fato esse necessário para o avanço dos modelos de medição e do próprio campo da ESE (Osher et al., 2016; Sande, et al., 2019; Tolan et al., 2016).

7. Considerações Finais

Este estudo representa um passo importante para a discussão da necessidade da adoção da ESE nas escolas brasileiras como promotoras das CSE dos estudantes, não apenas como uma obrigatoriedade da nova BNCC, mas principalmente pelas evidências em uma amostra nacional que vão ao encontro das pesquisas e literatura internacional (AWG, 2019, Durlak et al., 2011, Taylor et al., 2017).

Como limitação desta pesquisa, é preciso atentar para o fato dos dados do estudo 1 terem sido coletados antes da obrigatoriedade da implementação das orientações da nova BNCC, que define e traz como objetivo da educação básica o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. Porém, os resultados obtidos podem ser importantes em futuras pesquisas, servindo como base e ponto de partida para compreender como estava a ESE e CSE antes da obrigatoriedade das escolas pesquisadas implementarem a nova BNCC. Embora este estudo faça algumas inferências provisórias sobre a ESE e as CSE com base nas diferenças nas etapas do ensino, estudos longitudinais devem ser conduzidos para determinar e validar uma relação causal. Atenção também se faz necessária para a análise dos resultados da etapa do EF AI na qual compreende do 1º ao 5º ano, como a pesquisa foi realizada somente com estudantes a partir do 3º ano, esses resultados não podem ser generalizados para toda a etapa de ensino e futuras pesquisas devem utilizar instrumentos

de medição que contemplem todos os anos de ensino da etapa. Ressalta-se ainda que este estudo incluiu apenas alunos de escolas públicas do estado do Paraná.

E apesar do estudo 1 utilizar escalas de CSE e ESE americanas que foi previamente validada em uma amostra brasileira, há a necessidade de outros instrumentos que contemplem todas as dimensões dos construtos (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017, Osher et al., 2016, AWG, 2019, Taylor et al., 2017). Para tanto, a Bateria Semente de avaliação de habilidades socioemocionais (Damásio & Grupo Semente Educação, 2017) testada no estudo 2 se mostrou um instrumento viável ao contemplar a percepção dos estudantes em relação às cinco dimensões de CSE. E estudos futuros poderão verificar empiricamente os efeitos da ESE sobre cada uma das CSE e como cada competência se relaciona a cada faixa etária e etapa de ensino.

Outras limitações deste estudo tem-se que os estudantes foram os únicos informantes e as opções de resposta estavam associadas às escalas Likert que podem sofrer tendência e vieses de resposta (Abrahams et al. 2019; AWG, 2019), a ESE e as CSE não foram medidas como ações ou intenções reais, mas apenas com a percepção dos estudantes. Estes aspectos em futuras pesquisas poderão ser superados com outras alternativas de medição como nomeação de pares, avaliações observacionais, relatórios de professores e familiares. Sugere-se também pesquisas comparativas entre escolas que implementaram um programa de ESE e outras que não o fizeram. Outras variáveis sócio-demográficas como raça/etnia e status socioeconômico também podem ser consideradas em pesquisas futuras. Essas adequações poderiam levar a conclusões mais definitivas.

Futuras pesquisas devem atentar ainda que para além de explicações sobre a ESE centradas no estudante é importante considerar os aspectos e fatores sistêmicos e ambientais, pois a pretensão da ESE é acontecer para além da sala de aula, em toda a escola e demais

contextos de vivência do estudante (Oberle et al., 2016). Por isso, é necessário considerar que os resultados são susceptíveis de ser impactados também pelas características organizacionais e ecológicas destes ambientes (Durlak et al., 2011).

Tem-se também que grande parte da literatura encontrada sobre os construtos pesquisados foi definida com base em estudos internacionais, o que ressalta a importante contribuição deste estudo em ampliar o escopo da literatura a nível nacional dos efeitos da ESE sobre as CSE dos estudantes.

É sabido que o campo da ESE é relativamente novo, principalmente a nível nacional e muito ainda há de ser estabelecido (AWG, 2019; Osher et al., 2016; Tolan et al., 2016), mas a nova BNCC dá um passo muito importante para a necessidade da ESE na prática pedagógica, estabelecendo as competências e objetivos a serem alcançados durante a trajetória escolar, e conforme visto o modelo de ESE apresentado nesta pesquisa se alinha à proposta do documento normativo.

Ademais, os resultados desta pesquisa trazem contribuições relevantes, principalmente por apontar que a percepção dos estudantes da adoção da ESE por partes dos professores indicaram uma menor média e declínio com o passar dos anos de escolaridade, para ambos os gêneros. Além disso, em todas as etapas, os estudantes do gênero masculino apresentaram escores menores. Portanto, é preciso atentar, que sim, as CSE precisam ser aprimoradas durante toda a escolaridade, e uma atenção especial deve ser dada para o desenvolvimento desta com os adolescentes e jovens do EF AF e EM, com atenção para os estudantes do gênero masculino.

Além disso, apontou que sim, a ESE tem influência direta no desenvolvimento das CSE e deve fazer parte do cotidiano escolar para preparar os estudantes para terem sucesso na escola e na vida. Principalmente porque os benefícios da ESE têm sido evidenciados nos

âmbitos social, emocional, comportamental, atitudinal e acadêmico, tanto imediatamente como a longo prazo (Mahoney et al., 2018; Ross & Tolan, 2018). Mas vale destacar a necessidade de formação e capacitação dos professores e demais profissionais da escola para que de fato consigam adotar uma prática em ESE (Weissberg et al., 2015), bem como a possibilidade de que desenvolvam as suas próprias CSE, para fornecer suporte e direcionamento mais eficaz para os estudantes (Immordino-Yang et al., 2018).

E por fim, como não citar que no momento em que acontece esse estudo está ocorrendo a pandemia mundial de Covid-19, e mais do que nunca a adoção do modelo multidimensional da ESE com foco no desenvolvimento positivo, cujo objetivo maior é investir em suas competências e forças, é uma possibilidade de garantia que em momentos difíceis, adversos e desafiadores como o que está sendo vivenciado, as crianças e jovens serão capazes de enfrentá-los com desenvoltura e êxito, podendo atravessar essa fase de uma melhor forma possível.

8. Referências

- Abed, A.L.Z. (n.d.) *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica*. Recuperado em 31 de maio de 2021, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>
- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Assessment Work Group. (2019). *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*. CASEL. https://casel.org/wp-content/uploads/2020/04/AWG-State-of-the-Field-Report_2019_DIGITAL_Final.pdf
- Barbarin, O. (2013). A longitudinal examination of socioemotional learning in African American and Latino boys across the transition from pre-K to kindergarten. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 156–164. <https://doi.org/10.1111/ajop.12024>
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S., & Boyer, D. (2014). Technical manual for Delaware school survey: scales of School climate, Bullying victimization, Student engagement, and Positive, punitive, and social emotional learning techniques. *Center for Disabilities Studies at the University of Delaware and the Delaware Department of Education*.
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2016). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability.

International Journal of School & Educational Psychology, 4(3), 165–178.

<https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>

Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2019). Technical manual for the Delaware school survey: scales of school climate; Bullying victimization; Student engagement; Positive, punitive, and social emotional learning techniques and Social and emotional competencies. *Center for Disabilities Studies*.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). The neuroscience of social-emotional learning. In J. Durlak, & R. Weissberg (Eds.), *The handbook of social-emotional learning*. (pp.65-79) Guilford Press.

Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. MEC/CONSED/UNDIME. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Carvalho, C.G.M.de & Cunha, J. (2020) Educação Socioemocional: cinco competências essenciais. In Weber, L. & Cunha, J. *Relacionamentos positivos na escola*. (pp.33-36) Juruá.

Carvalho, R.V.C de (2020). Empatia: coisa para vir de casa ou para aprender na escola. In Weber, L. & Cunha, J. *Relacionamentos positivos na escola*. (pp.21-24) Juruá.

Colagrossi, A.L.R., Wollmeister, E., Silva, E.P.D., & Novaes, F.F.P.N. (2015). Educação socioemocional e competências para o século XXI: Programa Compasso – Relato de prática. Instituto Vila Educação. *Trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Inovação em Educação 2015*.

<https://lantecnovo.fe.unicamp.br/pf-lantec/inova2015/images/trabalhos/artigos2/B2.pdf>

f

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). Effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition. *CASEL Guide*.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, novembro). *Framework for systemic social and emotional learning*. <http://www.casel.org>

Coskun, K. (2019). Evaluation of the socio emotional learning (SEL) activities on self-regulation skills among primary school children. *The Qualitative Report*, 4(24), 764-780. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>

Costa, B. C. G., & Fleith, D. D. S. (2019). Predição do desempenho acadêmico por variáveis cognitivas e socioemocionais: Revisão Sistemática da Literatura. *Temas em Psicologia*, 27(4), 977-991. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2019.4-11>.

Da Cunha, J., Thomas, K., Sukhawathanakul, P., Santo, J. & Leadbeater, B. (2021). Socially responsible children: A link between school climate and aggression and victimization. *International Journal of Behavioral Development*.
https://www.researchgate.net/publication/350835915_Socially_responsible_children_A_link_between_school_climate_and_aggression_and_victimization

Damásio, B.F. & Grupo Semente Educação (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota técnica). *Grupo Semente Educação. Temas em Psicologia*, 25(4), 2043-2050.
<http://dx.doi.org/10.9788/tp2017.4-24pt>

Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K., & Weissberg R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk

in school children. *Child Development*, 2(88), 408–416.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>

Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS: Recurso eletrônico*. (Lori Viali). 2ºed., Artmed.

Fung W., Chung K.K., & Cheng R.W. (2019). Gender differences in social mastery motivation and its relationships to vocabulary knowledge, behavioral self-regulation, and socioemotional skills. *Early Education and Development*, 30 (2), 280-293. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544004>

Goldberg, J.M., Sklad, M., Elfrink, T.R., Schreurs K.M.G., Bohlmeijer E., & Clarke A.M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology do Education*, 34, 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>

Goldsmith, H.H., Pollak, S.D., & Davidson, R.J. (2008). Developmental neuroscience perspectives on emotion regulation. *Child development perspectives*, 2(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00055.x>

- Hagan, D., Sánchez, B., Cascarino, J., & White, K. (2019). Social and emotional development in early adolescence: tapping into the power of relationships and mentoring. *Support from the Charles Stewart Mott Foundation. MENTOR*
<https://www.p4k.org/wp-content/uploads/2019/09/Social-and-Emotional-Development-in-Early-Adolescence-Tapping-into-the-Power-of-Relationships-and-Mentoring.pdf>
- Harvard University (n.d.). *Explore SEL*. Recuperado em 06 de abril de 2021, de
<http://exploresel.gse.harvard.edu/>
- Holst, B., Weber, J., Bear, G.G., & Lisboa, C. (2016). Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate survey-Student (DSCS-S). *RELIEVE*, 22(2), art. 9. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6459>
- Huynh, S.V. (2018). Social awareness and responsible decision making of students in grade 4 and 5 in Vietnam. *Journal of Education and Human Development*, 4(7), 7-15.
<https://doi.org/10.15640/jehd.v7n4a1>
- Immordino-Yang, Mary. (2011). Implications of affective and social Neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 45(1), 43- 98 .
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development: How emotions and social relationships drive learning*. Aspen institute: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.
https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/09/Aspen_research_FINAL_web.pdf

- Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., & Barnes, S. (2017). What is the same and what is different? Making sense of the “non-cognitive” domain. *Helping Educators Translate Research into Practice. Harvard University EASEL Lab.*
https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf
- Jones, S.M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn – Supporting students social, emotional, and academic development. *National Commission the Aspen Institute.*
- Leadbeater, B.J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American journal of Community psychology*, 58 (3-4), 365-376. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Mahoney J. L., Durlak J.A., & Weissberg R.P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4),18-23.
<https://www.kappanonline.org/social-emotional-learning-outcome-research-mahoney-durlak-weissberg/>
- Malti, T. (2020). Children and violence: nurturing social-emotional development to promote mental health. *Social Policy Report*, 33(2), 1-27. <https://doi.org/10.1002/sop2.8>
- Mantz, L., Bear, G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware social-emotional competence Scale (DSECS-S): Evidence of Validity and Reliability. *Child Indicators Research* 11, 137- 157. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6>

- Marin, A.H., Silva, C.T., Andrade, E.I.D., Bernardes, J., & Fava, D.C.(2017). Competência socioemocional: Conceitos e instrumentos associados. *Revista brasileira de terapias cognitivas* 2(13). <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Motta, P.C., & Romani, P.F. (2019). A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação (on line)*, 49, 49-56 <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>
- Mundfrom,D.J., Shaw D.G. & Lu Ke, T. (2005) Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168.
https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4
- Nickerson, A.B., Fredrick, S.S., Allen, K.P., & Jenkins, L.N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of school psychology*, 73, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Nova Escola & Fundação Lemann. (2018). *BNCC na prática: aprenda tudo sobre as Competências Gerais*.
<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JQtb9x4pJtbXaRk9VxTBEBtQu7sHHSM8kVyCsTkfHwYgA8rdfAbFhJsOg5eh/guiabncccompetenciasgeraisnovaescola.pdf>
- Oberle, E., Domitrovich,C., Duncan, M., & Weissberg, R. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>

- Organisation for Economic Cooperation and Development (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). School social competence development and bullying prevention model: The student. In P. Orpinas & A. M. Horne, *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence* (p. 107–137). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11330-005>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M.B., Dymnicki, U.L, Jones, S., & Weissberg, R.P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.A., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pfeilsticker, A.F.N. (2020). ONU, BNCC e Brasil: localizando a educação socioemocional na atualidade. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação* 25(2), jul-dez, eISSN 2558–1441 <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7772>
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R.S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and violent behavior*. 17(1), January-February, 72-82 <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006>

- Romer, N., Ravitch, N.K., Tom, K., Merrell, K.W. & Wesley, K.L. (2011). Gender differences in positive social–emotional functioning. *Psychology in the Schools.*, 48: 958-970.
<https://doi.org/10.1002/pits.20604>
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170–1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Sande, M.C.E., Fekkes, M., Kocken, P.L., Diekstra, R.F.W., Reis, C., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address?: A systematic review. *Psychology in the schools*, 56(10), 1545-1567. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.*
<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>
- Smith, B.H., & Low S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice*, 52 (4), *Emerging issues in school bullying research and prevention science*, 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Taylor, R.D, Durlak, J.A., Oberle, E., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Taylor, J.J., Buckley, K., Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Read, L., & Schweig, J. (2018). Choosing and using SEL competency assessments: what schools and districts need to know. *CASEL and the RAND Corporation*.
<https://measuringSEL.casel.org/pdf/practitioner-guidance.pdf>
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214–236. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>
- Van Noorden, T.H.J., Haselager, G.J.T., Cillessen, A.H.N., & Bukowski, W.M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal Youth Adolescence* 44, 637–657.
<https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Ventura-León, J.L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 625-627. ISSN: 1692-715X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2019). Cognitive/affective empathy, pro-bullying beliefs, and willingness to intervene on behalf of a bullied peer. *Youth & Society*, 53(4), 563–584. <https://doi.org/10.1177/0044118X19858565>
- Weber, L. & Cunha, J.(orgs). (2020 a). *Relacionamentos Positivos na Escola*. Juruá.
- Weber, L. & Cunha, J. (orgs). (2020 b). *Relacionamentos Positivos na Família*. Juruá.
- Weissberg,R.P, Durlak,A.J., Domitrovich,C.E., & Gullotta,T.P. (2015). *Social and emotional learning past, present, and future*. In Durlak, J.; Domitrovich, C.; Weissberg R. &

Gullotta, T. (Eds.) Handbook of social and emotional learning: Research and practice.

Guilford Press. 3-19. <https://www.guilford.com/excerpts/durlak.pdf?t>

Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65–69.

<https://doi.org/10.1177/1745691618817756>

Zins, J.E., & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. 1-13.

https://www.researchgate.net/publication/284593261_Social_and_emotional_learning