

1

O que são habilidades socioemocionais?

José Maurício Haas Bueno

Mirela Dantas Ricarte

O investimento na ciência ao longo do século XX proporcionou um desenvolvimento tecnológico num ritmo e dimensão inéditos na história humana. Os benefícios advindos desse desenvolvimento podem ser observados em áreas importantes, como a dos transportes, da comunicação e da saúde. Em decorrência desse desenvolvimento, muita coisa que era física se tornou virtual. A carta, os jornais, as fotografias e até a presença física foram substituídos por equivalentes virtuais, como o *e-mail*, a internet, as *selfies* e as teleconferências.

O resultado é que o mundo ficou mais dinâmico, mais complexo, exigindo um conjunto novo, maior e mais profundo de habilidades para lidar com essa nova realidade. No entanto, é possível que a velocidade desses avanços tenha sido maior do que a capacidade humana de absorvê-los, tanto no sentido de adaptar-se aos impactos de todos os tipos que eles causaram quanto de distribuí-los igualmente pela sociedade.

Um elemento central nessa discussão são as políticas educacionais, responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades humanas, permitindo que os indivíduos possam se realizar ao mesmo tempo que contribuem para a sociedade. Há uma compreensão crescente de que as escolas deveriam ampliar o escopo de sua atuação para incluir o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos, preparando-os para seus futuros papéis na sociedade (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012). De fato, a educação continua, em grande parte, e apesar dos esforços de grandes educadores, focada na aprendizagem de conteúdo de matemática, ciências e línguas, que são importantes para o desenvolvimento, mas que atendem apenas parcialmente às necessidades do mundo complexo em que vivemos, pois deixam de lado o desenvolvimento de habilidades para lidar com as próprias emoções e relacionamentos, por exemplo. Ao longo do século XX, a educação desenvolveu-se mais em amplitude de acesso do que em tecnologia e modernização, sendo ainda ministrada em um formato muito semelhante ao do início do século.

Nesse contexto, começam a surgir novas propostas educacionais, como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a gamificação, o ensino a distân-

cia mediado por dispositivos tecnológicos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Este livro trata de introduzir os diversos meios (abordagens) pelos quais as habilidades socioemocionais podem ser acessadas e as diversas áreas (contextos) em que sua aplicação foi realizada ou é necessária. Este capítulo apresenta as definições mais amplas desse conceito e as evidências que justificam o investimento nessa área.

O que são habilidades socioemocionais e como esse campo se desenvolveu

A psicologia percorreu um longo percurso até a proposição da expressão habilidades socioemocionais nos anos 1990. Osher et al. (2016) apontam três movimentos ao longo do século XX como precursores e desenvolvedores de ideias centrais adotadas pela atual concepção de habilidades socioemocionais. O primeiro movimento atribuía à escola o papel de desenvolver características que facilitassem o engajamento cidadão para a construção de uma sociedade democrática. O segundo grupo foi o que desenvolveu modelos ecológicos e transacionais, que enfatizavam a influência recíproca entre o indivíduo e sua cultura. O terceiro grupo destacava a importância de práticas preventivas e protetivas em uma busca ativa pelo bem-estar psicológico.

Entre os teóricos do primeiro grupo, Addams (1902) e Dewey (1916), por exemplo, destacavam o papel da escola no desenvolvimento das competências sociais para a construção de uma sociedade democrática. Eles achavam que a escola era responsável pelo desenvolvimento de comportamentos autorregulados e socialmente responsáveis. Embora essa concepção não tenha prosperado muito na época, devido às concepções de educação em que a instrução parte do professor para o aluno, ela deixou contribuições importantes para as atuais abordagens de aprendizagem socioemocional. O *Caring School Community*, por exemplo, é um programa que visa desenvolver o senso de comunidade dos alunos, promovendo atividades em que eles devem interagir e colaborar entre si. Esse programa parte do princípio de que o desenvolvimento social e os currículos acadêmicos são mutuamente integrados e interdependentes (Center for the Collaborative Classroom, disponível em <https://www.collaborativeclassroom.org/>).

Um segundo grupo de teóricos enfatizou os efeitos do meio sobre as pessoas (modelos ecológicos) ou a interação entre aspectos ambientais e pessoais (modelos interacionistas) (Osher et al., 2016). Lewin (1935, 1951), por exemplo,

introduziu o conceito de espaço vital, que inclui aspectos pessoais e ambientais relacionados ao indivíduo, cuja interação é capaz de explicar sua forma peculiar de se comportar, sentir e pensar. De forma semelhante, o modelo bioecológico de Bronfenbrenner postulou que o desenvolvimento humano resulta da interação recíproca de um processo proximal, de características próprias da pessoa, do contexto mais imediato no qual a pessoa está inserida, e do tempo em que essa interação ocorre (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Já o modelo transacional do desenvolvimento (Sameroff, 1975) enfatiza a relação dialética entre processos biológicos (*nature*) e ambientais (*nurture*), em que a interação pessoa-contexto é mediada pelos processos de autorregulação e produtora de subjetividades. Esse conjunto de teorias chamou a atenção para o papel de pares, família, professores, clima de sala de aula e até políticas públicas no processo de desenvolvimento das habilidades socioemocionais (Osher et al., 2016).

No entanto, essas abordagens ecológicas e interacionistas foram praticamente ignoradas por psicólogos que focavam abordagens individuais e reativas às patologias. Esse tipo de abordagem se estendia ao campo educacional, em que empregava estratégias compensatórias de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem. Em reação a isso, surgiu um terceiro grupo de modelos teóricos, cujas propostas eram mais focadas no bem-estar psicológico e que despertaram o interesse para estratégias de prevenção e promoção da saúde mental (Osher et al., 2016). Cowen (1994), por exemplo, destacou a importância do bem-estar psicológico e apontou cinco caminhos pelos quais é possível desenvolvê-lo: 1. formar ligações afetivas precoces saudáveis; 2. adquirir competências apropriadas à idade e à capacidade; 3. ter acesso a ambientes (escola, por exemplo) que promovam a obtenção de resultados adaptativos; 4. empoderamento; e 5. aquisição de habilidades necessárias para lidar efetivamente com estressores da vida. O autor destaca os dois primeiros caminhos como os mais relevantes para o desenvolvimento da criança na primeira infância. Esse tipo de abordagem contribuiu para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais ao despertar para a necessidade de se investir no desenvolvimento de aspectos saudáveis e adaptativos como forma de buscar ativamente o bem-estar e de evitar o aparecimento de comportamentos desadaptativos.

De forma semelhante, outros autores ofereceram alternativas às abordagens educacionais que explicavam o fracasso escolar por déficits cognitivos. Zigler e Trickett (1978), por exemplo, destacaram as competências sociais como mais importantes que os fatores cognitivos para as crianças se desen-

volverem e se adaptarem às circunstâncias adversas da vida, como pobreza e negligência. Propostas como essa eram compatíveis com a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1974), que criticava os modelos behaviorista e do traço por sua explicação unidirecional do comportamento (da pessoa para o ambiente), propondo um modelo de determinismo recíproco entre aspectos pessoais e ambientais. Esse modelo foi aplicado à prevenção e ao tratamento de comportamentos agressivos, com base no pressuposto de que a criança aprende aquilo que observa (Bandura, 1973), e serviu como base para o desenvolvimento de abordagens envolvendo a sala de aula e toda a escola para a prevenção da violência, bem como a compreensão da importância da modelagem social no desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Além disso, a terapia cognitivo-comportamental (TCC) sintetizou contribuições de vários modelos, como a própria teoria da aprendizagem social, o behaviorismo e a psicologia cognitiva, pelo que influenciou decisivamente o desenvolvimento dos atuais programas de intervenção em aprendizagem socioemocional (Osher et al., 2016). Esses autores destacaram um rol de aspectos comuns a vários programas de aprendizagem socioemocional que parecem advir da TCC. São eles:

identificar uma situação emocionalmente desafiadora ou problemática; identificar e abordar os sentimentos relacionados a essa situação; colocar o problema em palavras e identificar uma meta; gerar várias opções e analisar suas possíveis consequências de curto, médio e longo prazos para si e para os outros; fazer uma escolha, planejar e ensaiar como realizar essa escolha; tomar as medidas necessárias e depois refletir sobre o que aconteceu e o que pode ser aprendido com isso (Osher et al., 2016, p. 649).

Essa sequência de avanços proporcionou à psicologia um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que permitiu o desenvolvimento dos primeiros programas de educação afetiva (ou emocional). Cantor e Helfat (1976), por exemplo, chamavam a atenção para o papel central que as escolas desempenham por ser a instituição social que estabelece contato com todas as crianças numa fase crucial do seu desenvolvimento. Assim, deveriam incluir, ao lado da educação cognitiva, uma educação afetiva ou emocional. As autoras apresentam um programa de intervenção chamado de “círculo mágico”, em que as crianças se sentam com suas professoras por cerca de 20 minutos por dia

e compartilham seus sentimentos e experiências de vida, em um ambiente acolhedor, que gera confiança e reciprocidade. Programas como esse podem ser considerados os precursores do que se conhece hoje por aprendizagem socioemocional.

Mas foi nos anos 1990 que esse campo se consolidou, primeiramente como um campo de estudos e, posteriormente, como campo de intervenção e de implementação de políticas públicas relacionado com a aprendizagem socioemocional. Dois fatores podem ser apontados como decisivos para que pesquisadores, educadores e gestores públicos voltassem a atenção para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O primeiro foi um relatório enviado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco). Esse relatório apontou a necessidade de mudança nas diretrizes educacionais em resposta aos desafios emergentes na contemporaneidade, especialmente os decorrentes do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, e sugeriu um sistema de ensino para a educação fundamentado em quatro pilares: 1. aprender a conhecer (raciocínio, memória e pensamento crítico); 2. aprender a fazer (controle motor, monitoramento e comunicação); 3. aprender a ser (autonomia, identidade e realização pessoal); e 4. aprender a conviver (atitudes e valores) (Delors et al., 1999). Esse relatório foi importante por ter sido emitido pelo principal organismo internacional voltado para a educação, a Unesco, o que convergiu a atenção para a necessidade de ampliação do escopo de atuação da educação formal, inicialmente centrado no desenvolvimento das habilidades cognitivas (aprender a conhecer e a fazer), para incluir as habilidades emocionais e relacionais (aprender a ser e a conviver).

O segundo fator decisivo para a atenção às habilidades socioemocionais foram os estudos realizados por um Prêmio Nobel em Economia (Heckman, 2006, 2008), que apontou uma economia de 11 dólares para cada dólar investido em educação e aprendizagem socioemocional na primeira infância. Além disso, o economista apontou que investir na primeira infância (0-6 anos) promove resultados melhores tanto na vida dessas crianças quando forem adultos como também para a sociedade. Esses estudos foram importantes porque, novamente, foram publicados por uma personalidade laureada com o Nobel, que apontava vantagens econômicas para o investimento na primeira infância. Isso trouxe os gestores públicos para o debate e, conseqüentemente, financiamentos para as pesquisas.

Por esses e outros motivos, as habilidades socioemocionais, também conhecidas como competências para o século XXI, *soft skills*, habilidades não cognitivas ou habilidades para a vida, vêm sendo bastante discutidas em livros, artigos e conferências nas últimas duas décadas. No entanto, apesar de todos os avanços, sua definição ainda é ampla e multifacetada, envolvendo aspectos de natureza social e emocional, que podem ser abordados por uma multiplicidade de construtos psicológicos.

Assim, é necessário pensar as habilidades socioemocionais em dois níveis. Um é mais geral e define o que são habilidades socioemocionais, e outro, mais específico, refere-se aos construtos por meio dos quais as habilidades socioemocionais serão acessadas. Também importa notar que a expressão mais geral surgiu no contexto educacional, para se referir ao conjunto de características mais específicas que influenciam as condições em que ocorre a aprendizagem. Essas habilidades mais específicas, embora distintas, têm em comum o fato de favorecerem o uso eficaz dos processos cognitivos diretamente relacionados com a aprendizagem (Santos & Primi, 2014) e promoverem o bom funcionamento social e emocional, além de boas tomadas de decisão ao longo da vida (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015).

No nível mais geral, as habilidades socioemocionais foram definidas em diferentes perspectivas. A primeira definição as apresentou como um conjunto de competências que permitem identificar e regular emoções, definir e alcançar objetivos positivos, compreender as perspectivas de outras pessoas, estabelecer e manter relacionamentos de cooperação, tomar decisões responsáveis e lidar de forma construtiva com situações pessoais e interpessoais (Elias et al., 1997; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

De forma semelhante, as definições mais citadas na atualidade são as apresentadas pelo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Casel) e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Casel, uma associação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, sem fins lucrativos, define as habilidades socioemocionais como um conjunto de cinco competências inter-relacionadas: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades relacionais e tomadas de decisão responsáveis.

A *autoconsciência* envolve acessar de forma precisa os próprios sentimentos, interesses, valores, forças e fraquezas, e utilizá-los de forma a manter um senso de autoconfiança e otimismo. A *autogestão* diz respeito à capacidade de

regular as emoções, os pensamentos e os comportamentos para lidar com o estresse, controlar os impulsos e expressar adequadamente as emoções, bem como estabelecer estratégias, monitorar o progresso e perseverar na superação de obstáculos em direção a objetivos pessoais e acadêmicos. A *consciência social* refere-se à capacidade de se colocar no lugar do outro e demonstrar empatia, reconhecer e apreciar semelhanças individuais e de grupo, além de reconhecer e fazer bom uso dos recursos da família, da escola e da comunidade. A *habilidade relacional* envolve o estabelecimento e a manutenção de relacionamentos cooperativos, saudáveis e recompensadores com diferentes tipos de pessoas; ser capaz de comunicar de forma clara suas intenções e necessidades, bem como de ouvir atentamente outras necessidades e intenções de outras pessoas; resistir às pressões sociais inapropriadas; prevenir, administrar e resolver conflitos interpessoais; e ser capaz de procurar ajuda quando necessário. Por fim, a *tomada de decisões responsáveis* refere-se à consideração de padrões éticos, da segurança, das normas sociais, do respeito pelos outros e das prováveis consequências de suas ações, de forma a sempre dar o melhor de si para proporcionar o bem-estar pessoal e social (Brackett & Rivers, 2014; Osher et al., 2016; Weissberg, Goren, & Domitrovich, 2012; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

A OECD (2015), por sua vocação voltada para o desenvolvimento econômico, procura sensibilizar e articular gestores públicos e escolas a investir no desenvolvimento de habilidades de forma a instrumentalizar as pessoas a enfrentar os desafios do mundo moderno. Por isso, a OECD (2015, p. 35) refere-se às habilidades socioemocionais como

capacidades individuais que podem ser (a) manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (b) desenvolvidas por meio de experiências de aprendizado formais e informais; e (c) fatores importantes para resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.

Desse modo, o principal objetivo dos formuladores de políticas de educação, professores e pais é ajudar as crianças a alcançar o mais alto nível de bem-estar possível. As iniciativas da OCDE apontam as diversas medidas, econômicas e não econômicas, que compõem o bem-estar de indivíduos e nações. Sua estrutura para medir o bem-estar e o progresso enfatiza um amplo espectro de resultados relevantes no mundo moderno, que incluem educação,

mercado de trabalho, condições materiais, estado de saúde, satisfação com a vida, vida familiar, engajamento cívico, segurança e resultados ambientais (OECD, 2015).

Por qualquer definição que se considere, há uma ampla gama de construtos pelos quais se podem acessar as habilidades socioemocionais, como a inteligência emocional (Ricarte, 2019), as funções executivas (FE) (Dias & Seabra, 2017) e os cinco grandes fatores de personalidade (Santos & Primi, 2014), entre outros. Dada a amplitude de construtos que podem ser considerados socioemocionais, Lipnevich e Roberts (2012)¹ propuseram um sistema de categorização desses construtos. São eles: 1. atitudes e crenças, 2. qualidades sociais e emocionais, 3. processos de aprendizagem, e 4. traços de personalidade. A primeira categoria refere-se às *atitudes e crenças* que os estudantes têm em relação às disciplinas escolares e às suas atividades (conteúdo das disciplinas, tarefas de casa, provas etc.), à escola como um todo, às suas capacidades para aprender e à própria natureza da aprendizagem. Exemplos de construtos relacionados a essa categoria são a autoeficácia e as atribuições de causalidade.

A segunda categoria inclui construtos relacionados com o modo ou a capacidade dos alunos para lidar com *suas emoções e as emoções dos outros (socialização)*. Dois construtos relacionados a essa categoria são a inteligência emocional e as FE (Lipnevich & Roberts, 2012). Tipicamente, esses construtos são considerados cognitivos. No entanto, seu uso se aplica ou se estende, respectivamente, ao processamento de informações emocionais. Essa é uma das razões pelas quais a denominação habilidades não cognitivas deveria ser abandonada.

A terceira categoria inclui os *processos de aprendizagem* típicos de cada estudante. Essa categoria abrange hábitos de estudo, estratégias de aprendizagem e de realização de provas, estilos metacognitivos e as motivações para a aprendizagem (Lipnevich & Roberts, 2012).

Por fim, na quarta categoria estão os *traços de personalidade*, representados pelos cinco grandes fatores (Lipnevich & Roberts, 2012). Há uma compreensão atual que considera as habilidades relacionadas a esses traços, especialmente as habilidades relacionadas ao estudo e ao ambiente escolar, e não os traços propriamente ditos. São elas: a abertura ao novo, a autogestão (equivalente

¹ Na verdade, esses autores empregam a expressão *habilidades não cognitivas* que, com o passar do tempo, foi preterida por *habilidades socioemocionais*, denominação adotada nesta obra.

ao traço de conscienciosidade), o engajamento com os outros (equivalente ao traço de extroversão), a amabilidade e a resiliência emocional (equivalente ao polo positivo do traço de neuroticismo) (ver capítulo 2).

Como se pode perceber, vários construtos, já há muito conhecidos na psicologia, podem ser empregados para acessar as habilidades socioemocionais. Mas, além disso, ou, talvez exatamente por essa complexidade, essa área de estudos funciona como uma agregadora de esforços que envolve educadores, pesquisadores e gestores (incluindo os gestores públicos) na direção do desenvolvimento de capacidades (especialmente em situações de aprendizagem) que envolvam a coordenação de processos cognitivos, afetivos e comportamentais para o enfrentamento dos desafios cotidianos, de forma a aumentar as chances de sucesso nas atividades acadêmicas, profissionais e em outros aspectos da vida (Osher et al., 2016). Os diversos construtos pelos quais se podem acessar as habilidades socioemocionais serão discutidos nos capítulos subsequentes deste livro. A seguir, são apresentados os resultados de pesquisas sobre o impacto do desenvolvimento dessas habilidades na vida das pessoas.

Por que investir no desenvolvimento de habilidades socioemocionais?

Pode-se depreender do que foi apresentado até aqui que os investimentos em estudos e o interesse pela implantação de políticas públicas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais só ganharam importância a partir da inclusão dessas habilidades no conceito de sucesso escolar. Para isso, foram importantes as contribuições que mostraram a relevância das habilidades socioemocionais tanto para a aprendizagem e a adaptação ao contexto escolar quanto para outros aspectos da vida, como a saúde e o trabalho (Osher et al., 2016). No entanto, o número de pesquisas sobre habilidades socioemocionais ainda é considerado pequeno, especialmente se comparado com as que versam sobre habilidades cognitivas. Santos, Silva, Spadari e Nakano (2018) realizaram uma análise da produção científica nacional e internacional acerca da temática, entre 2011 e 2015, e encontraram 67 estudos (de natureza empírica e teórica), sendo a maior parte deles (N = 50) provenientes do contexto internacional. Além disso, importantes diferenças em relação aos temas investigados foram percebidas entre os estudos desses dois contextos. Enquanto a produção internacional apresentou 27 diferentes

temas como foco de estudo dos pesquisadores, havendo predominância na investigação da interação entre cuidadores e crianças e sobre autorregulação, na produção nacional os estudos se voltam, prioritariamente, à investigação de apenas sete diferentes aspectos, com predomínio daqueles relacionados ao desempenho acadêmico. Isso mostra que ainda são necessários esforços e investimentos consideráveis para o desenvolvimento do conhecimento e das técnicas de intervenção nessa área.

A maioria dos estudos existentes é sobre programas direcionados a aspectos específicos e não a programas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como um todo. Esses estudos, no entanto, apesar de diversos, convergem quanto aos resultados de diminuição de comportamentos mal-adaptativos, como a prática do *bullying* (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013), os comportamentos agressivos com os colegas (Gutiérrez-Cobo, Megías, Gómez-Leal, Cabello, & Fernández-Berrocal, 2018), o comportamento sexual prematuro (Agha & Van Rossem, 2004), o uso de substâncias psicoativas (Botvin & Griffin, 2003) e o desenvolvimento de habilidades adaptativas, como a resiliência e a capacidade de trabalhar em cooperação com outras pessoas (Brackett & Rivers, 2014; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). Há também evidências do impacto do desenvolvimento dessas capacidades em curto e longo prazos, como a melhora do desempenho escolar (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012) e o aumento das chances de estarem empregados depois de adultos (Heckman, 2006). Portanto, tais estudos sugerem que as habilidades socioemocionais desenvolvidas no período escolar não só melhoram a aprendizagem e o clima escolar (cooperativo), como também permanecem ao longo do tempo, influenciando importantes aspectos adaptativos e de bem-estar na vida adulta.

Esses resultados estão em acordo com os encontrados numa metanálise realizada sobre 213 estudos, com um total de 270.034 estudantes dos ensinos fundamental e médio, que mostrou que participantes de programas de intervenção para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, atitudes e comportamentos sociais positivos apresentaram menos problemas de conduta, níveis mais baixos de sofrimento emocional e melhor desempenho escolar. Esses efeitos tenderam a permanecer por pelo menos seis meses após o término da intervenção (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Esse estudo metanalítico também apontou que as características do contexto e da forma de implementação dos programas parecem ter alguma in-

fluência nos resultados colhidos posteriormente. Por exemplo, os resultados eram melhores quando os programas eram ministrados pelas próprias professoras e professores das crianças do que quando eram ministrados por pessoal externo à escola. O desempenho acadêmico só melhorou significativamente quando o programa foi conduzido pelos professores e funcionários da escola. Além disso, foi verificado que os resultados eram melhores quando a escola atingia quatro critérios básicos: 1. adotava um programa de ensino sequenciado; 2. incluía metodologia de aprendizagem ativa; 3. tinha pelo menos um componente relacionado com o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais; e 4. o programa abordava o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de forma geral (em contraposição a programas com finalidades específicas, como combate ao *bullying*). Quando as escolas preenchiam esses critérios, também diminuía a constatação de problemas de implementação dos programas (quando a escola não implementava certas partes da intervenção ou quando ocorrências inesperadas alteravam a execução do programa). Esses resultados se aplicam igualmente a escolas urbanas ou rurais, tanto do ensino fundamental quanto do médio (Durlak et al., 2011).

Esses dados apontam para a centralidade da escola e especialmente do professor na implantação desses programas, o que implica a necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele esteja preparado para as exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Alves, 2018; Ricarte, 2019). O processo de formação docente deve fortalecê-lo não só do ponto de vista teórico, mas principalmente prático (Tardif, 2014), ou seja, o professor precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, viver e se relacionar dos seus alunos (Abed, 2014; Brackett et al., 2012).

No Brasil, vem crescendo o número de instituições educacionais, públicas e privadas com essa preocupação, pois incorporar o desenvolvimento socioemocional ao currículo é uma necessidade (Marin, Silva, Andrade, Bernardes, & Fava, 2017) e uma exigência legal, a partir da entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Até 2020, todas as instituições de ensino do Brasil deveriam estar preparadas para atender às propostas da base nacional, o que implica maior flexibilidade por parte das escolas para desenvolver tais competências, fundamentais para trabalhar e conviver no mundo atual (Brasil, 2015).

Dentre as competências gerais da BNCC, algumas delas estão intimamente relacionadas às habilidades socioemocionais, como: 1. colaborar para a cons-

trução de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2. utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 3. valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, além de fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 4. argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbitos local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 5. conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 6. exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e 7. agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2015, 2017).

Há pesquisas que mostram que o desenvolvimento dessas habilidades é particularmente importante para a realidade brasileira. Um estudo realizado com crianças brasileiras (da cidade de Recife) e portuguesas (das cidades de Braga e Guimarães) mostrou que há mais habilidades socioemocionais relacionadas com o desempenho escolar na realidade brasileira do que na realidade portuguesa. Isso é atribuído ao ambiente escolar, em que o professor brasileiro demora, em média, 13 minutos a mais do que a média de outros países para organizar a sala de aula e poder realizar suas atividades. Assim, as crianças brasileiras parecem ter de enfrentar um componente a mais (ambiental) para conseguirem aprender. No entanto, ter ou não as habilidades necessárias para o enfrentamento dessa adversidade é um atributo pessoal, que as crianças desenvolvem por suas características genéticas e do ambiente familiar, já que o sistema de ensino não tem se estruturado para lidar com o desenvolvimento socioemocional (Castro, 2019).

Assim, nota-se que a aprendizagem socioemocional tem apresentado resultados consistentes, transversais e longitudinais, em diversos contextos socioculturais e com impactos importantes tanto na aprendizagem quanto em outras variáveis que contribuem para o bem-estar físico e mental. O investimento na aprendizagem socioemocional parece ser especialmente importante para mudar a realidade educacional brasileira, tanto por uma necessidade legal, por exigência da BNCC, quanto por evidências científicas, que mostram as vantagens dessa prática.

Considerações finais

Este capítulo mostrou o longo trajeto percorrido pela psicologia até a eclosão dos estudos sobre habilidades socioemocionais, a partir da década de 1990. Apresentou as definições mais gerais do termo, os diversos construtos por meio dos quais é possível abordá-las e as evidências científicas que sustentam sua implantação no âmbito escolar. Para que isso ocorra, no entanto, é importante que a escola seja compreendida como um recurso social para o desenvolvimento das capacidades humanas (todas elas!), em que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais seja visto como uma condição necessária para a construção de um mundo melhor, a começar pelo ambiente escolar.

Referências

- Abed, A. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. Unesco, MEC.
- Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics*. New York: Macmillan.
- Agha, S., & Van Rossem, R. (2004). Impact of a school-based peer sexual health intervention on normative beliefs, risk perceptions, and sexual behavior of Zambian adolescents. *Journal of Adolescent Health, 34*, 441-452. doi: 10.1016/j.jadohealth.2003.07.016
- Alves, J. M. (2018). *Abordagens cognitivo-comportamentais no contexto escolar*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt.
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *The American Psychologist, 29*, 859-869. doi: 10.1037/h0037514
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2003). Drug abuse prevention curricula in schools. In Z. Sloboda & W. J. Bukoski (Eds.), *Handbook of drug abuse prevention: Theory, science, and practice* (pp. 45-74). New York: Kluwer Academic, Plenum Publishers.