

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OLAVO HENRIQUE DE SOUZA CHICOSKI

**O GUIA CASEL PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL ESCOLAR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA SOCIAL**

**PONTA GROSSA
2023**

OLAVO HENRIQUE DE SOUZA CHICOSKI

**O GUIA CASEL PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL ESCOLAR:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa História e Políticas Públicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Paola Andressa Scortegagna

**PONTA GROSSA
2023**

C533

Chicoski, Olavo Henrique de Souza

O guia CASEL para a aprendizagem socioemocional escolar: uma análise a partir da Pedagogia Social / Olavo Henrique de Souza Chicoski. Ponta Grossa, 2023.

160 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Paola Andressa Scortegagna.

1. Aprendizagem socioemocional. 2. Pedagogia social. 3. CASEL. I. Scortegagna, Paola Andressa. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III. T.

CDD: 372.1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

OLAVO HENRIQUE DE SOUZA CHICOSKI

O GUIA CASEL PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA SOCIAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG (Presidente)

Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula - UEM

Dra. Franciele Clara Peloso - UTFPR

Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Paola Andressa Scortegagna, Professor(a)**, em 13/02/2023, às 16:50, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 13/02/2023, às 17:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1263390** e o código CRC **6E566217**.

Para meus amores Miguel e Naara.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação marca o final de um período curto, mas intenso, de um aprofundamento teórico-epistemológico para minha caminhada em busca de contribuir com a Pedagogia, ciência da educação, brasileira. Contudo, ela se soma a tantas experiências que foram forjando minha identidade. Forjando porque o processo exigiu dores e força, e, sobretudo, alegrias, aprendizados e muitas pessoas que me educaram com seu testemunho de esperança em um mundo melhor.

Primeiramente o agradeço à minha mãe, Dirce, mulher forte e lutadora que me ensinou, desde cedo, que a vida não é justa. Ela, mãe, jovem, solteira, trabalhadora e sonhadora, foi a responsável, juntamente com toda a minha família, por me mostrar o quanto a esperança move nossas ações. As mulheres da minha família foram fundamentais na minha vida por seu protagonismo, não desejado, mas necessário, para nos sustentar e nos dar uma vida digna. Em minha mãe, minhas tias e, especialmente, em minha vó Maria eu sinto a certeza de que a educação se faz com testemunho e não apenas com palavras. Elas me educaram com seu suor, seu choro, sua luta, sua determinação, seu companheirismo e seu sorriso.

Nem sempre entendi tudo o que elas representaram durante minha infância e é por isso que agradeço por duas experiências marcantes em minha vida que me impulsionaram a reconhecer o sentido do meu ser no mundo. A primeira delas, em ordem cronológica, foi uma experiência proporcionada por dois grandes mestres: Pe. José Nilson dos Santos e Dom Esmeraldo Farias. O primeiro foi responsável por boa parte da minha formação no seminário diocesano que frequentei durante minha adolescência e juventude. Ele me possibilitou uma experiência missionária em uma comunidade escondida na floresta amazônica em Rondônia. Lá conheci Dom Esmeraldo, um bispo com uma humildade tão marcante e de um jeito de viver tão significativo que desestabilizou a mim, alguém tão certo de uma vida futura como padre, mas com a incapacidade de sentir na pele a experiência da vida em comunidade nas periferias do mundo. Ele me provocava a ser mais. Mais que um título, mais que uma rotina, mais que salário mensalmente caindo na conta, mais que um trabalho digno, mais que alguém feliz por sua estabilidade, mas alguém inquieto com a negação da dignidade a tantas pessoas, provocado pelas dores do próximo e movido a esperança de uma sociedade fraterna. Não sou essa pessoa e não sei se serei. Mas graças a eles estou em busca de ser.

A segunda experiência é a experiência de construir uma família. Agradeço tanto à Naara por me ensinar, diariamente, que o amor é fruto do respeito e da admiração mútua; da capacidade de sonhar juntos; da convivência, nem sempre fácil, mas que sempre faz falta quando é interrompida momentaneamente. A ela agradeço especialmente por me permitir ser pai, ao seu lado, de um menino lindo, sorridente e tagarela, que é o meu principal educador. Eu não tenho palavras para descrever o meu amor por ele, mas a ele agradeço por ser quem é e por me fazer amar alguém tanto que não é possível nem descrever.

No campo acadêmico tenho muito a agradecer a todos os professores que me acompanharam durante os cursos de Pedagogia e Filosofia, me ajudando a construir minha identidade profissional de educador e pedagogo. Além deles agradeço profundamente ao Professor Dr. Érico Ribas Machado por abrir as portas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, acolhendo-me como orientando e amigo. De maneira não menos especial agradeço à Professora Dra. Paola Andressa Scortegagna por ter me acolhido na continuidade do meu processo formativo como orientadora de um trabalho investigativo já em andamento. Na pessoa dos dois agradeço a todos os professores e colegas do PPGE que formaram comunidade de aprendizagem, de investigação e de luta por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Que eu possa contribuir ainda mais com essa comunidade acadêmica.

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária.
(MARX)

Queremos saber
Queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário
Prever qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
(GILBERTO GIL)

RESUMO

CHICOSKI, O. H. S. **O Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional Escolar: uma análise a partir da Pedagogia Social.** Orientador: Paola Andressa Scortegagna. Ponta Grossa, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

A ampliação do debate sobre competências socioemocionais no âmbito das políticas educacionais brasileiras (especialmente na Base Nacional Comum Curricular), enquanto modelo de compreensão da formação social e emocional dos sujeitos, tem o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* framework como a principal referência internacional. A presente pesquisa, vinculada à linha de História e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, caracteriza-se como documental, numa abordagem qualitativa, tendo como fundamento a dialética materialista e tem como objeto de estudo o Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional (ASE) Escolar, a partir do campo da Pedagogia Social. A ASE Escolar consiste em uma compreensão multidimensional de como a ASE é desenvolvida didaticamente na escola. Esta pesquisa responde à seguinte questão: **Qual a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL para a ASE Escolar?** A partir da questão inicial, apresentam-se as questões: A teoria sociopedagógica do Guia CASEL pode ser analisada a partir da Pedagogia Social? Quais as relações entre o Guia CASEL, a Pedagogia Social e a Educação Social? O **Objetivo geral desta pesquisa é:** analisar a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL para Aprendizagem Socioemocional (ASE) Escolar, a partir dos pressupostos epistemológicos da Pedagogia Social. Tem como **objetivos específicos:** Estabelecer a relação entre a Pedagogia Social e as categorias práxis e contradição; Descrever os fundamentos do Guia CASEL, identificando relações com a Pedagogia Social e as categorias práxis e contradição; Sistematizar os componentes do Guia CASEL para a ASE Escolar. Para tanto, a pesquisa está fundamentada em: Marx (2016), Cabanas (1997), Lukács (2003, 2013), Luzuriaga (1960), Petrus Rotger (1997), Vázquez (1990) e Serrano (2009). Como procedimento metodológico, foi realizada a catalogação, leitura, organização de dados e análise a partir dos documentos disponíveis online do CASEL, em especial aqueles do Guia CASEL para ASE Escolar. A análise documental foi realizada conforme Oliveira (2007). A pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar a reflexão acadêmica brasileira sobre os fundamentos do desenvolvimento social e emocional proposto internacionalmente e integrado nacionalmente às políticas curriculares (em especial a BNCC). Como resultados, pontua-se a aderência da proposta sociopedagógica do CASEL a um paradigma tecnológico de Pedagogia Social e a contradição essencial e fundamental entre emancipação e adaptação presente nas competências elaboradas e no guia metodológico que possui uma abordagem complexa da ASE Escolar muito bem estruturada, mas necessitada de uma superação para um paradigma crítico.

Palavras-chave: Aprendizagem Socioemocional; Pedagogia Social; CASEL.

ABSTRACT

CHICOSKI, O. H. S. **The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning: an analysis from Social Pedagogy.** Advisor: Paola Andressa Scortegagna. Ponta Grossa, 2023. Dissertation (Master's degree in Education) – Graduate Program in Education, Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2023.

The expansion of the debate on social and emotional competencies within the scope of Brazilian educational policies (especially in the Common National Curriculum Base), as a model for understanding the social and emotional formation of the subjects, has the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) framework as the main international reference. This research is characterized as documentary, in a qualitative approach, based on Dialectical-Historical Materialism and has as object of study the CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL), from the field of Social Pedagogy. Schoolwide SEL consists of a multidimensional understanding of how SEL is didactically developed in school. This research answers the following question: **What is the social-pedagogical theory present in the CASEL Guide to Schoolwide SEL?** From the initial question, the guiding questions are presented: Can the social-pedagogical theory of the CASEL Guide be analyzed from the Social Pedagogy? What are the relationships between the CASEL Guide, Social Pedagogy and Social Education? The **general objective of this research is:** to analyze the social-pedagogical theory present in the CASEL Guide to Schoolwide SEL, based on the epistemological assumptions of Social Pedagogy. Its **specific objectives are to:** establish the relationship between Social Pedagogy and the categories praxis and contradiction; describe the foundations of the CASEL Guide, identifying relations with Social Pedagogy and the categories praxis and contradiction; systematize the components of the CASEL Guide to Schoolwide SEL. To this end, the research is based on: Marx (2016), Cabanas (1997), Lukács (2003, 2013), Luzuriaga (1960), Petrus Rotger (1997), Vázquez (1990) and Serrano (2009). As a methodological procedure, the cataloguing, reading, organization of data and analysis was performed from the documents available online from CASEL, especially those of the CASEL Guide to Schoolwide SEL. The documental analysis was performed according to Oliveira (2007). The research is justified by the need to deepen the Brazilian academic reflection on the fundamentals of social and emotional development proposed internationally and integrated nationally with curricular policies (especially on the BNCC). As results, we point out the adherence of CASEL's social-pedagogical proposal to a technological paradigm of Social Pedagogy (CABANAS, 1997) and the essential and fundamental contradiction between emancipation and adaptation present in the elaborate dwells and in the methodological guide that has a complex approach to Schoolwide SEL that is very well structured, but in need of an overcoming for a critical paradigm (CABANAS, 1997).

Keywords: Social and Emotional Learning; Social Pedagogy; CASEL.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações e Teses do estado do conhecimento.....	17
Quadro 2	Orientações paradigmáticas em Pedagogia Social.....	55
Quadro 3	Perspectiva metodológica da análise.....	64
Quadro 4	Competências Socioemocionais.....	70
Quadro 5	Indicadores de ASE Escolar.....	79
Quadro 6	Estratégias de Envolvimento Estudantil e Apoio Adulto.....	117
Quadro 7	Estratégias para parcerias com as famílias.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Dissertações produzidas com os descritores "CASEL" e "Educação Socioemocional" entre 2011 e 2021.....	20
Gráfico 2	Quantidade de páginas do site casel.org por tema.....	58
Gráfico 3	Quantidade de páginas do Guia CASEL por tema.....	59
Gráfico 4	Quantidade de recursos por área de foco e etapas.....	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Home do site https://schoolguide.casel.org/	60
Figura 2	CASEL Framework ou Ciclo CASEL.....	69
Figura 3	Fases da ASE Escolar.....	81
Figura 4	Designar Sistemas Escolares para o Sucesso Estudantil.....	108
Figura 5	Escada de Participação Estudantil.....	115
Figura 6	Escada de Envolvimento Estudantil Significativo.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
ASE	Aprendizagem Socioemocional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
PUCGO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILASALLE	Universidade LaSalle
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer e mais
MEC	Ministério da Educação
SEL	<i>Social and Emotional Learning</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A PEDAGOGIA SOCIAL: RETOMADA EPISTEMOLÓGICA	28
1.1 ORIGENS E DEFINIÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO	28
1.2 AS CATEGORIAS DA DIALÉTICA NA ANÁLISE SOCIOPEDAGÓGICA	34
1.2.1 A Categoria Práxis	41
1.2.2 A Categoria Contradição	49
2 A PESQUISA DOCUMENTAL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA SOCIAL	55
2.1 O OBJETO DA PESQUISA E OS DADOS DISPONÍVEIS	55
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL	61
3 O GUIA CASEL PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL ESCOLAR	66
3.1 CASEL FRAMEWORK	67
3.2 O MÉTODO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ASE ESCOLAR	79
3.2.1 Área de foco 1A - Construa os Fundamentos	83
3.2.2 Área de Foco 1B – Crie um Plano	87
3.2.3 Área de Foco 2 - Fortaleça a ASE dos adultos	92
3.2.4 Área de Foco 3 – Promova ASE para os estudantes	97
3.2.5 Área de Foco 4 – Pratique a melhoria contínua	137
3.3 ANÁLISE DO GUIA PARA A ASE ESCOLAR E A PEDAGOGIA SOCIAL PEDAGOGIA SOCIAL, PRÁXIS E CONTRADIÇÃO	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151
ANEXO A - ESCADA DO ENVOLVIMENTO ESTUDANTIL SIGNIFICATIVO	154

INTRODUÇÃO

A Educação Social e Pedagogia Social são o ponto de partida desta pesquisa devido à experiência de seis anos atuando com projetos sociais e pastorais com crianças, adolescentes e jovens em uma escola social dos Irmãos Maristas, congregação católica que oferta educação básica gratuita no Brasil, conforme determinação da Lei Complementar nº 187 de 2021. Durante esse período, fizeram-se presentes temáticas como direitos humanos, protagonismo infanto-juvenil, participação política em espaços de controle social, educação popular com lideranças comunitárias e transposição de temáticas sociopolíticas no currículo da escola.

A área de Pastoral, ou em determinados momentos também chamada como Identidade, Missão e Vocação, tem por objetivo a criação de uma escola em pastoral. Para os Maristas no Brasil,

Numa Escola em Pastoral, as diversas disciplinas não apresentam somente um saber a adquirir, mas também valores por assimilar e verdades a descobrir. Não há momentos de aprendizagem e momentos de educação, momentos de conceituação e momentos de sabedoria. Tudo é formativo, gerando um profundo e autêntico ecossistema educativo evangelizador cristão – e marista, em se tratando de uma escola marista. Uma escola não é católica só porque nela são dadas aulas de ensino religioso ou de catequese, nem é marista pela simples razão de ser mantida pelos Irmãos Maristas, mas por tudo que ela é, faz e diz. De fato, não são tanto as palavras que educam e evangelizam, mas a vivência do educando numa estrutura educativa e evangelizadora. (UMBRASIL, 2014, p. 67).

Na prática, o trabalho do pastoralista, enquanto educador responsável pela articulação da pastoral no currículo e na gestão da escola, consiste em colaborar para que se integrem organicamente, conforme a instituição,

rigor científico, excelência acadêmica, formação cristã, cultura da solidariedade e da paz, sensibilidade estética, formação política e ética, ação pastoral e consciência planetária, superando-se as dicotomias e barreiras entre as múltiplas dimensões no espaço-tempo escolar. (UMBRASIL, 2014, p. 67).

Dessa forma, foi possível compreender que a educação tem papel fundamental na formação social das educandas e educandos, como também na atuação democrática de outros atores sociais em espaços políticos, colaborando, a partir da dimensão pedagógica, com a construção de uma sociedade mais justa e humana. Os espaços educativos passaram a ser entendidos como fundamentais nos

diversos territórios existentes, permeando todas as relações estabelecidas ou a serem estabelecidas, como também em transformações sociais que visam o desenvolvimento comunitário local.

Além disso, é fundamental compreender que essa dinâmica se dá em uma sociedade capitalista fundamentada na perspectiva ideológica do neoliberalismo (HARVEY, 2005). A Educação e por consequência a Educação Social se conecta a esse contexto, à classe dominante e às suas perspectivas ideológicas, políticas, epistemológicas e culturais. Educar, nesse sentido, é um dos campos de disputa por hegemonia que contrapõe a classe trabalhadora da classe burguesa representada pelas grandes multinacionais, Política Estatal e organização não governamentais filantrópicas.

Isso se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da lógica de competências e habilidades¹, definindo assim, competências e habilidades socioemocionais, habilidades socioemocionais inspiradas em experiências de países desenvolvidos e vinculadas às necessidades do mercado de trabalho no que tange às características a mão de obra no século XXI. Essa abordagem em políticas relacionadas aos currículos das escolas revela aspectos teórico-metodológicos que estão intimamente ligados à lógica capitalista neoliberal.

É necessário, assim, saber identificar os aspectos dessa abordagem e seu impacto no contexto brasileiro e latino-americano, sua contribuição para a manutenção do domínio hegemônico da classe burguesa e a opressão constante e aprofundada da classe trabalhadora e seus saberes.

Nesse cenário várias instituições nacionais, internacionais e transnacionais estão se posicionando teórica e metodologicamente em torno do tema, influenciando políticas educacionais, instituições educativas e educadores e educadoras. Assim, um

¹ A BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) define competência “como 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. Já as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura: 1. Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade; 2. Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade; 3. Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. (BRASIL, 2018).

olhar atento à realidade em que esse debate se efetiva é fundamental para construir uma análise da educação social na perspectiva do Neoliberalismo².

Nesse sentido, o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), é considerado referência ao abordar a Aprendizagem Socioemocional (ASE) ou, como é conhecida no Brasil, Educação Socioemocional, estando presente em documentos de organismos internacionais³ e inspirando programas de educação socioemocional comercializados no Brasil para escolas privadas e públicas. Portanto, há uma demanda de uma análise crítica desse referencial enquanto estratégia de manutenção de uma ideologia hegemônica da classe opressora no sistema capitalista.

No campo acadêmico brasileiro o tema é pautado em sua aplicação nos currículos das escolas, especialmente no que tange à Educação Socioemocional. Desta maneira, foi realizado o levantamento das produções que compõem o estado de conhecimento sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos últimos 10 anos (2011-2021), em língua portuguesa.

Em um primeiro momento foi utilizado o descritor “CASEL” para mapear teses e dissertações. O termo poderia estar presente em qualquer campo dos detalhes do trabalho (título, resumo, palavras-chave, referências). Após desconsiderar trabalhos da área de Filosofia e Teologia, que não apresentam relação com objeto, contabilizou-se um total de 4 dissertações, mas nenhuma utilizou o CASEL como objeto de estudo, e, sim como uma referência no texto.

² Segundo Harvey (2005, p. 6), “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível, mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.”

³ ELIAS, Maurice J. *Academic and Social-emotional Learning*. UNESCO INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION; INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. Educational Practices Series. Vol 11. 2003.; UNESCO OFFICE SANTIAGO AND REGIONAL BUREAU FOR EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN. *Assessment of socioemotional skills among children and teenagers of Latin America*. UNESCO: Paris, Santiago, 2003. Outros materiais estão disponíveis no link: <https://unesdoc.unesco.org/search/571a332f-7e46-4190-9896-828eda3344fc>.

O segundo descritor, utilizando os mesmos filtros, foi “Educação Socioemocional” que resultou em um total de 145.111 trabalhos identificados com diversos objetos e distintas temáticas de investigação.

Para que a busca pudesse alcançar textos mais aproximados ao objeto desta pesquisa, foi realizado um terceiro levantamento, que utilizou os dois descritores “CASEL” e “Educação Socioemocional”. Foram encontrados 20 trabalhos, os quais estão distribuídos em objetos específicos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e Teses do estado do conhecimento

(continua)

Trabalho	Tipo	Ano de publicação	Autor	Instituição
Contribuições Da Estatística Para A Educação Socioemocional Na Educação Básica	Dissertação	2017	TAMASHIRO, JANDELA CRISTIANI GUILHERME DOS SANTOS	IFSP
Efeitos De Um Programa Para O Desenvolvimento De Habilidades Socioemocionais Em Professores	Dissertação	2019	MARQUES, ALCIONE MOREIRA	UNIFESP
Educação Socioemocional Em Escolas De Ensino Fundamental E Médio	Dissertação	2021	CARVALHO, CINTIA GRAZIELA MOSSON DE	UFPR
A Sabedoria E O Ensino Em Provérbios: Uma Perspectiva De Educação Socioemocional A Partir De Provérbios 6,20-23	Dissertação	2021	SILVA, KARLA GISELLE RODRIGUES DA	PUCGO
Estudo Sobre Uma Abordagem Transdisciplinar Entre A Educação Estatística E A Educação Socioemocional Subtítulo Da Dissertação	Dissertação	2018	SIQUEIRA, EVELINE DIAS DA SILVA	IFSP
Mathemotion: As Relações Entre Afetividade E Aprendizagem De Matemática Na Educação Básica	Dissertação	2019	FELICIANO, RENATA DOS SANTOS CARDOSO MINISTERIO	UNIGRANRIO
Pedagogia Concorrencial: Uma Crítica Sobre O Lugar Estratégico Da Educação Básica Na Produção De Valores Neoliberais	Dissertação	2020	SANTOS, GLEICY SCHOMMER DOS	UFPB

Quadro 1 – Dissertações e Teses do estado do conhecimento

(continuação)

Trabalho	Tipo	Ano de publicação	Autor	Instituição
Proposta Para Elaboração De Recursos Didáticos À Partir Da Perspectiva Teorreferente Direcionado À Educação Socioemocional Na Educação Básica Em Escola Confessional	Dissertação	2021	ALVES, MIRIAN DA SILVA FERREIRA	FACULDADES BATISTA DO PARANÁ
Compreensões De Coordenadores Pedagógicos Sobre Habilidades Socioemocionais Em Contextos Educativos: Um Estudo Das Contribuições De Wallon Para A Educação Socioemocional	Tese	2018	SCHORN, SOLANGE CASTRO	UNIJUI
Educação Emocional Na Educação Infantil: Concepções Da Docência Sobre As Competências Socioemocionais Da BNCC	Dissertação	2020	DALAGNOL, ROSANGELA FATIMA	UFFS
Reflexões Quanto À Formação De Professores Para A Disciplina Projeto De Vida: Um Olhar Sobre A Educação Socioemocional	Dissertação	2021	ALVES, MARIA ROSA MELO	UFS
Contribuições Das Educação Estatística, Socioemocional E Financeira Para A Saúde Do Cidadão	Dissertação	2018	FREDERIC, DENISE JANE ALVES	IFSP
ESPIRITUALIDADE E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: Uma Proposta De Formação Humana Integral No Universo Escolar	Dissertação	2021	VITOR, AURISTON MAGALHAES	PUCMG
Cinema Como Recurso Tecnológico Para O Ensino De Competências Socioemocionais	Dissertação	2017	COSTA, DARLEA ARAUJO DE SOUZA ESTEU DA	IFAM
Percepções De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Sobre Resolução De Problemas E Competências Socioemocionais	Dissertação	2017	BELLI, ALEXANDRA AMADIO	PUCSP

Quadro 1 – Dissertações e Teses do estado do conhecimento

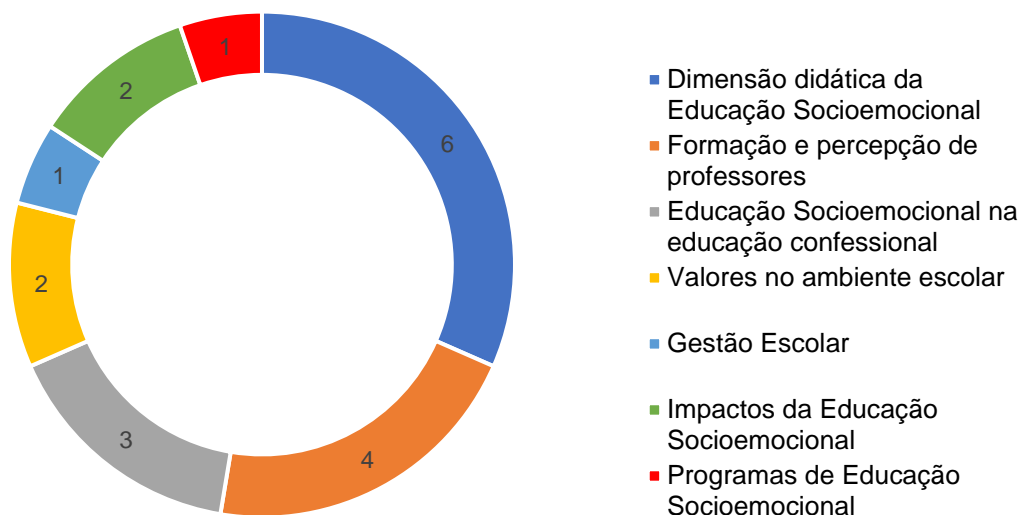
(conclusão)

Trabalho	Tipo	Ano de publicação	Autor	Instituição
Competências Socioemocionais Na Formação E Na Prática Docente: Percepções De Professoras Da Educação Infantil	Tese	2021	RABELO, JERIANE DA SILVA	UFC
A Educação Da Consciência De Si Na Interação Humano/Cristal	Dissertação	2020	TEIXEIRA, CLAUDIA MARISA	UNICAMP
Cartografando Memórias De Uma Prática Educativa Integral: Analisando A Experiência De Meditação E Yoga No Colégio Santo Antônio, Para Além Do Conhecer, O Conhecer-Se	Dissertação	2020	BRANCO, PATRICIA	UNILASALLE
A Relevância Da Felicidade, A Partir Da Percepção Dos Alunos, Na Dinâmica Escolar	Dissertação	2020	ALENCAR, LEARICE BARRETO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
As Competências Socioemocionais: Pesquisa Bibliográfica E Análise De Programas Escolares Sob A Perspectiva Da Psicologia Moral	Dissertação	2020	ZAMBIANCO, DANILA DI PIETRO	UNICAMP

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2022. Organizado pelo autor.

Dos trabalhos mencionados no Quadro 01, 6 abordam a dimensão didática da Educação Socioemocional, 4 discutem formação e percepção de professores, 1 aponta a dimensão de avaliação da Educação Socioemocional, 3 têm enfoque na Educação Socioemocional na educação profissional, 2 apresentam análise de valores na escola, 1 estabelece relação com a gestão escolar, 2 abordam os impactos da Educação Socioemocional e 1 apresenta programas de Educação Socioemocional. Esta distribuição está apresentada no Gráfico 01.

Gráfico 1 - Dissertações produzidas com os descritores "CASEL" e "Educação Socioemocional" entre 2011 e 2021



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2022. Organizado pelo autor.

Dentre as teses e dissertações elencadas apresentam o *CASEL framework* como referência para a Educação Socioemocional e não como objeto de análise da pesquisa. Santos (2020, p. 23-24), por exemplo, aponta que seu trabalho investigativo “se alinha ao referencial teórico e propostas do Collaborative for Academic, Social Emotional Learning (CASEL) acerca da aprendizagem socioemocional.”

Carvalho (2021, p. 17) inicia sua dissertação apontando o Método CASEL como referencial para sua pesquisa, afirmando que

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 ESSE 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.

A autora aproxima o método CASEL e a BNCC apontando um alinhamento no campo das diretrizes e das competências estruturadas. Nesse sentido, há aspectos comuns que foram e podem ainda ser objeto de investigação. Ela aponta ainda que

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. (CARVALHO, 2021, p. 18).

A dissertação ainda faz uma revisão de literatura da abordagem do CASEL acerca da Educação Socioemocional sem o objetivo de analisá-lo, mas sim utilizá-lo como referencial, assim como as demais produções acadêmicas. Há, assim, apontamentos sobre o método, os domínios, as competências, a relação com a BNCC e avaliação.

Mesmo que o *CASEL framework* (Guia CASEL) inspire trabalhos acadêmicos e programas de Educação Socioemocional comercializados nas redes de ensino públicas e privadas brasileiras, ele não foi alvo de análise aprofundada enquanto prática socioeducativa. Há, desse modo, a necessidade de compreendê-lo em suas relações com seus fundamentos e as estruturas teóricas nas quais se baseiam seu método e práticas.

Sendo assim, torna-se também objeto de estudos para Pedagogia Social quando se pode identificá-lo como uma elaboração teórico-metodológica sobre uma práxis socioeducativa que se ocupa do desenvolvimento da dimensão social da personalidade da pessoa (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003) que ocorre no ambiente escolar.

A presente pesquisa caracteriza-se como documental, numa abordagem qualitativa, tendo como fundamento a dialética materialista, enquanto método de análise crítica, e tem como objeto de estudo o Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional Escolar, a partir do campo da Pedagogia Social.

Por isso, a presente pesquisa, que tem como objeto o Guia CASEL, apresenta como problemática: **Qual a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL ou Método CASEL para a ASE Escolar?**

A partir do problema definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL para Aprendizagem Socioemocional (ASE) Escolar, a partir das categorias de práxis e contradição e dos pressupostos epistemológicos da Pedagogia Social.

Objetivos específicos:

Estabelecer a relação entre a Pedagogia Social e as categorias práxis e contradição;

Descrever os fundamentos do Guia CASEL, identificando relações com a Pedagogia Social e as categorias práxis e contradição;

Sistematizar os componentes do Guia CASEL para a ASE Escolar.

Como procedimento metodológico, foi realizada a catalogação, leitura, organização de dados e análise a partir dos documentos disponíveis online do *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, em especial aqueles do Guia CASEL para ASE Escolar. Para análise documental partiu-se da abordagem metodológica de Oliveira (2007), que evidencia as categorias teóricas e com elas analisa-se as categorias empíricas sistematizadas em unidades de análise.

A pesquisa possui como foco uma análise no campo da Pedagogia Social, área científica da Pedagogia (cf. Serrano (2009), Petrus Rotger (1997), Quintana Cabanas (1997), Carreras (1997), Luzuriaga (1958), entre outros, tendo como seu objeto de estudo a Educação Social. Partimos do pressuposto, conforme os autores citados, que Educação Social diz respeito às práticas de formação social do ser humano ou a sua socialização, sendo este um conceito compreendido de diferentes maneiras conforme a fundamentação da teoria sociopedagógica elaborada pelos autores do área.

Portanto, há convergência dos autores da Pedagogia Social sobre seu objeto de estudo ou parte dele, já que alguns consideram outros aspectos além dele como objetos de estudo, havendo também a consciência de que, conforme abordagem teórico-filosófica do autor, modifica-se a compreensão do objeto. Contudo, o que é comum também aos autores é a ligação entre Pedagogia Social à Pedagogia geral, enquanto uma subárea desta, destacando-se assim, sua autonomia frente às demais Ciências da Educação, especialmente a sua diferenciação da Sociologia da Educação. Esse debate é fundamental para que, a partir do aspecto epistemológico, seja possível identificar e elaborar teorias sociopedagógicas, ou seja, complexos teóricos acerca do objeto Educação Social com finalidade dupla, uma explicativa e outra normativa (LUZURIAGA, 1958; SERRANO, 2009), já que a Pedagogia trata do

ato educativo e seu impacto a fim de compreendê-lo enquanto fenômeno social, como também para qualificá-lo.

Nesse sentido, a Pedagogia Social (como a Pedagogia geral) se fundamenta nas Ciências da Educação e na Filosofia da Educação, para elaborar análises e propor uma didática, uma organização curricular e métodos avaliativos para serem incluídos nos espaço-tempos⁴ socioeducativos, isto é, lugares, instituições, relações e símbolos que formam socialmente, seja em caráter de formação básica ou especializado (SERRANO, 2009). Por isso, é possível falar em espaço-tempos em que se implementa uma teoria sociopedagógica, mesmo que mecanicamente, como a escola, a igreja, a associação de moradores, o movimento social, o partido político etc., como também é possível abordar o público com quem a implementa, crianças, adolescentes, jovens, idosos, católicos, população LGBTQIA+, trabalhadores sem-terra, universitários, mulheres, enfim, grupos sociais como afinidades e objetivos socioeducativos.

O foco, após essa descrição, que será aprofundada na dissertação, está no recorte da Educação Social desenvolvida no espaço-tempo escolar com crianças e adolescentes, tendo o CASEL Framework como uma ou parte de uma teoria sociopedagógica.

Para isso, far-se-á uso das dimensões que compõem uma teoria pedagógica sistematizada por Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 66), na sua análise sobre a Pedagogia enquanto ciência da educação. Para os autores

Como ciência, espera-se que a Pedagogia organize fundamentos, métodos e ações para retirar da práxis a teoria implícita e científicá-la a posteriori, juntamente com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica.

Buscou-se utilizar essa categorização epistemológica para analisar os materiais de subsídio do CASEL framework, identificando os fundamentos, métodos e ações, em busca de teoria sociopedagógica implícita e sistematizando-a na dissertação.

⁴ Optou-se por uma compreensão de espaço educativo conectado com tempo educativo partindo do pressuposto que tanto um como o outro são partes indissolúveis do processo educativo enquanto mediadores das aprendizagens.

A base epistemológica da pesquisa está no Materialismo Histórico-Dialético enquanto base para compreensão da pesquisa científica como espelhamento no plano teórico da realidade, ou nas palavras do próprio Marx (2016, p. 28),

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisa, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.

O Materialismo Histórico-Dialético fornecerá para o trabalho investigativo a base para a análise a partir da categoria da contradição. Destaca-se que as categorias são compreendidas, conforme Cheptulin (1982, p. 2), como

As formas essenciais da interpretação filosófica, do reflexo das propriedades e das conexões universais da realidade e das leis do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento são as categorias e as leis da dialética. Como elementos necessários da teoria filosófica, elas têm uma função ideológica, gnoseológica e metodológica.

É fundamental compreender que o papel das categorias no desenvolvimento científico diz respeito ao problema da relação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência (CHEPTULIN, 1982). Isso se dá em um processo compartilhado entre diversos atores, com determinantes sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos diferentes, mas que se unem organicamente no desenvolvimento histórico da ciência.

No que tange ao método científico a partir do fundamento da dialética materialista, Cheptulin (1982, p. 127-128) afirma que

O movimento em direção da essência começa com a definição do fundamento — do aspecto determinante, da relação — que desempenha o papel de célula original na tomada de consciência teórica da essência do todo estudado. A dedução (explicação), desde o princípio de partida, de todos os aspectos que constituem a essência do objeto supõe a análise do fundamento (do aspecto determinante, da relação) em seu movimento, seu aparecimento e seu desenvolvimento, porque é precisamente no curso de seu desenvolvimento que o fundamento faz nascer e transforma outros aspectos e relações do todo (do fundamentado) e assim forma sua essência. A representação da célula original (do fundamento) do todo estudado em movimento e em desenvolvimento presume a descoberta de tendências contraditórias que lhe são próprias, da luta dos contrários que condiciona sua passagem de um estado qualitativo a outro. Assim, o conhecimento, desenvolvendo-se, chega finalmente à necessidade da formação das categorias de "contradição", de "unidade" e de "luta dos contrários".

Da mesma forma que o processo de consciência do objeto estudado se dá em constante relação com a prática, enquanto realidade material analisada, mas também destino concreto do conhecimento teórico elaborado, ou seja, o conhecimento teórico está essencialmente relacionado com a práxis enquanto ação transformadora da realidade que tem na pessoa humana o seu agente gerador. (VÁZQUEZ, 1990; CHEPTULIN, 1982),

A práxis, portanto, também é categoria que colabora para a teorização da essência da realidade, a partir do papel humano na realidade, por meio da atividade transformadora da natureza e da sociedade. O ser humano age transformando a partir de uma visualização do produto, aplica a atividade prática, sofre com determinantes externos à relação entre sujeito e objeto transformado, para que ao final tenha, como síntese, o produto concreto.

Esse movimento dialético da realidade coisificada pela existência humana (LUKÁCS, 2013) ainda é marcada pela categoria da contradição, presente no método científico com base dialética enquanto ferramenta para a compreensão do objeto estudado em toda sua complexidade. Cheptulin (1982, p. 286) afirma que

Para extrair do fundamento todos os outros aspectos e ligações necessários que caracterizam a essência do objeto estudado, é necessário considerar o fundamento (o aspecto determinante, a relação)" e a própria formação material, em seu aparecimento e em seu desenvolvimento. Isso supõe a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a "luta" dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva.

Há que se evidenciar, no processo de análise, portanto, quais as contradições que estão presentes no objeto e colaboram para decifrar o seu processo de desenvolvimento, as dimensões que o compõem e, ao mesmo tempo, se contrapõem. Analisar essas contradições colabora ainda para identificar possíveis pontos de superação a fim de buscar uma práxis emancipatória da realidade humana.

A partir desse fundamento teórico optou-se por um aprofundamento sobre a epistemologia da Pedagogia Social, sintetizando aspectos fundamentais a serem considerados na análise do objeto. A bibliografia ficou delimitada nos autores clássicos da Pedagogia Social, entre eles, Serrano (2009), Petrus Rotger (1997),

Quintana Cabanas (1997), Luzuriaga (1958). A partir disso, mapeou-se em periódicos, dissertações e teses em Pedagogia Social, classificando-os por temas e identificando os assuntos mais e menos frequentes.

A segunda etapa consistiu em uma fase exploratória dos materiais disponíveis no site do CASEL, com foco no Guia CASEL para ASE Escolar. A partir disso, foi construída uma base dos materiais categorizados conforme tipo, assunto, data e finalidade.

A terceira etapa consiste na análise de documentos que explicitam o guia, apontando a necessidade de posicionamento frente a essa base de dados conforme aponta Evangelista (2012, p. 57)

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta¹⁰. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Da mesma forma que

Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria. (EVANGELISTA, 2012, p. 57)

Vale destacar que na pesquisa documental não se encontra, na maioria das vezes, dados explícitos, mas sim a realidade implícita por entre termos, conceitos, metodologias, de maneira que

Ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. (EVANGELISTA, 2012, p. 62)

Por fim, espera-se, a partir da análise dos documentos, sistematizar a teoria sociopedagógica que embasa a concepção de Aprendizagem Socioemocional que cada vez mais vem sendo difundida nos currículos escolares brasileiros, podendo abrir caminhos para a elaboração ou aprofundamento de uma proposta contra-hegemônica.

Desta maneira, esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo “A PEDAGOGIA SOCIAL: RETOMADA EPISTEMOLÓGICA”, no qual se apresentam algumas abordagens conceituais do campo da Pedagogia Social enquanto ramo da Pedagogia que se aprofunda na Educação Social enquanto práxis voltadas à formação social do sujeito ou para a sua socialização. Nesse capítulo é sintetizado uma abordagem dialética do campo científico e a discussão sobre duas categorias de análise que foram utilizadas na pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “A PESQUISA DOCUMENTAL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA SOCIAL”, aborda a discussão metodológica do trabalho investigativo desenvolvido, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, levada a cabo em uma análise documental.

No terceiro capítulo “O GUIA CASEL PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL ESCOLAR”, são apresentados a análise dos fundamentos do CASEL Framework e da práxis descrita no guia. Os dois materiais disponíveis online e que oferecem direcionamentos metodológicos para a implantação da ASE no espaço-tempo escolar.

Nas considerações finais, busca-se identificar as conclusões sobre as possibilidades encontradas no guia enquanto experiência socioeducativa elaborada nos Estados Unidos que possui influência do contexto atual do capitalismo enquanto perspectiva neoliberal, bem como nas possibilidades de integração de abordagens teórico-metodológicas para o trabalho com a dimensão socioemocional na escola.

1 A PEDAGOGIA SOCIAL: RETOMADA EPISTEMOLÓGICA

1.1 ORIGENS E DEFINIÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO

O campo científico da Pedagogia Social passa desde seu surgimento por processos de delimitação epistemológica seja relacionado à sua estrutura enquanto disciplina científica da Pedagogia, seja na definição do seu objeto “Educação Social” de diversas maneiras, ou ainda na forma como se configura filosoficamente em meio ao contexto da sociedade capitalista. Nesse contexto ainda fragmentado de ciência pedagógica que se dá a construção de investigações do campo, necessitando a delimitação de conceitos que sirvam de ponto de partida para a análise dos objetos definidos por cada pesquisador.

No que tange ao contexto de formação do campo da Pedagogia Social é preciso resgatar o cenário europeu imerso em crises que possibilitaram o surgimento de práticas educativas voltadas a sujeitos inadaptados. As crises foram geradas, conforme Quintana (1997), Serrano (2009) e Petrus Rotger (1997) pelo ambiente pós-guerra, modificação internas do modo de produção capitalista, crises econômicas, entre outros fatores que tiveram como consequência pessoas em situação de pobreza, criminalidade, não-acesso à escola, ausência de convivência familiar e/ou comunitária. Esses sujeitos denominados “inadaptados” são o público-alvo primeiro da Educação Social em seu nascimento e eles se dirige a prática socioeducativa e sobre essa prática se teoriza na Pedagogia Social.

Portanto, os conceitos de Educação Social que os autores do campo apresentam partem desse pressuposto material para novas abordagens e aspectos a serem abordados pela Pedagogia Social.

Pedagogía significa, no sólo educación de los niños en sus formas tradicionales; se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. La Pedagogía Social se trata de la educación del hombre que vive en una comunidad. Su fin no es sólo el individuo. (...) el objeto de la Pedagogía Social es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, y el hombre sólo se desarrolla en comunidad. (Natorp, 1913 apud Serrano, 2009, p. 68-69).

Nessa linha de pensamento, conforme Serrano (2009), concorda o autor espanhol Ruiz Amado, afirmado que a Pedagogia Social busca educar o homem como naturalmente ordenado a viver em sociedade. Há assim uma perspectiva ontológica

abordada nos autores do ser humano como um ser social, sendo seus aspectos teleológicos alcançados em sociedade. Na sociedade reside o fim do processo de aperfeiçoamento humano, não no indivíduo.

Em Luzuriaga (1958, p. 3), pedagogo espanhol exilado na Argentina e influenciado pelo pensamento pedagógico de Dewey,

A Pedagogia social tem por objeto o estudo da educação em suas relações com a sociedade, isto é: a ação dos grupos sociais na formação do homem e a influência da educação na sociedade humana. Com efeito, a educação não é apenas um elemento passivo que recebe os influxos da sociedade, mas também um fator dinâmico que atua na sociedade reformando-a ou modificando-a.

No pensamento do autor há o entendimento da Pedagogia Social como parte da Pedagogia geral contribuindo com ela a partir de seu foco específico entendido pelo autor em dois aspectos essenciais, mas complementares:

um descritivo e explicativo, que estuda os fatos, atividades e instituições da educação, tal como se apresentam na realidade social, sem procurar modificá-los; outro axiológico e normativo, que expõe os valores e ideais da educação tais como deveriam ser nessa mesma realidade social. (LUZURIAGA, 1958, p. 3).

Para o autor, a Pedagogia geral possui dois aspectos, um de formação individual e outro de formação social. Segundo Luzuriaga (1958, p. 5)

Êstes dois aspectos da Pedagogia, o social e o individual, não são, no entanto, independentes; constituem, antes, unidade indivisível, como na vida humana. Assim os considera a Pedagogia geral. Mas na Pedagogia social adquirem luz própria. Para ela, a educação, vista do lado individual, dirige-se à integração – não à adaptação – do homem na sociedade e, vista do lado social, à conservação e ao desenvolvimento espiritual dessa sociedade.

A sociedade, nesse sentido, é entendida como algo integrado pelos indivíduos, além de diversos fatores e grupos sociais, sendo que cabe à Pedagogia Social as dimensões relacionadas à educação “como sejam as classes sociais, as gerações, as massas e as minorias, a família e a comunidade local. Há no autor a consciência da luta de classes e que, segundo ele, “pode levar à revolução” (LUZURIAGA, 1958, p. 6), mas a educação busca evitar esse processo revolucionário e a luta social, compreendendo que através dela é possível chegar a uma superação das classes por meio de uma unidade nacional, cultural e humana. Para ele, “com

êsse objetivo, a Pedagogia social estuda o modo de facilitar o acesso à educação dos membros de tôdas as classes sociais, seja qual fôr sua situação na sociedade.” (Ibdem).

Além das classes, para Luzuriaga (1958), há de se considerar na Pedagogia Social as gerações, os grupos sociais, a estrutura familiar enquanto fatores que se relacionam com a formação social dos sujeitos e o desenvolvimento de uma sociedade.

Além de Luzuriaga (1958), Serrano (2009) indica outros autores que colaboram para a delimitação epistemológica da Pedagogia Social. Volpi (1986) é um dos autores citados a partir da sua compreensão de que à Pedagogia Social

(...) «le compete» em cuanto aproximación y perspectiva centrada sobre la «sociedad educadora», el objetivo de garantizar y realizar las condiciones de la investigación para un nuevo tipo de sociedad y de educación corroborados por acuerdo de las diversas clases y por los diversos grupos interesados en la renovación y en la sistematización de los procedimientos metodológico-científicos adoptados, y en la aportación de una reflexión abierta y antidogmática. (SERRANO, 2009, p. 69-70)

Colom (1987) é outro autor indicado por Serrano (2009, p. 70), ao afirmar que ele indica que, no que tange à Pedagogia Social, “(...) no se trata de delimitar espacios, sino de desarrollar pedagógicamente la educatividad o función y capacidad educadora de la sociedad y su función socializadora de la educación.”

A autora ainda sinaliza autores como Marín e Pérez (1984), Buj Gimeno (1998), Arroyo (1985), Fermoso (1994), Ortega (1999), Röhrs (1973) que enfatizam a não-dependência da Pedagogia Social do espaço onde a Educação Social se desenvolve, isto é, para esses autores, a Pedagogia Social tem papéis relacionados à socialização dos sujeitos, a formação para a convivência em sociedade. Destaca-se entre eles a perspectiva de categorização que Ortega (1999) utiliza para a Educação Social classificando os processos como 1) a educação social normalizada e especializada e 2) a educação social do Serviço Social (Trabajo Social). A primeira categoria diz respeito aos processos normais de formação social do sujeito, a partir da dinamização das condições educativas da cultura e da vida social e a segunda se referindo à dimensão educativa do Serviço Social, que no caso do Brasil se identificam com os projetos sociais, políticas públicas assistenciais, entre outras ações voltado a grupos sociais específicos.

Arroyo (1985) aborda, segundo Serrano (2009), a Pedagogia Social como focada na teoria e práxis do aperfeiçoamento do homem como ser “social”, isto é, com a dimensão da personalidade ou das condutas sociais. Estão incluídas aí as atitudes, hábitos, comportamentos que promovem os valores “sociais” do indivíduo e sua comunidade.

O conceito que Serrano (2009) constrói, a partir da análise da dos autores, e que Petrus Rotger (1997) concorda consiste em identificar a Pedagogia Social como a Ciência da Educação Social que se ocupa do estudo dos aspectos inerentes à Educação Social dos indivíduos (socialização) assim como da sua inadaptação, orientada à melhora da qualidade de vida a partir de uma perspectiva especial e aplicada. Portanto, há dois focos, para ela: 1) a socialização e 2) a inadaptação.

Quintana Cabanas é outro autor que busca definir o objeto de estudo da Pedagogia Social está relacionado a dois aspectos diferentes, mas complementares, a “correta” socialização e a intervenção pedagógica. Para ele, segundo Serrano (2009, p. 71-72), “la primera función tiene que ver más con el concepto clásico e la educación y hace referencia a instituciones educadoras que actúan en la sociedad; la segunda en cambio ha de ser compartida con otros agentes sociales.”

Em Petrus Rotger (1997), encontra-se um mapa que aponta as diversas formas de se entender a Educação Social, objeto de estudo da Pedagogia Social:

1. a Educação Social como adaptação: o objetivo é adquirir as necessárias características intelectuais, sociais e culturais para se adaptar ao meio, para viver e sobreviver em um meio social concreto. Esse processo é evolutivo ao longo de toda a vida;
2. a Educação Social como socialização: complexo mecanismo graças ao qual um indivíduo assume os valores, as normas e os comportamentos do grupo ao que deseja se integrar, sendo o foco em uma aprendizagem social e uma peculiar absorção do indivíduo por parte da sociedade, assim com a compreensão do indivíduo sobre a sociedade;
3. a Educação Social como aquisição de competências sociais: ação educativa cujo objetivo é a aprendizagem das virtudes ou capacidades sociais que um grupo ou sociedade considera corretas e necessárias para alcançar sua integração. A competência social supõe pertencer a um grupo e fazer parte dele implica ter a oportunidade de contribuir com o seu desenvolvimento e melhoria;

4. a Educação Social como didática do social: intervenção frente aos problemas sociais. Não preocupação com o antes nem o depois da intervenção social, que seria de responsabilidade da política social ou da administração pública;
5. a Educação Social como ação profissional qualificada: a partir da implementação de políticas de eficácia e qualidade características do Estado de bem-estar social, concebe-se a educação social como intervenção qualificada de profissionais, com a ajuda de recursos e a presença de determinadas circunstâncias, sobre um sistema social. O objetivo é remediar certos problemas e necessidades da população carentes de benefícios sociais;
6. a Educação Social como ação no tema da inadaptação social: baseia-se nos autores clássicos da Pedagogia Social e se refere à intervenção educativa em questões de inadaptação e marginalização social. Petrus Rotger (1997) considera inadaptação social um termo pouco preciso e ambíguo, prejudicando a compreensão do conceito;
7. a Educação Social como formação política do cidadão: influência dos poderes públicos com fins políticos para a formação social e política do indivíduo, como educação política, contando com poucos adeptos;
8. a Educação Social entendida como prevenção e controle social: conjunto de procedimentos utilizados pelas sociedades mais avançadas a fim de que todos seus membros observem aquelas normas de condutas acordadas e catalogadas como necessárias para conseguir a ordem social;
9. a Educação Social como Serviço Social educativo: compromisso educativo de Assistentes Sociais (*trabajadores sociais*) que traz uma dimensão ao Serviço Social, convertendo-o assim em uma atividade mais comprometida com a mudança da realidade social injusta e com uma maior incidência sobre as causas que geram as desigualdades;
10. a Educação Social como *Paidocenos*: resultado de um variado conjunto de circunstâncias e estímulos (*paidocenos*) que vão muito além do meramente escolar e que possibilita que uma sociedade disponha de um maior nível de socialização;

11. Educação Social como educação não-escolar: toda intervenção educativa estruturada que não faz parte de um sistema educativo regulamentado, podendo fazer com que o campo seja tão amplo e impreciso como os conceitos de educação não-escolar, não-formal e informal.

Quintana Cabanas (1997) classifica as compreensões sobre a Educação Social de maneira similar sendo duas visões clássicas sobre o tema. A primeira como uma concepção sociologista da educação que consiste em uma perspectiva idealista com foco na adaptação do sujeito ao seu grupo e disposto a servi-lo representado por filósofos como Platão, Kant, e mais próximo, Natorp, e Durkheim, entre outros. A segunda como formação para a socialização está centrada na educação da personalidade em seus aspectos sociais compondo a educação básica do ser humano, integrando o ser humano ao seu grupo a partir do ensino das regras de convivência, práticas de justiça, superação do egocentrismo natural, entre outros aspectos. Identificam-se na segunda concepção Pestalozzi, Diesterweg, Ruiz Amado, além da Pedagogia marxista soviética representada por Suchodolski.

O terceiro modelo identificado pelo autor está vinculado à dimensão educativa do Serviço Social, sendo considerado por ele um modelo novo e contemporâneo e tendo muitos profissionais adeptos ao se identificar como educadores sociais, além de ser, dependendo do país, mais ou menos regulamentado. Essa compreensão, segundo o autor, está muito vinculada ao surgimento da sociedade industrial e a decorrência de problemas sociais como a migração, despejo, despersonalização, greves, aglomerados urbanos, favelas etc. A Alemanha foi o país onde essa visão de educação social surge e possui representantes como Herman Nohl e a própria subversão da ideia original sob o regime nazista. A Espanha possui uma tradição nessa linha também, vinculando-se também à Animação Sociocultural, Educação de Idosos e o voluntariado.

Serrano (2009) considerando essa diversidade de perspectivas sobre o objeto da Pedagogia Social propõe olhar para a Educação Social, enquanto processo de formação para a socialização a partir da perspectiva normalizada e da perspectiva especializada. A primeira aos processos básicos de formação para a socialização, realizada nos diversos espaços sociais, desde a família, até na escola, na rua, nos centros comunitários, espaços culturais e artísticos etc. A segunda consideraria

situações de ressocialização, em situações em que haveria necessidade de trabalhar a dimensão da inadaptação social ou situações de marginalização.

Adota-se, como ponto de partida para esta pesquisa, uma visão mais ampliada de Educação Social enquanto processo de socialização que é conduzido pela sociedade em seus diversos espaços e instituições, de maneira complexa e compartilhada. Dessa forma, entendemos que ao localizar esta pesquisa na área de Pedagogia Social, torna-se fundamental compreendê-la em seus dois caracteres conforme assinala Serrano (2009).

O primeiro é o seu caráter normativo e prescritivo que configura as formas e modos de intervenção, de acordo com modelos de valor que ela mesma procura organizar. Por conseguinte, representa um setor determinado e especializado da Pedagogia Geral que não se limita a estudar os fenômenos sociais em sentido descritivo, mas sim, enquanto teoria quase-normativa, configura modelos de intervenção para guiar e melhorar o comportamento humano em sua dimensão interpessoal e coletiva.

O segundo é seu caráter teórico-prático na medida que é considerada ciência, indicando que é sua tarefa obter conhecimentos científicos em seu campo do saber com a finalidade de atuar na realidade e verificar a sua fundamentação na práxis. A partir desse aspecto, segundo a autora, não existe separação entre teoria e práxis como conhecimento e ação, pesquisa e intervenção, ciência e tecnologia etc. devendo as duas estar em equilíbrio.

Para além destas reflexões, cabe sinalizar as reflexões latino-americanas sobre a Educação Popular, conforme Mota Neto e Streck (2019), que apontam as figuras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda como referências para a elaboração teórica sobre a prática socioeducativa realizada nas periferias e comunidades da região. Destaca ainda a importância de reconhecer que o contexto no qual tais discussões foram produzidas influenciam os pensamentos sociopedagógicos da América Latina.

1.2 AS CATEGORIAS DA DIALÉTICA NA ANÁLISE SOCIOPEDAGÓGICA

Nesse aspecto cabe aprofundar a orientação paradigmática crítica que guiou metodologicamente esta pesquisa e a sistematização teórica de conclusões,

fundamentada na Dialética Materialista como método de investigação científica. Cheputlin (1982, p. 1) aponta que

O materialismo dialético estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens. As formas essenciais da interpretação filosófica, do reflexo das propriedades e das conexões universais da realidade e das leis do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento são as categorias e as leis da dialética. Como elementos necessários da teoria filosófica, elas têm uma função ideológica, gnoseológica e metodológica.

O método científico, por vezes, conforme aponta Masson (2007), pode ser entendido como um conjunto de técnicas que devem ser aplicadas a uma pesquisa levando aos seus resultados, podendo ser identificado como um processo de dogmatização. Da mesma forma, ele é compreendido por outros pesquisadores como um conjunto de teóricos que abordam aspectos epistemológicos e que fundamentam a análise de maneira aleatória ou ainda em um processo “ecletico” de investigação. É preciso compreender a dimensão social da análise do pesquisador, seu lugar de fala, os vários determinantes que influenciam os resultados da pesquisa, entre tantos outros aspectos que, dependendo do método, são mais ou menos considerados.

A figura de Marx é central para compreender as Ciências Sociais modernas, visto que a sua influência filosófica e científica é amplamente reconhecida. Não é possível se abordar discussões epistemológicas e metodológicas sem recorrer ao debate proposto por Marx em suas obras e seu papel de referência para pesquisadores posteriores marxistas como não-marxistas.

Nesse sentido, utilizar o método de Marx diz respeito ao *modus operandi* do pesquisador que identifica na dialética que não necessariamente está vinculado aos objetos de pesquisa de Marx ou às suas conclusões. Lukács (2003) aponta essa relação em *História e Consciência de Classe* afirmando que

Um marxista ortodoxo sério poderia reconhecer incondicionalmente todos esses novos resultados, rejeitar todas as teses particulares de Marx, sem, no entanto, ser obrigado, por um único instante, a renunciar à sua ortodoxia marxista. O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro sagrado. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao *método*. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado um método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido de seus fundadores, mas que todas as tentativas de superá-lo ou “aperfeiçoá-lo”

conduziram somente à banalização, a fazer dele um ecletismo – e tinham necessariamente de conduzir a isso. (LUKÁCS, 2003, p. 64).

O autor aponta o aspecto central das críticas aos métodos científicos advindos com a pós-modernidade, nos quais o relativismo predomina e a análise pontual da realidade fosse a resposta que caberia à ciência dar. Reduz-se, assim, o papel da ciência a mero repetidor dos fenômenos da realidade concreta sem a eles confrontar a contradição, a totalidade e outras categorias utilizadas por Marx e os marxistas.

Não se pode, de igual maneira decretar que o método de Marx possui a economia política como fundamento epistemológico, devendo o pesquisador que o adota o referencial metodológico marxiano abordar aspectos econômicos. A Economia Política era o campo científico principal de trabalho do autor e nela ele desenvolvia seu método.

Não é predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova. (LUKÁCS, 2003, p. 105).

Feita essa introdução, deseja-se aqui retomar algumas das pistas epistemológicas deixadas por Marx em *O Capital*, a obra onde seu método de pesquisa foi completa e profundamente utilizada. Os prefácios escritos por ele e, posteriormente, Engels, concentram mais pontos sobre o assunto. Marx começa, em suas próprias palavras é a definição de seu objeto de pesquisa. Ele afirma: “Nesta obra, o que tenho a pesquisar é o modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação.” (MARX, 2016, p.16). Essa demarcação é fundamental para a ciência como um todo e especialmente para as Ciências Sociais, foco da discussão nesse ponto. O próprio Marx afirma que, em contraposição ao Positivistas e suas correntes, que há diferenças na condução da investigação científica com as Ciências Naturais.

Apesar disso, tem o espírito humano, há mais de dois mil anos, tentado em vão devassá-la [a forma do valor], embora conseguisse analisar pelo menos com aproximação, formas muito mais complexas e ricas de conteúdo. Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo, como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A célula econômica da sociedade burguesa é a forma

mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinação de minuciosidades. Trata-se, realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica. (MARX, 2016, p. 16).

A análise científica das minuciosidades e sua relação com a totalidade vai demonstrando o papel dialético dos fenômenos e sua essência como um processo de mergulho nas mais específicas partes com suas conexões. O desafio, para Marx, portanto, é compreender o papel que o pesquisador possui do desenvolvimento da sua investigação, compreendendo que seu ponto de partida são os fenômenos, mas não seu ponto de chegada. N' *O Capital* o objetivo do autor era analisar as “Leis Naturais” impostas e como elas operam, “descobrir a lei econômica do movimento da sociedade moderna” (MARX, 2016, p. 18).

Contudo, outro aspecto ainda precisa ser evidenciado a partir da obra do autor: a diferença entre Método de Pesquisa e Método de Exposição. Para Marx (2016, p. 28),

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isso se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisa, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.

O conceito de espelhamento nesse fragmento é uma ilustração do movimento que o pesquisador deve realizar, passando da pesquisa para a exposição. A pesquisa, nesse sentido, tem o desafio da descoberta, da categorização, do olhar focado sobre determinados aspectos, da identificação das suas relações internas e externas, do mergulho nas minuciosidades. Esse processo deve dar ao pesquisador a capacidade de enxergar o todo a partir das ligações entre os diversos fragmentos da realidade concreta expressa por meio dos dados coletados. Estruturam-se redes conceituais que demonstram a necessidade de mais pesquisa ou a sua conclusão. Nessa rede é possível identificar todos os conceitos, dos mais simples, que expressam as minuciosidades, aos mais complexos, que se fazem em uma totalidade e em um processo histórico.

A história ainda possui papel fundamental para o desenvolvimento das Ciências Sociais, de modo que

Refletir sobre as formas de vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento. (MARX, 2016, p. 2017)

O desafio da exposição é a explicação dessa rede, que parte dos conceitos simples para os complexos, demonstrando o movimento dialético existente na realidade social que explicam, teoricamente, os fenômenos tomados como objetos de pesquisa. Portanto, primeiro parte-se do todo para as partes (pesquisa) e depois das partes para o todo (exposição). Esse é o espelhamento.

A exposição pode parecer uma teorização *a priori* do objeto, conforme aponta o autor, mas não o é, pois trata-se da comunicação de uma investigação já realizada. E isso relembra a relação entre o método marxiano e o hegeliano. Afirma Marx (2016, p. 28-29, grifo nosso):

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente **oposto**. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sobre o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, **o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado**. [...] Em Hegel a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.

Oposto significa justamente o reflexo, de cabeça-para-baixo. O pesquisador precisa considerar o lugar de onde parte e aprender a questionar as próprias “leis naturais” postas como corretas, como já afirmava Descartes (2001). Vão se estabelecendo novas leis, novos paradigmas, que podem ser refutados. Algum conceito tido como certo pode ser uma armadilha para sua análise, fragilizando os resultados da pesquisa.

N’O Capital, Marx identifica paradigmas dentro da lógica da sociedade capitalista, que naturalizam a ordem estabelecida hegemonicamente e a fazem ser amplamente aceita pela sociedade como dado da realidade, mas que são simples relações definidas em sociedade que foram se cristalizando.

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como

mercadorias, é inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 2016, p. 94)

O fetichismo conceituado pelo autor está presente na sua análise sobre a sociedade capitalista da época, mas também pode ser aplicada como categoria de análise aos diversos objetos de pesquisa. A pesquisa a partir da lógica da dialética deve levar o pesquisador a questionar paradigmas tidos como certo, mas que são meras convenções enraizadas e postas em um lugar de certeza, de dogma.

Essa é uma das categorias de análise citadas n'O Capital. Posteriormente a ela, Marx apresenta sua ideia de categorias aplicadas à economia burguesa,

Formas dessa natureza constituem as categorias da economia burguesa. São formas de pensamento socialmente válidas, portanto objetivas, ajustadas às relações desse modo de produção historicamente definido, a produção de mercadorias. Todo o mistério do mundo das mercadorias, todo o sortilégio e a magia que enevoam os produtos do trabalho, ao assumirem estes a forma de mercadorias desaparecem assim que examinamos outras formas de produção. (MARX, 2016, p. 98).

As categorias de uma pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, portanto, são definidas a partir da objetividade e ajustadas às relações estabelecidas no objeto de estudo que, no caso de Marx, era o modo de produção capitalista, e neste caso, a práxis socioeducativa desenvolvida no espaço-tempo escolar. Esse trabalho basilar do pesquisador colabora para a análise dos conceitos identificados, suas relações e seu desenvolvimento histórico e dialético.

Para Cheptulin (1982, p. 1),

As formas essenciais da interpretação filosófica, do reflexo das propriedades e das conexões universais da realidade e das leis do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento são as categorias e as leis da dialética. Como elementos necessários da teoria filosófica, elas têm uma função ideológica, gnoseológica e metodológica.

Assim, o que se afirmam enquanto categorias são reflexos de pontos fundamentais do fundamento da realidade e que colaboram para sua cognição, de maneira que, sem elas, não se poderia pensar os fenômenos com exatidão (CHEPTULIN, 1982). Elas ainda resolvem a questão epistemológica da relação entre o particular e o geral, possibilitando o conhecimento científico que consiste em uma explicação teórica da essência do objeto e não uma descrição de como ele se manifesta enquanto fenômeno.

Analogicamente, afirma Cheptulin (1982, p. 132) que

o desenvolvimento do conhecimento da eletricidade testemunha que o conhecimento começa com a colocação em evidência do particular, dos fenômenos particulares, de seu isolamento e que passa ao reflexo de sua correlação, de sua interação e da modificação (do movimento) desses fenômenos particulares, que ele acarreta. No começo, o particular era percebido como singular, depois, no curso da comparação com outros fenômenos (objetos) particulares, o geral distinguiu-se e houve o movimento do menos geral para o mais geral e, enfim, para o universal. No processo do movimento do conhecimento, do singular para o geral, efetua-se a evidenciação da qualidade e da quantidade do objeto estudado e a passagem da primeira à segunda, assim como sua correlação e, depois a passagem à causalidade, à necessidade, à lei, ao fundamento, à contradição e à essência.

Por isso, há relação fundamental com a prática, de onde se parte para a identificação das categorias, demonstrando que estas não são apenas um processo abstrato e teórico, mas, sobretudo, práticos. É preciso reconhecer que o conhecimento parte da prática social para a consciência humana e retorna à prática como concreto. Em outras palavras, como afirma Cheptulin (1982, p. 155-156)

No primeiro estágio do conhecimento, no estágio da intuição viva, aparecem e formam-se conceitos concretos que refletem o objeto ou o fenômeno na totalidade de suas propriedades e de seus aspectos. Mas esse concreto nesse estágio é apenas sensível. É uma representação desordenada, caótica do todo e, por essa razão, o conceito confunde-se, aqui, com as representações, aparece como uma representação concreta sensível. Depois, quando o sujeito conhecedor analisa os dados concretos sensíveis, começa a distinguir os diferentes aspectos e propriedades dos objetos estudados e passa do singular para o geral, e então aparecem e se formam conceitos abstratos que refletem apenas certos aspectos dos objetos e dos fenômenos. Mas, à medida que o conhecimento humano em desenvolvimento penetra na essência das formações materiais estudadas, reproduz na consciência, passando de um elo a outro, todo o sistema de ligações e de relações necessárias e internas, então aparecem novamente conceitos concretos. Mas esse concreto, ao contrário do concreto que apareceu no estágio inicial do conhecimento, não é uma representação visual, sensível e caótica do todo; ele reflete a natureza interna das formações materiais.

Nesse sentido, o conhecimento pedagógico e, conseqüente, sociopedagógico, deve refletir a natureza interna da práxis socioeducativa, apresentando, como já visto, a descrição da sua essência, bem como possibilidades de intervenção prática no fazer da educação social, de maneira torná-la emancipatória.

1.2.1 A Categoria Práxis

Para aplicar o método dialética na análise do objeto desta pesquisa, convém discutir sobre duas categorias de análise que servirão de ferramenta para compreender o guia CASEL no campo da Pedagogia Social.

Segundo Serrano (2009, p. 97),

(...) urge la investigación sobre la práctica, la investigación-acción, la reflexión sobre el quehacer diario, la reflexión teórica sobre la praxis de la intervención. Sin duda, la investigación aplicada se convierte en un recurso imprescindible en el campo que nos ocupa. (...) Desde una perspectiva universitaria, es necesario ser críticos; la calidad de la acción social debe insertarse en la reflexión sobre la misma con el fin de mejorarla, no en la rutina de la repetición mecánica. Debe asentarse en un marco conceptual que oriente y guíe la acción y posibilite la revisión constante.

A autora apresenta o conceito de práxis identificada com a prática socioeducativa e a necessidade de a ciência se debruçar sobre ela a fim elaborar teoria para a sua crítica, qualificação e consciência do processo desenvolvido na prática. Ela retoma a função da Pedagogia Social como instrumento de intervenção na prática socioeducativa com foco no direcionamento das ações e na sua avaliação. Contudo, o conceito de práxis não unívoco no campo filosófico e científico, devendo esta pesquisa retomar o parâmetro conceitual marxista de práxis e práxis (socio)educativa, o qual será tomado como objeto de estudo da Pedagogia (Social).

Ao abordar a práxis como categoria central de seu pensamento, Marx a identifica primeiramente com o trabalho enquanto fundamento ontológico do ser humano, força geradora da história. Para compreender a práxis é necessário retomar ao debate entre a relação entre teoria e prática tão presente na Filosofia Ocidental (CHAUÍ, 1997), desde os gregos, notadamente com Platão e Aristóteles e sua supervalorização da Ideia, do conceito, do trabalho intelectual, em detrimento da prática enquanto atividade humana de menor valor ético. Em Platão a prática é mero reflexo imperfeito da ideia (teoria), que nasce em outra esfera que não a do mundo sensível. Em Aristóteles, da mesma maneira, a teoria surge do processo intelectual para subsidiar a intervenção no mundo material.

Durante o desenvolvimento da Filosofia houve maior ou menor ênfase na unidade ou dissociabilidade entre teoria e prática, passando pela Idade Média, onde a iluminação divina passa a ser a raiz do conhecimento, também pelo Renascimento,

onde se reconquista a valorização da prática, mas ainda com menor valor que a atividade teórica até chegar ao contexto moderno que influenciaria o pensamento de Marx.

Para Vázquez (1990), um dos principais autores marxistas que sistematizam teoricamente a práxis, três são as grandes fontes do Marxismo e que tiveram impacto no conceito marxista de práxis: 1) a filosofia clássica alemã; 2) o socialismo francês e 3) a economia política inglesa. Para o autor,

A essência da crítica de Marx pode ser assim expressa: os economistas viram o trabalho humano por sua utilidade exterior e não por seu entrosamento com o homem. Dissociaram o operário do homem concreto que ele é; ou seja, viram o homem apenas como *homo oeconomicus*. Em suma, apesar de sua importante descoberta, não conseguiram correlacionar a transformação da natureza e a transformação do homem que se opera nessa modificação da realidade natural por intermédio do trabalho humano. (...) Contudo, a descoberta do trabalho humano como fonte de todo valor e riqueza, põe nas mãos da filosofia – primeiro com Hegel e depois com Marx – um instrumento valiosíssimo para elevar-se a uma concepção da práxis total humana. (VÁZQUEZ, 1990, p. 34-35).

Tanto Adam Smith, David Ricardo etc. quanto Hegel foram fundamentais para a identificação do trabalho, isto é, a práxis material, como fundamento ontológico do ser social. Esse aspecto é também apontado por Lukács (2013) ao propor sua obra sobre a Ontologia do Ser Social, ao afirmar que no trabalho se encontra o salto ontológico do ser humano, que passa de um ser orgânico para um ser social, a partir da teleologia presente na atividade produtiva humana. A práxis está no fundamento do cotidiano das relações sociais do homem ao mesmo tempo que é determinada por elas. (VÁZQUEZ, 1990).

Vázquez (1990) aponta ainda que, ao se pensar na dimensão prática do ser humano é fundamental se afastar da concepção de senso comum de prática enquanto útil. Não se trata daquilo que o ser humano atribui o valor da utilidade (que é um valor determinado histórica e socialmente), mas aquilo que se dá na realidade concreta e que serve de objeto para conhecimento humano.

Enquanto conceito, a concepção marxiana de práxis já pode ser encontrada nas Teses sobre Feuerbach, quando Marx afirma, em sua tese XI, que “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.” (MARX, 2007, p. 535). Há uma unidade dialética presente nessa tese que diferencia o caráter teórico e prático, a estabelece a transformação do mundo como caráter primaz do ser humano. Nesse sentido,

A categoria de práxis passa a ser no marxismo a categoria central. À sua luz é que se devem abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade do próprio ser (VÁZQUEZ, 1990, p. 36).

A práxis, assim, é a atividade material humana que transforma o mundo, tanto o mundo natural, produzindo materialmente e estabelecendo seu domínio sobre a natureza, como também no mundo social, na transformação do próprio homem e suas relações sociais. A materialidade torna-se critério para a identificação da práxis, sejam as duas fundamentais e indissociáveis (práxis produtiva e práxis social), ou as práxis decorrentes delas. Vázquez (1990), ainda complementa o caráter fundamental da prática na unidade dialética entre teoria e prática, afirmando que esta possui a primazia sobre aquela nas seguintes dimensões: 1) antropológica: posto que o homem é o que é em e pela práxis; 2) histórico: posto que a história é, em definitivo, história da práxis humana; 3) gnosiológico: como fundamento e objetivo do conhecimento, e critério de verdade e; 4) ontológico: visto que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática.

Nesse aspecto, o autor ainda reforça a impossibilidade de chamar uma atividade teórica de práxis, justamente pelo caráter material que a constitui. A teoria é processo que se dá a partir da práxis, mas não consiste em uma práxis. Ela se estabelece enquanto diferente da práxis, mas complementar a esta na medida que a considera como fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento. Ela é, portanto, uma atividade humana, mas não práxis humana. Para Vázquez (1990, p. 153),

Marx colocou a prática como fundamento do conhecimento ao repelir a possibilidade de conhecer à margem da atividade prática do homem (posição do materialismo tradicional) e ao negar também a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero produto da consciência (posição do idealismo). Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana.

No campo da práxis social, Marx já apontava a prática revolucionária como expressão máxima da transformação do homem e suas relações, ou seja, como práxis revolucionária, mas se opondo a concepção materialista tradicional que apontava a

educação como atividade central de transformação da sociedade. Segundo Marx (2007, p.533-534),

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária.

É a partir daqui que o Marxismo pode identificar o lugar da Educação enquanto um nível específico de práxis, vinculado à práxis social e tendo um papel fundamental na prática revolucionária enquanto transformação da atividade humana ou do homem em si. Nesse aspecto, a relação entre a transformação das circunstâncias de uma realidade social e a outra está fundamentalmente vinculada à práxis educativa desenvolvida durante esse processo, ou seja, não basta transformar as condições sociais de opressão do ser humano, mas também é preciso transformar como ele age no mundo social; da mesma maneira, como a transformação da sociedade não vem da mudança da ação do ser humano, sem que haja a mudança das condições que determinam materialmente a realidade social.

A Educação, nesse sentido, é uma práxis social a partir de seu caráter teleológico que estabelece seu objetivo no ser humano e suas relações. No campo da Educação de sua época, Marx estabeleceu uma crítica a partir do seu olhar para a concepção idealista pedagógica em três aspectos sintetizados por Vázquez (1990). O primeiro diz respeito à relação entre os homens e as circunstâncias.

a) não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produtos seus. Reivindica-se assim o condicionamento do meio pelo homem e com isso seu papel ativo em relação ao meio. As circunstâncias condicionam, mas na medida em que não existem circunstâncias em si, à margem do homem, elas se encontram, por vez, condicionadas. (VÁZQUEZ, 1990, p. 159)

Esse primeiro aspecto da crítica marxiana diz respeito, para Vázquez, à dimensão alienada das circunstâncias, enquanto processo gerado pelo próprio ser humano em suas relações construídas ao longo da história que se objetivam e se tornam estranhas ao sujeito. Dessa maneira, a ação humana torna-se dependente de

seu próprio produto, de modo que a Educação, nesse processo, está imersa nessa relação de estranhamento na qual o próprio homem e mulher se encontram.

O papel das circunstâncias como condicionantes são reconhecidas, por exemplo, em práticas educativas que legitimam e reforçam o discurso do Capital promovendo a manutenção da hegemonia burguesa sobre a sociedade. Contudo, abre-se um olhar possível, a partir do aprofundamento teórico-científico, para a compreensão que toda circunstância é objetivação do ser humano, enquanto sujeito produz e se autoproduz na realidade.

O segundo aspecto da crítica de Marx é sintetizado por Vázquez na relação dialética entre educador e educando. Segundo o autor,

Os educadores também devem ser educados. Repele-se assim a concepção característica de uma sociedade dividida em duas partes: em educadores e educandos, com a particularidade de que os primeiros se abstraem do processo de educação. Por conseguinte, o sujeito da atividade educativa se encarna numa parte da sociedade – por sinal minoritária -, e o objeto – produto passivo da sociedade – na maioria. Dêsse modo, a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação da espécie humana – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais. Eles são, portanto, os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não passam de uma matéria passiva que eles devem modelar. Ao afirmar-se que os educadores também devem ser educados, repele-se a afirmação de que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarna numa parte da sociedade, parte que não exige também sua própria transformação. (VÁZQUEZ, 1990, p. 159-160)

A relação do sujeito ativo no processo de transformação da sociedade que tem como uma de suas dimensões a formação do próprio sujeito precisa considerar que esta se dá no decorrer da vida, independente do papel social que ocupa, sua idade ou arcabouço teórico. A educação se dá em comunidade, sendo que seus membros se educam um aos outros. Vázquez aponta isso ao afirmar que

Na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos”. A negação dêsse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que fica êle próprio imune à transformação -, implica na idéia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. Ao transformar a natureza – dirá Marx em outro trabalho - o homem transforma sua própria natureza, num processo de autotransformação que nunca pode ter fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, se educados. (VÁZQUEZ, 1990, p. 160).

Há nessa análise de Vázquez o apontamento da unidade entre a transformação das circunstâncias (relações sociais, econômicas) e a consciência sobre essa transformação (práxis educativa). As duas dimensões não se separam e estão intimamente ligadas na prática revolucionária, na qual se encontra o objetivo da Filosofia da Práxis.

Portanto, a Educação e, conseqüentemente, a Educação Social como recorte prático com foco na sociabilidade humana, possui um caráter fundamentalmente prático no interior da humanidade, como ferramenta para a emancipação do sujeito ou seu aprisionamento na ideologia burguesa. Uma práxis socioeducativa, nesse sentido, deve ter como objetivo, para além da assimilação de normas de convivência social, um processo de tomada de consciência das relações sociais como objetivação humana e condicionadas por circunstâncias estranhadas ao ser humano, mas que são também produtos humanos (VÁZQUEZ, 1990).

A práxis, além disso, deve ser compreendida como categoria de análise da dinâmica da realidade educativa, na medida em que se reconhece a prática enquanto atividade humana, busca compreender sua essência a partir da abstração teórica, superando o imediato e identificando suas relações intencionais e fundamentais para elaborar teoricamente a partir das suas conexões a práxis na qual consiste. Identificar o tipo de práxis ao qual determinada prática educativa se vincula torna-se a condição para o atingimento da finalidade científica da Pedagogia e, por consequência, da Pedagogia Social.

Vázquez (1990) aponta quatro níveis de práxis que colaboram para análise teórica da realidade, de maneira que são classificadas de acordo com “o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacada no produto” (VÁZQUEZ, 2011, p. 266).

No que corresponde à dimensão da criação ou humanização da matéria por meio do produto que é síntese da práxis humana, Vázquez (2011, p. 268) apresenta dois níveis distintos:

(...) práxis reiterativa, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ora como práxis inovadora, criadora, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada, e desemboca em um produto novo e único.

A práxis criadora tem um papel fundamental na práxis social enquanto autocriação humana por meio da sua dupla condição tanto como sujeito como também objeto da práxis, criando necessidades que invalidam soluções anteriormente criadas, e, possibilitam novas soluções pelo tempo determinado pela própria prática, isto é, pelo tempo que a realidade concreta a valida.

A atividade prática criadora não pode ser concebida como uma série contínua de atos de consciência que tenham de traduzir-se em outra série – também contínua – de atos materiais que se sucedem no processo prático na mesma ordem em que se deram na consciência. Isto é, o subjetivo não é apenas ponto de partida do objetivo; não se oferece como um produto acabado da atividade subjetiva, disposto imediatamente a ser realizado – ou duplicado – objetivamente. A consciência traça – poderíamos dizer – um fim aberto, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo deve permanecer – também ela – aberta e ativa ao longo de todo o processo prático. Não como fim ou projeto, começa a reger o processo; há de transformar idealmente esse produto, mas não no marco de suas exigências intrínsecas, ideais, e sim respondendo às exigências externas, apresentadas pelo uso de meios e instrumentos objetivos e pela própria atividade objetiva. Não se trata de dois planos que se unem por nexos meramente externos, mas, sim, de dois aspectos intimamente entrelaçados de um mesmo processo. Formar ou transformar uma matéria não é aqui imprimir-lhe uma forma que já preexistia idealmente e de um modo acabado, de tal maneira que sua objetivação ou materialização se reduza pura e simplesmente a uma duplicação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 270)

Em síntese há 3 aspectos próprios da práxis criadora que o autor aponta e que colaboram para sua utilização enquanto categoria de análise, neste caso, de uma práxis social com finalidade educativa, “a) unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; b) imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unidade e irrepetibilidade do produto.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 271).

Em contrapartida, em um nível inferior, se apresenta a práxis imitativa ou reiterativa, que não apresenta as três características apresentadas anteriormente. Conforme Vázquez (2011, p. 276-277),

Nessa práxis rompe-se, em primeiro lugar, a unidade do processo prático. O projeto, fim ou plano preexiste de um modo acabado à sua realização. O subjetivo se dá como uma espécie de modelo ideal platônico que se plasma ou realiza, dando lugar a uma cópia ou duplicação. Como na metafísica platônica, também aqui o determinante é o modelo; o real só justifica seu direito a existir por sua adequação ao ideal. Sua inadequação implica uma perda para o real. (...) Na práxis imitativa, o campo do imprevisível estreita-se. O ideal permanece imutável, pois já se sabe de antemão, antes do próprio fazer, o que se quer fazer, e *como* fazê-lo. A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada, anteriormente a esse processo e ao produto em que culmina. (...) Vemos, portanto, que a práxis imitativa ou reiterativa tem por base uma práxis criadora já existente, da qual toma a lei que a rege. É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não

provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma “criadoramente”, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida.

A inferioridade desse nível de práxis em nada tem a ver com um julgamento, *a priori*, positivo ou negativo. A práxis imitativa pode ser positiva quando amplia quantitativamente os ganhos advindos de uma práxis criadora, mas pode também ser negativa quando cerceia a possibilidade criação, ao prender a criatividade humana a uma prática mecânica (VÁZQUEZ, 2011).

A dimensão da consciência do sujeito tem por níveis a práxis espontânea e a práxis reflexiva. Vale destacar que a consciência nunca é abolida da práxis, por isso a escolha de Vázquez por denominar práxis reflexiva e não práxis consciente. A diferença, portanto, entre os dois níveis, se dá na dimensão da consciência da práxis enquanto capacidade do sujeito de olhar para a sua práxis e tomá-la como objeto de reflexão, para além de pensar a prática em si, isto é, uma consciência da práxis para além de uma consciência prática.

Consciência prática para Vázquez (2011, p. 294) é

a consciência que atua, no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos, de *consciência prática*. é a consciência tal como ela se insere no processo prático, atuando ou intervindo no seu transcurso, para converter um resultado ideal em real. Consciência prática ou modelo ideal que busca realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático. (...) A consciência prática só qualifica a consciência na medida em que seus produtos ideais se materializam; não qualifica aquela que se desdobra de uma atividade teórica, à margem da prática, ou não responde de imediato às exigências de um processo prático.

De outro lado, a consciência se comporta de outra maneira quando se volta a si mesma e “a essa consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade de material em que se plasma, podemos denominá-la *consciência da práxis*” (VÁZQUEZ, 2011, p. 295). É nesse ponto que a diferença entre os níveis de práxis se mostra. Segundo o autor,

(...) enquanto a primeira é a consciência que impregna tal processo, que o rege ou se materializa ao longo dele, a segunda qualifica a consciência que se sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação, e de que é a lei que rege - como fim - as modalidades do processo prático. (VÁZQUEZ, 2011, p. 295).

O papel da práxis no que tange a esses dois níveis, a práxis espontânea (consciência prática) e a práxis reflexiva (consciência da práxis), é de subsidiar a análise de uma realidade concreta e prática, como é o caso da educação, e compreender, conforme Vázquez (2011, p. 296-297), qual o

(...) tipo de relação que a práxis mantém com a consciência, pois os produtos da atividade prática não podem ser indiferentes a essa relação, já que a relação espontânea entre a consciência e a práxis não leva aos mesmos resultados que a relação reflexiva entre uma e outra.

Em suma, ao trazer para a práxis da Educação Social, deve-se ter presente sempre o questionamento de como se dá a relação entre a Pedagogia Social, enquanto consciência da práxis socioeducativa e a própria práxis socioeducativa. Em que medida, de fato, a Educação Social se fortalece enquanto práxis a partir da reflexão sobre si que os intelectuais da Pedagogia Social realizam?

1.2.2 A Categoria Contradição

Outra categoria a ser utilizada na análise desta pesquisa é a contradição, enquanto lei fundamental da dialética na qual consiste a força motora do desenvolvimento da realidade material tomada por objeto de estudo. Esse movimento de constante embate e superação histórica dos contrários denomina-se contradição (CHEPTULIN, 1982). O conhecimento é consequência da compreensão das contradições internas ao objeto que revelam sua essência.

Para Cheptulin (1982, p. 288),

A identidade (coincidência) dos contrários encontra sua expressão, a mais completa, no momento da passagem dos contrários um no outro. Esse momento da luta dos contrários ganha uma importância particular pelo fato de que ele designa a resolução da contradição e a passagem do objeto a um novo estado qualitativo, o que quer dizer que ele é um ponto nodal do desenvolvimento.

Nesse sentido, o processo de identificação dos contrários está na raiz da utilização dessa categoria, ao compreender a posição de um em relação ao outro, o nível de tensão e as possibilidades de superação. A práxis educativa, enquanto objeto, apresenta inúmeras contradições que, dependendo do seu recorte apresentam caminhos para a sua correta compreensão para além do fenômeno, bem como pistas

para a sua superação, na medida em que pode demonstrar possibilidades de intervenção do sujeito da práxis, isto é, a própria comunidade que educa e educada.

Para que esse processo se dê na prática investigativa, é necessário compreender que “a contradição é a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente” (CHEPTULIN, 1982, p.289). Há nesse conceito dois processos que evidenciam o papel dialético da contradição. O primeiro é o de unidade apontando a coincidência entre os contrários, sua presença concomitante e nesse processo se compreende o ser. O segundo é o de luta para a exclusão e suposição, de maneira que os contrários estão em conflito, com suas diferenças em evidências e buscando, por meio da contradição, ocupar o espaço identitário do objeto, definindo-o e redefinindo-o constantemente.

Nesse sentido, há fases que demonstram de onde partem os contrários e para onde vão em seu conflito. Para Cheptulin (1982, p. 293),

A contradição começa a partir de uma diferença não- essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial. Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio e em seu desenvolvimento, as contradições chegam ao estágio dos extremos, em que os contrários entram em conflito, passam um no outro, tornam-se idênticos e, exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez as contradições resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições.

Isso pode se dar também de maneira inversa, partindo da contradição (forma superior e extrema) para a diferença não-essencial (forma inferior). Portanto, a contradição consiste nesse movimento de tensão ou relaxamento da relação entre os contrários no interior da realidade concreta, estando sempre em mudança. Essa consciência permite ao pesquisador compreender a dimensão da causalidade no objeto, a origem do seu movimento contraditório e o seu desenvolvimento. (CHEPTULIN, 1982).

Há duas etapas para a utilização da contradição como categoria de análise segundo o autor, a saber: 1) a descoberta da contradição e 2) ligação recíproca. Cheptulin (1982, p. 303) aponta que

O momento primeiro, inicial, do conhecimento da contradição é a descoberta, no objeto estudado, de fenômenos diferentes e contrários que, no começo, são considerados, fora de sua correlação e de sua interdependência, como completamente autônomos e coexistindo independentemente. No curso do desenvolvimento posterior do conhecimento, estabeleceu-se sua ligação recíproca, sua colocação mútua e sua passagem recíproca de um

pelo outro, e isso levou a considerá-los como aspectos indissolivelmente ligados de um mesmo fenômeno, como a unidade dos contrários.

A partir dessa lógica, o que se tem é um processo de identificação dos contrários que coincidem no objeto a ser conhecido, para que se compreenda a fase do movimento contraditório. Em outras palavras,

(...) no começo, colocamos em evidência as diferenças essenciais e os aspectos contrários existentes no seio do fenômeno, depois a contradição que se esconde por trás deles, e cujas formas de existência são, justamente, a diferença e o contrário. (CHEPTULIN, 1982, p. 306).

Vale lembrar ainda que o objeto a ser conhecido não se reduz a uma contradição, mas apresenta inúmeras contradições que possuem papéis diferentes no seu desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982). Nesse sentido, na práxis educativa as contradições se multiplicam e coincidem independentemente dos recortes metodológicos que podem ser feitos, como também evidenciam o caráter diverso de perspectivas a partir das quais se podem olhar a Educação, problematizá-la, tencioná-la, descrevê-la, normatizá-la e avaliá-la.

As contradições podem ser divididas em níveis diferentes que colaboram para a compreensão de determinada contradição em relação à formação material estudada. Primeiramente, a contradição pode ser classificada como interna, isto é, as interações das tendências ou dos aspectos opostos de uma única e mesma formação material, ou externas, isto é, as interações de tendências e aspectos opostos próprios a formações materiais diferentes são contradições externas (CHEPTULIN, 1982).

O autor exemplifica por meio das

(...) contradições [internas] entre o consumo e a produção, próprios a essa ou àquela sociedade, a contradição entre a excitação e a inibição, próprias à atividade nervosa, a contradição entre a onda e o corpúsculo, que aparece no movimento de partículas elementares, assim como o elétron ou o fóton. Um exemplo das contradições externas pode ser fornecido pela contradição entre a URSS e um país capitalista, a contradição entre um elétron e um pósitron etc. (CHEPTULIN, 1982, p. 307).

Outra tipologia possível consiste na identificação da contradição como essencial, ou seja, as interações entre aspectos e tendências contrários, característicos da essência da formação material, e não-essencial, sendo as

interações entre aspectos e tendências contrários, próprios de um domínio do fenômeno, de ligações e relações contingentes. (CHEPTULIN, 1982). São exemplos:

As contradições entre as relações de produção e as forças produtivas da sociedade socialista, que aparecem, periodicamente, à medida que há o desenvolvimento das forças produtivas, são essenciais, porque relacionam-se com a essência do modo de produção, cujo conteúdo (forças produtivas), modificando-se continuamente, condiciona o caráter contraditório da relação recíproca com a forma. É igualmente essencial a contradição entre as cargas elétricas positivas e negativas, porque ela é uma das características da essência da eletricidade. Uma contradição não-essencial é, por exemplo, a não correspondência do desenvolvimento de alguns domínios da indústria socialista, que resulta, às vezes, do trabalho impreciso de alguns organismos de planejamento, porque ela não decorre da natureza do regime socialista, da essência da indústria socialista. As contradições entre os diferentes partidos políticos burgueses são igualmente contradições não-essenciais. Todas essas contradições não alcançam a essência das formações materiais consideradas, mas são concernentes aos aspectos exteriores, às ligações e às relações não-essenciais. (CHEPTULIN, 1982, p. 308).

Decorrente das contradições essenciais estão as contradições fundamentais e não-fundamentais. As primeiras são aquelas que determinam o estado e o desenvolvimento dos aspectos mais ou menos essenciais da formação material e desempenham esse papel em todas as etapas de sua existência e de seu desenvolvimento, as segundas são aquelas que caracterizam um dos aspectos da formação material, condicionam o funcionamento e o desenvolvimento de um domínio qualquer dos fenômenos. (CHEPTULIN, 1982). São exemplos:

(...) a contradição entre o caráter social do trabalho e a forma privada de apropriação na sociedade capitalista, a interação entre a absorção e a rejeição ocorrida nos organismos vivos, entre os processos de excitação e de inibição na atividade nervosa superior, a correlação entre a análise e a síntese no ato cognitivo relacionam-se às contradições fundamentais porque, de uma maneira ou de outra, elas marcam, com suas pegadas todos os outros aspectos característicos do domínio correspondente dos fenômenos. Assim, as contradições características de alguns domínios da vida da sociedade capitalista ou de alguns aspectos da atividade cognitiva também não são fundamentais. Por exemplo, a contradição entre o desenvolvimento planejado da produção em algumas empresas capitalistas e a anarquia no conjunto da sociedade; a contradição entre a tendência à expansão ilimitada da produção capitalista e o consumo limitado das massas populares que há nesses regimes; a contradição entre a quantidade de germes produzidos pelo organismo e a quantidade de germes que subsistem etc. são contradições não-fundamentais, porque caracterizam apenas alguns aspectos de objetos determinados. (CHEPTULIN, 1982, p. 309).

As contradições ainda podem ser principais ou secundárias, sendo uma categoria principal a que

(...) determina igualmente todos os outros aspectos da formação material e deixa nesta uma marca determinada, mas que só age em um estágio dado do desenvolvimento e no quadro deste. A contradição principal está organicamente ligada à contradição fundamental e é, habitualmente, um dos aspectos desta, uma parte constitutiva ou uma forma concreta de sua manifestação, Da resolução da contradição principal depende o desenvolvimento da formação material e sua passagem para o estágio seguinte. (CHEPTULIN, 1982, p. 309-310).

Por fim, Cheptulin (1982) apresenta as categorias antagônicas e não antagônicas. As primeiras correspondem a classes e grupos sociais com interesses opostos, já as segundas são contradições entre classes e grupos sociais com interesses comuns em questões fundamentais da vida e interesses opostos ou diferentes em questões não-fundamentais. Dessa maneira, são categorias que se relacionam com as contradições fundamentais e não-fundamentais, mas que dizem respeito à dimensão da oposição entre uma dimensão e outra.

Vale destacar ainda que a resolução de uma contradição antagônica gera como consequência o desaparecimento e a destruição da unidade, do estado qualitativo ao qual elas são próprias (CHEPTULIN, 1982). Isto é, se a contradição é superada, a formação material torna-se outra, pois o que a faz ser o que é está na oposição desses contrários que compõem sua unidade. O autor exemplifica dizendo que

as contradições entre os escravos e seus donos, entre os senhores feudais e seus servos, entre a burguesia e o proletariado, entre os países imperialistas e os povos coloniais, entre o mundo socialista e o mundo capitalista etc. são contradições antagônicas. As contradições entre a classe operária e os camponeses na sociedade socialista, entre as forças produtivas e as relações de produção socialistas não são antagônicas. (...) com a resolução da contradição entre os escravos e seus donos desaparece a escravatura. (...) a resolução dessa ou daquela contradição [não-antagônica], surgida entre as forças produtivas e as relações de produção no curso do desenvolvimento da sociedade socialista, não destrói o modo de produção socialista, mas acarreta seu reforço e seu aperfeiçoamento. (CHEPTULIN, 1982, p.310-311)

No campo de estudo da Pedagogia Social, a práxis socioeducativa torna-se a base de coleta dos dados que colaboram para a compreensão das formações materiais educativas, de maneira que a práxis fornece as informações para a identificação das contradições que a marcam e a fazem evoluir historicamente na realidade concreta. As contradições da Educação e, por consequência, da Educação Social, são causa do seu estado atual e podem, a partir da leitura de seu movimento,

apresentar caminhos de superação com vistas à emancipação humana, enquanto libertação humana da alienação causada pela ideologia do Capital.

Juntamente com a categoria da Práxis, a Contradição será a lente pela qual a Aprendizagem Socioemocional, enquanto abordagem socioeducacional, compreende e se constitui enquanto práxis socioeducativa. A consciência da práxis e das contradições que a permeiam possibilitarão um mergulho na sua essência enquanto formação material complexa e situada em contexto histórico específico.

A partir, portanto, do estabelecimento da fundamentação teórica do método de investigação e do desenho das categorias de análise, a discussão aterrissará na apresentação das estratégias metodológicas adotadas, a partir do campo da Pedagogia Social e da abordagem dialética da práxis socioeducativa.

2 A PESQUISA DOCUMENTAL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA SOCIAL

2.1 O OBJETO DA PESQUISA E OS DADOS DISPONÍVEIS

A partir da identificação da Práxis Socioeducativa do objeto da Pedagogia Social, há a necessidade de compreendê-la sob seus diferentes paradigmas para sua concretização enquanto pesquisa. Carreras (1997) estrutura um quadro a partir de três orientações epistemológicas para o campo.

Quadro 2 – Orientações paradigmáticas em Pedagogia Social

Orientação	a. Tipo de conhecimento	b. Como se constitui esse conhecimento	c. Para que serve	D. Educador social como processo
Orientação Tecnológica	Fundamentação: Ciência Natural; Sociologia positivista funcionalista; Behaviorismo Educação como realidade natural Objetivo Quantitativo Neutralidade Controle da conduta	Pesquisa Experimental Estudo comportamental Testes padronizados Pesquisa estatística Objetivo? Modificar atitudes e comportamentos	A teoria direciona a ação Teoria separa da práxis A prática se modifica teoricamente	Educador social: um técnico executor-aplicador Intervenção: tecnologia social Atitude de acompanhamento
Orientação Interpretativa	Fundamentação: Sociologia interacionista; Hermenêutica; Fenomenologia Educação como construção pessoal Subjetivo Sentimentos, desejos, ações e significados Interpretações	Pesquisa etnográfica Estudo de significados e ações pessoais Observação (diários de campo, relatos...) Objetivo? Iluminas grupos e pessoas	A prática dirige a ação União entre teoria e prática A prática é o pressuposto da teoria	Educador social: um comunicador Intervenção: prática-interpretativa Atitude de compreensão
Orientação Crítica	Fundamentação: Linguística; Sociologia Crítica; Teoria da Comunicação Educação como construção social Dialético: contextualizar significados pessoais União de pensamento e ação União das ideias, pensamentos e emoções.	Pesquisa crítica Estudo de contextos pessoais e sociais Observação participante Objetivo? Cooperar a autodeterminação das pessoas nos espaços em que se movem	Prática e teoria interagem dialeticamente Relação permanente A prática se modifica na teoria e na prática	Educador social: um facilitador, agente de mudanças educativas e sociais Intervenção: prática social crítica Atitude de decisão livre

Fonte: CARRERAS, 1997, p. 56. Traduzido pelo autor.

A tabela elaborada por Carreras (1997), estrutura os três paradigmas relacionando-os com o tipo de conhecimento elaborado e compreendido epistemologicamente (segunda coluna), as abordagens metodológicas adotadas (terceira coluna), a finalidade do conhecimento cientificamente elaborado (quarta coluna) e relação com a figura do Educador Social (quinta coluna).

O autor, em sua análise dos 3 paradigmas da Pedagogia Social, conclui que

1. Quisiera apuntar que la tradición interpretativa, apoyada en las ciencias del espíritu, y, en los últimos tiempos, en el estudio de la interacción es, quizás, la que en teoría ha sido menos estudiada em P.S. Se muestra a caballo entre el enfoque tecnológico y la tradición crítica.
2. El enfoque crítico se muestra como superador de los otros dos. En los últimos tiempos, y a medida que el debate ha perdido acritud, se camina, según los objetivos y los medios para conseguirlos, hacia una integración de las perspectivas.
3. Los paradigmas son grandes plataformas desde las que se analiza la realidad social y educativa, y en donde se organiza el conocimiento que se produce en torno a ellas.
4. Una disciplina teórica como la P.S., con vocación tan práctica, mantiene, como puede verse en el esquema y a la vista de las distintas orientaciones paradigmáticas, una concepción distinta sobre el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de las intervenciones educativas. Tal diversidad paradigmática, por tanto, no sólo se limita estudiar la educación social y a organizar el conocimiento que se produce como resultado de tal tarea, sino que procura retraducir ese conocimiento a través de teorías y estrategias que permitan intervenir sobre la práctica con la intención de mejorarla. Las divergencias se encuentran en el modo de construcción de teorías y en el papel o el fin que se les asigna en su relación con la práctica. Esta controversia metateórica, de cariz puramente analítico, está en la base de la fundamentación de la P.S., es decir, en la teoría y su relación con la praxis. (CARRERAS, 1997, p. 55.58).

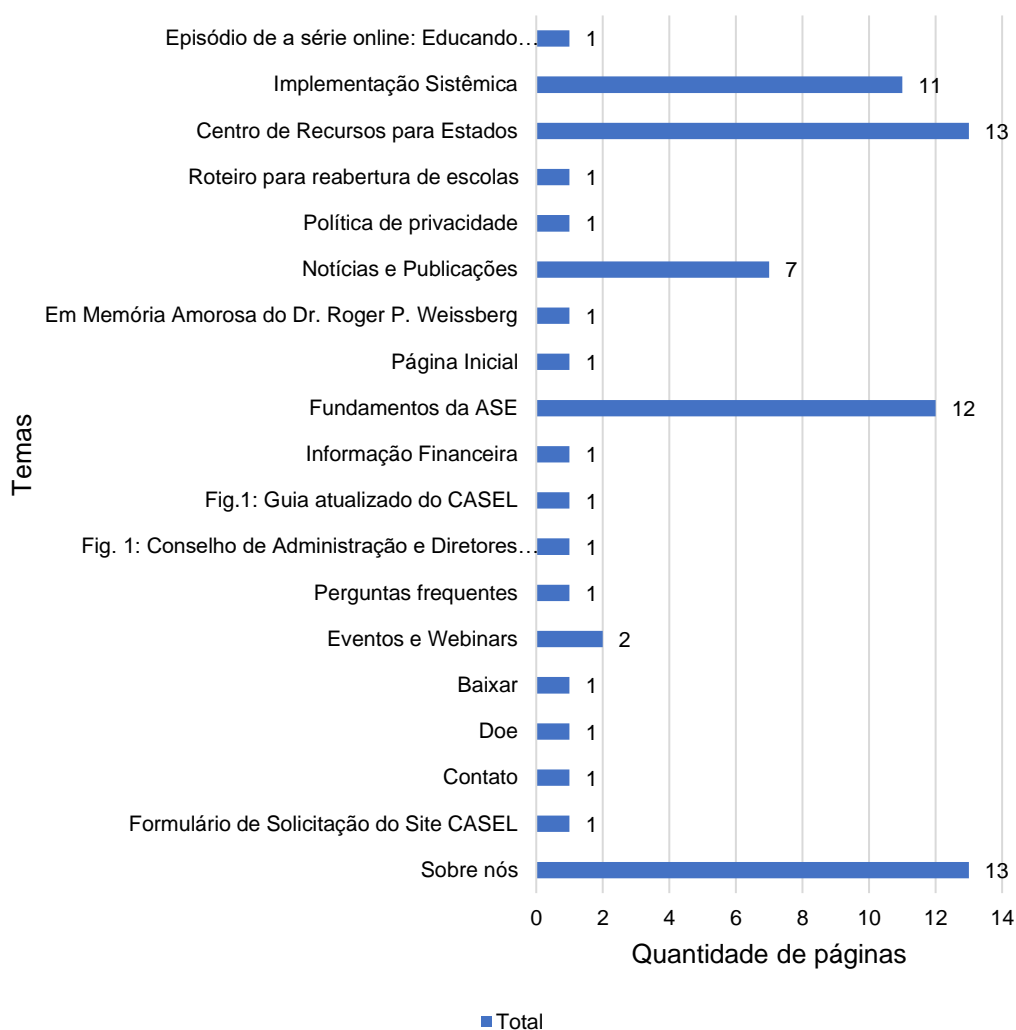
Essas conclusões reforçam a característica epistemológica da Pedagogia Social de constante superação, compreendendo novas formas de pesquisa e teorização sociopedagógica. Esse debate epistemológico do campo deve esclarecer os aspectos de desenvolvimento do campo e ampliar o desenvolvimento de novas teorias normativas para a Educação Social e reler práticas socioeducativas sob a lente da Pedagogia Social.

Neste caso em particular, a prática socioeducativa tomada como objeto de pesquisa consiste no Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional Escolar, ou, no idioma original, *The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning*. Os dados sobre o guia, desde os conceitos que o fundamentam até sua proposta metodológica está disponível online. Para esta pesquisa optou-se pela coleta e análise documental de dois dos sete websites da instituição: o site institucional, focado nas

informações gerais sobre o CASEL (casel.org) e o *The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning* (<https://schoolguide.casel.org/>), sobre o guia e os seus recursos (materiais de apoio). Por isso, os documentos foram organizados para análise a partir das fontes: 1. páginas do site institucional; 2. páginas do site do Guia para a ASE Escolar; e 3. materiais de apoio sugeridos pelo guia.

Primeiramente o site institucional reúne páginas que apresentam detalhes sobre a instituição, o seu método de trabalho, principais projetos. A partir do aplicativo *XML Sitemap* foi possível visualizar todas as páginas incluídas no domínio casel.org, conforme Apêndices 1, 2 e 3. As páginas vinculadas ao site institucional dão uma visão geral sobre como a instituição vê a si mesma, a partir de seus objetivos, serviços à sociedade e fundamentos, além de apresentar suas publicações no site em formato de postagens, ou outros tipos. Nesse sentido, as páginas se organizam a partir das categorias em subpáginas dando a dimensão do que mais é apresentado e aprofundado no site, conforme Gráfico 02, destacando o Centro de Recursos Estaduais (*State Resource Center*), o Sobre Nós (*About us*), os Fundamentos da ASE (*Fundamentals of SEL*) e Implementação Sistêmica (*Systemic Implementation*).

Gráfico 2 - Quantidade de páginas do site casel.org por tema

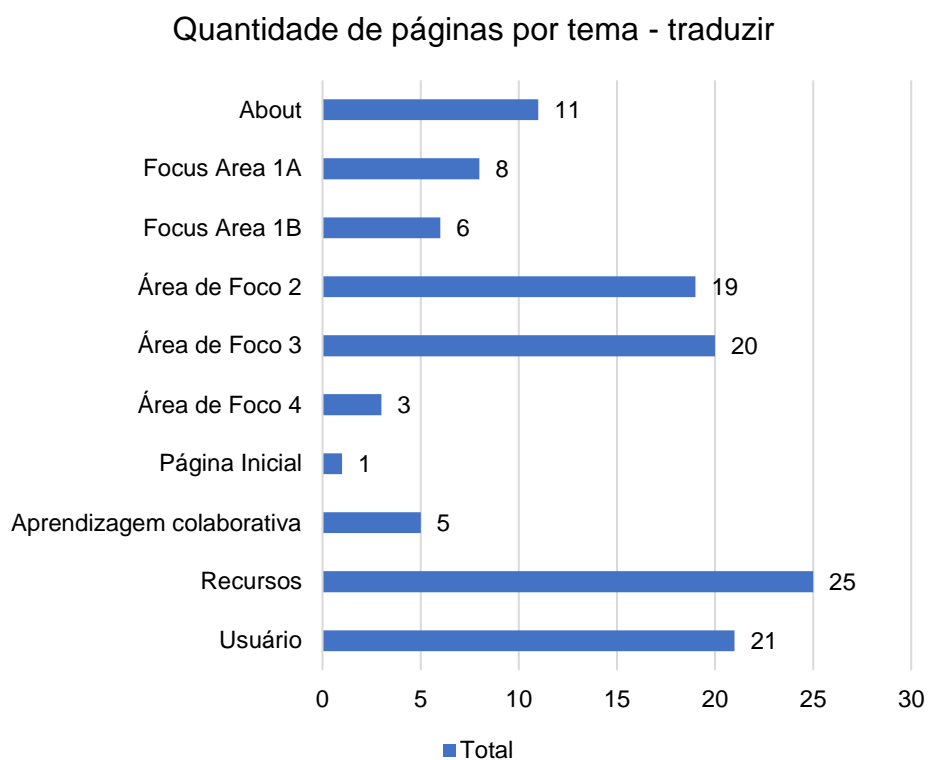


Fonte: CASEL, 2023b. Organizado pelo autor.

Já o site do Guia CASEL para a ASE Escolar reúne páginas mais focadas no processo de implementação da metodologia na escola, a partir das suas fases, considerando os fundamentos apontados no site institucional e somando materiais de apoio. As páginas foram categorizadas em 10 temas, as quais foram definidas durante a pesquisa, conforme apresenta-se no Gráfico 03.

Destaca-se que, devido ao foco metodológico da plataforma, as páginas estão mais concentradas nas etapas de implementação e nos recursos. Há também 21 páginas relacionadas às possibilidades que usuário possui de utilização da plataforma, funcionando como um aplicativo para planejamento e monitoramento da implementação da ASE Escolar em sua escola.

Gráfico 3 – Quantidade de páginas do Guia CASEL por tema



Fonte: CASEL, 2023a. Organizado pelo autor.

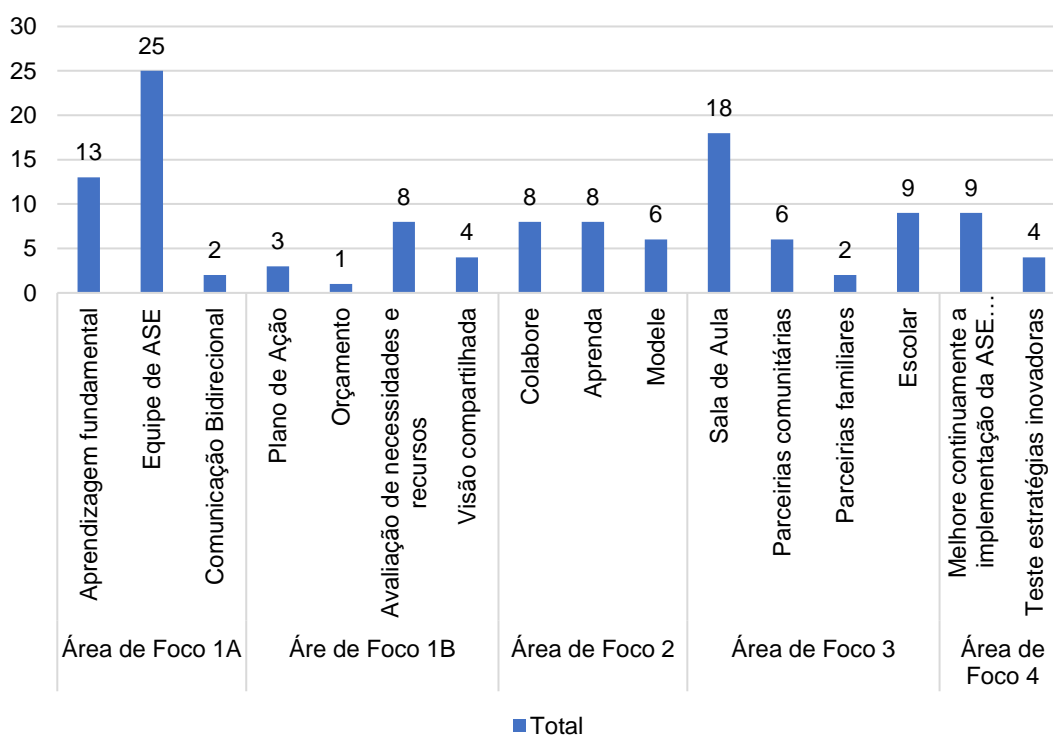
O site do guia é organizado com foco no método de implementação e suas áreas de foco como mensagem principal, tendo as ferramentas online para o usuário acompanhar a implementação em sua escola e os recursos de apoio, conforme Figura 01.

FIGURA 01: Home do site <https://schoolguide.casel.org/>

Fonte: Captura de tela do site <https://schoolguide.casel.org/>, realizado pelo autor em 10/01/2023.

A terceira base de dados desta pesquisa consiste na página recursos que reúne arquivos para *download* vinculados às 5 áreas de foco e suas etapas correspondentes. Dessa maneira, são 126 menções a ferramentas que apoiam a implementação da ASE escolar divididos conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 - Quantidade de recursos por área de foco e etapas



Fonte: CASEL, 2023a. Organizado pelo autor.

Os números reforçam a riqueza dos dados disponíveis nos dois sites além dos recursos disponíveis. Esses materiais podem ainda ser analisados individualmente de maneira aprofundada.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

A partir da fundamentação desta pesquisa na dialética marxista e suas categorias de análise, a práxis e a contradição, é que se definiu as categorias empíricas e unidades de análise do objeto (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, o trabalho investigativo está concentrado em uma abordagem qualitativa visto que se busca compreender aspectos essenciais da ASE enquanto práxis socioeducativa a partir de um guia de implementação.

O guia é um conjunto de documentos disponíveis online e que oferecem concepções, metodologias, fundamentos, entre outras informações úteis para a compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, não se espera esgotar o objeto ou ofertar uma teoria totalmente estruturada sobre a Aprendizagem Socioemocional, mas

sim oferecer evidências a partir de análise aprofundada de um material que serve de referência para pensá-la e praticá-la.

Esse processo se faz necessário pelo caráter político-ideológico do objeto, visto que, ao educar para a sociabilidade ou a possibilidade de vida em sociedade em suas regras éticas, políticas, culturais, entre outras, deve-se ter como norte questionamentos como: que sociedade é essa? Educa-se para viver nesta sociedade como ela está ou deseja-se formar para um outro tipo de sociedade que ainda não é realidade? As regras sociais são encaradas de forma crítica ou apenas aceitas e dadas como realidade imutável? Há diversidades de formas de socialização ou apenas uma é a certa? Quem define qual é a certa? A dinâmica de socialização no mundo é homogênea ou diversa? A quem interessa um modelo específico de organização e convívio social? De maneira que não é um tema em que dados quantitativos são suficientes para explicar a realidade ou ainda abarcar todos os meandros das complexas relações que compõem a totalidade.

É preciso apontar ainda que esta pesquisa se conecta com discussões da didática, da psicologia social e moral, da sociologia, mas não as aprofundará, visto que o debate central deste texto se concentra na dimensão política da educação e, conseqüentemente, da educação social. Dessa maneira, o campo das políticas educacionais demanda um aprofundamento da finalidade sociopedagógica da escola de maneira que educação escolar não é somente o conjunto de conceitos e habilidades que são organizadas como objeto da atenção dos educadores na relação com os educandos, mas também as práticas didáticas, intencionais ou não, que transmitem os padrões de interação social, ideologia política, cidadania e organização social para crianças e adolescentes se integrarem a uma dinâmica societária geralmente aceita.

Para isso, esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, está problematizando aspectos próprios da Educação Socioemocional a partir de uma referência do campo, que é o Guia CASEL. Por isso, foi realizada a análise documental do guia e seus materiais de apoio, disponibilizados no site da instituição (conforme já citado anteriormente no subtítulo 2.1).

Cabe destacar que a opção pela abordagem qualitativa vem da compreensão de que ela atende 3 tipos de situações, conforme Oliveira (2007, p. 59):

1. Situações em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isto se aplica, principalmente, à investigação sobre fatos do passado ou estudos referentes a grupos, dos quais se dispõe de pouca informação.
2. Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.
3. Situações em que se manifesta para efeito de compreender aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que envolve a pesquisa.

Desta maneira, o objetivo desta pesquisa dialoga com essa necessidade de compreender um objeto que não possui dados estatísticos, da mesma maneira que pressupõe um debate interdisciplinar a partir da Filosofia, da Pedagogia (Social) e das Ciências Sociais. Ingressar nesse debate pressupõe um recorte metodológico de um fato singular para buscar vias para a compreensão do universal, em toda sua complexidade (OLIVEIRA, 2007).

É a esse contexto que se conecta a pesquisa documental enquanto análise cuidadosa de documentos que não passaram por nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007). Os documentos disponibilizados em formato digital estão vinculados às fases do guia, relacionando-se a aspectos práticos da implementação da ASE Escolar em uma escola. A partir das fontes de dados para a análise definiu-se uma organização da análise conforme a proposta metodológica de Oliveira (2007), relacionando às duas categorias teóricas apresentadas anteriormente - práxis e contradição – com as categorias empíricas e unidades de análise que foram articuladas a partir dos materiais coletados.

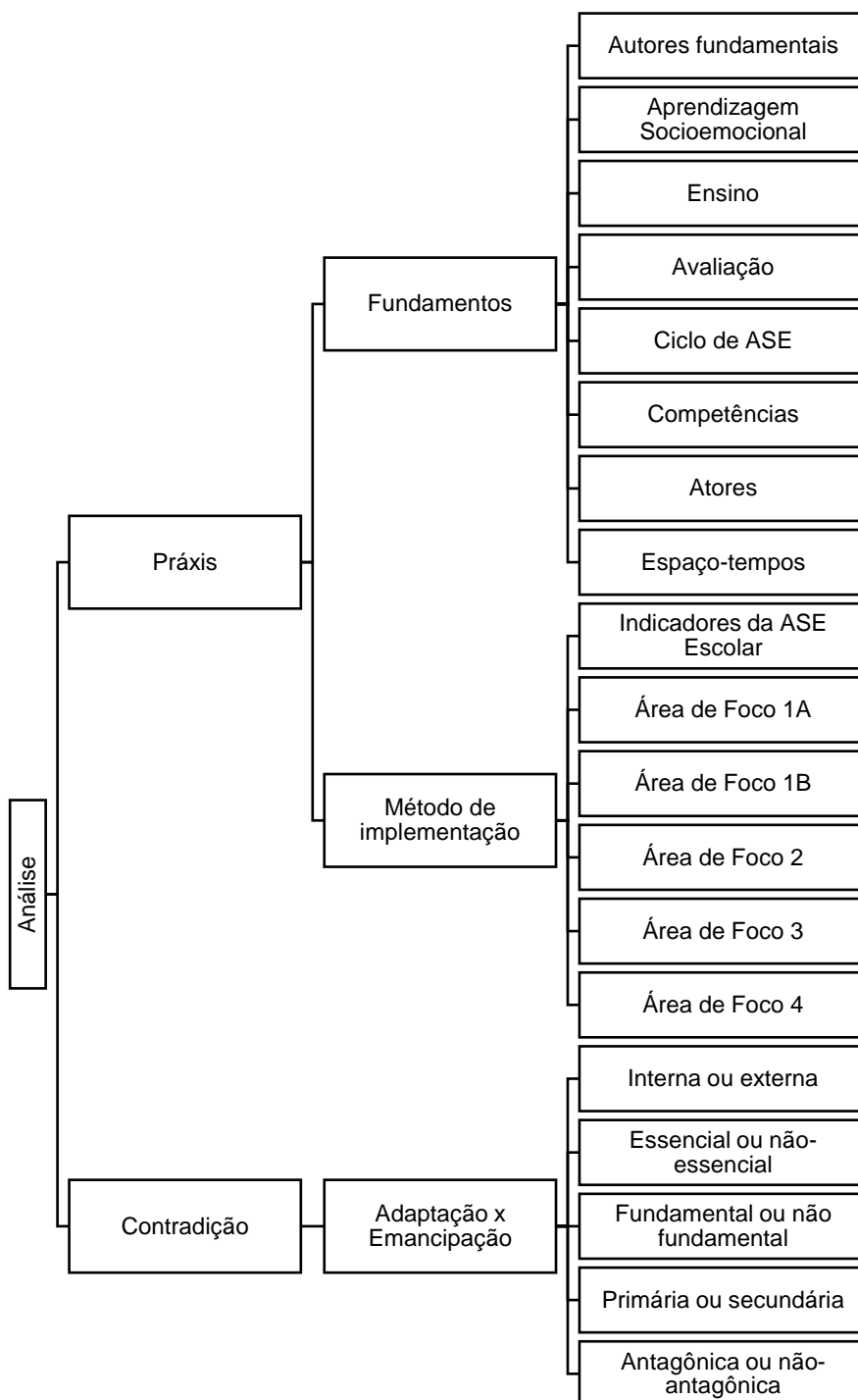
A primeira categoria teórica, a práxis, fundamenta o olhar para o processo teórico-prático do método CASEL, vinculando-se a 3 categorias empíricas: 1. Fundamentos; 2. *Framework*; e 3. Método de implementação. Cada categoria empírica foi organizada em unidades de análise que facilitam a compreensão do objeto enquanto práxis.

A segunda categoria, a contradição, conduz a análise das contradições próprias ao objeto de maneira a compreendê-lo enquanto produto de um movimento dialético interconectado com o contexto no qual se dá. Desta maneira o contexto incide sobre a proposta socioeducativa, mas também sofre as consequências daquilo que é proposto. Uma contradição identificada no método servirá de categoria empírica para analisar os documentos. Ela consiste na relação entre os conceitos de adaptação e emancipação a partir da proposta metodológica da prática socioeducativa analisada

em seus aspectos teleológicos nas dimensões intra e interpessoal e as características próprias dessa contradição a partir das tipologias apresentadas em Cheptulin (1982).

O Organograma 01 ilustra a perspectiva metodológica da análise na relação entre as categorias teóricas, empíricas e unidades de análise:

Quadro 3 - Perspectiva metodológica da análise



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o caminho metodológico traçado, a proposta é que se tenha os aspectos essenciais do objeto, o Guia CASEL para a ASE Escolar, delineados e relacionados com aspectos que lhe são próprios, ao mesmo tempo que são determinados pelo contexto no qual o método foi criado e no qual se propõe enquanto ferramenta de intervenção. Dessa maneira, a compreensão do objeto enquanto práxis socioeducativa está intrinsecamente vinculada à necessidade de se olhar com mais atenção para a dimensão socioemocional da educação escolar brasileira.

Após finalizar a apresentação da abordagem metodológica da análise dos dados será apresentada a análise em si por meio da descrição dos elementos que a compõem e as reflexões sobre o objeto.

3 O GUIA CASEL PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL ESCOLAR

A práxis socioeducativa a ser analisada neste trabalho consiste no método de implantação da Aprendizagem Socioemocional (ASE) ou *Social and Emotional Learning (SEL)* para escolas elaborado pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, instituição estado-unidense que se dedica ao tema desde 1994 e fundamenta programas de ASE em diversos lugares do mundo e, a partir da última década, no Brasil.

O *CASEL framework* está presente em publicações da UNESCO. Um exemplo é a publicação *SEL for SDGs: why social and emotional learning (SEL) is necessary to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs)* que aproxima a ASE da Agenda 2030⁵ e é citado pelo MEC no site que aborda a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶. O conceito de habilidades socioemocionais está presente na BNCC como uma das habilidades a serem mobilizadas com conhecimentos, atitudes e valores para formar uma competência (BRASIL, 2018). Contudo, esse é o único momento em que a dimensão socioemocional do currículo escolar é citada no documento base para a construção dos currículos escolares no Brasil. O *framework* serve de referencial para escolas, programas, distritos, órgãos públicos e demais instituições para implementação da ASE.

A definição de ASE para o CASEL que fundamenta suas atividades de pesquisa e atuação no sistema educacional americano é sintetizado em dois parágrafos com elementos centrais do conceito.

Definimos a Aprendizagem Socioemocional (ASE) como parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. ASE é o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações solidárias e tomar decisões responsáveis e bondosas.

A ASE promove a equidade educacional e a excelência por meio de autênticas parcerias escola-família-comunidade para estabelecer ambientes e experiências de aprendizagem que apresentam relações confiáveis e colaborativas, currículo e ensino rigorosos e significativos e avaliação

⁵ UNESCO. The Blue DOT. Issue 10, 2019, disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372241>.

⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying?highlight=WyJlc2NyaXRhIl0>.

contínua. A ASE pode ajudar a lidar com várias formas de desigualdade e capacitar jovens e adultos a co-criar escolas prósperas e contribuir para comunidades seguras, saudáveis e justas. (CASEL, 2022, s.p., tradução nossa)⁷.

Os conceitos fundamentais da ASE já estão postos nessa definição e serão abordados no trabalho analítico.

3.1 CASEL FRAMEWORK

O Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional Escolar foi sistematizado para ser um guia de implementação da abordagem do CASEL sobre a ASE Escolar. Segundo o CASEL, 2021, p. 1),

A ASE Escolar é uma abordagem sistêmica para integrar a aprendizagem acadêmica, social e emocional em todos os contextos escolares. Essa abordagem proporciona um ambiente de aprendizagem que infunde a ASE em todos os aspectos do ensino e promova resultados equitativos para todos os estudantes. O centro desse sistema é a aprendizagem profissional de alta qualidade e o uso de dados para melhoria contínua. Quando totalmente implementado, a ASE Escolar contribui para resultados mais bem sucedidos e equitativos para os jovens.⁸

Há enfoques, portanto, quando se fala na ASE no ambiente escolar que são destacados nessa definição e servem de chave de leitura para o guia, como para os documentos produzidos pela área de pesquisa da organização e disponíveis para o embasamento teórico do CASEL Framework. O primeiro enfoque diz respeito à integração dos tipos de aprendizagem que acontecem no ambiente escolar. O CASEL sempre considera esse tripé de aprendizagens que precisam ser integradas para que haja tanto o desenvolvimento acadêmico, já que disponibiliza pesquisas que

⁷ We define social and emotional learning (SEL) as an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions.

SEL advances educational equity and excellence through authentic school-family-community partnerships to establish learning environments and experiences that feature trusting and collaborative relationships, rigorous and meaningful curriculum and instruction, and ongoing evaluation. SEL can help address various forms of inequity and empower young people and adults to co-create thriving schools and contribute to safe, healthy, and just communities.

⁸ Schoolwide SEL is a systemic approach to infusing social and emotional learning into every part of students' educational experience -- across all classrooms, during all parts of the school day and out-of-school time, and in partnership with families and communities. This involves cultivating caring, participatory, and equitable learning environments and using evidence-based practices that actively involve all students in their social, emotional, and academic growth.

comprovam a ASE para a Aprendizagem Acadêmica, como também o desenvolvimento social (interpessoal) e emocional (intrapessoal) (CASEL, 2021).

O segundo enfoque deste primeiro momento é de que se trata de uma abordagem sobre ASE dentre outras que existem ou podem vir a existir. Destaca-se aqui que há uma clareza de que o caminho teórico-prático do CASEL o levou a essa abordagem, a partir do contexto social, econômico e cultural dos Estados Unidos da América, suas políticas educacionais e abordagem epistemológica predominante, de caráter mais experimental, quantitativo e descritivo. (CASEL, 2021)

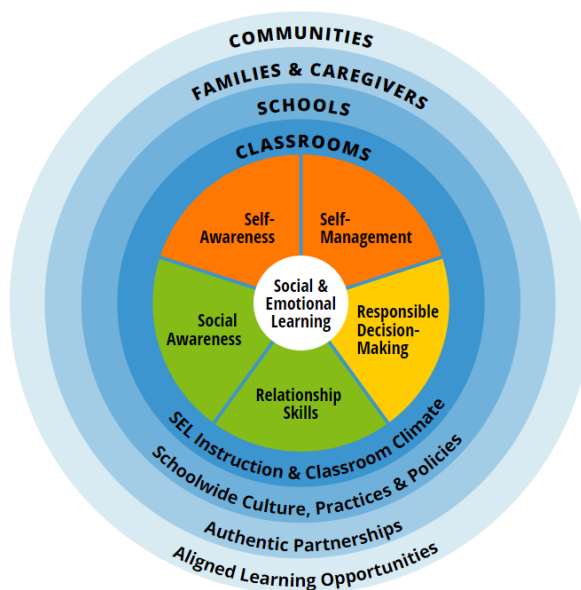
O terceiro enfoque é a equidade educacional, trazida vinculada aos resultados, mas que ao longo das produções do CASEL se fazem presente como um pilar para a avaliação dos resultados, mas também para o planejamento e implementação da ASE. (CASEL, 2021). Conforme Skoog-Hoffman et al. (2020, p. 29, tradução nossa)

Equidade educacional significa que "cada aluno tem acesso aos recursos e rigor educacional de que precisa no momento certo de sua formação, independentemente de raça, gênero, etnia, língua, deficiência, família ou renda familiar" (Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019, p. 163). A equidade educacional exige que adultos e estudantes examinem preconceitos e interrompam práticas injustas para criar ambientes escolares inclusivos e multiculturais que cultivem os interesses e talentos de crianças, jovens e adultos de diversas origens (Jagers, Rivas-Drake e Borowski, 2018). Abordagens eficazes da ASE podem ajudar jovens de grupos historicamente marginalizados a realizar seu maior potencial como membros contribuintes de uma comunidade global cada vez mais complexa e diversificada.⁹

O quarto enfoque que está presente no conceito de ASE Escolar consiste na avaliação de resultados da ASE, mensurados em sua maioria de maneira quantitativa, a partir de dados coletados na escola. A avaliação, portanto, desses resultados, tem um caráter procedimental fundamental para a compreensão da razão de o CASEL Framework ser altamente divulgado e adotado por instituições internacionais e programas curriculares. É nela que reside o aspecto da cientificidade da abordagem elaborada, credibilizando-a perante a sociedade capitalista sob a lógica neoliberal.

⁹ *Educational equity means that "every student has access to the resources and educational rigor they need at the right moment in their education regardless of race, gender, ethnicity, language, disability, family background, or family income" (Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019, p. 163). Educational equity requires adults and students to examine biases and interrupt inequitable practices to create inclusive, multicultural school environments that cultivate the interests and talents of children, youth, and adults from diverse backgrounds (Jagers, Rivas-Drake, & Borowski, 2018). Effective SEL approaches can help youth from historically marginalized groups to realize their fullest potential as contributing members of an increasingly complex and diverse global community.*

Figura 2 - CASEL Framework ou Ciclo CASEL



Fonte: CASEL, 2023b.

A estrutura de trabalho (*framework*) de ASE, ou também chamado de ciclo, construído pelo CASEL está organizado em torno de cinco áreas que reúnem competências vinculadas à ASE (CASEL, 2021). Para a organização, ela pode ser usada como referência por escolas, distritos¹⁰, Estados entre outros atores sociais para atingir dois objetivos principais:

- Fomentar conhecimentos, habilidades e atitudes em cinco áreas de competências socioemocionais;
- Estabelecer ambientes de aprendizagem equitativos e coordenar práticas através de quatro ambientes fundamentais que apoiam o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes. (CASEL, 2023b, s.p., tradução nossa).¹¹

O CASEL framework é compreendido como um fundamento para comunidades educativas, visando a adoção de estratégias ou metodologias de ASE com embasamento em evidências que comprovem sua eficácia para a vida do educando. Há que se destacar que a instituição ainda deixa claro que a implementação do método pode variar dependendo das prioridades, necessidades ou outras características do local.

¹⁰ Órgãos que compõem a Administração Pública da Educação nos Estados Unidos.

¹¹ *Foster knowledge, skills, and attitudes across five areas of social and emotional competence; Establish equitable learning environments and coordinate practices across four key settings that support students' social, emotional, and academic development.*

As Competências Socioemocionais que compõem o *CASEL Framework* são organizadas em 5 áreas (Figura 2) de modo a orientar o desenvolvimento socioemocional dos educandos e educandas.

Quadro 4 - Competências Socioemocionais¹²

Autoconsciência	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciência emocional • Identidade e Autoconhecimento • Mentalidade e propósito de crescimento
Autogestão	<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento de Emoções • Motivação, Atitude e Definição de Objetivos • Planejamento e Organização
Tomada de Decisões Responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Problemas • Identificação de Soluções • Reflexão sobre Impacto
Habilidades de Relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Construção de Relacionamentos e Trabalho em Equipe • Gerenciamento de Conflitos
Consciência Social	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia e Compaixão • Tomada de Perspectiva • Compreensão do Contexto Social

Fonte: Traduzido e organizado pelo autor, a partir de CASEL, 2021.

Cada área reforça uma dimensão do desenvolvimento socioemocional e é conceituada pelo CASEL enquanto conjunto de capacidades que a pessoa desenvolve para as dimensões intra e interpessoais, de maneira que ela se adapte a um padrão de comportamento exigido socialmente.

Na dimensão intrapessoal, há a Autoconsciência descrita como um conjunto de habilidades que um sujeito possui de compreender suas próprias emoções, pensamentos e valores e sua influência nos seus comportamentos nos contextos em que se encontra. A compreensão de si, portanto, está vinculada à inúmeras práticas

¹² 1. *Self-awareness*: a. *Emotional Self-Awareness*; b. *Identity And Self Knowledge*; c. *Growth Mindset And Purpose*; 2. *Self-management*: a. *Managing Emotions*; b. *Motivation, Agency, And Goal-Setting*; c. *Planning And Organization*; 3. *Responsible Decision-making*: a. *Problem Analysis*; b. *Identifying Solutions*; c. *Reflection On Impact*; 4. *Relationship Skills*: a. *Communication*; b. *Building Relationships And Teamwork*; c. *Conflict Management*; 5. *Social Awareness*: a. *Empathy And Compassion*; b. *Perspective Taking*; c. *Understanding Social Context*.

de meditação e reflexão pessoal presentes em currículos escolares pelo mundo (CASEL, 2023b).

São citados como exemplos de habilidades que se vinculam a essa área: a integração entre a identidade pessoal e a identidade social, como se houvesse duas identidades separadas em um sujeito e que precisam dialogar entre si, e não uma relação dialética entre a dimensão pessoal e social; a identificação de recursos pessoais, culturais e linguísticos, a partir da lógica do recurso enquanto um bem que é de posse de um sujeito e pode ser utilizado; identificação das emoções; demonstração de honestidade e integridade, dois conceitos que denotam forte carga moral e que são, como todos os conceitos elaborados, socialmente embasados e de ampla relatividade histórica e culturalmente; a conexão entre sentimentos, valores e pensamentos, como se fossem algo naturalmente separados e que o sujeito precisa aprender a conectá-los; a análise de preconceitos e tendências discriminatórias; a experiência de conquista de resultados próprios; mentalidade de crescimento ou amadurecimento; desenvolvimento de interesses e senso de propósito, o que também depende daquilo que é tido como moralmente aceitável para se depositar interesse, ou, opostamente, repelível, ou mesmo na consideração daquilo é um propósito aceitável, ou aquilo que é descartável ou falso (CASEL, 2023b).

A segunda área da dimensão intrapessoal é a Autogestão, ou também chamada de Autogerenciamento, vinculada ao manejo das próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações e a conquista de objetivos e aspirações. Portanto, há um movimento de auto-organização interna do sujeito para que realize ações externas, com vistas ou à adequação emocional ao ambiente, ou a conquista de metas pessoais.

Os exemplos de habilidades de um sujeito com essa área desenvolvida, segundo o CASEL (2023b) são a capacidade gerenciar as emoções aplicando técnicas para isso; identificar e usar estratégias de gerenciamento de estresse, deixando claro que o estresse é um problema pessoal e que, portanto, demanda uma atitude interna do sujeito, e não de compreensão e combate da causa, por vezes, externa do estresse; a demonstração de autodisciplina e automotivação, de modo que haja um foco claro e sem distrações; definição de metas pessoais e coletivas; planejamento e habilidades organizacionais; demonstração de coragem para tomar iniciativa pessoal ou coletiva. No fim, se se recorta essas habilidades do contexto do

CASEL Framework, não é possível dizer se está se referindo a um ser humano ou a uma empresa, ou de modo mais claro, às características de um bom funcionário.

No âmbito das relações interpessoais, a primeira área é a das Habilidades de Relacionamento composta de dois núcleos, um ligado a capacidade estabelecer e manter relações saudáveis e de apoio e outro vinculado à capacidade de navegar em contextos com pessoas e grupos diferentes. (CASEL, 2023b).

As habilidades citadas nessa área são: a comunicação efetiva; o desenvolvimento de relacionamentos positivos, sendo que não está claro o parâmetro que define o que é positivo ou negativo; a demonstração de competência cultural, sem deixar claro a que conceito de cultura se refere ou no que consiste uma pessoa competente culturalmente; a prática do trabalho em equipe e a resolução colaborativa de problemas; a resolução de conflitos de maneira construtiva; a resistência à pressão social negativa, abrindo margem novamente para a falta de parâmetro para definição do que é ou não uma pressão social positiva ou negativa; a demonstração de liderança nos grupos em que o sujeito está; o oferecimento ou busca de apoio ou ajuda quando necessário; e a defesa dos direitos dos outros, também relativo ao aceitável socialmente. (CASEL, 2023b).

Outra área é a Consciência Social que consiste na compreensão das perspectivas dos outros, como também sendo empático com eles. O outro aqui recebe a ênfase das culturas, história e contextos marginalizados no contexto norte-americano, como negros, latinos e indígenas, bem como outros grupos sociais e minorias. Nessa área poderia abordar a dimensão ético-política, enquanto debate crítico que pode ser realizado no ambiente escolar, mas não é o caso. O foco aqui está na caracterização de um sujeito mais passional e espectador da realidade dada de segregação, preconceito e desigualdade social.

As habilidades citadas reforçam isso: tomada de outras perspectivas; reconhecimento dos pontos fortes nos outros; demonstração de empatia e compaixão, bem de encontro com uma perspectiva mais religiosa de relacionamento com o que sofre de alguma mazela social; demonstração de preocupação com os sentimentos dos outros; compreensão e expressão da gratidão; identificação das normas sociais, sendo que nesse caso há a ênfase na identificação inclusive das injustas, mas não se menciona o que se deve fazer nesse caso, bastando identificar; reconhecimento de demandas e oportunidade situacionais; e a compreensão da influência das organizações e sistemas sobre o comportamento, sem um olhar macro para o sistema

econômico no qual se vive e se estabelece relações sociais, culturais e políticas. (CASEL, 2023b).

Por fim, há uma área que se vincula às dimensões intra e interpessoais que é a Tomada de Decisões Responsáveis que reúne habilidades de fazer escolhas seguras e construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais em diversas situações. Há dois focos nessa área, sendo o primeiro relacionado a consideração de padrões éticos e preocupações relativas à segurança e o segundo relacionado à avaliação das consequências das ações para o bem-estar pessoal e coletivo.

As habilidades citadas dizem respeito à demonstração de curiosidade e mente aberta, sem deixar claro ao que a mente deve estar aberta; juízo fundamentado na análise de informações, dados e fatos; identificação de soluções para problemas pessoais e sociais; antecipação e avaliação das consequências das próprias ações; reconhecimento da utilidade das habilidades vinculadas ao pensamento crítico tanto na escola como fora dela; reflexão sobre o seu papel na promoção do bem-estar pessoa, familiar e comunitário; e a avaliação de impactos pessoais, interpessoais, comunitários e institucionais das decisões tomadas.

As cinco áreas somadas ao conceito de ASE do CASEL são os fundamentos para a o Guia, sendo passíveis de questionamentos em diversos pontos, conforme veremos a frente.

Ao aprofundar as áreas e as competências que elas reúnem é perceptível o que as áreas do campo interpessoal, focam na ação individual do sujeito nos variados contextos em que está, mas sem uma reflexão aprofundada sobre as componentes essenciais da realidade concreta. Os aspectos políticos que pode ser vinculado à área de Consciência Social é quase inexistente, além de não mencionar a possibilidade de educando que desenvolve essa área poder problematizar a estrutura social, econômica e cultural em que vive.

Demonstra-se, a partir dessa ausência e do caráter das competências apontadas como parte dessas áreas, possibilidade de um debate sobre as contradições presentes no documento e na abordagem que possui sobre o conceito de aprendizagem e desenvolvimento vinculado à lógica das competências e habilidades.

Da mesma maneira, a partir do campo da Pedagogia Social é possível aprofundar a dimensão teleológica da práxis socioeducativa, isto é, a finalidade da educação social praticada. É preciso refazer as perguntas que foram feitas no primeiro

capítulo: educa-se um sujeito para viver em que sociedade? Educa-se para adaptá-lo ou emancipá-lo? A Educação Social é transformadora ou busca a manutenção da lógica neoliberal da sociedade capitalista moderna?

A partir desses questionamentos, identificou-se, como uma primeira contradição presente na fundamentação do guia, a contradição entre adaptação e emancipação na perspectiva da finalidade da práxis socioeducativa apresentada pelo guia. A adaptação e a emancipação, no caso da práxis educativa e socioeducativa, se diferenciam naquilo que toca o perfil de saída do educando que passa por um itinerário formativo, didaticamente pensado a partir de objetivos de aprendizagem (competências socioemocionais) e estratégias metodológicas, visando compreender quais características devem ser demonstradas pelo educando durante seu cotidiano. A formação para uma sociedade que circunda a instituição educativa leva em consideração o que se espera de seu comportamento, tanto por dirigentes da instituição como, também e sobretudo, da estrutura social que recebe mais um membro formado ou formatado.

A adaptação diz respeito a capacidade de a práxis socioeducativa formatar um ser humano e seu comportamento a um padrão aceitável de comportamento do qual o desvio é considerado fracasso. O fracasso socioemocional de educando é polissêmico e pode tanto significar a incapacidade de uma pessoa em gerenciar suas emoções e conviver com o diferente e as diversidades, mas também significa a incapacidade de a mesma pessoa não fazer o que se espera dela quanto a forma de ser e se produzir enquanto sociedade.

A proposta socioeducativa consiste em um processo de adaptação das novas gerações que ingressam na instituição escolar à lógica de funcionamento da sociedade capitalista moderna, sob influência do neoliberalismo, conforme explicado por Harvey (2008, p. 12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição

ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

O papel fundamental do Neoliberalismo na sociedade capitalista moderna está na base também de uma educação que se propõe a formar sujeitos empreendedores, profissionais capacitados e adaptados às necessidades da classe que explora sua força de trabalho. É com base nele que se estrutura o padrão de cidadão-trabalhador útil e produtivo, ou, em outras palavras, bem-sucedido em seu caminho para a sobrevivência sob às regras do Capital.

Alguém que, ao longo de sua formação e ao final dela se questiona sobre a lógica do capital na sociedade moderna e deseja combater a forma ideal de convivência pacífica das classes sociais ou a integração das mesmas, ou ainda lutar contra as causas das desigualdades sociais que residem na incapacidade de o capitalismo distribuir a renda e os recursos, seria alguém que demonstra um fracasso de sua formação socioemocional? Ele provavelmente não teria a mesma ideia de contexto social que alguém pertencente à classe burguesa.

Já a emancipação diz respeito à possibilidade de formação de sujeitos autônomos e capazes de ir além do existente e socialmente aceito. Um sujeito livre para questionar a partir de um método de análise da realidade que não se prenda aos fenômenos facilmente vistos, mas vá além deles, vá à sua essência complexa e interconectada com outros objetos. A práxis emancipatória é capaz de dar subsídios para se relacionar com o mundo para além do dado como certo e correto.

A contradição entre práxis educativa emancipatória e práxis educativa adaptativa, a partir do pensamento de Cheptulin (1982), é uma contradição interna a toda práxis educativa e essencial pois modifica a forma como se olha e se determina na ação cotidiana, sendo fundamental para o que se espera da formação de uma pessoa. Além disso, é uma categoria principal e antagônica por determina todos os demais aspectos da educação social levada a cabo sendo que só a partir de sua resolução é que se pode superar a lógica de uma escola ou demais espaços educativos que adapte um sujeito para a lógica capitalista neoliberal.

A segunda parte do CASEL Framework já ingressa na dimensão metodológica da ASE Escolar, compreendendo os níveis da sua implementação na instituição escolar, sendo eles, ainda conforme CASEL (2023b), a sala de aula, a cultura escolar, famílias e responsáveis e, por fim, comunidades.

O primeiro nível no qual se implementa a ASE Escolar é a sala de aula, pois, segundo o guia,

Pesquisas têm demonstrado que as competência socioemocionais podem ser aprimorada usando uma variedade de abordagens em sala de aula, tais como: (a) instrução explícita através da qual habilidades e atitudes sociais e emocionais são ensinadas e praticadas de modo a responder ao desenvolvimento, contexto e cultura; b Práticas de ensino como aprendizagem cooperativa e aprendizagem baseada em projetos; e (c) integração da ASE e currículo acadêmico, como linguagens, matemática, ciências, estudos sociais, saúde e artes cênicas. O ensino da ASE de alta qualidade possui quatro elementos representados pela sigla SAFE: Sequenciado – seguindo um conjunto coordenado de abordagens formativas para fomentar o desenvolvimento de competências; Ativo – enfatizando formas ativas de aprendizagem para ajudar os estudantes a praticar e dominar novas habilidades; Focado – implementação de currículo que enfatiza intencionalmente o desenvolvimento de competências de ASE; e Explícito – definindo e direcionando habilidades, atitudes e conhecimentos específicos. (CASEL, 2022, s.p, tradução nossa).¹³

A partir dessa discussão, a organização aponta para três estratégias que se vinculam a uma transversalização da ASE na sala de aula, partindo, primeiramente, da dimensão mais explícita, com o ensino de atitudes e habilidades que se relacionam com as cinco áreas, apontando-os como conteúdos a serem ensinados no ambiente escolar. Assim, é preciso ensinar o que significa refletir sobre impactos das decisões pessoais e coletivas tomadas, ou ensinar a nomear emoções e sentimentos, ou ainda enfatizar a importância da empatia para as relações interpessoais. Há aqui, assim, a forma explícita ao educando e educanda do que se deseja, enquanto escola, que ele desenvolva.

¹³ *Research has shown that social and emotional competence can be enhanced using a variety of classroom-based approaches such as: (a) explicit instruction through which social and emotional skills and attitudes are taught and practiced in developmentally, contextually, and culturally responsive ways; (b) teaching practices such as cooperative learning and project-based learning; and (c) integration of SEL and academic curriculum such as language arts, math, science, social studies, health, and performing arts. High-quality SEL instruction has four elements represented by the acronym SAFE: Sequenced – following a coordinated set of training approaches to foster the development of competencies; Active – emphasizing active forms of learning to help students practice and master new skills; Focused – implementing curriculum that intentionally emphasizes the development of SEL competencies; and Explicit – defining and targeting specific skills, attitudes, and knowledge.*

Ao mesmo tempo, de maneira implícita, há o apontamento da adoção de uma didática que envolva o educando de maneira ativa, tendo-o como parte atuante para a síntese escolar de determinados conhecimentos, citando metodologias como a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem baseada em projetos¹⁴. Outra forma implícita consiste na articulação da ASE com o currículo acadêmico, aproximando temas correlatos aos diversos conhecimentos escolares a serem ensinados.

Por fim, o ambiente da sala de aula é apontado como lugar da relação entre educador e educando, apontando que “o ensino da ASE é realizado de forma mais eficaz em ambientes nutritivos e seguros caracterizados por relações positivas e atenciosas entre estudantes e professores.”¹⁵ (CASEL, 2023b, s.p., tradução nossa). Portanto, não basta abordar no discurso as dimensões sociais e emocionais do processo educativo, exige-se comportamentos que demonstrem as habilidades que se deseja desenvolver nos educandos. Se, se espera que os educandos desenvolvam relações saudáveis com outros, é preciso que a relação em sala de aula seja saudável; se, se busca que os educandos sejam respeitosos, há que buscar construir relações de respeito já na sala de aula.

O segundo nível é a escola como um todo, em seus procedimentos, diretrizes, fluxos, formas de gestão, tanto pedagógica, como administrativa. Enfim, se aproxima aqui do conceito de Cultura Escolar, conforme Silva (2006, p. 202), sendo que

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e estudantes), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Nesse sentido, para o CASEL (2023b, s.p., tradução nossa), “a integração efetiva da ASE à escola envolve planejamento contínuo, implementação, avaliação e melhoria contínua por todos os membros da comunidade escolar.”¹⁶ Assim, essa

¹⁴ Há que ser mencionado o trabalho de difusão do *Buck Institute for Education* na divulgação do *Project-based Learning* (PBL), enquanto “um método de ensino no qual os estudantes ganham conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar e responder a uma pergunta, problema ou desafio autêntico, envolvente e complexo (*a teaching method in which students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an authentic, engaging, and complex question, problem, or challenge*) (PBL Works, 2022). Mais informações podem ser encontradas no endereço: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>.

¹⁵ *SEL instruction is carried out most effectively in nurturing, safe environments characterized by positive, caring relationships among students and teachers.*

¹⁶ *Effectively integrating SEL schoolwide involves ongoing planning, implementation, evaluation, and continuous improvement by all members of the school community.*

integração se orienta para um processo de aprofundamento do sentimento de pertença do educando a instituições escolar, envolvendo-os, a partir disso, em sua proposta pedagógico-curricular.

O terceiro nível é o relativo aos familiares e responsáveis pelos educandos, sendo compreendidos pelo CASEL como atores com os quais a escola deve formar uma parceria autêntica para que eles colaborem no desenvolvimento socioemocional dos educandos. Para o CASEL (2023b, s.p., tradução nossa), “famílias e responsáveis são os primeiros professores das crianças e trazem profundo conhecimento sobre seu desenvolvimento, experiências, cultura e necessidades de aprendizagem.”¹⁷ Há o apontamento que é necessário haver um prolongamento do processo escolar da ASE para o ambiente doméstico, ao mesmo tempo que é preciso envolver as famílias nos processos de planejamento, execução e avaliação da ASE no ambiente escolar, sendo, portanto, uma via de mão dupla.

O último nível consiste na construção de parcerias com a comunidade na qual a escola se localiza, compreendendo que na comunidade se formam outras relações e nela se encontram oportunidades de prática das habilidades sociais e emocionais em desenvolvimento. Para o CASEL (2023b, s.p., tradução nossa),

Para integrar os esforços da ASE que acontece na escola com o tempo fora da escola, os funcionários da escola e os parceiros comunitários devem se alinhar na linguagem comum e coordenar estratégias e comunicação em torno de esforços e iniciativas relacionadas à ASE.¹⁸

Na discussão sobre o guia de implementação, esses níveis serão abordados novamente, vinculando-os ao processo prático da ASE Escolar conforme o Guia CASEL. Contudo, nesse ponto, é necessário fazer o destaque ao aspecto-chave para a compreensão do CASEL Framework enquanto fundamento teórico-ideológico de toda concepção de ASE, que ocorre no contexto estado-unidense.

¹⁷ *Families and caregivers are children’s first teachers, and bring deep expertise about their development, experiences, culture, and learning needs.*

¹⁸ *To integrate SEL efforts across the school day and out-of-school time, school staff and community partners should align on common language and coordinate strategies and communication around SEL-related efforts and initiatives.*








3.2 O MÉTODO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ASE ESCOLAR

O processo de implantação da ASE Escolar segundo o CASEL é complexo e composto sistemas internos específicos e que respondem a dimensões delimitadas das instituições escolares estado-unidenses, mas que carregam similaridades com a realidade brasileira. As orientações para esse processo estão organizadas em um guia disponível de maneira online e integral em um dos sites da organização.

Além do CASEL Framework enquanto fundamento da ASE Escolar, são apresentados também 10 indicadores que servem de parâmetros para a avaliação de uma implementação de alta qualidade e sistêmica, conforme Tabela.

Quadro 5 - Indicadores de ASE Escolar




(continua)

		Indicadores	Descrição
1.		Programas e práticas de ASE baseados em evidências	O tempo é dedicado regularmente para que todos os estudantes cultivem, pratiquem e reflitam sobre competências sociais e emocionais de maneiras que sejam adequadas ao desenvolvimento e culturalmente responsivas.
2.		Ensino integrado de ASE	Os objetivos da ASE estão integrados ao conteúdo ensinado e às estratégias de ensino para as disciplinas bem como na música, arte e educação física.
3.		Voz e engajamento dos jovens	A equipe valoriza e promove uma ampla gama de perspectivas e experiências dos estudantes, engajando os estudantes como líderes, solucionadores de problemas e tomadores de decisão.
4.		Clima escolar e em sala de aula solidário ¹⁹	Os ambientes de aprendizagem escolar e em sala de aula são compreensivos, culturalmente receptivo e focados na construção de relacionamentos e comunidade.
5.		Foco na ASE de adultos	A equipe de funcionários tem oportunidades regulares de cultivar suas próprias competências sociais, emocionais e culturais, colaborar entre si, construir confiança relacional e manter uma comunidade forte.
6.		Disciplina solidária	As políticas e práticas disciplinares são educativas, restaurativas, adequadas ao desenvolvimento e equitativamente aplicadas.
7.		Um continuum de suportes integrados	A ASE está perfeitamente integrada em um continuum de suportes acadêmicos e comportamentais, que estão disponíveis para garantir que todas as necessidades dos estudantes sejam atendidas.

¹⁹ Optamos pela tradução do adjetivo “*supportive*” pelo termo português “solidário”, conforme o *Cambridge Dictionary*, disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/supportive>, acesso em 11/08/2022.

Quadro 5 - Indicadores de ASE Escolar

(conclusão)

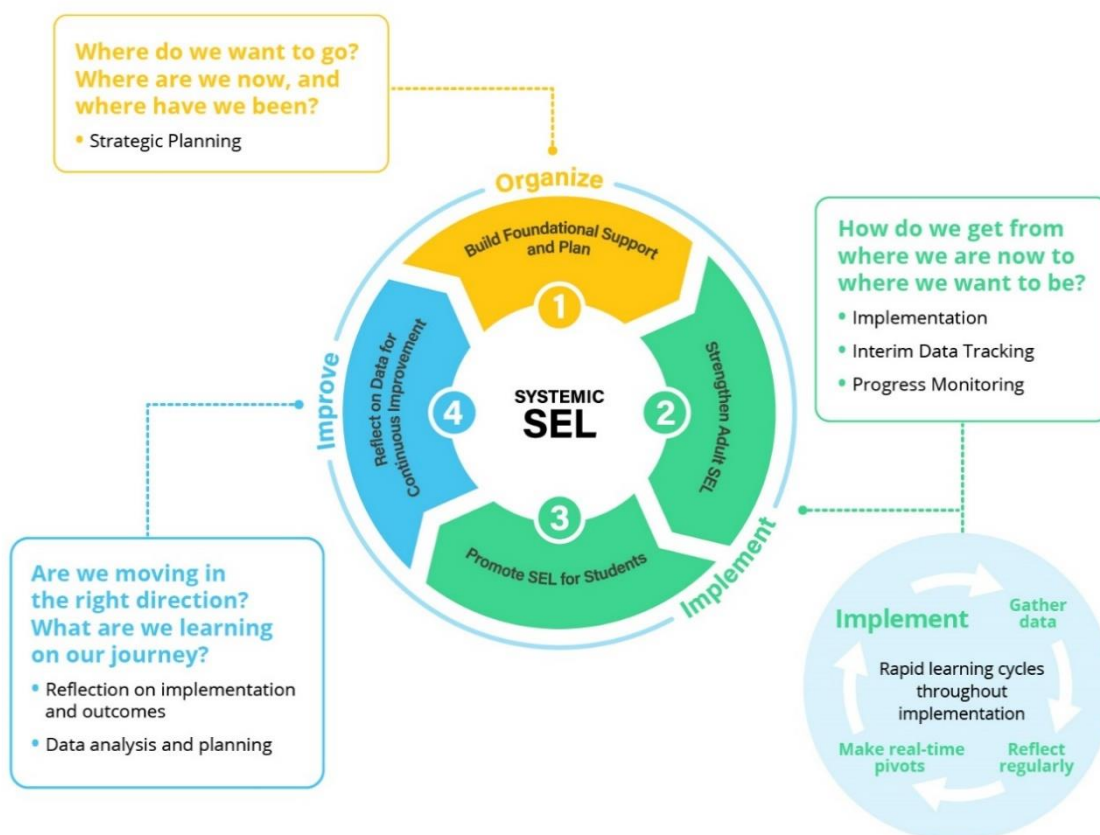
		Indicadores	Descrição
8.		Parcerias familiares autênticas	Famílias e funcionários da escola têm oportunidades regulares e significativas para construir relações e colaborar para apoiar o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes.
9.		Parcerias comunitárias alinhadas	A equipe escolar e os parceiros da comunidade se alinham em uma linguagem comum, estratégias e comunicação em torno de todas as iniciativas relacionadas à ASE, incluindo os momentos fora da escola.
10.		Sistemas para melhoria contínua	Os dados escolares e da sala de aula são coletados e usados para melhorar continuamente os sistemas, práticas e políticas relacionadas à ASE com foco na equidade.

Fonte: Traduzido e organizado pelo autor, com base em CASEL, 2023a, s. p.

Cada indicador elaborado conceitualmente pela instituição e apresentado nos documentos como orientadores para a implementação da ASE Escolar são vinculados aos quatro níveis citados acima. Os dois primeiros indicadores estão vinculados à sala de aula, o terceiro tanto à sala de aula como à escola, entre o quarto e o sétimo à escola, o oitavo à família, o nono à comunidade e o décimo é transversal a todos os níveis.

Além dessa articulação, os indicadores se vinculam a cinco áreas de foco para a implementação da ASE Escolar que são apontadas como fases que vão se alternando durante o processo. As áreas são classificadas a partir de três fases, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Fases da ASE Escolar



Fonte: CASEL, 2023b.

Cada qual com sua descrição, conforme CASEL (2023a), é apresentada aos educadores da seguinte maneira:

1. Organize: Desenvolver fundamentos fortes para a ASE ajuda a garantir que os esforços sejam mantidos a longo prazo. Isso requer engajar toda a comunidade escolar e desenvolver um plano coordenado de implementação.
 - a. Área de foco 1A - Construa os Fundamentos: Construa os fundamentos por meio da instalação de uma equipe de ASE, fomentando o compromisso com a ASE e desenvolvendo uma estratégia de comunicação.

- b. Área de foco 1B - Crie de um Plano: Desenvolver uma visão compartilhada, avaliar necessidades e recursos e, em seguida, desenvolver um plano anual de implementação e orçamento.²⁰
 2. Implemente: ASE Escolar significa que tanto adultos quanto estudantes estão ativamente cultivando suas próprias competências socioemocionais. Aqui você encontrará orientação para apoiar a ASE de todos os adultos e estudantes.
 - a. Área de foco 2 - Fortaleça a ASE dos adultos: Cultive uma comunidade de adultos que se engajam em sua própria ASE, colaboram em estratégias de promoção da ASE e moldam a ASE na escola.
 - b. Área de foco 3 - Promova a ASE para os estudantes: Desenvolva uma abordagem coordenada para apoiar a ASE dos estudantes na escola, salas de aula, casas e comunidades.²¹
 3. Melhore: A Melhoria Contínua é essencial para uma implementação de qualidade alinhada às necessidades da sua escola. Aqui, as equipes usam dados para refletir e agir.
 - a. Área de foco 4 - Pratique a Melhoria Contínua: Estabeleça um processo estruturado e contínuo para coletar, refletir sobre e usar dados de implementação e resultado para subsidiar com informações as decisões escolares e promover melhorias na implementação da ASE.²²

²⁰ Organize: Developing a strong foundation for SEL helps ensure that efforts are sustained long term. This requires engaging the entire school community and developing a coordinated plan for implementation. Focus Area 1A - Build Foundational Support: Build foundational support by establishing an SEL team, fostering commitment to SEL, and developing a communications strategy. Focus Area 1B - Create a Plan: Develop a shared vision, assess needs and resources, then develop a yearlong SEL implementation plan and budget.

²¹ Implement: Schoolwide SEL means that both adults and students are actively cultivating their own social and emotional competencies. Here you'll find guidance for supporting SEL for all. Focus Area 2 - Strengthen Adult SEL: Cultivate a community of adults who engage in their own social and emotional learning, collaborate on strategies for promoting SEL, and model SEL throughout the school. Focus Area 3 - Promote SEL for Students: Develop a coordinated approach for supporting students' social and emotional learning across the school, classrooms, homes, and communities.

²² Improve: Continuous Improvement is essential for quality implementation that's aligned to your school's needs. Here, teams use data to reflect and take action. Focus Area 4 - Practice Continuous Improvement: Establish a structured, ongoing process to collect, reflect on, and use implementation and outcome data to inform school-level decisions and drive improvements to SEL implementation.

3.2.1 Área de foco 1A - Construa os Fundamentos

A primeira área de foco no processo da ASE Escolar consiste, a partir da compreensão de seu papel de transformação da escola a longo prazo, na utilização de estratégias para que toda a comunidade escolar tenha conhecimento sobre tema, compromisso com sua execução e apropriação do processo (CASEL, 2023a). Há, portanto, três pilares muito presentes em toda essa primeira fase que diz respeito ao estudo, a gestão da implementação e as estratégias de comunicação durante o processo.

O CASEL (2023a) estabelece, para tanto, três atividades-chave que compõem essa primeira fase, sendo elas: 1) Equipe de ASE, 2) Aprendizagem dos Fundamentos e 3) Comunicação bidirecional²³.

Na primeira atividade, o guia orienta que o gestor escolar “estabeleça uma equipe de ASE altamente funcional que seja representativa da comunidade escolar e inclua grupos estudantis, familiares e comunitários na tomada de decisões” (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa). O papel da equipe gira em torno da liderança da abordagem escolhida, ou seja, métodos e orientações, bem como na condução da melhoria contínua da ASE Escolar, a partir da sua implementação. As funções da equipe, descritas pelo (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa), são:

- Comunicar informações relacionadas à ASE Escolar para todos os interessados em toda a comunidade escolar.
- Engajar e fazer parceria com a comunidade escolar para implementar plenamente a ASE Escolar.
- Encorajar um senso de propriedade compartilhada pela ASE Escolar.
- Exemplificar as competências socioemocionais em seu trabalho.
- Estabelecer e monitorar metas e engajar-se na reflexão contínua em torno da implementação e dos dados de resultados.
- Utilizar a reflexão sobre dados para subsidiar o planejamento contínuo e a implementação do ASE.²⁴

A equipe deve ser estruturada de maneira a trazer diversidade de perspectivas sobre a escola e sobre a ASE, composta por, no mínimo, 5 ou, no

²³ 1) *SEL Team*, 2) *Foundational Learning* and 3) *Two-Way Communication*.

²⁴ *Developing expertise in SEL and identifying strategies that support the social and emotional growth of all students and staff; Communicating information related to schoolwide SEL to all stakeholders throughout the school community; Engaging and partnering with the school community to fully implement schoolwide SEL; Encouraging a sense of shared ownership over schoolwide SEL; Modeling social and emotional competencies in their work; Setting goals and monitoring and engaging in ongoing reflection around implementation and outcome data; Using data reflection to inform ongoing planning and SEL implementation.*

máximo, 10 membros. Esses membros são divididos pelo CASEL nas seguintes personas: 1) um diretor ou diretor assistente; 2) professores; 3) líderes de professores (algo similar com o coordenador pedagógico brasileiro); 4) equipe não-docente que atendem os estudantes como orientador educacional, enfermeira, assistente social, entre outros; 5) outras equipes de apoio como equipe de segurança, assistentes de sala, limpeza e cozinha etc.; 6) parceiros da comunidade; 7) estudantes e seus familiares.

As rubricas para o monitoramento da implantação da ASE Escolar estruturadas pelo CASEL apresentam níveis de todas as atividades-chave das cinco áreas de foco, ou os graus de proximidade com estado final para o qual cada atividade leva. Na primeira atividade da Área de Foco 1A são apresentados os seguintes níveis:

Nível 1: Uma equipe de ASE está em fase inicial de desenvolvimento.

Nível 2: Uma equipe da ASE se reúne ocasionalmente com poucos papéis estruturados e responsabilidades.

Nível 3: Uma equipe de ASE se reúne regularmente com funções e responsabilidades designadas. Grupos estudantis, familiares e comunitários são consultados quando as equipes estão tomando decisões que os impactariam diretamente.

Nível 4: Uma equipe de ASE, com funções e responsabilidades designadas, reúne-se pelo menos mensalmente para refletir sobre dados, planejar melhorias e liderar iniciativas de ASE Escolar. A equipe é representativa da comunidade escolar e inclui grupos estudantis, familiares e comunitários em processos de tomada de decisão. (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).²⁵

Há, portanto, ênfase na definição das responsabilidades da equipe, na frequência de reuniões, nas pautas (análise de dados, planejamento e iniciativas) e na representação de estudantes, famílias e comunidade em todo o processo, mas também seu papel ativo na tomada de decisões. A evolução assim parte dos mais simples (responsabilidades e frequência de reuniões) para os mais complexos (ampliação de pautas, representação e participação nas decisões), sendo um processo que é contínuo durante a implementação da ASE Escolar.

A segunda atividade-chave é a Aprendizagem sobre os Fundamentos que possui o objetivo de engajar todos os membros da comunidade educativa em

²⁵ 1. An SEL team is in the initial stages of development. 2. An SEL team meets occasionally with few structured roles and responsibilities. 3. An SEL team meets regularly with designated roles and responsibilities. Students, families, and community groups are consulted when teams are making decisions that would directly impact them. 4. An SEL team, with designated roles and responsibilities, meets at least monthly to reflect on data, plan for improvements, and lead schoolwide SEL initiatives. The team is representative of the school community and includes students, families, and community groups in decision-making processes.

atividades formativas para que compreendam o que é ASE, no que ela consiste, e compreender seu papel na ASE Escolar. Por isso, essas atividades formativas serão oportunizadas pela equipe de ASE voltadas à própria equipe de ASE, à equipe da escola, às famílias e aos parceiros da comunidade, para que obtenham conhecimento dos fundamentos do tema. É recomendado no guia que essas iniciativas sejam logo no início do ano letivo para que se priorize o tema durante o ano.

As atividades podem seguir uma proposta do CASEL (2023, s. p., tradução nossa) para a pauta:

1. Uma atividade de abertura envolvente que demonstra o poder da ASE.
2. O que é ASE?
3. Por que a ASE é importante?
4. Como a ASE pode afetar as experiências, o sucesso acadêmico e os resultados ao longo da vida dos estudantes?
5. Como a ASE é promovida na escola e na sala de aula e dentro da família e comunidade?
6. Uma atividade de encerramento que leva os participantes a pensar com otimismo sobre o futuro da ASE na escola.²⁶

As rubricas para essa atividade são:

Nível 1: As oportunidades formativas sobre os fundamentos da ASE ainda não estão previstas

Nível 2: As oportunidades formativas sobre os fundamentos da ASE foram oferecidas a alguns dos principais interessados (funcionários, famílias e parceiros comunitários). Os membros da comunidade escolar têm uma compreensão geral da ASE e seu impacto no desenvolvimento dos estudantes.

Nível 3: Oportunidades formativas sobre os fundamentos da ASE foram oferecidas para funcionários da escola, famílias e parceiros comunitários, mas ainda não são oferecidas anualmente. Muitos membros da comunidade escolar podem discutir a importância da ASE e seu impacto no desenvolvimento dos estudantes.

Nível 4: As oportunidades formativas sobre os fundamentos da ASE são fornecidas para todos os funcionários da escola no primeiro ano de implementação e, pelo menos, anualmente para novos funcionários da escola, famílias, parceiros comunitários e como parte do processo em andamento. Quase todos os membros da comunidade escolar podem discutir a importância da ASE e seu impacto nos resultados dos estudantes e compreendem seu papel em ajudar os estudantes a desenvolver competências socioemocionais.²⁷ (CASEL, 2023, s. p., tradução nossa)

²⁶ 1. *An engaging opening activity that demonstrates the power of SEL.* 2. *What is SEL?* 3. *Why is SEL important?* 4. *How can SEL affect the experiences, academic success, and lifelong outcomes of students?* 5. *How is SEL promoted in the school and classroom and within the family and community?* 6. *A closing activity that prompts staff to think optimistically about the future of SEL in the school.*

²⁷ 1. *Foundational SEL learning opportunities are not yet provided.* 2. *Foundational SEL learning opportunities have been provided to some key stakeholders (staff, families, and community partners). Members of the school community have a general understanding of SEL and its impact on students'*

Os enfoques para a avaliação da efetividade dessa atividade-chave estão na promoção das atividades formativas para a comunidade escolar, no domínio sobre o tema por parte dos membros da comunidade escolar e na compreensão do seu papel no processo. Por isso, a atividade é de caráter contínuo e perpassa todo o período de implementação a fim de aprofundar a relação da comunidade escolar com o tema.

A terceira atividade-chave da Área de Foco 1A consiste na Comunicação de Bidirecional entre a equipe de ASE e a comunidade escolar, para manter todos informados e engajados. O foco aqui está na criação de estruturas de comunicação que funcionarão durante a implementação da ASE na escola, pois o CASEL (2023a) acredita que “a comunicação regular também melhorará a confiança entre a equipe e a comunidade escolar ampla e ajudará a garantir que todos tenham voz na ASE Escolar”.

A partir disso, o guia estabelece três componentes principais das estratégias de comunicação a serem adotadas: 1. Informação a ser comunicada; 2. Comunicação direcionada com cada grupo de stakeholders; 3. Estímulo à partilha de perspectivas, ideias e à participação. O material ainda oferece um modelo de planejamento das estratégias de comunicação que reúne esses componentes e entre outras metodologias de análise de público da comunicação e organização do processo.

As rubricas da Comunicação Bidirecional são:

Nível 1: As comunicações bidirecionais sobre ASE entre a equipe de ASE e todas as partes interessadas ainda não foram planejadas

Nível 2: Algumas estruturas para apoiar as comunicações bidirecionais sobre ASE entre a equipe de ASE e todas as partes interessadas estão em vigor, mas ainda não são usadas de maneiras consistentes.

Nível 3: A equipe de ASE e a liderança escolar se envolvem em comunicações consistentes bidirecionais sobre ASE com todas as partes interessadas, incluindo funcionários, outras equipes escolares, parceiros comunitários, famílias e provedores de tempo fora da escola.

Nível 4: A equipe de ASE e a liderança escolar se envolvem em comunicações consistentes bidirecionais sobre ASE com todas as partes interessadas, incluindo funcionários, outras equipes escolares, parceiros comunitários, famílias e provedores de tempo fora da escola. A equipe de

development. 3. Foundational SEL learning opportunities have been provided for school staff, families, and community partners but are not yet offered annually. Many members of the school community can discuss SEL's importance and its impact on students' development. 4. Foundational SEL learning opportunities are provided for all school staff in the first year of implementation and then at least annually for new school staff, families, community partners, and as part of the onboarding process. Almost all members of the school community can discuss SEL's importance and its impact on student outcomes and understand their own role in helping students develop social and emotional competencies.

ASE analisa regularmente se as comunicações são eficazes para engajar as partes interessadas na ASE Escolar.²⁸ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa)

O foco nessa atividade-chave está, portanto, na existência de comunicação bidirecional, o envolvimento da equipe de ASE e liderança escolar nela, a consistência das estratégias, a inclusão de todos os grupos da comunidade escolar e a análise da sua eficácia pela equipe de ASE.

3.2.2 Área de Foco 1B – Crie um Plano

A segunda área de foco do guia diz respeito ao Plano de Implementação, construído pela equipe de ASE após estabelecer a base fundamental (Gestão da ASE, compreensão dos fundamentos e comunicação). Nele estará a definição da visão de futuro da ASE na escola e como alcançá-la. (CASEL, 2023a).

A área é composta por quatro atividades-chave que levam a um plano elaborado e compartilhado na comunidade escolar, sendo: 1) Visão Compartilhada; 2) Avaliação de Necessidades e Recursos; 3) Plano de Ação; e 4) Orçamento. (CASEL, 2023a).

A primeira atividade-chave é denominada Visão Compartilhada pois consiste no desenvolvimento colaborativo de uma visão compartilhada sobre ASE Escolar que sirva como um chamado inspirador para a ação e espinha dorsal do seu planejamento e implementação (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa). Portanto, ela será uma resposta à pergunta “Para onde queremos ir?”, estabelecendo um olhar para o futuro.

O guia defende que engajar os interessados em torno de uma visão comum é fundamental para que não acabem sendo realizadas apenas ações pontuais e falta de adesão à proposta. Para a organização é preciso que a comunidade escolar se sinta responsável pela ASE Escolar desde o início, se perguntando sobre seu objetivo

²⁸ 1. Two-way SEL communications between the SEL team and all stakeholders have not yet been planned. 2. Some structures to support two-way SEL communications between the SEL team and all stakeholders are in place, but are not yet used in ways that are consistent. 3. The SEL team and school leadership engages in consistent two-way SEL communications with all stakeholders including staff, other schoolwide teams, community partners, families, and out-of-school time providers. 4. The SEL team and school leadership engages in consistent two-way SEL communications with all stakeholders including staff, other schoolwide teams, community partners, families, and out-of-school time providers. The SEL team regularly reviews whether communications are effective at engaging stakeholders in schoolwide SEL.

para a vida dos estudantes. Essa visão elaborada colaborativamente permeará posteriormente todas as atividades que o guia propõe.

Há dois exemplos de visão compartilhada criados por escolas que são citados pelo guia (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa)

John Spry Community School (Chicago) Visão Compartilhada

“Nossa Comunidade Spry instilará em nossos estudantes o amor pela aprendizagem, o respeito pelos outros e as habilidades socioemocionais apropriadas para se tornarem membros saudáveis e produtivos da sociedade. Nossos estudantes alcançarão todo o seu potencial através de um ambiente seguro e nutritivo que incentiva o aprendizado rigoroso, a individualidade e o desenvolvimento de duas línguas.”²⁹

Charles G. Hammond Elementary (Chicago) Visão Compartilhada e Missão
“Visão de Hammond:

Todos os estudantes participarão de um rigoroso programa de ensino que engloba o desenvolvimento socioemocional necessário para ter êxito no ensino médio, universidade, sua carreira e sua vida.

Declaração da Missão Hammond:

Charles G. Hammond busca criar um ambiente de aprendizagem desafiador nas crianças que as inspire a ter altas expectativas para que estejam preparadas para a universidade, e prontas para seguir uma carreira por meio de um ensino rigoroso impulsionado pelos padrões do Estado. A visão e a missão de nossa escola permitem que o ensino individualizado com diferentes estilos de aprendizagem para que se desenvolvam no aspecto social, emocional e sucesso acadêmico. Nos esforçamos para ter nossos pais, professores e membros da comunidade envolvidos no processo de aprendizagem de nossos estudantes.”³⁰

No que tange aos exemplos, destaca-se a presença de alguns aspectos que se vinculam à compreensão pragmática do desenvolvimento socioemocional, ou seja, o “para quê” a escola tem a ASE como objetivo. Conceitos como “membros saudáveis e produtivos da sociedade”, rigor no aprendizado ou no ensino, “individualidade” ou personalização da aprendizagem e “sucesso acadêmico” reforçam um foco mais marcado na valorização do caráter individual do sujeito que no social/relacional,

²⁹ **John Spry Community School (Chicago) Shared Vision:** “Our Spry Community will instill in our students the love of learning, respect for others, and appropriate social-emotional skills to become healthy, productive members of society. Our students will reach their full potential through a safe and nurturing environment that encourages rigorous learning, individuality, and dual language development.”

³⁰ **Charles G. Hammond Elementary (Chicago) Shared Vision and Mission:** “Visión de Hammond: Todos los estudiantes participaran en un programa de instrucción rigurosa que abarque el desarrollo socio-emocional necesario para tener éxito en la escuela secundaria, Universidad, su carrera y su vida. Declaración de la misión de Hammond: Charles G. Hammond busca crear en los niños un ambiente de aprendizaje que sea un reto y los inspire a tener altas expectativas para que estén preparados para la universidad, y listos para tener una carrera por medio de una instrucción rigurosa impulsada por las normas estándares del estado. La visión y misión de nuestra escuela permite la enseñanza individualizada con diferentes estilos de aprendizaje para que se desarrollen en el aspecto social, emocional y éxito académico, Nos esforzamos por tener nuestros padres, maestros, y miembros de la comunidad envueltos en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.”

ausentando qualquer perspectiva política como finalidade da aprendizagem socioemocional.

As rubricas para essa atividade-chave são:

Nível 1: Uma visão compartilhada para a ASE Escolar ainda não foi desenvolvida.

Nível 2: A equipe de ASE começou a engajar os interessados, incluindo estudantes, famílias, funcionários e membros da comunidade, como colaboradores para o desenvolvimento de uma visão compartilhada para a ASE Escolar.

Nível 3: A equipe de ASE colaborou com um grupo de interessados que representam a comunidade escolar para desenvolver uma visão compartilhada para a ASE Escolar que foi comunicada a toda a comunidade escolar.

Nível 4: A equipe de ASE colaborou com um grupo de interessados que representam a comunidade escolar para desenvolver uma visão compartilhada para a ASE Escolar. A visão compartilhada foi comunicada a toda a comunidade escolar, informa o planejamento e implementação, e é revisitada regularmente.³¹ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

O enfoque nessa atividade, portanto, está na colaboração entre um grupo representativo da comunidade escolar e a equipe de ASE para a criação da visão compartilhada, a sua divulgação para a comunidade, com planejamento e implementação claras e a sua retomada regularmente.

A segunda atividade-chave consiste na Avaliação de Necessidades e Recursos, isto é, um balanço dos esforços existentes ou passados para a implementação da ASE na escolar, analisando os seus pontos fortes ou lacunas (CASEL, 2023a). O objetivo é valorizar e refletir sobre o trabalho anterior, para relacionar o que se quer fazer o que já foi feito, dando ou não resultados.

A metodologia desta ação refere-se a um inventário das atividades realizadas ou em andamento, identificando pontos da implementação da ASE Escolar que já podem estar avançados no contexto da escola em questão. Para isso, se responde um questionário com base nas rubricas do Guia, identificando as fases já em andamento ou consolidadas, ou aquelas fases que precisam ser iniciadas.

³¹ 1. A shared vision for schoolwide SEL has not yet been developed. 2. The SEL team has begun engaging stakeholders, including students, families, staff, and community members, as collaborators for developing a shared vision for schoolwide SEL. 3. The SEL team collaborated with a group of stakeholders who are representative of the school community to develop a shared vision for schoolwide SEL that has been communicated to the entire school community. 4. The SEL team collaborated with a group of stakeholders who are representative of the school community to develop a shared vision for schoolwide SEL. The shared vision has been communicated to the entire school community, informs planning and implementation, and is revisited regularly.

A terceira atividade-chave está intimamente vinculada à anterior, de maneira que a partir do diagnóstico ASE Escolar, se constroi um Plano de Ação para a implementação. O objetivo aqui é responder, através de metas e atividades claras, a pergunta “como vamos de onde estamos agora para onde queremos estar?” (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa). Para a definição de metas, o CASEL aponta que

É importante iniciar seu plano de ação estabelecendo metas claras que garantam que sua visão se traduza em resultados que podem ser medidos e alcançados. Você pode pensar nas metas de cada ano letivo como pit stops ao longo da jornada para alcançar sua visão de longo prazo. Metas fortes ajudarão você a tomar decisões estratégicas sobre quais ações você precisará tomar a cada ano para levá-lo à sua visão. Acompanhar seu progresso em direção a esses objetivos também ajudará sua equipe a ajustar rapidamente o curso, se necessário. (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).³²

O plano de ação deve ser revisto frequentemente para que seja possível monitorar se estão sendo executadas as ações planejadas. Essa revisão precisa estar no planejamento da equipe de ASE, bem como a definição dos dados coletados para esse monitoramento e a sua frequência.

As rubricas avaliam as atividades-chave 2 e 3 conjuntamente por meio dos seguintes níveis:

Nível 1: A equipe de ASE está começando a avaliar necessidades e recursos.
 Nível 2: A equipe de ASE avaliou as necessidades e recursos e começou a identificar as metas S.M.A.R.T.I.E.³³ e as etapas de ação.
 Nível 3: A equipe de ASE avaliou as necessidades e recursos, e desenvolveu um plano de implementação da ASE de um ano (no mínimo) com metas, etapas de ação e propriedade atribuída.
 Nível 4: A equipe de ASE avaliou as necessidades e recursos e desenvolveu um plano de implementação da ASE de um ano (no mínimo) com metas, etapas de ação e propriedade atribuída. Este plano está totalmente integrado com outras prioridades e planos escolares. A equipe revisa suas metas e o plano regularmente para monitorar a implementação e fazer os ajustes necessários.³⁴ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa)

³² *It's important to begin your action plan by setting clear goals that ensure your vision translates into outcomes that can be measured and achieved. You can think of each school year's goals as pit stops along the journey to reaching your long-term vision. Strong goals will help you make strategic decisions about what actions you'll need to take each year to lead you toward your vision. Tracking your progress toward these goals will also help your team quickly adjust course if necessary.*

³³ Metas S.M.A.R.T.I.E: *Specific* (Específico), *Measurable* (Mensurável), *Attainable* (Atingível), *Relevant* (Relevante), *Time-bound* (Calendarizado), *Inclusive* (Inclusivo) e *Equitable* (Equitativo).

³⁴ *1. The SEL team is beginning to assess needs and resources. 2. The SEL team has assessed needs and resources, and begun identifying S.M.A.R.T.I.E. goals and action steps. 3. The SEL team has assessed needs and resources, and developed a one-year (at minimum) SEL implementation plan with S.M.A.R.T.I.E. goals, action steps, and assigned ownership. 4. The SEL team has assessed needs and resources and developed a one-year (at minimum) SEL implementation plan with S.M.A.R.T.I.E. goals, action steps, and assigned ownership. This plan is fully integrated with other schoolwide priorities and plans. The team reviews their goals and the plan regularly to monitor implementation and make necessary adjustments.*

Os enfoques das rubricas, portanto, estão na avaliação, na criação do plano, na sua integração com outras prioridades e planos escolares e na revisão do plano.

A quarta atividade-chave diz respeito ao Orçamento enquanto critério para a sustentabilidades dos esforços para a implementação da ASE Escolar de maneira sistemática. Ele precisa estar alinhado aos recursos necessários, formação dos profissionais e o suporte à equipe. É importante, segundo o CASEL (2023a), considerar no Plano de Ação quais ações precisam de aporte financeiro. A sugestão é estruturar o orçamento pelas cinco áreas de foco do guia, apontando, conforme anexo, os custos estimados.

Enquanto rubricas da atividade-chave, são apresentadas as seguintes:

Nível 1: O financiamento para a ASE Escolar ainda não foi discutido e priorizado.

Nível 2: A equipe de ASE está identificando fundos e recursos para apoiar o ASE Escolar.

Nível 3: Há um orçamento anual para os recursos para ASE que incluem financiamento para a formação dos profissionais e materiais necessários para apoiar o ensino da ASE. A escola alocou tempo da equipe para o engajamento em atividades relacionadas à ASE, incluindo a formação de profissionais.

Nível 4: Há um orçamento estável de longo prazo para os recursos para a ASE, incluindo formação de profissionais, materiais e equipe. A escola alocou tempo da equipe para participar de atividades relacionadas à ASE, incluindo formação de profissionais.³⁵ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Os enfoque das rubricas para essa atividade-chave estão na existência de um orçamento vinculado à ASE e sua estabilidade e período de validade, a sua cobertura enquanto possibilidades nas quais se pode investir e carga horária de trabalho dos profissionais.

³⁵ 1. *Funding for schoolwide SEL has not yet been discussed and prioritized.* 2. *The SEL team is identifying funding and resources to support schoolwide SEL.* 3. *There is a one-year budget for SEL resources that includes funding for professional learning and materials needed to support SEL instruction. The school has allocated staff time for engaging in SEL-related activities including professional learning.* 4. *There is a stable long-term budget for SEL resources, including professional learning, materials, and staffing. The school has allocated staff time for engaging in SEL-related activities including professional learning.*

3.2.3 Área de Foco 2 - Fortaleça a ASE dos adultos

A terceira área de foco apresentada pelo guia aponta para a necessidade do fortalecimento das competências socioemocionais dos adultos que compõem a comunidade escolar para que possam atuar mais assertivamente na ASE com os estudantes. Esses dois processos devem acontecer, segundo o CASEL (2023a, s. p., tradução nossa), simultaneamente.

Segundo a organização,

O plano de implementação da sua escola provavelmente chamará muitos adultos — de professores a funcionários da merenda a parceiros fora da escola — a assumir um papel ativo na promoção da aprendizagem social e emocional. Você pode descobrir que a equipe precisa se envolver com novos programas ou currículos, assumir diferentes responsabilidades ou ajustar suas práticas profissionais para servir aos objetivos do seu plano. Ao mesmo tempo, o ensino é uma das ocupações mais estressantes dos EUA (Gallup, 2014). O estresse afeta a saúde e o bem-estar dos professores, a satisfação no trabalho, a rotatividade do trabalho e os resultados dos alunos (Greenberg et al., 2016).

Por essas razões, é extremamente importante que a implementação da ASE Escolar intencionalmente nutra um ambiente de trabalho no qual os funcionários se sintam apoiados, capacitados, capazes de colaborar efetivamente e construir confiança relacional, e também capazes de desenvolver suas habilidades sociais e emocionais. (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa) ³⁶

A área de foco é composta por três atividades-chave: 1) Aprenda, 2) Colabore e 3) Sirva de exemplo. Vale lembrar que o guia tem como interlocutor primeiro o gestor escolar e, por isso, o imperativo está direcionado a ele primeiramente.

A primeira atividade-chave é o Aprenda que consiste no apoio dado à equipe para a reflexão sobre suas competências socioemocionais, ao mesmo tempo que colabora no desenvolvimento da capacidade de apoiar a ASE de seus pares e estudantes.

As atividades a serem realizadas com os adultos sugeridas pelo CASEL (2023a, s. p., tradução nossa) são:

³⁶ *Your school's implementation plan will likely call on many adults—from teachers to lunchroom staff to out-of-school time partners—to take an active role in promoting social and emotional learning. You may find that staff need to engage with new programming or curricula, take on different responsibilities, or fine-tune their professional practices to serve the goals of your plan. At the same time, teaching is one of the most stressful occupations in the U.S. (Gallup, 2014). Stress affects teachers' health and well-being, job satisfaction, job turnover, and student outcomes (Greenberg et al., 2016). For these reasons, it's critically important that schoolwide SEL implementation intentionally nurtures a work environment in which staff feel supported, empowered, able to collaborate effectively and build relational trust, and also able to develop their social and emotional skills.*

Refletir sobre suas próprias competências socioemocionais e mentalidades de crescimento.
 Compreender a motivação para aumentar a colaboração no local de trabalho.
 Examinar preconceitos para competência cultural.
 Cultivar a mentalidade de crescimento entre os funcionários.
 Compreender o desenvolvimento adolescente.
 Desenvolver estratégias de autocuidado.
 Desenvolver um plano de aprendizagem personalizado para construir habilidades e conhecimentos que apoiem a implementação da ASE Escolar.³⁷

Cada atividade sugerida possui um espaço no guia com metodologias e estruturas preparadas para serem trabalhadas na escola.

A segunda atividade-chave é o Colaborar que foca na relação de confiança e colaboração entre os profissionais da escola. Para corroborar a necessidade desse tipo de relação, a organização aponta que

O poder da capacidade coletiva é que permite que pessoas comuns realizem coisas extraordinárias — por duas razões. Uma delas é que o conhecimento sobre a prática efetiva se torna mais amplamente disponível e acessível diariamente. A segunda razão é ainda mais poderosa — trabalhar em conjunto gera comprometimento. (FULLAN apud CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).³⁸

Há um peso motivacional na citação pelos temas que essa atividade-chave se debruça como confiança, colaboração, comprometimento, entre outros. O objetivo está na aproximação dos profissionais enquanto uma comunidade que se engaja em uma causa comum, aqui explicitada pela ASE. Por isso, as estratégias sugeridas para ela consistem em comunidades de aprendizagem profissional, mentoria e parceria entre pares, a integração das práticas da ASE nas reuniões de equipe, protocolos de consultoria entre pares.

A terceira atividade-chave é chamada de *Model* e traduzimos aqui como modelar enquanto criação de parâmetros para a ASE presentes nas ações dos profissionais que servem de modelo para os estudantes. Segundo o guia,

³⁷ *Reflecting on their own social and emotional competencies and growth mindsets. Understanding motivation to increase workplace collaboration. Examining biases for cultural competence. Cultivating growth mindset among staff. Understanding adolescent development. Developing strategies for self-care. Developing a personalized learning plan to build skills and knowledge that support schoolwide SEL implementation.*

³⁸ *The power of collective capacity is that it enables ordinary people to accomplish extraordinary things—for two reasons. One is that knowledge about effective practice becomes more widely available and accessible on a daily basis. The second reason is more powerful still—working together generates commitment.*

Assim como é importante modelar a ASE para os alunos em sala de aula, também é importante que os adultos modelem consistentemente a competência social, emocional e cultural em suas interações com outros funcionários, famílias e parceiros comunitários. As equipes de ASE e a liderança escolar desempenham um papel fundamental na formação de uma cultura organizacional onde a ASE é consistentemente modelado por adultos.³⁹ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa)

As rubricas dessa área de foco estão divididas em 4 áreas. A primeira é a Formação dos Profissionais para Fortalecer as Especialidades da Equipe e consiste nos seguintes níveis:

Nível 1: Os funcionários ainda não se engajam na formação relacionada à ASE de alta qualidade para desenvolver suas habilidades para cultivar ambientes de aprendizagem solidários e equitativos e promover a ASE.

Nível 2: Alguns funcionários se engajam na formação de alta qualidade para desenvolver suas habilidades para cultivar ambientes de aprendizagem solidários e equitativos e promover a ASE para os alunos.

Nível 3: Os funcionários se engajam na formação de alta qualidade várias vezes ao longo do ano para desenvolver suas habilidades para cultivar ambientes de aprendizagem solidários e equitativos e promover a ASE para os alunos. Essas oportunidades de formação profissional estão alinhadas às metas de ASE da escola e progridem para apoiar a equipe com base em suas funções e conhecimento atual sobre ASE.

Nível 4: Os funcionários se engajam na formação de alta qualidade e contínua, incluindo o recebimento de aconselhamento e feedback. Essas oportunidades de formação desenvolvem suas habilidades para cultivar ambientes de aprendizagem solidários e equitativos e promover a ASE para os estudantes; estão alinhados às metas de ASE da escola; progridem para apoiar a equipe com base em suas funções e conhecimento atual da ASE. A equipe de ASE coleta feedback da equipe para moldar uma abordagem eficaz para o suporte e orientação contínuos.⁴⁰ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa)

³⁹ *Just as it's important to model SEL for students in the classroom, it's also important for adults to consistently model social, emotional, and cultural competence in their interactions with other staff, families, and community partners. SEL teams and school leadership play a key role in shaping a staff culture where SEL is consistently modeled by adults.*

⁴⁰ *1. Staff do not yet engage in high-quality SEL-related professional learning to develop their skills for cultivating supportive, equitable learning environments and promoting SEL. 2. Some staff engage in high-quality professional learning to develop their skills for cultivating supportive, equitable learning environments and promoting SEL for students. 3. Staff engage in high-quality professional learning multiple times throughout the year to develop their skills for cultivating supportive, equitable learning environments and promoting SEL for students. These professional learning opportunities are aligned to the school's SEL goals and scaffolded to support staff based on their roles and current knowledge of SEL. 4. Staff engage in high-quality and ongoing professional learning, including receiving coaching and feedback. These professional learning opportunities develop their skills for cultivating supportive, equitable learning environments and promoting SEL for students; are aligned to the school's SEL goals; and scaffolded to support staff based on their roles and current knowledge of SEL. The SEL team collects staff feedback to shape an effective approach to ongoing support and coaching.*

A primeira dimensão avaliada tem como objetivo compreender o engajamento dos profissionais nas atividades formativas, aconselhamentos e feedbacks, as habilidades desenvolvidas, a vinculação às metas de ASE da escola, o apoio à equipe e a coleta de feedback para a melhoria do processo. (CASEL, 2023a).

A segunda dimensão direciona para a avaliação da ASE de adultos e a competência cultural a partir dos seguintes níveis:

Nível 1: Os funcionários ainda não têm oportunidades para refletir e desenvolver suas próprias competências sociais, emocionais e culturais.

Nível 2: Oportunidades significativas para que os funcionários desenvolvam suas próprias competências sociais, emocionais e culturais são oferecidas pelo menos uma vez por ano.

Nível 3: Oportunidades significativas para que os funcionários reflitam sobre e desenvolvam suas próprias competências sociais, emocionais e culturais estão disponíveis várias vezes durante o ano. Essas oportunidades incluem atividades estruturadas que apoiam a equipe na prática do autocuidado e no exame de suas mentalidades e inclinações.

Nível 4: Oportunidades significativas para que os funcionários reflitam e desenvolvam suas próprias competências sociais, emocionais e culturais são incorporadas nas reuniões regulares de equipe e faz parte da estratégia formativa geral dos profissionais da escola. Essas oportunidades incluem atividades estruturadas para apoiar a equipe na prática do autocuidado e no exame de suas mentalidades e inclinações. A equipe de ASE revisa regularmente dados relacionados à ASE de adultos e competência cultural para planejar o suporte contínuo.⁴¹ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Os focos da segunda dimensão estão concentrados na oferta de oportunidades formativas significativas e sua vinculação à rotina e itinerário formativo da escola, no caráter subjetivo das atividades e na análise dados relativos a formação contínua na escola.

A terceira dimensão avalia a Colaboração da Equipe a partir dos seguintes níveis:

Nível 1: Os funcionários ainda não têm oportunidades de construir relacionamentos colaborativos.

Nível 2: Os funcionários dedicaram tempo de colaboração e desenvolveram normas ou acordos compartilhados para orientar a colaboração.

⁴¹ 1. Staff do not yet have opportunities to reflect on and develop their own social, emotional, and cultural competencies. 2. Meaningful opportunities for staff to develop their own social, emotional, and cultural competencies are offered at least once per year. 3. Meaningful opportunities for staff to reflect on and develop their own social, emotional, and cultural competencies are available multiple times throughout the year. These opportunities include structured activities that support staff in practicing self-care and examining their mindsets and biases. 4. Meaningful opportunities for staff to reflect on and develop their own social, emotional, and cultural competencies are built into regular staff meetings and part of the school's overall professional learning strategy. These opportunities include structured activities to support staff in practicing self-care and examining their mindsets and biases. The SEL team regularly reviews data related to adult SEL and cultural competence to plan ongoing support.

Nível 3: A equipe de ASE e a liderança escolar analisam regularmente sua abordagem para fomentar a comunidade, o propósito compartilhado e a colaboração entre os funcionários. Os funcionários têm tempo dedicado para colaboração. Normas para equipe ou acordos compartilhados orientam interações respeitadas, colaboração efetiva e uma cultura inclusiva na equipe. Nível 4: A equipe de ASE e a liderança escolar promovem intencionalmente um senso de comunidade e de propósito compartilhado entre os funcionários, inclusive usando dados sobre percepções dos funcionários para melhorar o clima de trabalho. Os funcionários dedicaram tempo para aprender uns com os outros, compartilhar as melhores práticas e resolver problemas colaborativamente em torno dos desafios de implementação da ASE. Normas para a equipe ou acordos compartilhados orientam interações respeitadas, colaboração efetiva e uma cultura inclusiva na equipe.⁴² (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Os focos da terceira dimensão avaliada estão na promoção do senso de comunidade e propósito coletivo, no tempo dedicado para a colaboração na equipe, nos acordos e seu impacto nas relações, colaboração e cultura dos profissionais.

A quarta e última dimensão diz respeito ao Exemplo Profissional de ASE e é avaliada por meio dos seguintes níveis:

Nível 1: Liderança e/ou equipe ainda não priorizaram o exemplo de competências sociais, emocionais e culturais em suas interações.

Nível 2: A equipe de ASE está desenvolvendo uma abordagem para apoiar liderança e equipe para serem exemplo de competências sociais, emocionais e culturais em sua linguagem e interações com outros funcionários, estudantes, famílias e parceiros comunitários.

Nível 3: Liderança e equipe exemplificam regularmente as competências sociais, emocionais e culturais em sua linguagem e interações com a maioria dos funcionários, estudantes, famílias e parceiros comunitários. Os esforços e contribuições dos funcionários às vezes são reconhecidos.

Nível 4: Liderança e equipe exemplificam regularmente as competências sociais, emocionais e culturais em sua linguagem e interações com outros funcionários, estudantes, famílias e parceiros comunitários. Os líderes escolares e a equipe de ASE construíram relações de apoio com os funcionários e reconhecem regularmente os esforços e contribuições da equipe.⁴³ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

⁴² 1. Staff do not yet have opportunities to build collaborative relationships. 2. Staff have dedicated time for collaboration, and have developed norms or shared agreements to guide collaboration. 3. The SEL team and school leadership regularly reviews their approach for fostering community, shared purpose, and collaboration among staff. Staff have dedicated time for collaboration. Staff norms or shared agreements guide respectful interactions, effective collaboration, and an inclusive staff culture. 4. The SEL team and school leadership intentionally foster a sense of community and shared purpose among staff, including using data on staff perceptions to improve the work climate. Staff have dedicated time to learn from each other, share best practices, and collaboratively problem-solve around SEL implementation challenges. Staff norms or shared agreements guide respectful interactions, effective collaboration, and an inclusive staff culture.

⁴³ 1. Leadership and/or staff have not yet prioritized modeling social, emotional, and cultural competencies in their interactions. 2. The SEL team is developing an approach to support leadership and staff in modeling social, emotional, and cultural competencies in their language and interactions with other staff, students, families, and community partners. 3. Leadership and staff regularly model social, emotional, and cultural competencies in their language and interactions with most staff, students, families, and community partners. Staff efforts and contributions are sometimes acknowledged. 4.

Os focos, portanto, estão no papel de lideranças e funcionários enquanto exemplos práticos de exercício de competências socioemocionais e culturais, a construção de relações de apoio na equipe e o reconhecimento das ações da equipe.

3.2.4 Área de Foco 3 – Promova ASE para os estudantes

A quarta área de foco estruturada no guia diz respeito à execução direta da ASE com os estudantes da escola, focando no desenvolvimento de uma abordagem coordenada para apoiar a aprendizagem socioemocional dos alunos em toda a escola, salas de aula, casas e comunidades (CASEL, 2023a). Aqui há a convergência das áreas de foco anteriores. De acordo com a organização,

O núcleo da implantação da ASE é a promoção da aprendizagem social e emocional dos estudantes durante todo o dia na escola e em parceria com famílias e comunidades. Todo o trabalho que você fez para construir a fundamentação (Área de Foco 1A), plano (Área de Foco 1B) e fortalecimento da ASE adulta (Área de Foco 2) está a serviço da criação de uma comunidade escolar que promova a aprendizagem social, emocional e acadêmica dos estudantes.

Isso requer muito mais do que um único programa ou método de ensino. Como a aprendizagem dos estudantes é influenciada por suas interações em diversos ambientes, promover a ASE estudantil requer uma coordenação atenciosa de estratégias que alcançam as salas de aula, todas as áreas da escola, casas e comunidades. (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa)⁴⁴

Essa área de foco organiza as atividades nos quatro contextos da escola apresentados anteriormente: Sala de Aula, Escola, Famílias e Responsáveis e Comunidade. O Guia apresenta, por meio de tópicos os aspectos que compõem as iniciativas a serem implementadas em cada contexto.

Leadership and staff regularly model social, emotional, and cultural competencies in their language and interactions with other staff, students, families, and community partners. School leaders and the SEL team have built supportive relationships with staff and regularly acknowledge staff efforts and contributions.

⁴⁴ *The core of SEL implementation is promoting students' social and emotional learning throughout the school day and in partnership with families and communities. All of the work you've done to build foundational support (Focus Area 1A), plan (Focus Area 1B), and strengthen adult SEL (Focus Area 2) are in service of creating a school community that promotes students' social, emotional, and academic learning.*

This requires much more than a single program or teaching method. Because student learning is influenced by their interactions across many settings, promoting student SEL requires thoughtful coordination of strategies that reach across classrooms, all areas of the school, homes, and communities.

3.2.4.1 Escola

No nível da escola, o primeiro a ser mencionado, solicita-se à escola o seguinte:

Alinhe o clima escolar, programas e práticas para promover a ASE para os estudantes. Isso inclui:

- Fomentar um clima escolar solidário;
- Adotar um Programa Baseado em Evidências;
- Promover a voz dos estudantes;
- Integrar a ASE ao Apoio Estudantil;
- Garantir políticas e práticas disciplinares que promovam a ASE e resultados equitativos. (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).⁴⁵

A compreensão da organização sobre esse nível parte do pressuposto de a ASE se efetiva de fato na realidade escolar quando todos os aspectos que compõem o dia letivo colaboram na promoção da aprendizagem social e emocional dos estudantes. Seja a sala de aula, mas também, os espaços e tempos de refeição, corredores e pátios, atividades variadas na e fora da escola, entre outras. Essas experiências ajudam à criança e ao adolescente a se perceberem, se relacionar com os outros, resolver conflitos e tomar decisões (CASEL, 2023a).

Nesse sentido, a proposta é que haja a integração da ASE em todos os aspectos da escola de maneira intencional, a partir da reflexão de como determinado espaço-tempo colabora para o desenvolvimento das competências socioemocionais. A ideia é que esse processo colabore na articulação entre inúmeras iniciativas que a escola promove normalmente relacionadas ao bem-estar dos estudantes, mas que, muitas vezes, se dão de maneira fragmentada. São citadas como exemplos: Aprendizagem e Serviço, programas familiares, Desenvolvimento de Caráter, PBIS⁴⁶ e outros programas de apoio, práticas restaurativas, serviços de apoio ao estudante, programas de segurança escolar, prevenção ao uso de substâncias, esforços anti-bullying, programas de mentoria e tutoria, programas extraescolares, atividades de foco e atenção plena, parcerias comunitárias e apoio à saúde mental (CASEL, 2023a).

Essa fase da implementação é organizada em 5 estratégias principais:

⁴⁵ *Align school climate, programs, and practices to promote SEL for students. This includes: - Fostering a Supportive School Climate; - Adopting an Evidence-Based Program; - Elevating Student Voice; - Integrating SEL into Student Supports; - Ensuring Discipline Policies and Practices that Promote SEL and Equitable Outcomes.*

⁴⁶ *Positive Behavioral Interventions and Supports* é uma estrutura de três níveis baseada em evidências para melhorar e integrar todos os dados, sistemas e práticas que afetam os resultados dos estudantes todos os dias. Disponível em: <https://www.pbis.org/>, acesso em 29 set 2022.

1. Fomentar um clima escolar solidário, incluindo normas, rotinas e procedimentos que promovam a ASE.
2. Adotar um programa de ASE baseado em evidências que garanta oportunidades consistentes e de alta qualidade para todos os estudantes.
3. Elevar a voz dos estudantes para engajá-los ativamente na ASE Escolar.
4. Integrar a ASE em um sistema de suportes multi-hierárquicos para garantir que ela seja incorporada ao longo dos suportes aos estudantes.
5. Garantir que as políticas disciplinares promovam a ASE e os resultados equitativos para alinhar práticas disciplinares com as metas da ASE.⁴⁷ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Cada estratégia possui atividades propostas pelo CASEL para a implementação da ASE na escola. A primeira, por exemplo, está focada na compreensão de clima escolar enquanto determinante e determinada pelos esforços voltados à ASE. Em outras palavras, a uma relação interdependência entre ASE e clima escolar, de maneira que uma se desenvolve com a outra. Para mensurar o clima escolar o guia cita como referência *National School Climate Council (2021)* com um conjunto de indicadores que servem de diretrizes para a qualidade do clima escolar. Outra referência citada como recurso para esse tema é o *National Center on Safe Supportive Learning Environments*, do Departamento de Educação do governo americano que aponta que

O clima escolar é um conceito amplo e multifacetado que envolve muitos aspectos da experiência educacional do estudante. Um clima escolar positivo é o produto da atenção de uma escola para promover a segurança; promover um ambiente acadêmico, disciplinar e físico solidário; e incentivar e manter relações respeitadas, de confiança e de cuidado em toda a comunidade escolar, independentemente do ambiente – desde o Pré-escolar/Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Um clima escolar positivo está criticamente relacionado ao sucesso escolar. Por exemplo, pode melhorar a frequência, a realização e a retenção e até mesmo as taxas de conclusão, de acordo com a pesquisa. O clima escolar tem muitos aspectos. Definir uma estrutura para entender o clima escolar pode ajudar os educadores a identificar áreas-chave nas quais se concentrar para criar climas seguros e de apoio em suas escolas.⁴⁸ (NATIONAL CENTER ON SAFE SUPPORTIVE LEARNING ENVIRONMENTS, 2022).

⁴⁷ 1) Foster a supportive school climate including norms, routines, and procedures that promote SEL. 2) Adopt an evidence-based SEL program that ensures consistent and high-quality SEL opportunities for all students. 3) Elevate student voice to actively engage students in schoolwide SEL. 4) Integrate SEL into a Multi-Tiered System of Supports (MTSS) to ensure SEL is embedded throughout student supports. 5) Ensure discipline policies promote SEL and equitable outcomes to align disciplinary practices with SEL goals.

⁴⁸ School climate is a broad, multifaceted concept that involves many aspects of the student's educational experience. A positive school climate is the product of a school's attention to fostering safety; promoting a supportive academic, disciplinary, and physical environment; and encouraging and

Uma das ferramentas oferecidas por essa instituição e recomendada pelo Guia é uma plataforma com questionários para avaliação do clima escolar disponível no endereço: <<https://safesupportivelearning.ed.gov/edscls/administration>>. A partir dessas referências o guia apresenta 3 questões centrais que norteiam o trabalho da escolar relacionado ao clima escolar:

- A equipe de ASE avalia regularmente o clima (por meio de dados observacionais, pesquisas etc.)?
- A equipe se reúne regularmente para planejar os esforços de melhoria do clima com base em dados?
- As normas, os acordos compartilhados, as rotinas e os procedimentos da escola apoiam a visão de ASE e o clima da escola?⁴⁹ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa)

Nesse mesmo sentido o guia ainda aponta estratégias que estão presentes em outras áreas de foco do guia e que contribuem para a melhoria do clima escolar:

- Interações e relações entre os membros da comunidade escolar (discutidas nas Áreas de Foco 2 e 3)
- Competência social, emocional e cultural da equipe e como eles modelam a ASE (discutida na Área de Foco 2)
- Práticas de ensino e rigor acadêmico (discutido na Área de Foco 3, Sala de Aula)
- Voz e engajamento dos estudantes (discutido na Área de Foco 3, Escola)
- Políticas e práticas disciplinares (discutidas na Área de Foco 3, Escola e Sala de Aula)
- Parcerias familiares e comunitárias (discutidas na Área de Foco 3, Parcerias Familiares e Parcerias Comunitárias)⁵⁰ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

maintaining respectful, trusting, and caring relationships throughout the school community no matter the setting—from Pre-K/Elementary School to higher education.

A positive school climate is critically related to school success. For example, it can improve attendance, achievement, and retention and even rates of graduation, according to research. School climate has many aspects. Defining a framework for understanding school climate can help educators identify key areas to focus on to create safe and supportive climates in their schools.

⁴⁹ *Does the SEL team regularly assesses climate (through observational data, surveys, etc.)?*

Does the team meet regularly to plan climate improvement efforts based on data?

Do schoolwide norms, shared agreements, routines, and procedures support the school's SEL vision and climate?

⁵⁰ *Interactions and relationships between members of the school community (discussed in Focus Area 2 and 3); Staff social, emotional, and cultural competence and how they model SEL (discussed in Focus Area 2); Instructional practices and academic rigor (discussed in Focus Area 3, Classroom); Student voice and engagement (discussed in Focus Area 3, School); Discipline policies and practices (discussed in Focus Area 3, School and Classroom); Family and community partnerships (discussed in Focus Area 3, Family Partnerships and Community Partnerships).*

Outro aspecto da criação de um ambiente de aprendizagem solidário, segundo o CASEL (2023a), perpassa pela existência de um conjunto de normas escolares que reúnem expectativas de como os membros da comunidade escolar devem se comportar e se relacionar. Sobre isso o guia ainda afirma que

As normas também contribuem para uma sensação de segurança, mas são distintas das regras tradicionais, na medida em que as normas são criadas e defendidas pela comunidade escolar – em vez de uma figura de autoridade. Dessa forma, as normas têm um potencial mais profundo para serem internalizadas e apoiarem o clima escolar e a ASE. (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).⁵¹

Esse processo de construção reforça o caráter de consciência que deve haver nos processos educativos, dando sentido às aprendizagens, incluindo as socioemocionais. Esse aspecto ainda responde a uma das maiores crises no ambiente escolar que consiste na indisciplina e incivilidade, partindo do princípio de que normas, para que sejam internalizadas por uma comunidade, precisa ser fruto da própria construção comunitária. Ser comunidade é ter consciência de seus processos, construir identidades coletivas em movimento dialético, mas que envolve a todos os seus membros.

Pensando nessa construção coletiva das normas, a proposta que o guia propõe, parte da resposta de 4 perguntas pelos educandos: 1. De que tipo de escola você quer fazer parte? 2. Com o que ela se pareceria? 3. Como as pessoas se tratariam? 4. Como as pessoas resolveriam um problema ou um conflito? Essas perguntas são interessantes por reforçam o olhar para as normas como expectativas comunitárias que servem de parâmetro para as relações e comportamento. Além disso, outras quatro questões ajudam a comunidade escolar a avaliar se as normas estão sendo de fato responsivas às demandas da realidade da escola.

1. No último ano letivo, todos os alunos, funcionários e famílias tiveram a oportunidade de sugerir novas normas ou recomendar que certas normas fossem removidas?
2. As normas escolares se alinham com as mensagens que os alunos ouvem em casa e em sua comunidade? Como você sabe?
3. Essas normas poderiam potencialmente isolar grupos específicos de estudantes?

⁵¹ Norms also contribute to a sense of safety, but are distinct from traditional rules in that norms are created and upheld by the school community—rather than an authority figure. In this way, norms have a deeper potential to be internalized and support school climate and SEL.

4. Você já pediu feedback dos alunos sobre como as normas os afetam? Se não, como você pode conseguir isso? Como você pode usar esse feedback para refinar suas normas escolares? (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa)⁵²

Outro aspecto que, segundo o CASEL (2023a), está relacionado a um clima escolar solidário é o conjunto de rotinas e procedimentos que se dão durante o dia letivo. O guia explica que

Rotinas são a maneira como os estudantes e funcionários se envolvem nas atividades escolares regulares, como a forma como os estudantes se movem pelos corredores. Os procedimentos são um conjunto de etapas que orientam como a equipe e estudantes realizam determinadas ações, como a forma como a equipe responderá a questões disciplinares.⁵³ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Além disso, o guia vincula, enquanto reforço, essas duas estratégias às competências socioemocionais que a ASE busca desenvolver na escola, de maneira que, segundo o material,

Por exemplo, uma rotina escolar em que todos os professores cumprimentam os estudantes na porta antes da aula pode ajudar a promover a consciência social e as habilidades de relacionamento. Também pode ajudar a promover um clima escolar caloroso e responsivo. Os procedimentos disciplinares, discutidos mais adiante nesta seção, também podem fornecer oportunidades adequadas para ensinar estudantes sobre autogestão, resolução de conflitos e tomada de decisão responsável.⁵⁴

Essa é uma demonstração prática de como se percebe a transversalidade da ASE no espaço-tempo escolar, podendo ser aplicada em outros exemplos de rotinas e procedimentos. Poderia se pensar em diversas atividades realizadas no ambiente escolar que, muitas vezes, não possuem intencionalidade pedagógica, mas que educam na prática, seja na convivência ou no exercício de uma habilidade. Tomar

⁵² 1. Within the last school year, have all students, staff, and families been given opportunities to suggest new norms or recommend that certain norms be removed? 2. Do schoolwide norms align with the messages that students hear at home and in their community? How do you know? 3. Could these norms potentially single out specific groups of students? 4. Have you asked for student feedback about how the norms impact them? If not, how can you accomplish this? How can you use this feedback to refine your schoolwide norms?

⁵³ Routines are the way that students and staff engage in regular school activities, such as how students move through the hallways. Procedures are a set of steps that guide how staff and students carry out certain actions, such as how staff will respond to disciplinary issues.

⁵⁴ For example, a school routine in which all teachers greet students at the door before class can help promote social awareness and relationship skills. It can also help foster a warm and responsive school climate. Disciplinary procedures, discussed later in this section, can also provide ripe opportunities to teach students about self management, conflict resolution, and responsible decision-making.

consciência da escola como um ecossistema educativa que é passível de intervenção metodológica para enriquecer a prática didática iniciada em sala de aula.

O critério para incluir essas múltiplas possibilidades educativas está na busca da equipe da escola em criar um ambiente solidário (CASEL, 2023a). A sugestão do guia passa por um exercício de priorização a partir da frequência em que determinada rotina ou procedimento ocorra.

Para aqueles que ocorrem com frequência ou são de alta prioridade, você pode observar e tomar notas sobre como a equipe e os estudantes interagem durante a rotina ou procedimentos. Em seguida, como equipe, reflitam sobre as seguintes questões:

- Até que ponto essa rotina/procedimento reflete nossas normas escolares e apoia a visão de nossa escola?
- Como os alunos e funcionários se comunicam e interagem uns com os outros durante essa rotina/procedimento?
- Até que ponto essa rotina/procedimento promove o desenvolvimento da autoconsciência, da autogestão, da consciência social, das habilidades de relacionamento e/ou da tomada de decisão responsável?
- Como podemos melhorar essa rotina/procedimentos para que ela apoie melhor nossas normas escolares, contribua para relacionamentos positivos e promova a ASE?⁵⁵ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Portanto há uma relação muito clara entre a visão construída pela comunidade escolar, as normas que evidenciam o ideal de relações escolares e as rotinas e procedimentos que estipulam práticas que são, ao mesmo tempo, formas de conduzir as atividades e relações cotidianas e espaço-tempos educativos intencionais ou não, conscientes ou espontâneos. Isso provoca a avaliação das rotinas e procedimentos existentes, bem como demonstram a necessidade de criação de novos, como quando se sente a necessidade de conectar aquilo que se aprende em sala de aula, no ensino explícito da ASE, com o cotidiano do estudante. (CASEL, 2023a).

Essa multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento da ASE na escola também envolve a estrutura física, que pode colaborar ou atrapalhar os objetivos da escola nesse campo. Assim, é apontado pelo guia a necessidade de

⁵⁵ *For those that occur frequently or are high priority, you can observe and take notes on how staff and students interact during the routine or procedures. Then, as a team, reflect on the following questions: - To what degree does this routine/procedure reflect our schoolwide norms and support our school's vision? - How do students and staff communicate and interact with one another during this routine/procedure? - To what degree does this routine/procedure promote the development of self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and/or responsible decision-making? - How can we improve this routine/procedures so that it better supports our schoolwide norms, contributes to positive relationships, and promotes SEL?*

Criar espaços comuns públicos para que seus estudantes e funcionários se reúnam pode promover um senso de comunidade e senso de pertencimento, enquanto dedicar espaços privados, seguros e neutros de calma pode ser um apoio para estudantes e funcionários que estão gerenciando emoções difíceis, buscando solidão e trabalhando em situações desafiadoras. É importante que esses espaços sejam confortáveis e acessíveis aos estudantes que os utilizam. Ao selecionar ou projetar um espaço, envolva os estudantes em decisões sobre como o espaço é visto e como ele pode ser usado de uma maneira que seja afirmativa de suas identidades e reflita sua cultura.⁵⁶

Um dos exemplos de espaços físicos que podem ser criados na escola para favorecer a ASE é um espaço voltado para paz, ou chamado de *High School Peace Room*, que poderia ser utilizada em práticas restaurativas, meditação e outras atividades relacionadas à gestão emocional dos estudantes e profissionais.

Toda essa discussão voltada ao ambiente escolar, desde suas normas, passando pelas rotinas e procedimentos até sua estrutura física responde à necessidade de garantir uma “escola sensível aos traumas” (CASEL, 2023a). E a isso se vinculam as finalidades apontadas pelo guia que se relacionam com a segurança e bem-estar dos educandos na promoção de:

- Um entendimento entre todos os funcionários de que o trauma pode afetar a aprendizagem, o comportamento e os relacionamentos de uma criança na escola.
- Ambientes escolares e de sala de aula que são física, social, emocional e academicamente seguros.
- Oportunidades para todos os estudantes aprenderem e praticarem competência social e emocional.
- Políticas inclusivas que permitam que os estudantes sejam membros plenos da sala de aula e da comunidade escolar e evitem a remoção dos alunos do ambiente de aprendizagem sempre que possível.
- Uma cultura de equipe que incentiva a responsabilidade compartilhada pelo bem-estar de todos os estudantes.
- Preparação cuidadosa para possíveis crises, planejamento antecipado para mudanças na equipe e políticas que possam impactar as experiências dos estudantes.⁵⁷ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

⁵⁶ *Creating public communal spaces for your students and staff to come together can promote a sense of community and sense of belonging, while dedicating private, safe and neutral calming spaces can be supportive for students and staff who are managing difficult emotions, seeking solitude, and working through challenging situations. It is important that these spaces feel comfortable and accessible to the students who use them. In selecting or designing a space, involve students in decisions regarding how the space looks and how it can be used in a way that is affirming to their identities and reflective of their culture.*

⁵⁷ *An understanding among all staff that trauma can impact a child’s learning, behavior, and relationships at school. School and classroom environments that are physically, socially, emotionally, and academically safe. Opportunities for all students to learn and practice social and emotional competence. Inclusive policies that enable students to be full members of the classroom and school community and avoid removing students from the learning environment whenever possible. A staff culture that encourages shared responsibility for the well-being of all students. Careful preparation for potential crises, planning ahead for changes in staffing and policies that may impact students’ experiences.*

A segunda estratégia se concentra na adoção de um programa baseado em evidências para a ASE, definido pelo guia como

(...) fundamentados em pesquisas e princípios de desenvolvimento de crianças e adolescentes, e cientificamente avaliados e mostrados para produzir resultados positivos para os estudantes. Os objetivos da ASE Escolar são mais propensos a serem alcançados quando abordagens baseadas em evidências são usadas para alcançar os alunos em todos os ambientes onde eles passam seu tempo.⁵⁸ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

São apresentados ainda quatro elementos que estão presentes nos programas bem avaliados pelo CASEL:

- SEQUENCIADO: Atividades conectadas e coordenadas para promover o desenvolvimento de habilidades.
- ATIVO: Empregar formas ativas de aprendizagem para ajudar os estudantes a dominar novas habilidades e atitudes.
- FOCADO: Tempo dedicado e atenção ao desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais.
- EXPLÍCITO: Segmentação de habilidades sociais e emocionais específicas.⁵⁹ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

É nesse aspecto que se vincula um dos pontos nos quais a instituição deposita esforço: a avaliação de programas de ASE, comercializados nos Estados Unidos, mas também em outros países ao redor do mundo. E a adoção de um programa é definido como “uma parte central da implementação (...) que oferece oportunidades estruturadas de ASE para todos os estudantes”⁶⁰ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa). O que se aborda aqui, portanto, é a adoção de um material didático que dê suporte à escola e aos professores especialmente no ensino explícito das competências socioemocionais.

Assim são apresentadas como fases desse processo: 1. Identificação de prioridades da escola para a ASE; 2. Identificar os programas de ASE que estejam

⁵⁸ *Evidence-based SEL programs are grounded in research and principles of child and adolescent development, and scientifically evaluated and shown to produce positive student outcomes. The goals of schoolwide SEL are more likely to be achieved when evidence-based approaches are used to reach students in all settings where they spend their time.*

⁵⁹ *SEQUENCED: Connected and coordinated activities to foster skills development. ACTIVE: Employing active forms of learning to help students master new skills and attitudes. FOCUSED: Dedicated time and attention to developing personal and social skills. EXPLICIT: Targeting specific social and emotional skills.*

⁶⁰ *A core part of schoolwide implementation is adopting an evidence-based program that provides structured SEL opportunities for all students.*

alinhados a essas prioridades⁶¹; 3. Revisar as informações do programa para restringir a pesquisa; 4. Debater e escolher com a equipe de ASE um programa; 5. Solicitar as informações com os fornecedores; 6. Comunicar-se ou conhecer escolas que usam o programa; 7. Completar a seleção do programa. (CASEL, 2023a).

Todo esse processo deve encaminhar a escola para o desenho do plano de implementação do programa durante os anos seguintes de maneira gradual. O guia aconselha que

Ao decidir iniciar um programa, considere:

- Quem implementará o programa: É altamente recomendável que os professores sejam responsáveis por liderar aulas explícitas de ASE em suas próprias salas de aula para que possam formar fortes relacionamentos com seus estudantes. Eles também estarão melhor equipados para incorporar os conceitos da ASE em todo o ensino, e os estudantes serão melhor apoiados para praticar essas habilidades ao longo do dia. Conselheiros, administradores, defensores dos jovens, mentores, famílias e parceiros da comunidade podem estender o ensino do programa para além do dia letivo.
- Quando o programa deve ser implementado: Se há uma matéria de ASE dedicada para o ensino direto ou os professores escolhem como desenvolver o programa em seu cronograma, é altamente recomendável ter uma visita do administrador durante essas aulas e registrar momentos brilhantes em boletins informativos, reuniões de equipe ou e-mail.
- Como o programa será implementado: Quais suportes e tecnologia podem ser necessários para implementar com fidelidade? (Por exemplo, alguns programas incluem clipes de vídeo.) Como essas lições podem se alinhar com as estratégias instrucionais priorizadas pelo distrito?
- O prazo para a implementação: com que frequência as aulas são facilitadas? Por quanto tempo? Que tipos de planejamento colegiado podem apoiar uma implementação robusta que traga a comunidade escolar para uma experiência compartilhada? Como os sucessos e desafios com a implementação podem ser abordados durante as reuniões da equipe ou do departamento?⁶² (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

⁶¹ Vale apontar que o CASEL trabalha com um guia de programas de ASE (<https://pg.casel.org/>), certificando-os em 3 níveis (*SElect programs*, *Promising* e *SEL-Supportive*), cada qual vinculado a uma lista de critérios disponíveis no *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*, disponível em: https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/11_CASEL-Program-Criteria-Rationale.pdf?_gl=1*1pzfx2*_ga*NzM3NDUzMjc2LjE2NjM3OTMxMDM.*_ga_WV5CMTF83E*MTY3MjM2ODI5Ni4yMC4xLjE2NzIzNzEwNzUuMC4wLjA., acesso em 30/12/2022.

⁶² *When deciding to launch a program schoolwide, consider: 1. Who will implement the program: It's strongly recommended that teachers be responsible for leading explicit SEL lessons in their own classrooms so they can form strong relationships with their students. They'll also be better equipped to incorporate SEL concepts throughout their teaching, and students will be better supported to practice those skills throughout the day. Counselors, administrators, youth advocates, mentors, families, and community partners can extend the program's instruction beyond the school day. 2. When the program should be implemented: Whether there's a dedicated SEL block for direct instruction or teachers choose how to build the program into their schedule, it's highly recommended to have an administrator visit during those lessons and make note of shining moments in newsletters, staff meetings, or email. 3. How the program will be implemented: What supports and technology may be needed to implement with fidelity? (For example, some programs include video clips.) How might these lessons align with district-*

A formação dos professores também é citada como importante dimensão que compõe um bom programa de ASE, compreendendo estratégias possíveis de serem implementadas pelos fornecedores.

A terceira estratégia aborda sistemas de suporte estudantil que é compreendido pelo CASEL como algo similar à orientação educacional. Para isso, o guia apresenta três questões que servem de rubrica para guiar a vinculação da ASE aos processos de apoio aos educandos:

A escola fornece um continuum de suporte que atendam às necessidades acadêmicas, sociais, emocionais e comportamentais de todos os estudantes? A equipe da ASE criou uma linguagem comum e alinhou todo o suporte aos estudantes e programas e iniciativas relacionados com as metas e prioridades da ASE Escolar?
A equipe da ASE faz um balanço de todos os suportes a cada ano e planeja estrategicamente como melhorar a integração no próximo ano?⁶³ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

O modelo de estrutura de suporte estudantil apresentado pelo guia é o *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS) que consiste em “uma estrutura sistêmica e focada na prevenção para atender às necessidades acadêmicas e comportamentais dos alunos por meio da integração e melhoria contínua de sistemas e serviços”⁶⁴ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa). Esse sistema, quando bem desenhado, segundo CASEL (2022 apud NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS, 2018), inclui:

Suportes universais e baseados em evidências que criam um ambiente de aprendizagem positivo e envolvem todos os estudantes em uma aprendizagem de alta qualidade.
Suportes mais intensivos baseados em evidências para estudantes que têm níveis mais altos de necessidade.
Triagem para determinar quais estudantes poderiam se beneficiar de suportes adicionais.

prioritized instructional strategies?4. The time frame for implementation: How often are the lessons facilitated? For how long? What kinds of collegial planning can support robust implementation that brings the school community into a shared experience? How can successes and challenges with the implementation be addressed during staff or department meetings?

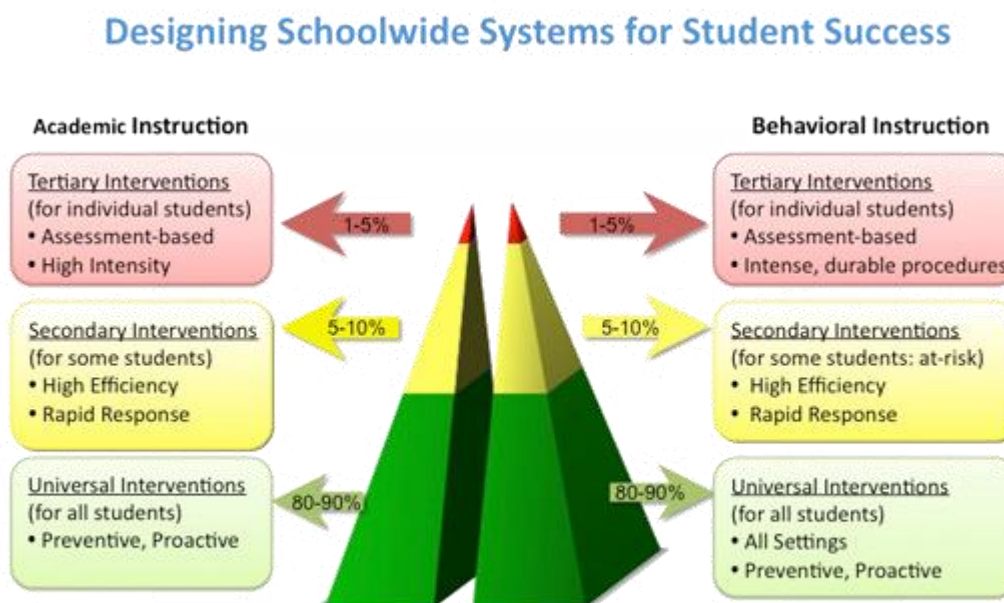
⁶³ *Does the school provide a continuum of supports that meet the academic, social, emotional, and behavioral needs of all students? Has the SEL team created common language and aligned all student supports and related programs and initiatives with schoolwide SEL goals and priorities? Does the SEL team take stock of all supports each year and strategically plan how to improve integration in the coming year?*

⁶⁴ *(...) a systemic, prevention-focused framework for addressing students' academic and behavioral needs through the integration and continuous improvement of systems and services.*

Monitoramento do progresso de como os estudantes estão respondendo aos suportes.
Tomada de decisão baseada em dados e resolução de problemas.⁶⁵ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

A conclusão do guia é que a ASE Escolar apoia tanto a dimensão acadêmica quanto a dimensão relacionada ao comportamento dos educandos, de maneira que contribui para o seu desenvolvimento, inclusive a partir das prioridades e frequência de atendimentos. É apresentado ainda uma proposta de organização desses suportes a partir de níveis, o primeiro voltado para todos os educandos, o segundo para alguns que precisam de mais apoio para além do básico e o terceiro para suportes intensivos, voltados a educandos específicos e de maneira individualizada. A partir dessas informações, é apresentado uma ilustração de como se desenha graficamente essa organização (Figura 4).

Figura 4 - Designar Sistemas Escolares para o Sucesso Estudantil



Fonte: CASEL, 2023a.

⁶⁵ *Universal, evidence-based supports that create a positive learning environment and engages all students in high quality learning. More intensive evidence-based supports for students who have higher levels of need. Screening to determine which students could benefit from additional supports. Progress monitoring of how students are responding to supports. Data-driven decision-making and problem solving.*

Há diferenças aqui no nível de generalidade ou especificidade, na forma de monitoramento e registro e na porcentagem do universo de educandos que será atendido em cada nível. Da mesma maneira que

A estrutura MTSS fornece diretrizes gerais para estruturar cada nível de suporte, mas não prescreve suportes e intervenções específicos em cada nível. Isso ocorre porque cada escola tem necessidades diferentes, dependendo dos estudantes que atende.⁶⁶ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

A quarta estratégia foca nas políticas ou diretrizes disciplinares da escola que promovam a ASE, partindo do pressuposto de que o comportamento dos educandos é sinal de seu estado emocional ou necessidades (JONES et. Al. 2018 apud CASEL, 2023a). Responder a um mau comportamento ou, como se chama no Brasil, a indisciplina e incivilidade de maneira adequada colabora para fortalecer o clima escolar e a ASE Escolar.

O guia aponta que

Quando as políticas e práticas disciplinares são centradas em torno da aprendizagem dos estudantes, apropriadas para o desenvolvimento e culturalmente responsivas, elas podem reforçar a ASE e apoiar relacionamentos mais fortes, envolvimento dos estudantes e resultados equitativos.⁶⁷ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Nesse tema são apresentadas quatro questões que podem colaborar para o monitoramento e avaliação das políticas e práticas disciplinares em busca de melhoria contínua. São elas:

As políticas e práticas disciplinares oferecem oportunidades para os estudantes refletirem, resolverem problemas e construir relacionamentos positivos?
Essas políticas e práticas levam em conta os estágios de desenvolvimento, as origens culturais e as diferenças individuais dos estudantes?
Os dados demonstram que essas práticas são usadas de forma consistente e equitativa na sala de aula e em toda a escola?

⁶⁶ *The MTSS framework provides general guidelines for structuring each tier of support, but does not prescribe specific supports and interventions at each tier. This is because each school has different needs de When discipline policies and practices are centered around student learning, are developmentally appropriate, and are culturally responsive, they can reinforce SEL and support stronger relationships, student engagement, and equitable outcomes. In this section, we discuss aligning schoolwide discipline policies and procedures to SEL. pending on the students they serve.*

⁶⁷ *When discipline policies and practices are centered around student learning, are developmentally appropriate, and are culturally responsive, they can reinforce SEL and support stronger relationships, student engagement, and equitable outcomes.*

Os professores são apoiados no uso de estratégias disciplinares centradas no estudante em suas salas de aula?⁶⁸ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Essa relação entre disciplina e ASE é apontada como fundamental no trabalho de implementação da metodologia, compreendendo que a melhoria do comportamento dos educandos no ambiente escolar é um de seus benefícios a longo prazo (CASEL, 2023a). Segundo o guia,

Um grande conjunto de pesquisas demonstrou que a aprendizagem social e emocional promove comportamentos pró-sociais e responsáveis e diminui comportamentos de risco e problemas de conduta. Competências sociais e emocionais, como habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, ajudam os estudantes a se darem bem com os outros, sentem empatia com um ponto de vista diferente, resolvem conflitos e apresentam soluções e trabalham com frustrações e decepções.

É importante esclarecer, no entanto, que a ASE Escolar não é uma "solução rápida" para maus comportamentos. Embora as estratégias para a ASE possam ajudar imediatamente todos os alunos a refletir sobre suas emoções e falar sobre conflitos, alguns comportamentos podem levar tempo e orientação e prática repetidas. Como mostrado abaixo, a ASE Escolar demonstrou ter impacto de curto e longo prazo nas atitudes e comportamentos dos alunos (Mahoney et al, 2018).⁶⁹ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Contudo, quando se fala em políticas e práticas disciplinares no guia não se segue abordagens que focam em controle e ordem para corrigir problemas de comportamento, pois entende que isso gera ainda mais desinteresse e distanciamento. Assim, os critérios que fazem práticas disciplinares contribuírem para a ASE são as que possuem como princípios:

- Ajudar estudantes a entender o impacto de seu comportamento e construir suas competências sociais e emocionais.
- Ser respeitoso e encorajador ao interagir com os estudantes para manter o senso de pertencimento e importância do estudante.

⁶⁸ *Do discipline policies and practices provide opportunities for students to reflect, problem-solve, and build positive relationships? Do these policies and practices take into account students' developmental stages, cultural backgrounds, and individual differences? Does data demonstrate that these practices are used consistently and equitably in the classroom and throughout the school? Are teachers supported in using student-centered discipline strategies in their classrooms?*

⁶⁹ *A large body of research has demonstrated that social and emotional learning promotes prosocial and responsible behaviors and decreases risky behaviors and conduct problems. Social and emotional competencies, such as relationship skills and responsible decision-making, help students get along with others, empathize with a different viewpoint, solve conflicts and come up with solutions, and work through frustrations and disappointment.*

It's important to clarify, though, that schoolwide SEL is not a "quick fix" for misbehaviors. While the strategies for SEL can immediately help all students reflect on their emotions and talk through conflicts, some behaviors may take time and repeated guidance and practice. As pictured below, schoolwide SEL has been shown to have both short-term and long-term impact on student attitudes and behaviors (Mahoney et al, 2018).

- Considerando o que o estudante está pensando, sentindo, aprendendo e decidindo sobre si mesmo.
- Compreender a causa raiz do problema e fornecer suportes ou serviços adicionais aos estudantes quando necessário.
- Incentivar o uso construtivo do arbítrio pessoal e da autonomia.
- Trabalhar com os estudantes, tanto os responsáveis por irregularidades quanto os afetados, para reparar danos, restaurar relacionamentos e reconstruir a comunidade.
- Usando um processo justo em que os estudantes têm voz nas decisões que os afetam, entendem o raciocínio por trás deles e são claros sobre o que se espera deles no futuro.⁷⁰ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Cada princípio apontado pelo guia reforça uma conexão, que é por diversas vezes citada, com as práticas originadas da Justiça Restaurativa e que vem impregnando as práticas disciplinares escolares atualmente também no Brasil. O senso de comunidade, participação, rituais, diálogo e impacto das ações individuais na comunidade são temas-chaves ao se pensar a responsabilização a partir dessa abordagem. (NUNES, 2018). O recurso *Restorative Practices and SEL Alignment* aponta essa relação e aponta caminhos metodológicos para sua prática na escola.

Da mesma maneira, o guia aponta a importância de alinhar as políticas e práticas disciplinares com os objetivos da ASE da escola, definidos pela equipe de ASE, a partir da construção de fluxos e protocolos ligados a 3 dimensões: 1. Políticas e procedimentos; 2. Práticas; e 3. Crenças e atitudes. De acordo com o guia,

- Políticas e procedimentos - Estas são as etapas estabelecidas que a equipe deve seguir para prevenir ou responder a incidentes de comportamento.
- Práticas - Essas são as ações que a equipe toma para realizar, prevenir e responder a incidentes de comportamento, bem como as práticas em que sua equipe pode se envolver para examinar as tendências da disciplina.
- Crenças e atitudes - Estas são as mentalidades da equipe que podem estar por trás de muitas das políticas e práticas, incluindo preconceitos, as crenças pessoais ou culturais sobre como a disciplina deve ser realizada.⁷¹ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

⁷⁰ *Helping students understand the impact of their behavior and build their social and emotional competencies. Being respectful and encouraging while interacting with students to maintain the student's sense of belonging and significance. Considering what the student is thinking, feeling, learning, and deciding about themselves. Understanding the root cause of the problem and providing additional supports or services to students when needed. Encouraging the constructive use of personal agency and autonomy. Working with students, both those responsible for wrongdoing and those impacted, to repair harm, restore relationships, and rebuild community. Using a fair process in which students have a voice in decisions that affect them, understand the reasoning behind them, and are clear about what is expected of them in the future.*

⁷¹ *Policies and procedures — These are the established steps that staff should take to prevent or respond to behavior incidents. Practices—These are the actions that staff take to carry out, prevent, and respond to behavior incidents, as well as the practices that your team may engage in to examine*

Há uma relação construção de fundamentos (crenças e atitudes) de maneira comunitária que embasarão o que acorda (políticas e procedimentos) e no que se faz de fato (práticas). Essa relação é interessante por reforça que toda ação realizada no ambiente escolar revela, acima de tudo, uma ou mais perspectivas sobre a realidade, de caráter pedagógica, mas também sociológico, político, econômico e cultural. Compreender isso como diversidade é fundamental para a construção de uma comunidade escolar.

Ainda nesse aspecto da disciplina, o guia aponta ainda duas questões importantes. A primeira é a ineficácia de abordagens subjetivas, punitivas e excludentes de práticas que combatem indisciplina e incivilidade. O guia fundamenta isso em duas pesquisas que afirma que a abordagem punitiva

Não é eficaz e, muitas vezes, não impede o mau comportamento (Mendez, 2003; Dupper et al., 2009).

Muitas vezes tem um impacto negativo sobre os estudantes, incluindo uma perda de conexão com a escola e com o tempo de ensino, maior risco de fracasso acadêmico e níveis mais altos de abandono e violência escolar (Allensworth & Easton, 2007; Allensworth et al., 2014; Fabelo et al., 2011; Balafanz et al., 2015; Skiba & Peterson, 1999; Perry & Morris, 2014).⁷² (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

A segunda questão diz respeito as práticas disciplinares mais subjetivas, aquelas que abrem margem para interpretações se é ou não indisciplina, sem a definição estrita, como, por exemplo, quando se considera se houve ou não desrespeito, insubordinação ou outras ações dos estudantes. Essa abordagem deixa a prática disciplinar vulnerável ao viés subjetivo do profissional, seus preconceitos ou mesmo a forma como sempre fez algo. Mas o que é grave nesse aspecto é que isso faz com que os preconceitos do indivíduo sejam também fundamento para um protocolo aplicado em sala de aula ou na escola. O guia cita dados do Departamento de Educação dos EUA para reforçar isso, dizendo que

discipline trends. Crenças e atitudes—These are the staff mindsets that may underlie many of the policies and practices, including biases, the personal or cultural beliefs about how discipline should be carried out.

⁷² *Is not effective and often does not deter misbehavior (Mendez, 2003; Dupper et al., 2009).*

Often has a negative impact on students, including a loss of connectedness to school and instructional time, greater risk of academic failure, and higher levels of dropout and school violence (Allensworth & Easton, 2007; Allensworth et al., 2014; Fabelo et al., 2011; Balafanz et al., 2015; Skiba & Peterson, 1999; Perry & Morris, 2014).

- Estudantes negros são quase quatro vezes mais propensos do que estudantes brancos a serem suspensos pelos mesmos comportamentos.
- Os estudantes negros são mais de duas vezes mais propensos do que os estudantes brancos a serem encaminhados para a aplicação da lei por comportamento relacionado à escola.
- Os estudantes com deficiência são suspensos a taxas desproporcionalmente mais elevadas.
- Os meninos negros com deficiência, que representam 36% das suspensões, representam apenas 19% da população.⁷³ (U.S. Department of Education's Civil Rights Data Collection, 2016 apud CASEL, 2022).

Por fim, a quinta estratégia vinculada à escola como um todo na promoção da ASE Escolar diz respeito a promoção da voz dos estudantes, que diz respeito a como a escola considera a perspectiva infantojuvenil naquilo que se faz na escola, enquanto público-alvo da ação educativa direta ou indiretamente. Para o guia

Os estudantes têm uma perspectiva única sobre como as decisões estratégicas afetam o dia a dia da escola, e suas vozes são críticas para a implementação da ASE Escolar de qualidade e para promover ambientes de aprendizagem equitativos. Ao ouvir os estudantes, as escolas podem tomar decisões informadas sobre as mudanças que melhor apoiarão todos os alunos.⁷⁴ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

Essa relação perpassa por uma confiança da escola na capacidade dos educandos como líderes, solucionadores de problemas e tomadores de decisão, ao mesmo tempo que eles mesmos se compreendem enquanto protagonistas do seu processo educativos, atores ativos e não passivos de uma educação depende exclusivamente da decisão dos adultos (CASEL, 2023a). Esse processo traz significado e reconhecimento que, ao promover a participação das crianças e adolescentes na vida cotidiana da escola, a escola não faz mais do que garantir aquilo que seu direito.

⁷³ *Black students are almost four times as likely as white students to be suspended for the same behaviors. Black students are more than two times as likely as white students to be referred to law enforcement for school-related behavior. Students with disabilities are suspended at disproportionately higher rates. Black boys with disabilities, who account for 36 percent of suspensions, represent only 19 percent of the population.*

⁷⁴ *Students have a unique perspective on how high-level decisions impact the day-to-day life of the school, and their voices are critical to quality schoolwide SEL implementation and fostering equitable learning environments. By listening to students, schools can make informed decisions about the changes that will best support all learners*

As escolas podem promover um senso de identidade, relevância⁷⁵, comunidade e pertencimento, fornecendo uma variedade de oportunidades ponderadas para todos os estudantes - não apenas aqueles que se voluntariam regularmente - para liderar e contribuir dentro e fora da sala de aula. Isso inclui envolver ativamente os estudantes que normalmente não assumem papéis de liderança, reconhecendo que o conhecimento, a experiência de vida e a cultura de todos os estudantes são ativos para a comunidade escolar.⁷⁶ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

A partir disso, o guia apresenta três questões centrais para o monitoramento e avaliação dessa estratégia considerando a melhoria dos processos, sendo elas:

A equipe valoriza e promove uma ampla gama de perspectivas e experiências dos estudantes, envolvendo-os como líderes, solucionadores de problemas e tomadores de decisão?
Existem maneiras de os estudantes atuar em iniciativas da ASE, práticas de ensino e clima escolar?
Os estudantes iniciam e lideram regularmente atividades, soluções e projetos para melhorar suas salas de aula, a escola e a comunidade em geral?⁷⁷ (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).

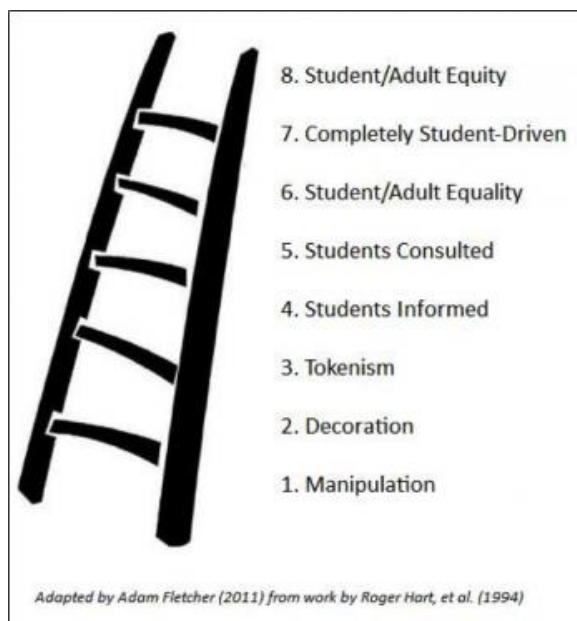
A participação infanto-juvenil na escola é pensada pelo guia usando como referência uma instituição americana chamada *SoundOut* que possui como foco a atuação com o Envolvimento Significativo de Estudantes (*Meaningful Student Involvement*) e atua com suporte para escolas, distritos e órgãos estatais nos EUA e em outros países. (SOUNDOUT, 2022). O principal conceito do SoundOut apresentado pelo CASEL é a *Ladder of Meaningful Student Involvement* (Escada de Envolvimento Estudantil Significativo) (Figura 5) – chamada no guia de *Ladder of Student Participation* (Escada de Participação Estudantil) (Figura 6) – que apresenta níveis de participação dos educandos na escola, conforme imagem.

⁷⁵ Optou-se por traduzir o termo “agency” para “relevância” pela forma como o guia define o termo: “*the ability to make choices and take actions that impact one’s own trajectory and influence the wider world. When students have a sense of agency, they believe that their own active participation matters.*” (CASEL, 2023).

⁷⁶ *Schools can foster a sense of identity, agency, community, and belonging by providing a variety of thoughtful opportunities for all students—not just those who regularly volunteer—to lead and contribute both in and outside of the classroom. This includes actively engaging students who don’t typically take on leadership roles by recognizing that the knowledge, life experience, and culture of all students’ are assets to the school community.*

⁷⁷ *Do staff honor and elevate a broad range of student perspectives and experiences by engaging them as leaders, problem-solvers, and decision-makers? Are there ways for students to shape SEL initiatives, instructional practices, and school climate? Do students regularly initiate and lead activities, solutions, and projects to improve their classrooms, school and the broader community?*

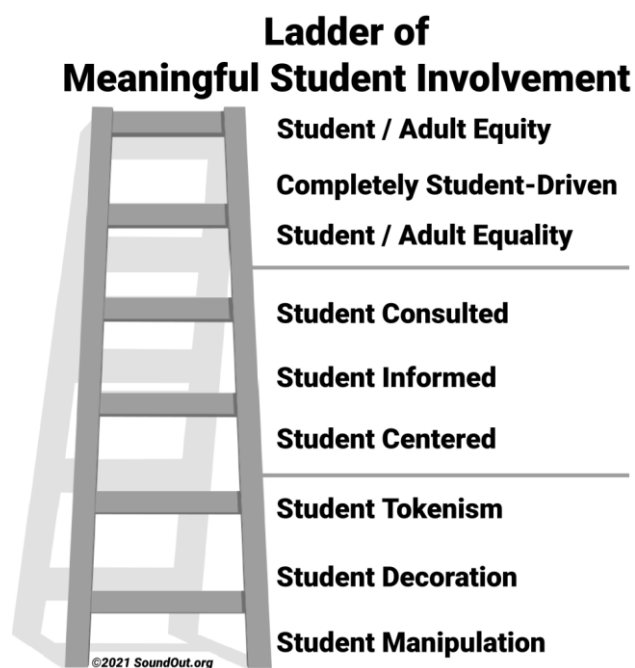
Figura 5 – Escada de Participação Estudantil



Fonte: CASEL, 2023a.

No modelo do *SoundOut* há mais um nível entre o *tokenism* e o *students informed*, que é o *student centered* (conforme Figura 6. A instituição ainda aponta que a escada não é uma forma de classificação de salas de aula, escolas ou sistemas e sim ajuda a compreender as diferentes formas de se envolver os educandos.

Figura 6 – Escada de Envolvimento Estudantil Significativo



Fonte: SOUNDOUT, 2023.

O *SoundOut* descreve cada nível, também chamado de degrau, em seu site, apontando uma descrição breve de cada um, com seu desafio e recompensa/benefício. Todas as informações foram organizadas no Anexo A.

A escada sintetiza as formas de participação dos educandos apresentando aspectos diferentes que não necessariamente se apresentam enquanto juízo de valor, mas podem servir de categoria para analisar o tipo de participação vivenciada no ambiente escolar. Dessa maneira, vai se alterando os benefícios e desafios de cada um, bem como apresentam questões de compreensão do papel do adulto nessa relação.

Segundo o *SoundOut* (2023), lembrando a reflexão original sobre o tema proposta por Roger Hart no livro *Children's Participation: The Theory And Practice Of Involving Young Citizens In Community Development And Environmental Care* para a UNICEF, o sociólogo afirma que

(...) identificou os três primeiros degraus como representando formas de não participação. No entanto, enquanto o primeiro degrau geralmente representa a natureza de todo o envolvimento dos estudantes nas escolas com a ameaça de frequentar ou falhar, há mais papéis para os estudantes do que nunca em todo o sistema educacional. Os degraus 6, 7 e 8 geralmente representam Parcerias Estudante/Adulto, que são relacionamentos intencionalmente projetados que promovem o envolvimento autêntico dos estudantes nas escolas. Com esse conhecimento em mente, os degraus da Escada podem ajudar estudantes e adultos ao longo da educação a identificar como os estudantes estão atualmente envolvidos nas escolas e dar-lhes objetivos para alcançar.⁷⁸ (SOUNDOUT, 2023, s.p., tradução nossa).

A partir dessa fundamentação o guia CASEL aponta algumas estratégias para a promoção da participação estudantil na escola, cada qual com o apoio dos adultos descritos, conforme tabela.

⁷⁸ (...) identified the first three rungs as representing forms of non-participation. However, while the first rung generally represents the nature of all student involvement in schools with the threat of attend or fail, there are more roles for students than ever before throughout the education system. Rungs 6, 7, and 8 generally represent Student/Adult Partnerships, which are intentionally designed relationships that foster authentic student engagement in schools. With this knowledge in mind, the rungs of the Ladder can help students and adults throughout education identify how students are currently involved in schools, and give them goals to aspire towards.

Quadro 6 – Estratégias de Envolvimento Estudantil e Apoio Adulto

(continua)

Estratégias	Apoio Adulto
<p>Reúna as perspectivas dos estudantes. Os questionários com estudantes podem ajudar a entender melhor suas perspectivas sobre a implementação da ASE Escolar, o clima escolar, o engajamento acadêmico, as relações entre adultos e estudantes e outros componentes importantes de suas experiências escolares. Continuar a conversa por meio de grupos focais ou entrevistas pode ajudar a equipe a contextualizar os dados da pesquisa e responder a perguntas que emergem dos dados da pesquisa. Vá mais longe, envolvendo os próprios jovens no processo de pesquisa e análise, uma estratégia chamada Pesquisa-ação Participativa Juvenil (YPAR)⁷⁹.</p>	<p>Promover a voz dos estudantes não é apenas ouvir os jovens. Trata-se de compartilhar poder e propriedade e ser transparente sobre o processo, bem como os resultados. Deixe claro que você ouve o feedback deles e compartilhe o que planeja fazer sobre isso. Deixe os estudantes saberem como eles podem ajudar ou fazer parte do processo de planejamento. Com seus estudantes, desenvolva uma pesquisa (ou <u>adapte esta amostra</u>) para entender melhor suas percepções sobre o clima escolar, o apoio ao estudante e a criação de um sentimento de pertencimento.</p>
<p>Recrute membros estudantes para a equipe de ASE e outras equipes de liderança. Os estudantes precisam ter uma voz autêntica na tomada de decisões sobre eventos e políticas escolares que os impactam, e os estudantes precisam de sua voz para cocriar ambientes de aprendizagem equitativos. A representação dos estudantes na equipe de ASE da escola, em equipe de melhoria da escola ou equidade e diversidade podem ser de grande valor tanto para a escola quanto para os estudantes. Embora todas as vozes sejam importantes, é especialmente crítico ouvir aqueles que podem se sentir desconectados da escola, pois suas experiências podem fornecer uma perspectiva crítica sobre como melhorar continuamente um ambiente de aprendizagem que apoie <i>todos</i> os estudantes, não apenas aqueles que já estão prosperando.</p>	<p>Escutai a juventude. Para alguns, pode ser uma mudança para ouvir ativamente, resistindo ao desejo de mostrar aos estudantes o "caminho certo". Prepare os membros adultos da equipe para receber a contribuição dos estudantes de uma maneira que seja respeitosa e encorajadora, especialmente quando o feedback dos estudantes é crítico ou entregue de maneiras não convencionais. Além disso, ofereça aos estudantes oportunidades de praticar habilidades de liderança, como falar em público e facilitação de reuniões. Veja mais orientações sobre como apoiar os membros da equipe de alunos <u>nesta ferramenta</u>⁸⁰.</p>
<p>Incentive a defesa pela liderança estudantil. Os estudantes podem trabalhar com seus colegas em torno de questões que lhes interessam. Eles podem fazer isso por meio de clubes e atividades, como um comitê <u>de voz estudantil</u>⁸¹, aliança gay-heterossexual (GSA), júri de pares, conselho estudantil ou comitê consultivo de jovens. Os estudantes também precisam de meios para reagir aos eventos atuais em sua escola, comunidade ou país. Encontrar uma maneira produtiva de exercitar sua voz (por exemplo, campanhas de conscientização, protestos pacíficos) é uma oportunidade ideal para que eles desenvolvam novas habilidades e impactem.</p>	<p>Com base em uma compreensão clara de suas preocupações, ajude os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para liderar, incluindo falar em público, planejar reuniões e marketing para organizar e envolver seus colegas.</p>

⁷⁹ Disponível em: <https://yparhub.berkeley.edu/why-ypar>.

⁸⁰ Disponível em: <https://schoolguide.casel.org/resource/supporting-student-members-of-the-sel-team/>.

⁸¹ Disponível em: <https://www.stuvoice.org/tour-blog/chicagos-student-voice-committee-program-is-a-model-for-the-nation>.

Quadro 6 – Estratégias de Envolvimento Estudantil e Apoio Adulto

(conclusão)

Estratégias	Apoio Adulto
<p>Construa salas de aula centradas no estudante. Criar ambientes onde os estudantes conduzem a aprendizagem ajuda a desenvolver habilidades de resolução de problemas e prepara os estudantes para o sucesso ao longo da vida. As escolas podem colocá-los no centro de sua aprendizagem, incluindo-os na tomada de decisões sobre o <i>porquê, o que e como</i> de suas experiências de aprendizagem – moldando atividades de aprendizagem, fazendo escolhas e avaliando seu próprio progresso.</p>	<p>Apoiar os professores a usar estratégias como <u>pedagogia interativa, construção de comunidades em sala de aula e aprendizagem baseada em projetos</u> para manter os estudantes no centro da aprendizagem. Estabeleça papéis de liderança em sala de aula em uma base rotativa para que todos os estudantes tenham a oportunidade de orientar projetos e atividades em sala de aula. Introduza o feedback narrativo como uma maneira de os estudantes avaliarem seu próprio desempenho e continuarem aprendendo até dominarem um determinado assunto ou habilidade.</p>
<p>Envolva os alunos no ensino sobre a ASE. Em algumas escolas, os estudantes facilitam a aprendizagem em torno da ASE ou assuntos relacionados com base em seus interesses ou nas necessidades da escola. Eles podem fazer parceria com outro estudante ou professor para co-ensinar seus colegas ou outros níveis de ensino. A ASE liderada por estudantes pode incluir estudantes liderando atividades de atenção plena, aulas sobre aconselhamento, discussões ou círculos de construção de comunidades. Os estudantes também podem querer usar as mídias sociais como um mecanismo para informar e educar seus colegas sobre a ASE.</p>	<p>Prepare os estudantes para liderar as atividades da ASE, apresentando-lhes o conteúdo, dando-lhes opções sobre o que eles querem apresentar ou facilitar, fornecendo pontos de discussão e envolvendo-os na interpretação de papéis ou ensaiando como o conteúdo será entregue.</p>
<p>Estabeleça conferências lideradas por estudantes. A oportunidade de se preparar e conduzir suas próprias conferências sobre o progresso acadêmico, social e emocional com seus pais ou responsáveis dá aos estudantes um senso de propriedade do processo de aprendizagem e cultiva habilidades em comunicação e autoconsciência. (Berger et al, 2014).</p>	<p>Ajude os estudantes a se prepararem para liderar conferências fazendo com que eles reúnam amostras de trabalho para revisar, escrevam uma reflexão sobre seus pontos fortes e desafios e estabeleçam metas para o próximo trimestre. Apoie o estudante nesta conferência mudando de um papel diretivo (por exemplo, "faça desta maneira") para um papel de consultoria ("vamos desenvolver um plano de melhoria juntos").</p>

Fonte: CASEL, 2023, s.p., tradução nossa

As estratégias sugeridas pelo guia, portanto se organizam desde o olhar para os estudantes como base de informações até o seu papel de protagonismo e liderança em determinados projetos. Isso se vincula claramente aos degraus anteriormente apresentados, trazendo a participação dos educandos como dimensão estratégica da ASE Escolar.

O nível da escola na Área de Foco 3 ainda reúne uma série de ferramentas para operacionalizar esses direcionamentos e atividades propostas. Destaca-se que o ponto aqui é dar ênfase a execução daquilo que foi construído, elaborado e refletido nas áreas de foco anteriores. (CASEL, 2023a).

3.2.4.2 Sala de Aula

O segundo nível apresentado diz respeito à sala de aula, recomendando à escola:

Fomente ambientes solidários de sala de aula que ofereçam oportunidades tanto para o ensino explícito das habilidades da ASE quanto para a integração da ASE durante toda o ensino. Isso inclui:

- Construir um ambiente de sala de aula solidário: construção comunitária, criação de um senso de pertencimento e segurança emocional, disciplina centrada no aluno;
- Integração entre ASE e Ensino: Fomento de mentalidade acadêmica, alinhamento entre ASE e objetivos acadêmicos, uso de pedagogia interativa;
- Ensino explícito de ASE. (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa)⁸².

As três áreas essenciais apresentadas focam no que é ensinado em sala de aula, mas também em como o é feito, de maneira que a ASE é um objetivo do currículo da escola que se organiza naquilo que é explícito (aulas sobre as habilidades socioemocionais) e implícito (ambiente solidário e integração ao currículo posto). Os educadores tornam-se responsáveis em traduzir esse objetivo em todos os momentos dos educandos no espaço didático, de maneira que as ações realizadas são educativas.

A primeira área essencial diz respeito ao ambiente de sala de aula enquanto plataforma de aprendizagem solidária e equitativa (CASEL, 2023a). Os dois conceitos, equidade e solidariedade, retornam como adjetivos para o espaço da escola que reúne os educandos para a aprendizagem didaticamente planejada e executada, de modo que o primeiro diz respeito às necessidades de cada educando e do coletivo para garantia da aprendizagem e o segundo às formas de relacionamento estabelecidos nessa microcomunidade escolar.

Citando Robert Pianta, do projeto *Creating Opportunities through Relationships (COR)*, o guia aponta que

Fundamentalmente, como todo professor sabe, esse trabalho de educação é humano. Trata-se de relacionamentos... Quando os professores são capazes de priorizar relacionamentos e se concentrar na qualidade de suas conexões com as crianças, vemos repetidamente os professores se sentindo mais

⁸² *Foster supportive classroom environments that provide opportunities for both explicit SEL skill instruction as well as integration of SEL throughout all instruction. This includes: Building a Supportive Classroom Environment: Community-Building, Creating a Sense of Belonging and Emotional Safety, Student-Centered Discipline; Integration of SEL and Instruction: Fostering Academic Mindsets, Aligning SEL and Academic Objectives, Using Interactive Pedagogy; Explicit SEL Instruction.*

eficazes e as crianças mais engajadas, aprendendo mais e se sentindo mais eficazes.⁸³ (CASEL, 2023a).

Para guiar esse processo, são apresentadas quatro perguntas-chave que direcionam o foco das estratégias a serem executadas, a saber:

1. Os professores usam práticas inclusivas, centradas no relacionamento e culturalmente responsivas para criar ambientes de sala de aula solidários?
2. As estratégias de construção da comunidade em sala de aula são apropriadas para o desenvolvimento dos estudantes?
3. As salas de aula cultivam um ambiente que apoie, honre e reconheça os bens culturais, contribuições e necessidades de todos os estudantes?
4. Os acordos compartilhados são desenvolvidos de forma colaborativa, consistentemente modelados por adultos e estudantes e entrelaçados em rotinas e práticas diárias?⁸⁴ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

As respostas da escola a essas questões ajudarão a definir as estratégias para o avanço nesse tema a partir de 3 grandes eixos de atuação, cada qual com suas estratégias, apresentados pelo guia: 1. Construir um forte senso de comunidade; 2. Criar estruturas que promovam o pertencimento e a segurança emocional; e 3. Estabelecer práticas disciplinares centradas no estudante que promovam a ASE. (CASEL, 2023a).

O primeiro eixo justifica e apresenta estratégias para o desenvolvimento de um senso de comunidade na sala de aula, apontando, ao citar algumas pesquisas, que os estudantes que estão em salas de aula e escolas com um forte senso de comunidade têm mais chances de serem academicamente motivados (SOLOMON et al., 2000 apud CASEL, 2023a), de agirem de forma ética e altruísta (SCHAPS, BATTISTICH, & SOLOMON, 1997 apud CASEL, 2023a) e de desenvolverem competências socioemocionais (SOLOMON et al., 2000 apud CASEL, 2023a).

Da mesma maneira, citando Schaps et al (2003), o guia aponta quatro componentes chaves de uma comunidade de sala de aula solidária que são:

⁸³ *Fundamentally as every teacher knows this job of education is a human one. It is about relationships...When teachers are able to prioritize relationships and focus on the quality of their connections with kids, we see over and over again the teachers feeling more effective and the kids being more engaged, learning more and feeling more effective.*

⁸⁴ 1. Do teachers use inclusive, relationship-centered, and culturally responsive practices to create supportive classroom environments? 2. Are classroom community-building strategies developmentally appropriate? 3. Do classrooms cultivate an environment that supports, honors, and acknowledges the cultural assets, contributions, and needs of all students? 4. Are shared agreements collaboratively developed, consistently modeled by adults and students, and woven into daily routines and practices?

- Relações mutuamente respeitadas e solidárias entre estudantes, professores e pais.
- Oportunidades frequentes para os estudantes ajudarem e colaborarem com outras pessoas.
- Oportunidades frequentes de voz e protagonismo dos estudantes, incluindo acordos compartilhados em sala de aula, como os conflitos são resolvidos e qual conteúdo é estudado.
- Um senso de propósito e ideais compartilhados entre todos os membros da sala de aula.⁸⁵ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

A sala de aula, portanto, é espaço-tempo de construção de uma comunidade que gera confiança e solidariedade entre seus membros, de maneira intencional, ou seja, essa característica deve ser posta como objetivo do processo educativo da escola como um todo, especialmente dos professores que fazem a gestão pedagógica de uma sala e do processo de ensino-aprendizagem. O segundo e o terceiro componentes retratam isso ao mencionar que oportunidades devem ser criadas, ou, em outras palavras, o educador deve inserir, no cotidiano da sala, situações que provoquem a participação ativa dos educandos, bem como um processo de construção de relacionamentos solidários.

Nesse sentido, são apontadas três estratégias fundamentais para atingir esse objetivo de construir salas de aula que sejam comunidades solidárias. A primeira diz respeito aos acordos compartilhados, que ajudam os membros da sala a desenvolverem um senso de comunidade. Para que isso ocorra é importante que se inclua todos os educandos, especialmente aqueles com pouca participação cotidiana, garantir que todos se sintam confortáveis com os acordos e visitar frequentemente esses acordos durante as atividades da turma. (CASEL, 2023a).

Outra estratégia é chamada Comunidade Construindo Círculos, algo similar aos círculos de diálogo, metodologia vinculada às práticas restaurativas. A proposta do guia é que as classes desenvolvam com isso o senso de pertencimento e confiança, fortalecendo o vínculo. Para os mais novos (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) isso pode ser diário ou semanal. Para os mais velhos (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) poderia ser no começo do semestre, depois de férias e recessos, em reuniões extracurriculares ou eventos. Isso

⁸⁵ *Mutually respectful, supportive relationships between students, teachers, and parents. Frequent opportunities for students to help and collaborate with others. Frequent opportunities for student voice and agency, including over the classroom shared agreements, how conflicts are resolved, and what content is studied. A sense of shared purpose and ideals among all members of the classroom.*

deve estar na agenda e ser garantido o tempo para a participação de todos os educandos. (CASEL, 2023a).

Por fim, a terceira estratégia apontada diz respeito ao espaço físico da sala de aula, para o qual o guia faz algumas sugestões:

- Designe pontos de encontro de todo o grupo (por exemplo, área com tapete), de preferência longe das carteiras.
- Crie exposições para o trabalho dos estudantes e quadros de avisos interativos e peça aos estudantes que contribuam.
- Construa o senso de propriedade e as habilidades de autogerenciamento dos estudantes configurando uma biblioteca da turma e uma área de armazenamento que os estudantes são responsáveis por manter.
- Estabeleça um espaço onde os estudantes possam voluntariamente relaxar ou conversar sobre desafios ou conflitos (por exemplo, uma Área de Paz).
- Certifique-se de que as imagens em torno de seu espaço de sala de aula reflitam uma diversidade de cultura, raça, experiência, gênero, idade etc.⁸⁶ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

As cinco sugestões apontam para coautoria do espaço e seu papel enquanto facilitador físico das relações para que sejam solidárias e respeitadas. Fica evidente a necessidade de superação da sala de aula enquanto espaço fabril de formação em massa e impessoal, onde se padroniza os lugares que são os únicos lugares nos quais os educandos devem estar. Há um processo de diversificação das formas de utilização da sala de aula, para além do sentar e aprender um determinado conteúdo, para um processo comunitário de ensino-aprendizagem que se dá em um microespaço territorial com muitas trocas afetivas, físicas, sociais, culturais etc.

O segundo eixo de estratégias para criar uma sala de aula solidária diz respeito ao Pertencimento e Segurança Emocional. O guia aponta que a

As equipes de ASE podem apoiar as salas de aula na criação de condições para o pertencimento e a segurança emocional, respondendo às perspectivas e necessidades dos estudantes, afirmando as identidades completas de todos os estudantes e estabelecendo estruturas que criem previsibilidade e consistência.⁸⁷ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

⁸⁶ *Designate whole-group meeting spots (e.g., carpet area), preferably away from students' tables. Create displays for student work and interactive bulletin boards, and invite students to contribute. Build students' sense of ownership and self-management skills by setting up a class library and storage area that students are responsible for maintaining. Establish a space where students can voluntarily go to cool down or talk through challenges or conflicts (for example, a Peace Area). Ensure that images around your classroom space reflect a diversity in culture, race, experience, gender, age, etc.*

⁸⁷ *SEL teams can support classrooms in creating the conditions for belonging and emotional safety by being responsive to students' perspectives and needs, affirming all students' full identities, and establishing structures that create predictability and consistency.*

Portanto, nesse aspecto, são apresentadas as três estratégias. A primeira aponta para a resposta às perspectivas e necessidades dos educandos, de maneira que a responsividade é garantida a partir de uma relação de confiança entre educador e educando e da compreensão de como a vida da turma é experimentada pelos educandos, por meio de questionários sobre questões cotidianas, conversas individuais e autobiográficas enquanto estudantes. (CASEL, 2023a).

A segunda estratégia aborda a afirmação, por parte do educador, da identidade de cada estudante, isto é, o professor se comunica com os estudantes demonstrando genuinamente que se importa com e respeita cada um e valoriza a diversidade de identidades em uma turma. Isso pode acontecer por meio da garantia de que os estudantes se vejam refletidos no currículo escolar, na solicitação para que os educandos compartilhem suas experiências e na promoção do protagonismo dos estudantes na resolução de problemas, valorizando suas sugestões. (CASEL, 2023a).

A terceira estratégia aponta para a necessidade de estabelecer rotinas e procedimentos consistentes, não como forma de controle da turma, mas para criar previsibilidade para os estudantes saibam o que esperar, reduzindo estresse e facilitando a aprendizagem, inclusive em casos mais específicos como autistas, educandos com dificuldade de comportamento ou ainda que passaram por algum trauma. (CASEL, 2023a).

O terceiro eixo de estratégias para se criar uma sala de aula solidária está voltado para a Disciplina Centrada no Estudante. Da mesma forma como se pensa diretrizes disciplinares para a escola, o guia aponta a necessidade de as salas de aula as reforçarem internamente, mas também que essa é uma demanda que está muito vinculada aos outros eixos, pois, segundo o guia,

Quando as salas de aula promovem relações solidárias e um forte senso de comunidade, pertencimento e segurança, os estudantes são menos propensos a se envolver em comportamentos perturbadores. Pesquisas mostram que a ASE Escolar tem um impacto positivo no comportamento dos estudantes e leva a menos problemas disciplinares (Durlak et al, 2011). Ao mesmo tempo, as políticas disciplinares em sala de aula centradas no estudante contribuem para um ambiente solidário e fornecem oportunidades apropriadas ao desenvolvimento para que os estudantes aprendam, resolvam problemas e se apropriem de seus comportamentos. Em contraste, as práticas disciplinares em sala de aula que se concentram na punição podem minar as iniciativas da ASE Escolar e desvincular os estudantes de

suas comunidades de sala de aula (Toldson, McGee & Lemmons, 2013; Kupchik & Catlaw, 2014).⁸⁸ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa)

Esse processo voltado à disciplina na sala de aula está totalmente vinculado ao suporte dado aos professores para que o conduzam de maneira solidária. Sugere-se que a equipe da escola apoie os professores na formação e desenvolvimento de estratégias disciplinares centradas nos estudantes como diálogos com estudantes sobre rotinas e procedimentos da sala, ensino aos educandos de técnicas para monitoramento e regulação de comportamento e emoções, ferramentas para resolução de problemas e conflitos e reparação de danos, entre outras práticas que façam do professor a agir em sala sempre pensando no processo educativo dos estudantes que passa também pelas ações disciplinares. (CASEL, 2023a).

Depois da sala de aula enquanto espaço solidário e de confiança, que constituiu a primeira área essencial desse nível de implementação da ASE Escolar, conduz-se a reflexão sobre a segunda área essencial: a Integração da ASE e o Ensino. Aqui é fundamental partir-se de uma compreensão que está na raiz da proposta metodológica do CASEL de que as competências socioemocionais servem de fundação para alcançar os objetivos acadêmicos, de maneira que o ensino acadêmico é uma ótima oportunidade de ensinar e praticar as competências socioemocionais. (CASEL, 2023a).

Há, nessa área, quatro questões que servem para monitorar o processo de integração, a saber:

- As metas/objetivos da ASE estão claramente incorporados na aprendizagem acadêmica?
- Os estudantes compartilham regularmente suas perspectivas sobre como as competências socioemocionais se conectam ao que estão aprendendo?
- Os professores envolvem ativamente os estudantes na co-construção do conhecimento e na criação de significado do conteúdo por meio de discussões em sala de aula e estruturas colaborativas?
- Os professores usam estratégias intencionais para promover a apropriação dos estudantes sobre sua aprendizagem, incluindo a

⁸⁸ *When classrooms foster supportive relationships and a strong sense of community, belonging, and safety, students are less likely to engage in disruptive behaviors. Research shows that schoolwide SEL has a positive impact on student behavior and leads to fewer disciplinary issues (Durlak et al, 2011). At the same time, student-centered classroom discipline policies contribute to a supportive environment and provide developmentally-appropriate opportunities for students to learn, problem-solve, and take ownership of their behaviors. In contrast, classroom discipline practices that focus on punishment can undermine schoolwide SEL initiatives and disengage students from their classroom communities (Toldson, McGee & Lemmons, 2013; Kupchik & Catlaw, 2014).*

conexão de suas perspectivas e experiências à instrução?⁸⁹ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Há menção novamente aqui à participação dos estudantes, bem como a necessidade de aprendizagem significativa também do aspecto acadêmico. De outro lado, é apresentada a estratégia de incorporação dos objetivos da ASE na aprendizagem acadêmica, de maneira que as práticas didáticas deverão atender a objetivos acadêmicos vinculadores a áreas de conhecimento científico e técnico, mas também às dimensões sociais e emocionais da vida humana.

Nesse ponto há também três estratégias principais. A primeira é promover mentalidades acadêmicas que dizem respeito a como cada educando se vê em relação à aprendizagem que serve de base para a aprendizagem acadêmica, social e emocional. (CASEL, 2023a).

Os professores, segundo o guia, possuem alto nível de influência na mentalidade acadêmica de seus educandos, podendo criar ambientes e oportunidades para motivação, engajamento e persistência. Isso se dá quando o educador apresenta altas expectativas sobre os estudantes, ajudando-os a criar narrativas positivas sobre si e sobre seus conhecimentos e aprendizagens; considera o erro e o esforço como parte importante da aprendizagem, dando oportunidades de correção, refletindo com os estudantes sobre seus erros etc.; usa práticas de ensino culturalmente responsivas e contra estereótipos de grupos sociais e outros, evitando pressão e descréditos. (CASEL, 2023a).

A segunda estratégia consiste em alinhar os objetivos da ASE aos objetivos acadêmicos, considerando como o conteúdo é ensinado aos educandos de maneira a apoiar a práticas das competências socioemocionais (CASEL, 2023a). Ou seja, é possível pensar a prática didática para além de sua finalidade acadêmica, estabelecendo objetivos específicos e metodologias para contribuir com as habilidades socioemocionais inter e intrapessoais, bem como a tomada de decisões. Segundo o guia,

⁸⁹ *Are SEL standards/goals clearly embedded in academic learning? Do students regularly share their perspectives on how social and emotional competencies connect to what they're learning? Do teachers actively engage students in co-constructing knowledge and making meaning of content through classroom discussions and collaborative structures? Do teachers use intentional strategies to foster student ownership over their learning, including connecting their perspectives and experiences to instruction?*

Cada disciplina acadêmica tem suas próprias perguntas, processos e proficiências. Os professores consideram o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer ao planejar suas aulas. Essa ênfase – não apenas na aquisição de conhecimento de conteúdo, mas em ser capaz de fazer algo com ele – se reflete nos padrões acadêmicos para cada área de conteúdo e se conecta estreitamente à ASE.⁹⁰ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Portanto, o fazer, na definição de o que e como fazer, é que há a possibilidade de aproximação entre as dimensões acadêmicas, sociais e emocionais do currículo. O guia aponta que,

Como um exemplo de alinhamento entre o Núcleo Comum e ASE, dentro dos padrões de processo matemático do Núcleo Comum, os estudantes são convidados a "construir argumentos viáveis e criticar o raciocínio dos outros". A aprendizagem social e emocional é naturalmente incorporada no como os estudantes:

- Antecipam como seus próprios argumentos podem ser interpretados e recebidos, assumindo as perspectivas dos outros. (Consciência Social)
- Pensem metacognitivamente e organizem seus próprios pensamentos com informações dadas. (Autogestão)
- Entendam as perspectivas dos outros para interpretar efetivamente seus argumentos. (Consciência Social)
- Ouçam ativamente para explorar ainda mais os argumentos dos outros. (Habilidades de relacionamento).⁹¹ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

A partir dessa possibilidade e necessidade de alinhamento, o guia chama a atenção para o aspecto formativo ou de suporte aos professores, sugerindo caminhos teórico-metodológicos que fundamentem a prática didática, bem como definindo objetivos processuais e monitorando o seu atingimento. Além disso, o guia chama a atenção para a escolha, por parte dos professores, dos materiais a serem utilizados nas aulas, atentando-se para que eles sigam os princípios da diversidade e inclusão. (CASEL, 2023a).

A terceira estratégia está centrada na utilização da Pedagogia Interativa que, segundo o guia, consiste em

⁹⁰ *Each academic discipline has its own questions, processes, and proficiencies. Teachers consider what students should know and be able to do when planning their lessons. This emphasis– not merely on acquiring content knowledge, but on being able to do something with it– is reflected in academic standards for each content area and connects closely to SEL.*

⁹¹ *As an example of Common Core and SEL alignment, within the Common Core math process standards, students are asked to “construct viable arguments and critique the reasoning of others.” Social and emotional learning is naturally embedded as students: - Anticipate how their own arguments may be interpreted and received by taking on the perspectives of others. (Social awareness); - Think metacognitively and organize their own thoughts with given information. (Self-management); - Understand others’ perspectives to effectively interpret their arguments. (Social awareness); - Listen actively to further explore the arguments of others. (Relationship skills)*

Quando as práticas de ensino envolvem ativamente os estudantes na criação de significado do conteúdo, eles estão mais profundamente envolvidos em sua aprendizagem e têm oportunidades significativas de praticar as habilidades da ASE.

Sua equipe de ASE pode apoiar os professores no desenvolvimento colaborativo de práticas de ensino que colocam o pensamento dos estudantes no centro da aprendizagem.⁹² (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Há aqui, novamente, um direcionamento que chama a atenção para o protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem, destacando o papel central que ele precisa ter para que o conhecimento seja significativo e as habilidades sejam desenvolvidas. Além disso, é importante salientar para que o conhecimento seja significativo precisa haver a interação respeitosa e equitativa entre educador e educandos, por isso uma Pedagogia Interativa.

São citadas aqui duas experiências ou práticas, segundo o guia, baseadas em evidências que podem promover a ASE. A primeira são os debates em turma, onde os educandos são envolvidos em diálogos nos quais podem expressar suas opiniões sobre determinado tema, comparar perspectivas e compreender um conteúdo ensinado. A segunda é a Aprendizagem Cooperativa que consiste em pequenos grupos que se reúnem para, a partir de um exercício de empatia, colaborar com os colegas na aprendizagem de um determinado conteúdo. (CASEL, 2023a).

Essas estratégias apontadas devem, segundo o guia, contribuir para o atingimento da segunda área essencial relacionada ao ambiente da sala de aula que é o alinhamento entre os objetivos da ASE e os objetivos acadêmicos.

Posterior a isso, o guia apresenta a terceira área essencial que é o ensino explícito da ASE. Segundo o material,

O ensino explícito da ASE refere-se a oportunidades consistentes para os estudantes cultivarem, praticarem e refletirem sobre competências socioemocionais de maneiras apropriadas ao desenvolvimento e culturalmente responsivas. Essas oportunidades proporcionam tempo dedicado para se concentrar em competências socioemocionais.⁹³ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

⁹² *When instructional practices actively involve students in making meaning of content, they are more deeply engaged in their learning and have meaningful opportunities to practice SEL skills. Your SEL team can support teachers in collaboratively developing instructional practices that put students' thinking at the center of the learning.*

⁹³ *Explicit SEL instruction refers to consistent opportunities for students to cultivate, practice, and reflect on social and emotional competencies in ways that are developmentally appropriate and culturally responsive. These opportunities provide dedicated time to focus on social and emotional competencies.*

Destaca-se que, a partir dessa definição, a escola deve passar a considerar os temas diretamente conectados à ASE enquanto conteúdos curriculares a serem ensinados, assim como aqueles vinculados aos demais componentes das áreas de conhecimento. Isso implica que deve haver tempo dedicado para isso, material didático (que seriam os programas baseados em evidências que o CASEL avalia e certifica) entre outras estratégias utilizadas.

Reforça-se esse aspecto nas quatro questões-chaves da área essencial:

- Todos os alunos têm tempo dedicado durante o dia letivo para aprender, refletir e discutir as competências da ASE por meio do ensino apropriado para o desenvolvimento e culturalmente responsivos?
- O ensino da ASE é fornecida pelos professores?
- O ensino da ASE tem uma sequência com atividades conectadas e coordenadas; utiliza formas ativas de aprendizagem; foca no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais; e direciona explicitamente para metas específicas da ASE?
- O ensino da ASE está conectada a outras oportunidades para praticar e refletir sobre as competências da ASE ao longo do dia?⁹⁴ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Sobre os programas de ensino da ASE baseados em evidências, o guia aponta que,

Em programas baseados em evidências, a instrução explícita da ASE geralmente ocorre por meio de aulas independentes que fornecem instruções passo a passo para ensinar aos estudantes competências socioemocionais sobre tópicos apropriados à idade. Os tópicos podem incluir rotular sentimentos, lidar com o estresse, definir e alcançar metas, desenvolver empatia, comunicar-se de forma eficaz, resolver conflitos, ser assertivo e tomar decisões responsáveis.

As aulas mais eficazes fornecem ensino explícito, bem como oportunidades para praticar habilidades além da aula e ao longo do dia, ou através de conexões durante as aulas acadêmicas. Pais e membros da comunidade também podem ser convidados a ajudar ou participar de aulas e atividades (Dusenbery et al, 2015).⁹⁵ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

⁹⁴ - *Do all students have dedicated time during the school day to learn about, reflect on, and discuss SEL competencies through developmentally appropriate and culturally responsive instruction? - Is SEL instruction provided by teachers? - Does SEL instruction have a sequence with connected and coordinated activities; use active forms of learning; focus on developing social and emotional skills; and explicitly target specific SEL goals? - Is SEL instruction connected to other opportunities for practicing and reflecting on SEL competencies throughout the day?*

⁹⁵ *Within evidence-based programs, explicit SEL instruction often occurs through free-standing lessons that provide step-by-step instructions to teach students social and emotional competencies on age-appropriate topics. Topics may include labeling feelings, coping with stress, setting and achieving goals, developing empathy, communicating effectively, resolving conflict, being assertive, and making responsible decisions. The most effective lessons provide explicit instruction as well as opportunities for practicing skills beyond the lesson and throughout the day, or through connections during academic lessons. Parents and community members might also be invited to help or participate in lessons and activities (Dusenbery et al, 2015).*

E é nesse ponto em que o guia CASEL para a ASE Escolar se conecta com programas de Educação Socioemocional comercializados no Brasil. Eles são justamente materiais didáticos com suporte técnico que servem de subsídio para o ensino explícito dos temas ligados às competências socioemocionais, mas sem uma conexão efetiva com as demais áreas da ASE. Ou seja, não é apenas contando com um programa de aulas sobre as dimensões inter e intrapessoais do sujeito e sua capacidade de tomar decisões responsáveis que a escola garantirá uma aprendizagem social e emocional, mas sim estruturando uma cultura escolar que vise a isso, envolvendo toda a comunidade com vistas a esse objetivo.

No que tange a um programa estruturado para a escola efetivar o ensino explícito da ASE, o guia apresenta quatro elementos fundamentais que ele deve conter, representado pelo acrônimo *SAFE*: *Sequenced* (sequenciado): que contenha atividades conectadas e coordenadas para promover o desenvolvimento das habilidades; *Active* (ativo): que contenha formas ativas de aprendizagem para ajudar o estudante a dominar novas habilidades; *Focused* (focado): que contenha atividades com clara ênfase no desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais; *Explicit* (explícito): que vise habilidades socioemocionais específicas. (CASEL, 2023a).

Para estruturar o ensino explícito da ASE a escola deve se atentar a algumas considerações do guia sobre o processo. A primeira é de que os professores devem ter a responsabilidade de ensinar as habilidades socioemocionais, formando relacionamentos fortes com os educandos e integrando as práticas de ASE às demais atividades com a turma. A segunda consideração demanda da escola que dedique tempo ao ensino das habilidades socioemocionais, podendo ser uma aula específica na carga horária de uma turma ou parte de aula das disciplinas do currículo. A terceira consideração aborda a questão do planejamento, apontando a possibilidade de integração da forma que os professores e a equipe escolar planejam a dinâmica dos temas, os tempos, as atividades e o calendário. (CASEL, 2023a).

A sala de aula, portanto, é o espaço-tempo de maior proximidade dos educandos enquanto comunidade dentro da escola, que se compreende em sua organização, mas também dimensão de organização daquilo que ensinado e aprendido. Fica claro o movimento de reconhecer a complexidade de suas relações e de seu papel na cultura escolar a partir da sua composição educador-educando-espaço.

3.2.4.3 Famílias e Responsáveis

O terceiro nível, relativo à parceria com famílias e responsáveis, recomenda que a escola “crie oportunidades significativas de parceria e comunicação bidirecional que convide as famílias a entender, vivenciar, informar e apoiar o desenvolvimento social e emocional de seus alunos”⁹⁶ (CASEL, 2023a, s.p.). Nesse aspecto o guia destaca as famílias enquanto primeiras educadoras, e a casa como espaço no qual as competências socioemocionais começam a se desenvolver. (CASEL, 2023a).

Para o guia, há dois benefícios em aproximar as famílias da ASE Escolar. O primeiro deles diz respeito à capacidade de os professores enriquecerem sua habilidade em apoiar os educandos, da mesma forma, o segundo é que as famílias ganham, nos professores, aliados para o seu papel de educadores essencialmente da dimensão socioemocional de seus filhos. (CASEL, 2023a).

Segundo o guia,

Em uma parceria autêntica, os parceiros trabalham juntos para definir desafios, desenvolver metas compartilhadas e projetar planos para promover a ASE. Isso requer a construção intencional de relacionamentos e uma apreciação genuína pelas perspectivas e habilidades que as famílias trazem (a partir deste ponto, a palavra "famílias" é usada para se referir inclusive à variedade de relacionamentos ligados entre estudantes e adultos que cuidam deles em lares e residências). Quando as escolas e as famílias trabalham juntas, elas podem construir fortes conexões para garantir que a ASE seja ensinada de maneiras culturalmente responsivas que celebrem os ativos, identidades e diversidade que os estudantes trazem para a escola, tornando a ASE mais impactante e duradoura.⁹⁷ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Há nesse nível de implementação da ASE Escolar menções a importância de considerar as famílias como parte de um processo que se dá em múltiplos espaços e não apenas na escola. Ao mesmo tempo, essa abordagem abre oportunidade de reflexão sobre a integralidade da pessoa do educando, enquanto sujeito complexo que é determinante e determinado pelo espaço social ao qual está integrado.

⁹⁶ *Create meaningful partnership opportunities and two-way communication that invite families to understand, experience, inform, and support the social and emotional development of their students.*

⁹⁷ *In an authentic partnership, partners work together to define challenges, develop shared goals, and design plans to promote SEL. This requires intentional relationship-building and genuine appreciation for the perspectives and skills that families bring (from this point forward, the word “families” is used to refer inclusively to the variety of attached relationships between students and the adults who care for them in homes and residences). When schools and families work together, they can build strong connections to ensure that SEL is taught in culturally responsive ways that celebrate the assets, identities, and diversity students bring to school, making SEL more impactful and lasting.*

As quatro questões-chaves que ajudam a avaliar a implementação desse nível são as seguintes:

- A escola tem vários caminhos para a comunicação bidirecional contínua com as famílias?
- A escola convida as famílias como parceiras a elaborar metas e estratégias para apoiar o desenvolvimento social e emocional dos estudantes?
- As famílias participam ativamente da equipe de ASE?
- A escola oferece oportunidades significativas para todas as famílias aprenderem mais e contribuírem para a ASE na escola?⁹⁸ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Para construir essas parcerias com as famílias o guia apresenta uma ferramenta que sintetiza algumas estratégias em seis eixos:

⁹⁸ *Does the school have multiple avenues for ongoing two-way communication with families? Does the school invite families as partners to shape goals and strategies to support students' social and emotional development? Do families actively participate on the SEL team? Does the school provide meaningful opportunities for all families to learn more about and contribute to SEL in the school?*

Quadro 7 – Estratégias para parcerias com as famílias

(continua)

Eixo	Estratégias
Utilize comunicação bidirecional com as famílias	<p>Oriente as famílias para o que é ASE, por que é essencial para uma educação de alta qualidade e os papéis em que eles podem fornecer feedback e informações sobre a ASE Escolar. Veículos de comunicação bidirecionais (veja abaixo) podem maximizar o trabalho em equipe e minimizar mal-entendidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defina um tom positivo comunicando-se com as famílias no início do ano letivo. Comece reunindo informações sobre preferências familiares, talentos e disponibilidade. Envolve as famílias com cartas de boas-vindas e aprenda mais sobre elas, pedindo-lhes que completem breves pesquisas sobre as preferências familiares para comunicações e envolvimento escola-casa e suas percepções da ASE (Albright, Weissberg & Dusenbury, 2011). • Peça às famílias que preencham "cartões de talentos" ou fichas de informações do estudante para obter percepções familiares dos pontos fortes de seus estudantes. Convidar as famílias a escrever uma carta descrevendo o que amam em seus filhos, seus pontos fortes e as maneiras como gostam de aprender pode ajudar as escolas a desenvolver uma melhor compreensão dos estudantes e a começar proativamente a construção de relacionamentos. • Informar as famílias sobre os programas, atividades e políticas escolares disponíveis que apoiam a ASE. Compartilhar políticas e práticas de ASE ajuda as famílias a entender como a escola opera e as incentiva a fazer parceria com a escola no apoio ao desempenho dos estudantes. • Comunique-se com as famílias sobre as atividades da ASE usando comunicações formais e informais agendadas regularmente, como boletins informativos de turma ou escola. • Seja flexível e criativo na comunicação sobre a ASE. Encontre o que funciona para diferentes famílias. Algumas famílias podem responder melhor a comunicações escritas ou eletrônicas, enquanto outras podem responder à comunicação presencial. <ul style="list-style-type: none"> ○ Use troca de mensagens ou um diário itinerante onde a equipe da escola pode destacar os sucessos dos estudantes e as habilidades da ASE. As famílias podem responder com informações sobre a ASE em casa. Isso incentiva a comunicação não apenas quando os estudantes estão enfrentando desafios. ○ Use comunicação de texto ou e-mail. ○ Crie uma página de mídia social para se comunicar com os pais amplamente sobre os eventos escolares. • Publique informações importantes da ASE no site da escola. Essas informações podem estar relacionadas ao currículo da ASE, tarefas de casa, clima e cultura e eventos futuros.
Envolva as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Convide as famílias a se envolverem no ASE, oferecendo oportunidades de voluntariado (por exemplo, em sala, fora de sala, atividades extracurriculares ou viagens de campo) e acolhendo sua contribuição. • Tenha um tradutor disponível para reuniões presenciais. • Incentive os pais a participar de eventos como noites em família ou um programa de "família da semana" para compartilhar ocupações, interesses, hobbies, cultura e histórias. • Dê às famílias acesso a instalações escolares, como laboratórios de informática, bibliotecas, quadras de basquete e salas de musculação. Oferecer aulas e experiências envolventes para que as famílias possam vivenciar a escola como um centro de atividades comunitárias (Jeynes, 2011).

Quadro 7 – Estratégias para parcerias com as famílias

(conclusão)

Eixo	Estratégias
Aumente o envolvimento familiar na ASE	<ul style="list-style-type: none"> • Forneça às famílias informações sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças e como elas podem apoiar esse desenvolvimento em casa. • Forneça às famílias informações sobre as políticas de lição de casa e como apoiar a lição de casa dos estudantes. • Atribua atividades de ASE que envolvam famílias como lição de casa. • Ouça as ideias das famílias sobre como as habilidades da ASE de seus filhos estão beneficiando-os na escola e em casa. • Ouça as histórias e ideias das famílias sobre como elas estão promovendo a ASE em casa ou sugestões de experiências que podem ser compartilhadas. • Organize sessões informativas de perguntas e respostas para as famílias, para que elas possam entender melhor a ASE Escolar e quaisquer outras atividades escolares. • Organize oficinas para ajudar as famílias a atender às necessidades de desenvolvimento dos alunos de maneiras apropriadas. Oficinas para famílias com crianças mais novas podem se concentrar na prontidão escolar, domínio de habilidades básicas e motivação (Tolan & Woo, 2009). Para famílias com crianças mais velhas, o conteúdo pode se concentrar em tópicos como facilitar as transições para as séries superiores, entender o crescente desejo de autonomia de seus filhos ou abordar comportamentos de saúde de risco (Reschley & Christenson, 2012). No nível do ensino médio, a programação orientada para a família pode se voltar para questões como as complexidades do currículo do ensino médio, critérios de graduação e planejamento de faculdade e carreira, incluindo recursos de ajuda financeira e apoio (Mapp et al, 2008). • Forneça sessões informativas sobre práticas e metas da ASE Escolar e como elas se conectam às metas de aprendizagem para alfabetização, matemática e outras áreas de conteúdo principais. Discuta maneiras pelas quais as famílias podem apoiar o sucesso de seus estudantes nessas áreas.
Envolva as famílias nas tomadas de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Organize conferências e reuniões de pais e professores que incentivem as famílias a se envolverem nas decisões que afetam a aprendizagem de seus filhos. • Convide as famílias a participarem como membros de comitês e grupos de tomada de decisão. Incentive a participação na equipe de ASE, na equipe de melhoria da escola e nos comitês distritais. • Incentive as famílias a participar de pesquisas de clima escolar e obtenha feedback das famílias sobre como elas acham que o ano letivo está indo.
Ponte com restrições	<ul style="list-style-type: none"> • Reúna-se com as famílias fora da escola, durante as noites ou fins de semana. • Forneça intérpretes para as famílias para acomodar falantes de várias línguas. Se os recursos permitirem, contrate um contato familiar para ajudar a enfrentar os desafios linguísticos e culturais, desenvolvendo boletins informativos, auxiliando em conferências e reuniões e planejando eventos de divulgação familiar.
Aumentar a capacidade da equipe escolar para fazer parcerias com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Facilite oportunidades de aprendizagem profissional relacionadas com a fazer parcerias com as famílias e a incentivar o envolvimento da família na escola. • Concentre o aprendizado profissional em como cultivar relacionamentos produtivos com as famílias, personalizar conexões e interações com as famílias e colaborar e alavancar a riqueza cultural e a diversidade para estratégias eficazes de engajamento.

Fonte: CASEL, 2023a, s.p. Traduzido pelo autor.

De maneira sintética, essas estratégias se organizam a partir de três objetivos: 1. Buscar informações e contribuições das famílias; 2. Organizar oportunidades para as famílias aprenderem sobre e discutir a ASE; e 3. Compartilhar estratégias e ferramentas para apoiar o desenvolvimento socioemocional (CASEL, 2023a). Esses três objetivos se alinham a essa corresponsabilização e valorização do saber das famílias, suas experiências e desejo em bem educar seus filhos.

3.2.4.4 Parcerias Comunitárias

Por fim, o quarto nível é focado nas parcerias comunitárias e recomenda que a escola

desenvolva e alavancar parcerias estratégicas e alinhadas com a comunidade que garantam que os estudantes recebam apoio consistente de ASE, aumente o acesso a uma ampla gama de serviços comunitários e expanda as oportunidades de aprendizagem profissional para a ASE. (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa).⁹⁹

Nesse sentido, o guia ainda apresenta recomendações para o administrador escolar apontando sete ações fundamentais (CASEL, 2023a, s.p., tradução nossa):

- Trabalhar com a equipe de ASE para estabelecer normas escolares e políticas disciplinares que apoiem a ASE.
- Revisar e adotar um programa de ASE baseado em evidências que engaja toda a equipe na promoção da ASE durante todo o dia letivo e garanta que os funcionários tenham acesso ao currículo e materiais que deem suporte ao programa.
- Reservar tempo regular e dedicado para que os professores colaborem com os colegas para planejar e colher depoimentos sobre aulas e práticas de ensino que promovam a ASE.
- Realizar visitas regulares em sala de aula para fornecer feedback sobre o ambiente de sala de aula, práticas de ensino e aulas de ASE. Mesmo uma nota rápida e positiva sobre algo que o administrador vê pode ajudar a reforçar o compromisso de um professor com a ASE.
- Proporcionar a todos os funcionários oportunidades de aprendizagem profissional em torno das necessidades sociais e emocionais dos estudantes, elevar a voz do aluno, promover a equidade e competência cultural e estratégias de ensino para promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.
- Apoiar professores na aprendizagem e desenvolvimento de estratégias disciplinares centradas no aluno.

⁹⁹ *Develop and leverage strategic and aligned community partnerships that ensure students receive consistent SEL supports, increase access to a broad range of community services, and expand the professional learning opportunities for SEL.*

- Desenvolver parcerias com famílias e provedores comunitários/tempo-fora-da-escola¹⁰⁰ que os envolvam em um esforço colaborativo em torno da promoção da ASE dos estudantes.¹⁰¹

O guia ainda destaca que

As organizações comunitárias que fazem parceria direta com as escolas oferecem aos estudantes oportunidades de praticar as habilidades da ASE que estão aprendendo em casa, durante todo o dia letivo e em sua programação pós-escolar. É importante que as parcerias escola-comunidade sejam cuidadosa e estrategicamente cultivadas e alinhadas em uma linguagem, estratégias e comunicação comuns em torno dos esforços e iniciativas relacionados à ASE. As organizações comunitárias, em parceria com o diretor e a equipe de ASE, podem promover esse alinhamento para um apoio contínuo aos estudantes.¹⁰² (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Vale destacar quem são considerados os possíveis parceiros comunitários da escola:

- provedores de projetos educacionais não-escolares;
- organizações sociais comunitárias;
- unidades e instituições de atendimento de saúde;

¹⁰⁰ De acordo com os *Centers for Disease Control and Prevention*, organização voltada às políticas públicas de saúde no Estados Unidos, Out of School Time (OST) é “a supervised program that young people regularly attend when school is not in session. This can include before- and after- school programs on a school campus or facilities such as academic programs (e.g., reading or math focused programs), specialty programs (e.g., sports teams, STEM, arts enrichment), and multipurpose programs that provide an array of activities”. (CDC, 2022 disponível em: <https://www.cdc.gov/healthyschools/ost.htm>). Um exemplo desses programas são os 21st Century Community Learning Centers que são programas educacionais que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em escolas públicas, privadas ou outros espaços de acordo com orientação do Departamento de Educação dos EUA e a política educacional nacional atual *Every Student Succeeds Act* (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2022 disponível em: <https://oese.ed.gov/files/2022/03/Draft-Title-VIII-Equitable-Services-Guidance.pdf>)

¹⁰¹ “Work with the SEL team to establish schoolwide norms and disciplinary policies that support SEL. Review and adopt an evidence-based SEL program that engages all staff in promoting SEL throughout the school day, and ensure staff have access to curriculum and materials that support SEL programming. Set aside regular, dedicated time for teachers to collaborate with colleagues to plan and debrief lessons and teaching practices that promote SEL. Conduct regular classroom visits to provide feedback on the classroom environment, instructional practices, and SEL lessons. Even a quick, positive note about something the administrator sees can help bolster a teacher’s commitment to SEL. Provide all staff with professional learning opportunities around students’ social and emotional needs, elevating student voice, promoting equity and cultural competence, and teaching strategies to promote social and emotional competency development. Support teachers in learning and developing student-centered discipline strategies. Develop partnerships with families and community/out-of-school-time providers that engage them in a collaborative effort around promoting student SEL.”

¹⁰² Community organizations that partner directly with schools offer students opportunities to practice the SEL skills they are learning at home, throughout the school day, and in their afterschool programming. It is important that school-community partnerships are carefully and strategically cultivated and align on a common language, strategies, and communication around SEL-related efforts and initiatives. Community organizations, in partnership with the principal and the SEL team, can foster this alignment for seamless student support.

- centros universitários de pesquisa ou faculdades de Educação;
- organizações de missão;
- órgãos governamentais;
- empresas locais;
- outras instituições que podem conectar os alunos às suas comunidades mais amplas. (CASEL, 2023a).

É importante perceber essa compreensão comunitária presente em todo o guia e que, nesse nível, expandida. Já foi abordado a dimensão comunitária da sala de aula, enquanto uma microcomunidade; a dimensão comunitária da escola, enquanto mesocomunidade; e, agora, o bairro ou a cidade enquanto uma macrocomunidade. Cada nível desses apresenta complexidades diferentes e é passível de intervenções educativas diferentes e complexas, respondendo às próprias necessidades identificadas.

No âmbito macrocomunitário, portanto, há quatro questões-chaves que acompanham a implementação das estratégias, a saber:

A escola desenvolveu parcerias comunitárias estratégicas e alinhadas para apoiar a ASE Escolar?
 Os parceiros da escola e da comunidade estão familiarizados com a abordagem um do outro para a ASE?
 A escola e os parceiros da comunidade relacionados à ASE trabalharam para alinhar e integrar os apoios sempre que possível?
 Essas parcerias levam a um maior acesso de estudantes e familiares a uma ampla gama de serviços comunitários e expandem as oportunidades de aprendizado profissional para a ASE?¹⁰³ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

A compreensão ao envolver a comunidade é de que, da mesma maneira como é compreendida no nível das famílias e responsáveis, a ASE não ocorre exclusivamente na escola e sim é um fenômeno de ocorre de maneira compartilhada com outros atores sociais, institucionais ou não, e que possuem, cada qual suas especificidades. No caso da comunidade, é fundamental perceber que o tempo, os tipos de atividades realizadas, a finalidade do espaço, a organização etc. colaboram

¹⁰³ *Has the school has developed strategic and aligned community partnerships to support schoolwide SEL? Are the school and community partners familiar with one another's approach to SEL? Have the school and SEL-related community partners worked to align and integrate supports where possible? Do these partnerships lead to increased student and family access to a broad range of community services and expand the professional learning opportunities for SEL?*

no desenvolvimento socioemocional das crianças e adolescentes, mesmo que de maneira não-intencional ou implícita.

O guia aponta que, nesses espaços diversos podem ser criadas várias oportunidades, como:

- Participar de tutoria de pares entre idades e atividades autodirigidas que construam sua autogestão e os ajudem a fazer novos amigos, aprender sobre suas comunidades e participar da aprendizagem-serviço¹⁰⁴ (Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável).
- Interaja com pessoas de diferentes origens, idades, preocupações e prioridades (Compreensão, Empatia e Consciência Cultural).
- Contribuir com a comunidade em geral (Consciência Social e Tomada de Decisão Responsável).
- Obtenha orientação de um adulto atencioso (Habilidades de Relacionamento).¹⁰⁵ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

3.2.5 Área de Foco 4 – Pratique a melhoria contínua

A quinta área de foco estruturada no guia diz respeito à busca constante da escola que implementa a ASE Escolar em qualificar o processo baseado em dados e evidências. A diretriz do guia convoca a equipe para estabelecer um processo estruturado e contínuo para coletar e usar os dados da implementação e seus resultados para informar as tomadas de decisão da gestão escolar, bem como corrigir equívocos e melhorar aspectos da execução das estratégias adotadas a partir do guia e estruturadas no plano inicial. (CASEL, 2023a).

Segundo o guia,

A melhoria contínua refere-se a um processo deliberado e estruturado para resolver problemas de prática e melhorar os resultados. Para alcançar seus objetivos para a ASE Escolar, você precisará planejar e implementar etapas de ação, acompanhar seu progresso, examinar e refletir sobre os dados de resultados e ajustar o curso conforme necessário.

Você pode criar esse processo em reuniões de equipe estruturadas para revisar e refinar seu plano geral de implementação da ASE. Ao mesmo tempo, você pode querer desenvolver ciclos de melhoria contínua mais curtos que permitam que sua escola teste novas ideias ou abordagens inovadoras

¹⁰⁴ Aprendizagem e Serviço é uma metodologia de educação social implementada em escolas de Educação Básica em diversos países que combina aprendizagem e o serviço na comunidade (CHIVA, GOMEZ, MARTÍNEZ, & PERIS, 2016). É uma prática bastante difundida nos países hispânicos, como México, Chile e Argentina, bem como em outros lugares do mundo.

¹⁰⁵ *Community partnerships may create opportunities for students to: Participate in cross-age peer tutoring and self-directed activities that build their self-management and help them make new friends, learn about their communities, and participate in service learning (social awareness, relationship skills, and responsible decision-making); Interact with people of varying backgrounds, ages, concerns, and priorities (understanding, empathy, and cultural awareness); Contribute to the larger community (social awareness and responsible decision-making); Gain mentorship from a caring adult (relationship skills).*

que ajudem a manter a equipe animada com a ASE Escolar.¹⁰⁶ (CASEL, 2023a, s.p.).

É importante atentar-se para um processo de melhoria que deve permear toda implementação da ASE Escolar, em todas as áreas de foco anteriores, por isso, os dados coletados estão intimamente ligados às rubricas que o guia vai apresentando, por meio de suas questões-chave ou ferramentas de monitoramento. (CASEL, 2023a). Para o guia, a gestão escolar possui um papel fundamental na criação de uma cultura escolar focada em constante melhoria e, por isso, sugere algumas ações para os gestores, a saber:

Crie uma cultura onde aprender com os erros não seja apenas aceito, mas também celebrado por meio de comunicação e modelagem claras e consistentes.
 Forneça à equipe de ASE e a outros funcionários envolvidos acesso a dados de alta qualidade.
 Modele sua própria prática reflexiva com dados.
 Ofereça oportunidades para a equipe cultivar conhecimentos e habilidades para analisar dados e apresentá-los a outras pessoas.
 Articule um processo estruturado para aprender com os dados de uma maneira de baixo risco e focada na melhoria.
 Certifique-se de que a equipe tenha autoridade para agir de acordo com o que está aprendendo.¹⁰⁷ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Há uma mudança de mentalidade impressa nessas orientações que deve ser perseguida pela administração da escola ao compreender os dados como evidências que devem provocar alteração nas práticas adotadas a fim de melhorá-las ou a manutenção daquilo que já traz a qualidade desejada. Isso aproxima a equipe da escola e, de forma mais ampla, toda a comunidade escolar para se basear, quando toma decisões, na realidade concreta analisada.

¹⁰⁶ *Continuous improvement refers to a deliberate and structured process to address problems of practice and improve outcomes. To reach your goals for schoolwide SEL, you'll need to plan and implement action steps, track your progress, examine and reflect on outcome data, and adjust course as necessary. You can build this process into structured team meetings for reviewing and refining your overall SEL implementation plan. At the same time, you may want to develop shorter continuous improvement cycles that allow your school to test out new ideas or innovative approaches that help keep staff excited about schoolwide SEL.*

¹⁰⁷ *Create a culture where learning from mistakes is not only accepted but also celebrated through clear and consistent communication and modeling; Provide the SEL team and other involved staff with access to high-quality data; Model your own reflective practice with data; Offer opportunities for staff to cultivate knowledge and skills for analyzing data and presenting it to others; Articulate a structured process to learn from data in a low-stakes, improvement-focused manner; Ensure that staff have authority to act on what they're learning.*

A partir da definição da área de foco, há duas atividades-chaves dessa etapa transversal apontadas pelo guia: a melhoria contínua da implementação da ASE Escolar e a testagem de estratégias inovadoras. (CASEL, 2023a).

A primeira aborda, de maneira sistemática, a forma de acompanhar a implementação da ASE escolar a partir dos dados coletados durante o processo, por meio de questionários, observações, notas etc. A implementação da ASE Escolar foi desenhada em um ciclo de quatro fases que se constituíram nas cinco áreas de foco conforme Figura 2. Para cada uma dessas áreas estão disponíveis as rubricas e questões-chaves que podem ser utilizadas na melhoria contínua. (CASEL, 2023a).

No caso da área de foco 4, as questões-chaves que norteiam o processo são as seguintes:

- A equipe de ASE usa uma gama completa de dados de implementação e dados de resultados desagregados para acompanhar o progresso em direção às metas da ASE e monitorar os resultados?
- A equipe tem tempo, recursos e habilidades dedicadas para se envolver significativamente em ciclos regulares de melhoria contínua?
- A equipe de ASE usa um processo estruturado e contínuo para coletar, refletir e usar dados de implementação e resultados para informar as decisões durante as reuniões?
- A equipe de ASE comunica regularmente (pelo menos trimestralmente) suas descobertas e cria oportunidades para usar dados para impulsionar a melhoria contínua nos níveis da escola, sala de aula, família e comunidade?¹⁰⁸ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

A forma de implementar o processo de melhoria contínua do guia está organizado a partir da metodologia *Plan-Do-Study-Act* (PDSA), sendo que cada verbo representa um conjunto de estratégias adotado para obter uma implementação da ASE ou outra melhoria em um processo educativo. Assim, o guia define os verbos da seguinte maneira:

Planeje: esclareça seu estado atual, necessidades e recursos, e sua meta, determinando quais etapas a equipe tomará para impulsionar a implementação e as métricas usadas para medir se a meta foi alcançada.
Fazer: Implemente o plano, documentando como as coisas são feitas e coletando dados de implementação e resultados de alta qualidade.

¹⁰⁸ *Does the SEL team use a full range of implementation data and disaggregated outcome data to track progress toward SEL goals and monitor outcomes? Do staff have dedicated time, resources, and the skills necessary to engage meaningfully in regular cycles of continuous improvement? Does the SEL team use a structured, ongoing process to collect, reflect on, and use implementation and outcome data to inform decisions during meetings? Does the SEL team regularly (at least quarterly) communicate their findings and create opportunities to use data to drive continuous improvement at the school, classroom, family, and community level?*

Estude: Examine e reflita sobre os dados para refletir sobre sucessos, desafios e aprendizados, comparando o progresso que você fez com o progresso que você pensou/esperava fazer.

Aja: Aja com base no que você aprendeu e faça ajustes nas metas ou estratégias da ASE, conforme necessário.¹⁰⁹ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Algumas questões são destacadas pelo guia no que tange a análise de dados para melhoria contínua. O acesso aos dados da instituição frequentemente é fundamental para subsidiar a análise, bem como a transparência das finalidades das coletas de dados realizadas com a comunidade escolar. Além disso, menciona-se a importância de utilizar ferramentas de dados diversas o máximo que for possível e dedicar tempo periodicamente para as reuniões de análise dos dados na equipe de ASE, pelo menos uma vez por semestre, além de outras atividades sobre o tema com a comunidade escolar como um todo. (CASEL, 2023a).

Quanto aos dados, o guia aponta dois tipos de dados que serão acessados pela equipe de ASE para análise: dados de implementação e dados de resultados. Segundo o material:

Dados de implementação: dados que fornecem informações sobre se você está seguindo o plano que criou, até que ponto a implementação se difundiu e a qualidade da implementação. Esses dados podem ajudar as equipes de ASE a identificar o que está indo bem e onde há desafios.

Dados de resultados: Dados que mostram o resultado de uma estratégia ou processo podem demonstrar mudanças ao longo do tempo e mostrar se a escola está atingindo seus objetivos. Esses resultados podem estar relacionados às competências socioemocionais dos estudantes (consulte o Guia de Avaliação da ASE da CASEL), desempenho acadêmico, frequência, resultados relacionados à equidade ou atitudes e crenças relacionadas ao clima e à cultura escolares. Alguns desses resultados podem ser alcançados em um ano ou dois, enquanto outros resultados podem levar de 3 a 5 anos para serem observados. Prever um cronograma e monitorar esses resultados pode ajudar a orientar melhorias e definir expectativas realistas para as partes interessadas.¹¹⁰ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

¹⁰⁹ *Plan: Clarify your current state, needs and resources, and your goal, determining what steps the team will take to drive implementation, and the metrics used to measure whether the goal was achieved. Do: Implement the plan, documenting how things are done, and collecting high-quality implementation and outcome data. Study: Examine and reflect on data to reflect on successes, challenges, and learnings, comparing the progress you made to the progress you thought/expected to make. Act: Take action based on what you've learned, and make adjustments to SEL goals or strategies as needed.*

¹¹⁰ **Implementation data:** *Data that provides information on whether you're following the plan you've created, how far implementation has spread, and the quality of implementation. This data can help SEL teams identify what is going well and where there are challenges.*

Outcome data: *Data that show the result of a strategy or process can demonstrate changes over time and show whether the school is reaching its goals. These outcomes could relate to student social and emotional competencies (see CASEL's SEL Assessment Guide), academic achievement, attendance, equity-related outcomes, or attitudes and beliefs related to school climate and culture. Some of these outcomes may be achieved in a year or two, while other outcomes may take 3-5 or more years to*

A segunda atividade-chave aborda a testagem de estratégias inovadoras durante o processo de implementação, de modo que, segundo o guia,

Esse tipo de prototipagem e teste rápidos permite que as equipes reflitam com frequência e eficiência se estão se movendo na direção certa para que possam agir rapidamente e ajustar o curso quando necessário¹¹¹ (BRYK et al., 2015 apud CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa)).

Para essa atividade há questões-chaves que orientam a escolha de inovações a serem implementadas, a saber: “1) O que estamos tentando realizar? 2) Que mudança ou inovação podemos introduzir e por quê? 3) Como saberemos se a mudança é realmente uma melhoria?” (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Nesse ponto, o guia sugere utilizar a mesma metodologia da atividade anterior, o PDSA. A etapa de planejamento (Plan) é constituída pela definição do problema a ser resolvido, estabelecimento de metas a serem alcançadas, identificação dos atores a serem mobilizados, identificação dos desafios ou barreiras para os atores interessados e que podem ser considerados metas de melhoria, a descrição da inovação, a data de mensuração dos resultados da inovação e as métricas usadas. (CASEL, 2023a).

A etapa da execução (Do) consiste na implementação da inovação e nos aprendizados a partir dos resultados, a partir do registro do que está sendo executado, seus ganhos e desafios, além dos dados que mensuram seus impactos. (CASEL, 2023a).

Um das propostas de organização do ciclo de inovações é composto por uma duração de 90 dias de uma experiência em menor escala (um pequeno grupo de educandos, por exemplo) que pode ser avaliada posteriormente para uma aplicação em larga escala. (CASEL, 2023a)

As atividades que a equipe de ASE conduzirá nessa etapa são três:

Teste sua ideia de mudança escolhida realizando uma avaliação em pequena escala e por tempo limitado de sua ação planejada.

observe. Forecasting a timeline and monitoring those outcomes can help to guide improvements and set realistic expectations for stakeholders.

¹¹¹ *This kind of rapid prototyping and testing allows teams to frequently and efficiently reflect on whether they're moving in the right direction so they can act quickly and adjust course when necessary (Bryk et al., 2015).*

Durante o teste, observe e documente quaisquer problemas ou eventos inesperados, documente coisas que correram particularmente bem e colete dados que o ajudarão a determinar o impacto do seu teste.

O líder da equipe de ASE pode fazer o check-in periodicamente durante todo o período de teste/teste com os membros da equipe responsáveis por realizar a alteração, bem como os responsáveis por coletar e gerenciar os dados recebidos que documentam o processo, para garantir que ambos os aspectos estejam no caminho certo.¹¹² (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

A etapa do estudo (*Study*) é composta pela análise coletivas dos dados de resultados da prática inovadora comparada com os resultados anteriores (CASEL, 2023a). Há aqui uma forte intenção de pensar a inovação baseada em indicadores construídos em equipe a partir dos dados disponíveis na escola. Segundo o guia,

Usar um protocolo de reflexão de dados pode ser útil para as equipes, pois pode ser difícil realmente permitir que os dados falem por si mesmos e evitar a inserção de interpretações pessoais nessa conversa. Isso é importante, para que a exploração completa dos dados possa ocorrer, com base nas habilidades e na ampla gama de perspectivas de toda a equipe. Se a interpretação ocorrer muito cedo / rapidamente, a discussão e a exploração valiosas dos dados são muitas vezes cortadas e a discussão muda muito rapidamente para soluções (às vezes chamadas de *solution-itis*). Isso pode ser problemático porque resulta em apenas um pequeno número de soluções estreitamente focadas sendo consideradas.¹¹³ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

Esse é um aspecto interessante se levarmos em conta que os dados demandam técnica de análise por parte do pesquisador e, no caso de uma pesquisa imersa na realidade concreta do objeto isso tende a ser mais complexo pelo envolvimento subjetivo dos pesquisadores. As soluções, portanto, tendem a ser também impactadas, com maior ou menor intensidade, pela perspectiva empírica do sujeito que a propõe. Um processo coletivo e participativo, como é a equipe de ASE pode colaborar, segundo a perspectiva do guia nesse olhar mais abrangente e crítico para os dados.

¹¹² *Test your chosen change idea by carrying-out a small-scale and time limited trial of your planned action. During the test, observe and document any problems or unexpected events, document things that went particularly well, and collect data that will help you determine the impact of your test. The SEL team lead may check-in periodically throughout the test/trial period with members of the team that are responsible for carrying-out the change, as well as those responsible for collecting and managing incoming data that documents the process, to ensure that both aspects are on-track.*

¹¹³ *Using a data reflection protocol can be helpful for teams, as it can be difficult to really allow the data to speak for itself and avoid inserting personal interpretations into this conversation. This is important, so that full exploration of the data can occur, drawing on the skills and wide range of perspectives of the entire team. If interpretation occurs too early/quickly, valuable discussion and exploration of the data is often cut-off and discussion shifts too quickly to solutions (sometimes called "solution-itis"). This can be problematic because it results in only a small number of narrowly-focused solutions being considered.*

As atividades dessa etapa são:

- Compile os dados coletados durante o período de teste de 90 dias e prepare um resumo fácil de usar desses dados para serem refletidos durante uma reunião de equipe.
- Convoque a equipe para uma reunião de reflexão de dados estruturada e facilitada.
- Nesta reunião, discuta as tendências ou surpresas que os membros da equipe percebem nos dados, compare o que você encontra com o que esperava que acontecesse e resuma o que aprendeu com seu teste de 90 dias.¹¹⁴ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

As atividades demonstram a necessidade de uma metodologia de análise participativa que deve ser pensada e mediada por um responsável. Essas análises devem, ainda, manter o foco na avaliação de determinada estratégia, visando novos ciclos de implementação futuras. E a isso se articula a quarta etapa, o agir (*Act*), que consiste na decisão sobre os próximos passos a serem tomados com base no que foi aprendido com a experiência inovadora.

As atividades da quarta etapa são:

Dê significado aos dados, discuta o que as tendências e surpresas podem significar para o seu esforço e o que deve ser feito a seguir. Decida se se deve manter, adaptar/modificar ou abandonar sua inovação. Retorne à fase do planejamento, inicie um novo ciclo e prossiga de acordo com o que foi decidido com base no aprendizado.¹¹⁵ (CASEL, 2023a, s. p., tradução nossa).

A partir desse aspecto da testagem de inovações, o guia aponta que o ciclo de inovações é um ciclo contínuo que colabora para que a equipe de ASE acumule práticas baseadas em evidências, ou seja, comprovadas a partir dos dados que são efetivas ou não. (CASEL, 2023a).

¹¹⁴ *Compile data gathered over the 90-day test period and prepare a user-friendly summary of these data to be reflected-on during a team meeting. Convene the team for a structured and facilitated data reflection meeting. In this meeting, discuss trends or surprises team members notice in the data, compare what you find with what you expected to happen, and summarize what you learned from your 90-day test.*

¹¹⁵ *Make meaning of the data, discuss what trends and surprises might mean for their effort, and what they should do next. Decide whether they should keep, adapt/modify, or abandon their innovation. Return to the Plan phase, begin a new cycle, and proceed according to what was decided based on learning.*

3.3 ANÁLISE DO GUIA PARA A ASE ESCOLAR E A PEDAGOGIA SOCIAL PEDAGOGIA SOCIAL, PRÁXIS E CONTRADIÇÃO

Ao analisar o Guia CASEL para a ASE Escolar a partir dos pressupostos epistemológicos da Pedagogia Social fica evidente que se trata de uma práxis socioeducativa a partir do aspecto apontado por Serrano (2009) de que uma das finalidades da Educação Social consiste no processo de socialização da pessoa, por meio da sua inserção em uma comunidade. Neste caso, a comunidade educadora se organiza em torno da instituição escolar.

O processo de socialização se dá na aplicação de estratégias socioeducativas, dentro de sala de aula ou em outros espaço-tempos da escola, que se estruturam a partir das cinco áreas das competências socioemocionais. O guia, nesse sentido, propõe um processo socioeducativo para a formação social dos educandos de uma escola se baseando na lógica das relações intrapessoais, que se estruturam nas competências do campo da autogestão das próprias emoções e atitudes e no campo da autoconsciência ou autoconhecimento, ou seja, na capacidade de se compreender enquanto sujeito com suas especificidades. Da mesma maneira, a lógica das relações interpessoais fundamenta esse processo na compreensão do CASEL de que os educandos precisam desenvolver habilidades de relacionamento, estabelecendo parâmetros para convivência com o outro, bem como no desenvolvimento de uma Consciência Social, ou seja, uma compreensão da realidade que o circunda. Por fim, a tomada de decisões responsáveis circunda outros aspectos que dizem respeito a consciência das consequências dos próprios atos e o quanto isso guia as decisões.

Por seu caráter científico, o guia CASEL apresenta consciência da própria práxis, visto que o processo tem forte conexão com a área de pesquisa do CASEL, composta por pesquisadores vinculados a várias instituições americanas. Contudo, conforme Vázquez (1990), essa é a práxis socioeducativa na perspectiva do guia, consiste em uma práxis social reiterativa pois nada mais faz do que reorganizar sistematicamente aquilo que a escola e outras instituições educativas fazem desde sempre. Não é proposta uma nova forma de socialização e, muito menos, de sociedade para a qual se socializa.

Há uma divisão das áreas interessante que demonstra um olhar complexo para a formação do sujeito, mas que demonstra um foco em questões importantes da

sociedade capitalista neoliberal como as desigualdades sociais, o racismo, as violências, a xenofobia, mas em nenhum momento se questiona as relações de produção capitalista como dimensão essencial causal desses fatos. O debate sobre esses fenômenos sociais é importante para inaugurar a discussão sobre suas causas e consequências e que dependerão essencialmente da escola. A simplificação da tratativa dos temas presentes desde as competências até os temas abordados no currículo pode representar um processo de adaptação do sujeito à lógica de sociedade de maneira acrítica e desatenta aos fenômenos sociais. (HARVEY, 2005).

Além disso, é fundamental o debate sobre os contrapontos teóricos existentes sobre o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, apresentando as abordagens construídas a partir das evidências produzidas pela ciência brasileira, a partir do contexto educacional brasileiro. Há oportunidades de qualificar as políticas educacionais brasileiras informando-as com evidências sistematizadas e que possuem profundidade e dados empíricos inclusive. Se se deseja trazer às políticas educacionais brasileiras o conhecimento estruturado sobre a Aprendizagem Socioemocional que se considere o que está sendo produzido localmente e se estabeleça pontes com a lógica da Educação brasileira.

Contudo, no que tange às competências socioemocionais, um tema possui a evidente necessidade de aprofundamento científico: a avaliação das competências socioemocionais. Como delimitar os objetivos a serem avaliados? Como metrificar competências socioemocionais? Como avaliar sem criar segregação de minorias ou pessoas com transtornos de aprendizagem e outras visões culturais de mundo?

A segunda dimensão é a metodologia de implementação da ASE que se estrutura numa lógica de áreas de foco, cada qual com seus eixos principais e estratégias, além de métricas para monitoramento do processo e avaliação dos resultados. Essa organização permite criar uma estrutura de compreensão da escola muito interessante, articulando temas estudados, na maioria das vezes, de forma isolada, como são os casos de temas como indisciplina e disciplina escolar, desigualdades, práticas restaurativas na escola, participação infantojuvenil, metodologias de educação para a solidariedade como a Aprendizagem-Serviço, envolvimento de famílias e comunidades na escola, entre tantos outros vários aspectos da realidade escolar abordados no guia.

Por isso, trata-se aqui de uma práxis reflexiva (VÁZQUEZ, 1990) que constantemente está voltada para si mesma. A equipe de ASE, na composição

apresentada pelo guia, representa essa necessidade de análise periódica dos dados advindos do campo de implementação da ASE Escolar, na construção de um planejamento que contemple todos os atores, espaçotempos, parceiros e práticas escolares. A transversalização da ASE na comunidade escolar só é possível, no plano da diretriz, quando se possui a consciência do que ela se propõe, para quem se propõe, suas características próprias, indicadores de qualidade e etapas de implementação. Em todos os momentos o guia solicita a reflexão sobre o que deve ou está sendo feito por meio, por exemplo, das rubricas contida em cada estratégias das áreas de foco.

Nesse sentido, a articulação dessas estratégias, abordagens e ferramentas no guia deixa evidente a necessidade de um processo orgânico que consiga estruturar de fato uma prática socioeducativa escolar que compreenda todas as dimensões da escola, ao mesmo tempo que seja de responsabilidade compartilhada com os atores que dela fazem parte, a impactam e são impactados por ela. Pensar desde a gestão escolar à organização do ambiente de aprendizagem, do relacionamento com os educandos à relação com as instituições que integram, juntamente com ela, o território local é imperativo.

A principal, portanto, contribuição do método apresentado pelo Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional Escolar é a de que a escola é complexa e exige uma práxis reflexiva (VÁZQUEZ, 1990), isto é, uma estrutura de atores, espaçotempos, técnicas, ferramentas, abordagens, instituições etc. conectadas pela intencionalidade político-pedagógica comunitária.

A problemática central da pesquisa que questiona a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL para a ASE escolar pode ser respondida a partir dos paradigmas de Pedagogia Social apontados por Cabanas (1997). A ASE Escolar proposta pelo CASEL pode ser identificado com o paradigma tecnológico, pois se fundamenta em uma perspectiva mais próxima ao treinamento de comportamentos para a vida em sociedade, compreendendo a práxis socioeducativa de maneira objetiva, quantitativa, sob uma lógica de neutralidade da instituição educativa e educadores, visando, com fim último, o controle da conduta dos educandos.

Do ponto de vista da relação com o conhecimento, conforme Cabanas (1997), o paradigma tecnológico é reforçado, pois o guia baseia suas intervenções na produção acadêmica oriunda de pesquisas experimentais, estudos comportamentais todas com o objetivo de modificar atitudes e comportamentos.

No que tange a finalidade da Pedagogia Social, o guia reforça a perspectiva de que a teoria direciona a ação e está separada da práxis, sendo que esta só pode ser modificada teoricamente. (CABANAS, 1997).

Por fim, o papel dos educadores sociais é técnico, de modo que eles são entendidos como executores-aplicadores, com uma intervenção baseado em tecnologias sociais, isto é, metodologias estruturadas e testadas para aplicação com um grupo de pessoas, que exige do educador social uma atitude de acompanhamento, monitoramento e avaliação da sua execução. (CABANAS, 1997).

A partir desta pesquisa se vislumbra a possibilidade de ampliação do arcabouço científico sobre o tema, a partir de um paradigma crítico (CABANAS, 1997), seja na totalidade do que se compreende como ASE Escolar, bem como no aprofundamento e análise das conexões das variadas estratégias metodológicas sugeridas pelo guia. Destacam-se aí possibilidades de pesquisa sobre envolvimento estudantil, ambientes de aprendizagem solidários, políticas e práticas disciplinares não punitivistas, entre outros temas.

Por fim, a análise do guia foi fundamental para possíveis reflexões futuras sobre a ASE na BNCC, identificando conexões mais aprofundadas com as dez competências gerais e as demais competências específicas, bem como possibilitando qualificar a abordagem pedagógica da dimensão socioemocional dos currículos das escolas brasileiras conectando tudo o que já é realizado, muitas vezes de maneira não-intencional, e inserindo novas práticas para uma educação de fato integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho investigativo e analítico, retoma-se a problemática: **Qual a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL para a ASE Escolar?** A partir da questão inicial, foram apresentadas como questões norteadoras: A teoria sociopedagógica do Guia CASEL pode ser analisada a partir da práxis da Pedagogia Social? Quais as relações entre o Guia CASEL, a Pedagogia Social e a Educação Social?

A partir delas, foi definido como **objetivo geral desta pesquisa** analisar a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL para ASE Escolar, a partir dos pressupostos epistemológicos da Pedagogia Social. **Os objetivos específicos:** Estabelecer a relação entre a Pedagogia Social e as categorias práxis e contradição; sistematizar os componentes do Guia CASEL para a ASE Escolar; analisar os fundamentos do Guia CASEL, a partir da Pedagogia Social e das categorias práxis e contradição; analisar o método de implementação da ASE Escolar, a partir do Guia CASEL.

A partir da análise foi possível demonstrar que o guia apresenta uma proposta sociopedagógica porque é voltada para o processo de socialização do sujeito, por meio da instituição escolar e sua comunidade educativa. Como visto em Serrano (2009), a socialização é uma das finalidades da Educação Social, uma práxis social (VÁZQUEZ, 1990) e objeto de estudo da Pedagogia Social. A teoria sociopedagógica do CASEL se baseia no desenvolvimento de competências socioemocionais organizadas em cinco grandes áreas: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomadas de Decisões Responsáveis. Cada uma dessas áreas reúne competências que são maleáveis à realidade escolar, conforme aponta o guia (CASEL, 2023a).

Ao analisar a partir dos paradigmas de Pedagogia Social, propostos por Cabanas (1997), foi possível identificar aspectos que aproximam a concepção do CASEL da ASE Escolar do paradigma tecnológico de Pedagogia Social. Esse paradigma apresenta uma fundamentação positivista, baseada em pesquisas experimentais e comportamentais, com foco na modificação de atitudes e comportamentos dos sujeitos. Os educadores sociais, compreendidos pelo guia como os diversos atores que compõem a escola, possuem um papel executor de tecnologias

sociais voltadas à finalidade adaptativa a parâmetros comportamentais aceitáveis socialmente.

Além disso, no que tange à categoria da práxis, concluiu-se que a ASE Escolar consiste em uma Práxis Reiterativa (VÁZQUEZ, 1990) pois sistematiza práticas que não são originais, mas adotada pelas instituições educativa em vários lugares do mundo. A diferença aqui está na organização das metodologias que compõem o guia, a partir de níveis, áreas de foco, estratégias, sugestões de atividades etc. Portanto, o diferencial do guia está nessa consciência de toda a sua práxis, podendo, por fim, ser identificada como uma Práxis Reflexiva (VÁZQUEZ, 1990). Há reflexão constante sobre cada estratégia executada, os dados são coletados e comparados a parâmetros ideais. Os fundamentos teóricos perpassam o guia e dão suporte argumentativo às opções metodológicas.

Durante a investigação, foi identificada e analisada, a partir de Cheptulin (1982) a contradição entre adaptação e emancipação presente tanto na fundamentação quanto nas etapas de implementação da ASE Escolar. A adaptação, consequência de uma abordagem tecnológica de sua concepção sociopedagógica (CABANAS, 1997), está presente na vinculação das competências socioemocionais a necessidade de ajuste do comportamento e atitudes dos educandos a um parâmetro socialmente aceito. Ele é contraposto à emancipação enquanto possibilidade de questionamento desse parâmetro social que não evidencia sua característica essencial de produto do modo de produção capitalista neoliberal. Adapta-se, enfim, não a um padrão de comportamentos, mas, essencialmente, ao modo de produção capitalista.

Diante desses resultados, o desafio seria analisar alternativas no campo do paradigma crítico da Pedagogia Social (CABANAS, 1997) para a Educação Social escolar, visto que os problemas que emergem e justificam a existência da abordagem sociopedagógica do CASEL são legítimos e estão presentes também na realidade brasileira. Como seria uma Educação Social escolar, portanto, baseada em uma perspectiva dialética de Educação? Esse questionamento pode levantar possibilidades de novas formas de sistematização do processo socioeducativo escolar ou ainda a superação dos aspectos tecnológicos da teoria sociopedagógica presente na abordagem do CASEL.

Não foi avaliada o mérito da proposta do CASEL para as necessidades das escolas brasileiras, sendo possível tanto sua viabilidade no contexto local como sua

validade para o trabalho com os educandos. A questão que fica para uma investigação futura é como transformar esse método em uma proposta crítica e que vá além da mudança de comportamentos e atitudes das crianças, adolescentes e jovens, para uma educação emancipadora para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARRERAS, José Sáez. La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación. PETRUS, Antonio. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997.
- CARVALHO, Cintia Graziela Mosson de. **Educação Socioemocional em Escolas de Ensino Fundamental e Médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2021. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/73663/R%20-%20D%20-%20CINTIA%20GRAZIELA%20MOSSON%20DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 jun. 2022.
- CASEL. **CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning**, 2023a. Disponível em: <https://schoolguide.casel.org/>. Acesso em 15 jul. 2022/10 jan. 2023.
- CASEL. **CASEL**. 2023b. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em 10 jan 2023.
- CASEL. **The CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials**: A printable compilation of key activities and tools for school teams. (E-book). 2021. Disponível em: <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/>. Acesso em 15 jul. 2022.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite a filosofia**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- CHIVA, O., GÓMEZ, J. G., MARTÍNEZ, R. C., & PERIS, C. C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, n. 2, 70-94. 2016.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. GALVÃO, Maria Ermantina. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**. Ano 14. N. 17. julho 2011. p. 55-78.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1941.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogía Social e Política**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.

MARX, Karl. 1. Ad Feuerbach (1845). In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro 1. 34ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.

MOTA NETO, João Colabores da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL. **National School Climate Standards**: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement. Disponível em: <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-standards.pdf> . Acesso em 15/10/2022.

NUNES, Antonio Carlos Ozório Nunes. **Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas**: Guia Prático para Educadores. Ministério Público de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação. São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf, acesso em 30/12/2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PETRUS ROTGER, Antonio. Concepto de educación social. In: PETRUS, Antonio. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997.

QUINTANA CABANAS, José María. Antecedentes históricos de la educación social. In. PETRUS ROTGER, Antonio. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997.

SANTOS, Gleicy Schommer dos. **Pedagogia Concorrencial**: Uma crítica sobre o lugar estratégico da educação básica na produção de valores neoliberais. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,

Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2020. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/CONCURSOS/2021/Teses_dissertacoes/84SM.pd. Acesso em 20 jun. 2022.

SERRANO, Glória Perez. **Pedagogía Social ~ Educación Social**: construcción científica e intervención práctica. 3. ed. Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**. n. 28. p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SKOOG-HOFFMAN, Alexandra et. al. **Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs**: CASEL Criteria Updates and Rationale. (E-book). 2020. Disponível em: https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=true. Acesso em 15 jun. 2022.

SKOOG-HOFFMAN, et al. **Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs**: CASEL Criteria Updates and Rationale. CASEL, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sáchez. **Filosofia da Praxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ANEXO A - ESCADA DO ENVOLVIMENTO ESTUDANTIL SIGNIFICATIVO

(continua)

Degrau	Descrição	Desafios	Benefícios
Equidade estudante/adulto	Quando os estudantes são completamente equitativos com os adultos, a atividade em que estão envolvidos ocupa o oitavo degrau da escada. A equidade permite que isso seja uma divisão 40/60, ou divisão 20/80 quando for considerada apropriada por estudantes e adultos juntos. Todos os envolvidos são reconhecidos por seu impacto na atividade, incluindo estudantes e adultos, e cada um tem a propriedade dos resultados.	A equidade entre estudantes e adultos requer o compromisso consciente de todos os participantes para superar as barreiras envolvidas e posiciona adultos e alunos em relacionamentos saudáveis e integrais uns com os outros, enquanto avançam através da ação e da aprendizagem.	Isso pode levar à criação de estruturas para dar suporte às diferenças, estabelecendo ambientes seguros e solidários para um envolvimento equitativo. Por sua vez, isso pode levar à recriação do clima e da cultura das comunidades e levar a um maior significado do envolvimento dos estudantes.
Completamente liderado por estudantes	No sétimo degrau, que é completamente liderado por estudantes, os adultos não estão situados em posições de autoridade. Em vez disso, eles estão lá para apoiar os estudantes em papéis passivos ou muito nos bastidores. Isso dá aos estudantes a plataforma para agir em situações em que os adultos são aparentemente indiferentes, apáticos ou desconsiderados em relação aos estudantes, ou os estudantes não são vistos com respeito por suas contribuições, apenas por seus déficits. Isso pode acontecer quando os estudantes formam grupos autodidatas para examinar tópicos que os professores não abordam em sala de aula ou de outra forma, ou quando os estudantes criam clubes extracurriculares que refletem seus desejos sem liderança adulta.	O desafio desse degrau é que, dessa forma, as atividades autogeridas pelos estudantes podem operar em um vácuo onde o impacto de suas ações na escola maior não é reconhecido por toda a comunidade escolar. Uma "comunidade escolar" são todas as pessoas que se ligam intimamente a um prédio escolar, incluindo os professores, administradores, estudantes e as famílias dos alunos. Nesta comunidade, as atividades lideradas por estudantes podem não ser vistas com a validade de atividades lideradas por estudantes e adultos juntos.	No entanto, abordagens para o envolvimento significativo que refletem o degrau 7 podem permitir que os estudantes experimentem grandes quantidades de autoeficácia. Experiências de desenvolvimento, culturais, sociais e educacionais lideradas por estudantes também podem ser extremamente eficazes, tanto para si mesmos, seus colegas e suas comunidades escolares também.

(continuação)

Degrau	Descrição	Desafios	Benefícios
Igualdade estudante/adulto	No sexto degrau, os estudantes são totalmente iguais aos adultos enquanto estão envolvidos em uma determinada atividade dentro das escolas. Esta é uma divisão 50/50 de autoridade, obrigação e compromisso. Não há reconhecimento específico das diferenças de desenvolvimento entre os níveis de ensino ou estudantes e adultos, e isso não é "ruim", por si só. As oportunidades de envolvimento dos estudantes também não são necessariamente distinguidas entre níveis de escolaridade, desempenho acadêmico, grupos sociais ou outros fatores.	O desafio deste degrau é que, sem o reconhecimento contínuo de suas necessidades, ideias, sabedoria e ações, os estudantes podem perder o interesse e se desengajar rapidamente em atividades que não refletem esse degrau. A facilitação cuidadosa focada em habilidades autoaplicáveis aprendidas através do envolvimento significativo pode ajudar os estudantes a aplicar as lições aprendidas a outras situações que não são significativas.	Esse mesmo degrau pode permitir que os estudantes experimentem pleno poder e autoridade em relação uns aos outros e com os adultos. Este degrau também pode promover a formação de Parcerias Estudantes/Adultos básicas.
Consulta aos estudantes	Consultar é um trabalho específico, diferente de formar ou ser alguém que passa informações. Quando os adultos na educação reconhecem que os estudantes são especialistas que podem informar as escolas, eles podem envolver os estudantes como consultados. Isso pode acontecer informalmente em uma sala de aula ou programa extracurricular quando um adulto pergunta aos estudantes suas opiniões sobre tópicos ao longo da educação, incluindo o que acontece, por que acontece, quem está envolvido ou quando acontece. Quando os estudantes compartilham sua voz para responder a esses tipos de perguntas, os adultos podem ou não agir de acordo com sua orientação. A parte importante, porém, é que os estudantes sejam consultados no processo. Os programas de educação fora do horário escolar podem consultar os estudantes, convidando-os a participar de processos de contratação de equipe, enquanto alguns conselhos escolares atualmente consultam os estudantes tendo funções ex-officio ou especiais para os estudantes em seus quadros.	O desafio do degrau 5 é que os estudantes só têm a autoridade que os adultos lhes concedem e estão sujeitos à aprovação de adultos. Embora isso possa parecer seguro para os adultos, também pode refletir uma incapacidade dos educadores de preparar os estudantes para se envolverem de forma responsável e ética nas escolas. Da mesma forma, essa abordagem sobre o envolvimento dos estudantes também pode parecer falsa para os estudantes, uma vez que não reflete suas capacidades e desejos sinceros.	O benefício com este degrau é que os estudantes podem transformar substancialmente as opiniões, ideias e ações dos adultos, enquanto os adultos mantêm o controle. Consultar adultos pode ser significativo para os estudantes se o processo refletir o Ciclo de Engajamento explorado mais adiante neste capítulo.

(continuação)

Degrau	Descrição	Desafios	Benefícios
Estudantes informados	O degrau quatro é a primeira oportunidade real para que um envolvimento significativo aconteça para os estudantes nas escolas. Quando os adultos dizem aos estudantes o que está acontecendo nas escolas e permitem que os estudantes compartilhem suas atitudes, opiniões, ideias, conhecimento, sabedoria e ações, as escolas estão começando a formar a base para um envolvimento significativo. Eles estão tratando os estudantes como fontes de informação, como informantes. Isso pode acontecer em aulas em que os professores apresentam questionários aos estudantes sobre seus estilos de aprendizagem ou opções na elaboração do currículo; em programas esportivos estudantis, onde os treinadores facilitam as conexões entre esportes e aprendizagem através da reflexão estruturada; e em agências de educação estaduais ou provinciais que hospedam programas para reunir a voz dos estudantes sobre a aprendizagem.	O desafio desse degrau é que os adultos não precisam deixar que os estudantes impactem suas decisões. Pode haver uma massa de voz estudantil apontando em uma direção, mas os adultos mantêm sua autoridade e escolhem ir em uma direção diferente. Pior ainda, eles não se sentem responsáveis perante os estudantes e podem não contar aos estudantes por que eles tomaram as decisões que tomaram e por que excluíram os estudantes.	A recompensa pode ser que os estudantes impactem as decisões ou atividades dirigidas pelos adultos, enquanto os adultos mantêm o controle. Informar os adultos pode ser significativo se a atividade refletir as características do Envolvimento Estudantil Significativo.
Centrado no estudante	Centrado no estudante significa que as escolas se concentram nas necessidades, interesses, sonhos ou culturas dos estudantes. Quer aconteça através do ensino, aprendizagem, tomada de decisão ou de outra forma, as atividades centradas no estudante em geral significam que os adultos avaliam o que os estudantes querem ou precisam; determinar como eles vão atender a esses desejos ou sonhos; e decidir a validade do que os estudantes aprendem no processo de uma atividade. Algumas escolas afirmam que são centradas no estudante através de todos os aspectos da experiência do estudante dentro dessa escola, incluindo salas de aula, corredores e além; outras escolas nem sequer mencionam experiências centradas no estudante com a ideia de que os adultos sempre sabem o que é melhor para todos os estudantes, independentemente de geração, raça, gênero, identidade sexual ou de outra forma.	A ausência de voz do estudante dentro das atividades centradas no estudante é irônica. Outros obstáculos para a aprendizagem centrada no estudante incluem a perspectiva centrada no adulto de que as escolas devem refletir as necessidades das comunidades, pais, empresas, políticos, governo e de todos, exceto os próprios estudantes.	Os benefícios para as atividades orientadas para o estudante geralmente se concentram na relevância da atividade para os próprios estudantes: ao permitir que as necessidades dos estudantes sejam o foco das escolas, os educadores sentem como se os estudantes se tornassem mais investidos e engajados na atividade ao longo de suas experiências de aprendizagem. Os estudantes às vezes também se sentem assim.

(continuação)

Degrau	Descrição	Desafios	Benefícios
Tokenismo estudantil	Os estudantes são tokenizados quando os adultos os envolvem simplesmente para dizer que estão envolvidos, em vez de ter um desejo genuíno de envolvê-los. Nessas circunstâncias, os estudantes não recebem nenhuma informação, não têm nenhuma contribuição e não têm oportunidades de aprender nada de substancial. Em vez disso, eles simplesmente participam e os adultos reivindicam crédito por sua participação. Alguns estudantes dirão que toda a sua experiência escolar reflete essa realidade. Quando os adultos convidam os estudantes para serem recepcionistas em conferências de profissionais sobre educação, eles estão tokenizando os estudantes. Em um caso em que um professor vota em uma classe ostensivamente para decidir sobre a próxima atividade que vai fazer, mas depois toma uma decisão completamente diferente do que os estudantes escolhem, esse professor está tokenizando os estudantes.	Nessas circunstâncias, a significância é desafiada porque os estudantes são usados inconsequentemente pelos adultos para reforçar a perspectiva de que estão envolvidos. Tokenizar os estudantes pode ensiná-los que sua perspectiva é irrelevante, e que seu comparecimento é tudo o que é necessário para os adultos. Também pode ensinar os estudantes a tokenizar outras pessoas por diferentes razões, incluindo mulheres, negros e outros.	O benefício para essa abordagem é que ela pode validar o comparecimento dos estudantes sem exigir que os adultos façam qualquer esforço para ir além dessa abordagem simples. Tokenizar os estudantes não pode ser significativo e não tem benefícios.

(continuação)

Degrau	Descrição	Desafios	Benefícios
Decoração estudantil	<p>Subindo a escada, os adultos usam os estudantes para decorar suas ações em todo o sistema educacional. Isso acontece sempre que os adultos afixam os estudantes em algo que eles querem fazer por si mesmos, mas insistem em que os estudantes participem porque está relacionado à escola. Por exemplo, conferências de imprensa, casas abertas de escolas e angariações de fundos de fundações de educação muitas vezes decoram com os estudantes. Da mesma forma, a decoração pode acontecer em salas de aula quando um professor realmente quer cobrir um tópico, independentemente das necessidades ou desejos dos estudantes. Neste ponto, os professores simplesmente decoram seu tempo com os estudantes, a fim de coletar um salário para o dia. Os líderes escolares podem fazer com que os estudantes se sentem com eles durante uma conferência de imprensa para dizer coisas aceitáveis ou permitir que uma mensagem positiva seja pintada com spray no prédio da escola com sua aprovação. Trabalhadores e profissionais do tempo não-escolar podem decorar com os estudantes, não permitindo que tomem decisões sobre programação, mas forçando-os a participar para dizer que os estudantes estavam lá. Os distritos podem lançar programas para informar os estudantes sobre iniciativas de reforma educacional simplesmente para reivindicar que os estudantes saibam sobre o que estão passando enquanto estão passando, sem permitir que digam nada crítico ou respondam de outra forma substantivamente.</p>	<p>O desafio é que a presença dos estudantes seja tratada como tudo o que é necessário, sem reforçar qualquer tipo de significado no seu envolvimento. Os estudantes não precisam aprender em salas de aula ou em atividades onde são decorações, porque a intenção realmente não é que eles aprendam. Em vez disso, cabe aos adultos cumprir sua agenda enquanto os alunos estão presentes.</p>	<p>O benefício pode ser que a presença do estudante é um resultado tangível que demonstra que os adultos têm algum pensamento em mente em relação ao envolvimento do estudante. Usar os estudantes como decorações não pode ser significativo.</p>

(conclusão)

Degrau	Descrição	Desafios	Benefícios
Manipulação estudantil	<p>Em nações ao redor do mundo, estudantes de determinadas idades são obrigados por lei a frequentar escolas. Uma vez lá, eles recebem notas, pontuações e outros reconhecimentos de seu desempenho acadêmico e comportamento. Algumas pessoas dizem automaticamente que estes são exemplos de adultos manipulando alunos. No entanto, se os alunos entenderem por que são forçados a frequentar as escolas e concordarem com a natureza democrática da educação obrigatória, a natureza manipuladora desses argumentos é desmantelada.</p> <p>Da mesma forma, se os estudantes não tiverem sucesso acadêmico ou social em muitas escolas, eles receberão notas baixas. O sucesso é premiado com boas notas, e há uma linha clara para o fracasso que é reconhecida com notas baixas. Também existem alternativas para manipular os estudantes para que tenham um desempenho de acordo com as expectativas dos adultos. Esse ato minimiza a aprendizagem em uma troca baseada no controle e na conformidade, em vez de uma aprendizagem autêntica a partir de um ensino eficaz. Os professores de sala de aula podem manipular os estudantes para que se comportem como eles querem, enquanto a equipe técnica pode manipular os estudantes, oferecendo-lhes recompensas exclusivas pelo bom comportamento. Os líderes escolares às vezes manipulam os estudantes coagindo os líderes estudantis a influenciar outros estudantes com ameaças de cartas de recomendação pobres para a faculdade, ou estudantes inadimplentes com ameaças de expulsão.</p>	<p>O desafio deste degrau é que os estudantes são forçados a participar sem levar em conta o interesse. Isso é verdade para a frequência escolar geral e reuniões do conselho escolar. Notas, elogios ou prêmios são usados para os manipular.</p>	<p>The reward to manipulating students is that students experience whatever they are attending, whether a class, special program, athletic event or otherwise. Often this gives adults further rationale for continuing activities. Manipulating students cannot be meaningful.</p> <p>O benefício para manipular os estudantes é que eles experimentam o que quer que estejam participando, seja uma aula, programa especial, evento atlético ou de outra atividade. Muitas vezes, isso dá aos adultos mais justificativa para continuar as atividades. Manipular os estudantes não pode ser significativo.</p>

Fonte: SoundOut, 2023. Traduzido e adaptado pelo autor.