

## SUCESSO ESCOLAR/ACADÊMICO

---

# Conclusão escolar e sucesso acadêmico: o impacto da competência sociomocional precoce

Shelley Hymel, PhD., Laurie Ford, PhD

University of British Columbia, Canadá

Novembro 2011

### Introdução

A imensa maioria dos jovens canadenses (entre 18 e 20 anos de idade) conclui o ensino médio (75,8%) e outros 12,8% prosseguem rumo à educação superior.<sup>1</sup> No entanto, 11,4% desse contingente deixam a escola prematuramente, sendo que a taxa de evasão dos homens supera a das mulheres – 14,7% *versus* 9,2%. Embora as taxas de evasão tenham declinado ao longo da última década – de 18% em 1991 (*School Leavers Survey* – Pesquisa sobre Evasão Escolar) para 11,4%, em 1999 –, os índices atuais registram mais de 137 mil jovens que não concluíram a educação básica. A evasão escolar prematura representa uma perda tanto para o indivíduo como para a comunidade, tanto em termos de redução do potencial como contribuintes para a sociedade assim como em termos de custos de desemprego, previdência social e outros serviços sociais.<sup>2,3</sup> Em termos econômicos, Cohen (1998)<sup>4</sup> determinou que um único abandono no ensino médio pode custar de US\$243 mil a US\$388 mil.

## **Do que se trata e problemas**

O que diferencia aqueles que concluem um ciclo escolar daqueles que abandonam a escola? Pesquisas sugerem que os caminhos em direção ao sucesso acadêmico e à conclusão escolar têm início no nascimento e podem ser atribuídos a muitos fatores diferentes, tanto biológicos como ambientais.<sup>5,6</sup> No entanto, pesquisas sobre conclusão escolar vêm enfocando basicamente o período escolar e os fatores de risco associados ao abandono precoce e ao fracasso acadêmico, com ênfase particular nas habilidades acadêmicas do estudante e nas características da família. Por exemplo, sabemos que estudantes que abandonam a escola normalmente são menos competentes em termos intelectuais, têm notas e escores mais baixos de desempenho escolar e têm maior probabilidade de “ficar para trás”.<sup>1,7</sup> Como tendência, indivíduos que abandonam a escola pertencem a famílias uniparentais e de baixa renda:<sup>1,8</sup> seus pais normalmente têm pouco envolvimento com os filhos e são menos exigentes, oferecem menos apoio educacional<sup>9-13</sup> e são pouco propensos a atuar como modelo de desempenho educacional.<sup>1,8</sup> No entanto, habilidade acadêmica e apoio familiar constituem apenas parte do contexto. Embora as taxas de evasão sejam mais altas em meio a famílias uniparentais e de baixa renda, a maioria daqueles que abandonam a escola é proveniente de famílias biparentais de renda média.<sup>1,8,14</sup> Do mesmo modo, ainda que a insatisfação com a escola seja o principal motivo de evasão,<sup>15,16</sup> a dificuldade com trabalhos escolares é mencionada por menos de um terço daqueles que abandonam os estudos.<sup>14</sup> Por outro lado, estudantes citam como os principais motivos de evasão dificuldades nos relacionamentos com professores e colegas, sentimentos de insegurança e de não pertencimento à escola, e o fato de amigos já terem abandonado os estudos. Assim sendo, além das dificuldades acadêmicas e do limitado apoio familiar, estudantes que abandonam seus estudos não conseguem desenvolver um sentimento de conexão com o ambiente escolar, o que coloca fatores socioemocionais como considerações igualmente importantes na compreensão do insucesso acadêmico e da evasão escolar.<sup>17,18</sup>

## **Pesquisas: contexto e resultados recentes**

Um conjunto crescente de pesquisas constatou que a competência socioemocional é fundamental para o desempenho acadêmico e para o sucesso na vida<sup>19-23</sup> e que relações de cuidados e apoio dentro da comunidade escolar são essenciais para favorecer a aprendizagem.<sup>24-27</sup> Em uma revisão recente de políticas sociais, Raver<sup>22</sup> mostra que crianças com dificuldades sociais – por exemplo, convivência com seus colegas – e/ou emocionais – por exemplo, controle de emoções negativas – demonstram ajuste e desempenho escolares mais insatisfatórios. De fato, o comportamento interpessoal da criança no início da vida é um preditor tão bom ou melhor do desempenho

acadêmico do que fatores intelectuais,<sup>28</sup> mesmo após considerar os efeitos potencialmente interferentes de comportamento acadêmico e de QI.<sup>29,30</sup> Essas associações são evidentes desde o início: o comportamento social da criança – por exemplo, agressividade – assim como baixo status socioeconômico e dificuldades acadêmicas iniciais estão associados com menor probabilidade de conclusão escolar.<sup>5,11,13</sup> Além disso, estudos longitudinais realizados recentemente<sup>31</sup> sugerem que essas associações podem ser causais, sendo que o desempenho durante os primeiros anos na escola está baseado no desenvolvimento inicial de habilidades sociais e emocionais.

O relacionamento positivo entre colegas pode ser um fator preditivo que apoia as buscas acadêmicas da criança, e estudos mostram que colegas podem servir como agentes eficazes de socialização para o envolvimento e a motivação na escola.<sup>31-35</sup> Já na educação infantil e ao longo do período escolar, ter um amigo e ser apreciado são condições associadas a melhor desempenho acadêmico, atitudes mais positivas em relação à escola e taxas de evasão mais baixas.<sup>36,37,31</sup> Em comparação, ser rejeitado ou não ter amigos na escola, assim como ter atitudes agressivas, coloca a criança em risco de baixo desempenho acadêmico, repetência, absenteísmo e indolência, tanto simultaneamente como nos anos subsequentes.<sup>7,36,38</sup> No entanto, o impacto de dificuldades precoces de relacionamento com colegas é multifacetado, sendo que o ajustamento escolar insatisfatório está associado à vitimização<sup>39,41</sup> e ao comportamento agressivo/antissocial de colegas.<sup>42-44</sup> É preciso observar que, aparentemente, esse processo é gradual. Por exemplo, impopularidade e rejeição ao longo do ensino fundamental são preditores de evasão escolar subsequente: crianças rejeitadas são marginalizadas e ficam isoladas, desconectando-se gradualmente do ambiente escolar.<sup>7</sup> Devido à sua incapacidade de integrar-se a colegas mais aplicados, não surpreende que indivíduos que abandonam a escola precocemente tenham menor envolvimento com atividades extra-curriculares<sup>1</sup> e sejam mais propensos a ligar-se a outros colegas marginalizados que dão pouco valor ao sucesso educacional.<sup>8,10,45</sup>

O relacionamento com adultos é igualmente importante. Mesmo após o controle da capacidade cognitiva, o desempenho escolar posterior está associado às influências iniciais de professores e pais.<sup>46</sup> Relacionamentos positivos com professores estão associados a melhor desempenho acadêmico<sup>29,30</sup> e a atitudes mais positivas em relação à escola,<sup>47</sup> desde a educação infantil.<sup>36</sup> Segundo Raver<sup>22</sup>, crianças com dificuldades sociais e emocionais podem ser “difíceis de ensinar” e relacionamentos problemáticos com professores de educação infantil podem ser fortes preditores de dificuldades acadêmicas e de problemas de ajustamento escolar, tanto nessa etapa<sup>48</sup> como ao longo do ensino fundamental.<sup>49</sup> Assim sendo, o fracasso em estabelecer relacionamentos positivos

desde o início pode originar um ciclo descendente de (des)engajamento escolar. De fato, entre indivíduos que abandonam a escola, a proporção daqueles que relataram ter bom relacionamento com os professores é menor em comparação com aqueles que concluem o ciclo escolar (60% e 88,6%, respectivamente).<sup>1</sup>

## **Conclusões**

São limitadas as pesquisas sobre os fundamentos socioemocionais do desempenho acadêmico e conclusão escolar. A maioria dos estudos envolve crianças em idade escolar e poucos focalizam os anos iniciais de escolarização.<sup>36</sup> Além disso, as associações entre desempenho escolar e dificuldades socioemocionais podem ser recíprocas:<sup>22</sup> os problemas iniciais de aprendizagem contribuem para o comportamento social negativo e vice-versa. Acredita-se que a transição das crianças para a escolarização em período integral e sua progressão ao longo dos primeiros anos na escola (da educação infantil até o segundo ano) constituem períodos críticos para o desenvolvimento acadêmico e social<sup>46</sup> que, por sua vez, contribui para o sucesso escolar. No entanto, devido à conexão entre competência socioemocional e acadêmica, é importante compreender os precursores do comportamento socioemocional inicial *antes* que a criança ingresse na escola, durante o período que vai do nascimento aos 5 anos de idade. Acredita-se que a competência socioemocional tenha suas raízes na capacidade inicial da criança em relação a temperamento e linguagem, assim como em seus primeiros relacionamentos com cuidadores, que constituem o fundamento para relacionamentos interpessoais subseqüentes.<sup>50</sup> Portanto, para compreender plenamente os fatores que contribuem para o sucesso escolar, é imperativo ampliar o foco e considerar o problema sob uma perspectiva ecológica e de desenvolvimento, levando em conta fatores biológicos, acadêmicos, familiares e socioemocionais e suas interações. Até o momento, poucos estudos analisaram os marcadores socioemocionais iniciais em relação a resultados acadêmicos, embora estudos longitudinais – como o *National Longitudinal Study of Children and Youth*<sup>51</sup> (Estudo Longitudinal Nacional de Crianças e Jovens) – sejam muito promissores nesse sentido.

## **Implicações**

A partir de estudos já existentes, sabemos que há um número significativo de crianças com dificuldades socioemocionais que interferem em seus relacionamentos com adultos e colegas, afetando o envolvimento, o desempenho e o seu potencial para se tornarem adultos competentes e cidadãos produtivos.<sup>52</sup> De cada cinco jovens, um apresenta problemas suficientemente graves

para justificar atendimento em serviços de saúde mental.<sup>53-55</sup> À luz dessas constatações, lidar com problemas sociais e emocionais nas escolas faz parte de um mandato educacional mais amplo: preparar estudantes para funcionar com eficácia em um mundo socialmente complexo. O Ministério da Educação de British Columbia deu um passo exemplar a esse respeito, tornando a *responsabilidade social* uma das quatro “habilidades fundamentais”, tão importante quanto leitura, escrita e operações com números. São necessários programas de intervenção precoce, baseados em evidências, que aprimorem o desenvolvimento socioemocional,<sup>22</sup> acompanhados de esforços para avaliar a eficácia de programas novos e promissores – por exemplo, o programa *Roots of Empathy* (Raízes da Empatia), de Mary Gordon. É essencial também o provimento de capacitação adequada em desenvolvimento socioemocional para professores. Há muito é reconhecida a importância de intervenções precoces – por exemplo, *Perry Preschool Project* (Educação Infantil Perry), *Head Start* –, mas tais esforços devem estar baseados em uma sólida compreensão dos precursores iniciais do comportamento social e emocional e das maneiras complexas pelas quais as características da criança e da família interagem com o contexto social no qual a criança funciona, reconhecendo a importância do funcionamento socioemocional para facilitar a conclusão escolar e o sucesso acadêmico ao longo dos anos passados na escola.

## Referências

1. Bowlby JW, McMullen K. *At a crossroads: First results from the 18 to 20-year-old cohort of the Youth in Transition Survey*. Ottawa, Ontario: Human Resources Development Canada and Statistics Canada; 2002. No. 81-591-XIE.
2. McCaul EJ, Donaldson GA, Coladarci T, Davis WE. Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research* 1992;85(4):198-207.
3. Tremblay RE. When children’s social development fails. In: Keating DP, Hertzman C, eds. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York, NY: Guilford Press; 1999:55-71.
4. Cohen MA. The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology* 1998;14(1):5-33.
5. Audas R, Willms JD. *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Ottawa, Ontario: Applied Research Branch. Strategic Policy. Human Resources Development Canada; 2001. No. W-01-1-10E.
6. Shonkoff JP, Phillips DA. *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.

7. Hymel S, Comfort C, Schonert-Reichl K, McDougall P. Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:313-345.
8. Gilbert S, Devereaux MS, eds. *Leaving School: Results from a national survey comparing school leavers and high school graduates 18 to 20 years of age*. Ottawa, Ontario: Human Resources and Labour Canada; 1993.
9. Christensen SL, Sheridan SM. *Schools and Families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press; 2001.
10. Ekstrom RB, Goertz ME, Pollack JM, Rock DA. Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record* 1986;87(3):356-373.
11. Ensminger ME, Slusarcick AL. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education* 1992;65(2):95-113.
12. Howell FM, Frese W. Early transition into adult roles: Some antecedents and outcomes. *American Educational Research Journal* 1982;19(1):51-73.
13. Rumberger RW. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal* 1995;32(3):583-625.
14. McMillen M, Kaufman P. *Dropout Rates in the United States: 1992*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education; 1993. No. NCES 93-464.
15. Goertz ME, Ekstrom RB, Rock D. Dropouts, high school: Issues of race and sex. In: Lerner RM, Petersen AC, Brooks-Gunn J, eds. *Encyclopedia of Adolescence*. Vol 1. New York, NY: Garland; 1991:250-253.
16. O'Sullivan RG. Validating a method to identify at-risk middle school students for participation in a dropout prevention program. *Journal of Early Adolescence* 1990;10(2):209-220.
17. Rumberger RW. High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research* 1987;57(2):101-122.
18. Hahn A. Reaching out to America's dropouts: What to do? *Phi Delta Kappan* 1987;69(4):256-263.
19. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books; 1995.
20. Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996.

21. McClelland MM, Morrison FJ, Holmes DL. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):307-329.
22. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report* 2002;16(3):3-18.
23. Wentzel KR, Asher SR. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 1995;66(3):754-763.
24. Battistich V, Solomon D, Watson M, Schaps E. Caring school communities. *Educational Psychologist* 1997;32(3):137-151.
25. Goodenow C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence* 1993;13(1):21-43.
26. Noddings N. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press; 1992.
27. Ryan RM, Powelson CL. Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education* 1991;60(1):49-66.
28. Horn WF, Packard T. Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 1985;77(5):597-607.
29. Wentzel KR. Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(2):357-364.
30. Wentzel KR. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:226-247.
31. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 1997;68(6):1181-1197.
32. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on school adjustment. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:248-178.
33. Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar MR, Sroufe LA, eds. *Self processes in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:43-77. The Minnesota Symposia on Child Psychology; vol. 23.

34. Kindermann TA, McCollam TL, Gibson EJr. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:279-312.
35. Ryan AM. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist* 2000;35(2):101-111.
36. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.
37. Berndt TJ, Keefe K. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development* 1995;66(5):1312-1329.
38. McDougall P, Hymel S, Vaillancourt T, Mercer L. The consequences of childhood peer rejection. In: Leary MR, ed. *Interpersonal Rejection*. New York, NY: Oxford University Press; 2001:213-247.
39. Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, Simons-Morton B. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence* 2001;21(1):29-49.
40. Hodges EVE, Perry DG. Victims of peer abuse: An overview. *Reclaiming Children & Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems* 1996;5(1):23-28.
41. Juvonen J, Nishina A, Graham S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(2):349-359.
42. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ. Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development* 1989;60(6):1437-1452.
43. Kupersmidt JB, Coie JD. Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development* 1990;61(5):1350-1362.
44. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 1999;70(6):1373-1400.
45. Rumberger RW. Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal* 1983;20(2):199-220.
46. Entwisle DR, Alexander KL, Olson LS. *Children, schools, and inequality*. Boulder, Colo: Westview Press; 1997.

47. Skinner EA, Belmont MJ. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(4):571-581.
48. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 1997;35(1):61-79.
49. Hamre BK, Pianta RC. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 2001;72(2): 625-638.
50. Rubin KH, Bukowski W, Parker JG. Peer interactions, relationships, and groups. In: Eisenberg N, ed. *Social emotional and personality development*. New York, NY: John Wiley & Sons; 1998:619-700. Damon W, ed. *Handbook of child psychology*; vol 3.
51. Willms JD, ed. *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
52. Greenberg MT, Domitrovich C, Bumbarger B. The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment* 2001;4:1-48.
53. Offer D, Schonert-Reichl KA. Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1992;31(6):1003-1014.
54. Offord DR, Boyle MH, Racine YA. The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In: Pepler DJ, Rubin KH, eds. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1991:31-54.
55. Romano E, Tremblay RE, Vitaro F, Zoccolillo M, Pagani L. Prevalence of psychiatric diagnoses and the role of perceived impairment: Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2001;42(4):451-461.