

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

Alberto Coelho de Magalhães Neto

Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO – SP

2019

Alberto Coelho de Magalhães Neto

Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Doutor Odair Sass.

SÃO PAULO - SP

2019

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTO À AGÊNCIA DE FOMENTO

Agradeço à bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), registrada pelo processo 134146/2017-4.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Odair Sass pela orientação do caminho a seguir, pelos esclarecimentos fornecidos com paciência e pela sua exigência, componentes que foram fundamentais para a realização da pesquisa.

Ao Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Júnior mediante a pronta disposição em sanar diversas dúvidas, além das importantes contribuições feitas na banca de qualificação.

À Professora Doutora Maria Angélica Pedra Minhoto em razão dos inúmeros conselhos feitos no exame de qualificação, principalmente em relação à contextualização do objeto da pesquisa.

Aos Professores Doutores Alda Junqueira Marin, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Helenice Ciampi, José Geraldo Silveira Bueno, Kazumi Munakata, Katya Mitsuko Zuquim Braghini e Luciana Maria Giovanni, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pela apresentação de conhecimentos da área educacional contributivos para a minha formação e ação.

À Elisabete Adania, a querida Betinha, pelo atendimento de todas as demandas solicitadas, além dos papos descontraídos, do carinho e sorrisos.

À minha família e namorada pela compreensão da minha necessidade em absorver e, agora também, desenvolver conhecimento, para que eu possa lutar por um mundo mais justo.

A todas e a todos que dedicam as suas vidas ao desenvolvimento de uma educação humanitária e libertadora, e a resistência de um ensino mercantilizado. Juntos somos mais fortes!

RESUMO

A presente pesquisa investiga, a partir da perspectiva da teoria crítica, elaborada, principalmente, por Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, e de contribuições da psicologia social, especialmente das pesquisas relatadas por Henry Wallon e Lev Vygotsky: (a) a finalidade visada pela proposta da educação centrada nas competências socioemocionais, destacando a definição de competências e de competências socioemocionais dada pelos promotores de tal proposição educacional: Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Instituto Ayrton Senna (IAS); e (b) as bases sociais e psicológicas apresentadas em tal proposta. Constatou-se que o fim almejado pelo ensino de competências socioemocionais está relacionado à ideologia da racionalidade tecnológica, em moldes descritos pela teoria crítica. Além disso, pode-se verificar que aplicadas à educação, essas competências se mostram como tecnologia usada, por mediação da “psicologia”, para a adaptação do indivíduo aos padrões da sociedade contemporânea. Evidenciou-se que, para atingir esse propósito, a educação é empregada de forma estratégica para adequação, conformismo, obediência e heteronomia dos alunos, justificadas, de acordo com seus propositores, em bases sociais e psicológicas que, por sua vez, omitem relevantes estudos e pesquisas da psicologia social e da pedagogia, justamente, porque vão de encontro àquelas justificativas, à medida que tais pesquisas mostram a influência crucial que a cultura, a sociedade e a linguagem têm no processo de formação do caráter e da personalidade (VYGOTSKY e WALLON), somado à indissociabilidade das habilidades cognitivas e afetivas-emocionais (BLOOM et al.; VYGOTSKY; WALLON).

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Teoria Crítica; Psicologia Social.

ABSTRACT

The present research investigates, from the perspective of critical theory, elaborated mainly by Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse, and from the contributions of social psychology, especially from the researches reported by Henry Wallon and Lev Vygotsky: (a) the intention of the education proposal centered on socio-emotional competences, highlighting the definition of competences and social-emotional competences given by the promoters of such educational proposition: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and Ayrton Senna Institute (IAS); and (b) the social and psychological bases presented in such proposal. It was verified that the aim sought by the teaching of socio-emotional competences is related to the ideology of technological rationality, in the way described by the critical theory. In addition, it can be verified that applied to education, these competences, are shown as technology used, through "psychology", to adapt the individual to the standards of contemporary society. It has been shown that in order to achieve this purpose, education is strategically employed to adapt, conform, obey and heteronomy the students, justified according to their proponents, on a social and psychological basis, which, in turn, omit relevant studies and researches of social psychology and pedagogy, precisely, because they go against those justifications, as such research shows the crucial influence that culture, society and language have on the process of character and personality development (VYGOTSKY and WALLON), added to the inseparability of cognitive and affective-emotional abilities (BLOOM et al., VYGOTSKY and WALLON).

Keywords: Social-Emotional Competences; Critical Theory; Social Psychology.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA EDUCAÇÃO | 27 |
| 1.1. Problema, objetivos e hipótese da pesquisa | 34 |
| 1.2. Método | 37 |
| 1.3. Fontes de pesquisa | 38 |
| 1.4. Instrumento a ser analisado | 39 |
| 1.5. Procedimentos da pesquisa..... | 40 |
| 2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 43 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 99 |
| REFERÊNCIAS DOS INSTRUMENTOS | 103 |
| REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS | 104 |
| ANEXOS..... | 106 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Matriz de referência da língua portuguesa – 9º ano do ensino fundamental. | 17 |
| Quadro 2 - Pesquisa portal de periódicos Capes sobre competências socioemocionais, com filtro pelo tópico educação..... | 23 |
| Quadro 3 - Pesquisa portal de catálogo de teses e dissertações Capes sobre competências socioemocionais, com filtros pela área de concentração e nome do programa em educação.. | 25 |
| Quadro 4 - Fontes de informação da pesquisa..... | 39 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - “Figura 2.3. Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais” | 48 |
| Figura 2 - Proporção do desempenho de português e matemática associado às diferenças nos níveis de características individuais e familiares. | 73 |
| Figura 3 - Impacto sobre o desempenho de se levar uma criança do 25º ao 75º percentil socioemocional. | 75 |
| Figura 4 - Impacto de diferentes atributos socioemocionais sobre o desempenho de português 75º-25º percentil..... | 77 |
| Figura 5 - Impacto de diferentes atributos socioemocionais sobre o desempenho em matemática 75º-25º percentil..... | 78 |
| Figura 6 - Impacto dos atributos socioemocionais por sexo sobre o desempenho em português. | 80 |
| Figura 7 - Impacto dos atributos socioemocionais por sexo sobre o desempenho em matemática. | 81 |
| Figura 8 - Diferenças entre português e matemática por série - meninas. | 82 |
| Figura 9 - Diferenças entre português e matemática por série - meninos..... | 83 |
| Figura 10 - Impacto dos atributos socioemocionais sobre desempenho em português entre os economicamente vulneráveis..... | 85 |
| Figura 11 - Impacto dos atributos socioemocionais sobre desempenho em matemática entre os economicamente vulneráveis..... | 86 |
| Figura 12 - Impacto de características do estudante e seu ambiente sobre atributos não cognitivos. | 87 |

LISTAS DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BFI** – *Big Five Inventory* (Inventário dos Cinco Grandes)
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CERI** – Centro para Pesquisa e Inovação Educacional
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CGF** – Modelo dos Cinco Grandes Fatores
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IAS** – Instituto Ayrton Senna
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- OCDE** – Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA** – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
- PNUD** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- QI** – Quociente de Inteligência
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SCIELO** – *Scientific Electronic Library Online*
- SEE** – Secretaria de Educação Estadual
- SEM** – Secretaria de Educação Municipal
- SEEDUC RJ** – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SENNA – *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Autopsicografia

*O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*

*E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.*

*E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.*

(FERNANDO PESSOA, 1932)

INTRODUÇÃO

Na atualidade, décimo nono ano do século XXI, é corriqueiro a utilização do termo competência na sociedade brasileira, principalmente em ambientes de trabalho e de ensino. Indústrias, empresas e órgãos públicos anunciam as suas vagas de emprego à procura de trabalhadores com determinadas competências para assumirem os cargos disponíveis. Instituições de ensino promovem a pedagogia e avaliação das competências e, assim, preparam os alunos para o mercado de trabalho.

Estar em constante aquisição de novas competências torna-se imprescindível para admissão ou manutenção do emprego, o qual requer do trabalhador operações de diversas funções. Não por acaso, os cursos de educação continuada e de aperfeiçoamento têm cada vez mais alunos.

Essa capacitação é a esperança contra a ameaça diária do subemprego, ou mesmo do desemprego, visto o novo cenário de produção e a ratificação de políticas mundiais de afrouxamento dos direitos trabalhistas, as quais excluem proteções e facilitam demissões.

Devido a percepção de que a solicitação de competências para o preenchimento das vagas de trabalho e o estabelecimento da sua pedagogia nas escolas são novidades – isto é, reformulação das demandas do emprego e ensino –, torna-se necessário uma investigação profunda da origem, das bases teóricas e pretensão dos promotores das competências, tendo como foco desta pesquisa as causas e consequências na educação escolar.

Em concordância com a indicação de Horkheimer e Adorno (1985) de que o objeto de uma pesquisa deve ser tratado de uma perspectiva histórico-social, para que não se cometa o equívoco de reduzir à atribuição subjetiva o significado do objeto, de forma a expressar a definição hegemônica conferida a ele por um determinado grupo, em um certo período da história, torna-se crucial a compreensão da etimologia da palavra competência, a ciência da sua origem, das suas raízes e significados para que se possa descobrir sua relação com a definição atual.

Segundo Cunha (1986), o termo competência advém do latim “*competentia*”, “**competENTE**” (século XV), “*competitor-oris*”, e do verbo **competir**, que significa “disputar, rivalizar”, “pertencer por direito”. Encontra-se no século XVI as palavras “*competens-etis*”, “**competIÇÃO**” e “**competIDOR**”, e a definição de competência, como “capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”. No século XVII aparece a palavra “**INcompetência**” e “**INcompetente**”, e, no século XIX, “*com-petere*” e “*compita*”, com o sentido de “porfia” e “rivalidade” (CUNHA, 1986, p. 200, grifos do original). Portanto, evidencia-se que,

majoritariamente, a palavra esteve ligada à competição, disputa e rivalidade. Agora, é preciso investigar se o sentido atual também está, ou não, associado a estes significados.

Uma das definições atribuídas pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004) à palavra competência é “pretensão de mais de um indivíduo à mesma coisa; concorrência, disputa, competição, [...], luta, conflito, discussão” (HOUAISS e VILLAR, 2004, p. 775). Apesar deste dicionário atribuir ainda outros significados, correlacionados à diferentes áreas do conhecimento (tais como a jurídica, a psicologia e a gramática), percebe-se que a definição atribuída na antiguidade se mantém, em parte, na atualidade.

Uma hipótese para a permanência do sentido é pela constatação da origem da palavra aparecer junto ao desenvolvimento do capitalismo (ocorrido no período conhecido como renascimento comercial, o qual remete aos primeiros séculos da Baixa Idade Média – séc. XIII ao XV), sistema que permanece vigente até hoje, apesar de diversas crises econômicas.

Rangel, Mocarzel e Pimenta (2016), apoiados em Machado (2010), expressam que competição vem do grego e, no sentido clássico, significa uma “atividade conjunta, uma parceria, uma sinergia, sem a ideia de individualização” (RANGEL; MOCARZEL; e PIMENTA, 2016, p. 33), o que seria uma possibilidade, já que a noção de indivíduo só aparece com o avanço desse sistema. Se realmente for isso, se constatará uma variação do sentido antigo para o atual.

Verificou-se em Machado (2010) que o termo competência não advém do grego, como interpretaram Rangel, Mocarzel, e Pimenta (2016), mas do “verbo de origem latina *competir* (*com+petere*), que originalmente significava *pedir junto com, buscar junto, esforçar-se junto com*, e que tem um significado primordialmente *de acordo, de convergência de, de sinergia*” (MACHADO, 2009, p. 22)¹, o que remete a ideia de não individualização, portanto, entende-se que, neste ponto, a compreensão dos três autores está em sintonia ao expresso por Machado (2009).

Devido Machado (2009) não citar a fonte do seu embasamento etimológico, entende-se que a sua explicação é oriunda de uma interpretação pessoal. Mas, mesmo ao supor que há chances deste autor estar com a razão, sustenta-se que não se trata de uma coincidência a associação do surgimento do termo com o período inicial do sistema capitalista, o qual, como é sabido, tem por característica a promoção da concorrência entre sujeitos, culminando na

¹ Apesar dos anos distintos (2009 e 2010), trata-se da mesma obra: *Educação: competência e qualidade*.

presunção de que a relação com a competição individualista deva ter ocorrido com a evolução deste sistema e do aparecimento da noção de indivíduo.

Visto a etimologia, e a relação com o significado atual, é preciso, agora, localizar o momento e os motivos de instauração do termo na esfera do trabalho, para, depois, apontar o seu aparecimento na esfera do ensino, pois, suspeita-se que o seu estabelecimento na educação é uma demanda do campo econômico.

Encontrou-se em Ramos (2002) uma pesquisa extensa sobre a aparição e o desenrolar das competências no trabalho e na educação, a qual ajuda na contextualização do objeto desta pesquisa, a saber: as competências socioemocionais.

A autora explica que a noção de competência é um deslocamento do termo qualificação, ocasionado pela mudança do modo de produção taylorista/fordista para o toyotista (ambos capitalistas), e que culminou na reorganização da relação trabalho-educação.

O taylorismo/fordismo surgiu no início do século XX, caracterizado pela produção seriada, homogênea, com pouco desenvolvimento tecnológico, controle centralizado e funcionários desqualificados, atuantes em uma função exclusiva e repetitiva, e entrou em decadência com a crise mundial de 1970. Durante a sua vigência o termo qualificação era predominante.

O toyotismo foi desenvolvido entre 1948 e 1975 nas fábricas da montadora japonesa de automóveis Toyota, da qual herdou o nome. Impulsionado pelo surgimento do neoliberalismo é caracterizado pela flexibilização e integração dos setores da produção, reestruturação das ocupações, polivalência e valorização dos saberes subjetivos dos trabalhadores, alto nível de desenvolvimento tecnológico e organizacional, mensuração rigorosa de qualidade e desregulamentação, e afrouxamento das regras de acesso e permanência no emprego. A partir dos anos 1980, a noção de competência passou a predominar em relação à de qualificação.

Ramos salienta que, apesar do declínio do taylorismo/fordismo, é possível encontrar numa mesma sociedade ou numa mesma organização produtiva essa forma de produção, associada com características do toyotismo – tais como, inovações tecnológicas e/ou de gestão do trabalho. Por isso, qualquer iniciativa em estabelecer uma dicotomia entre trabalho taylorista/fordista e toyotista nega a co-existência entre esses dois modos de produção.

Complementa a pesquisadora que o termo qualificação surgiu no pós-guerra com o Estado de Bem-Estar Social e se tornou conceito chave da sociologia – central na relação trabalho-educação – a qual abrange a organização das relações formais de trabalho, além de

ajudar a legitimizar a regulamentação do trabalho qualificado. Alerta, também, que o conceito é polissêmico, e suas definições encontram-se historicamente em disputa.

Mediante Ramos (2002) ter expresso previamente a vinculação do termo qualificação com o taylorismo/fordismo, entende-se que a autora considera o Estado de Bem-Estar Social originário do final da primeira Guerra Mundial, o que está correto, segundo Arruda (2018), apesar do autor apontar, com embasamento em Hobsbawn (1995), que é na segunda Guerra Mundial que esse Estado se consolida:

Em termos históricos o Estado Social inicia-se com o fim da Primeira Guerra Mundial e com a promulgação das Constituições Mexicana (1917) e de Weimar (1919), consideradas marcos históricos da passagem do Estado Liberal para o Estado Social. Todavia com o início da Segunda Guerra Mundial, a atitude intervencionista do Estado é estimulada ainda mais assumindo este o encargo de assegurar a prestação dos serviços fundamentais a todos os indivíduos (ARRUDA, 2018, p. 42).

O entendimento estabelecido por Ramos parece ser razoável, ao estabelecer qualificação como relação social, abrangendo as contradições das relações sociais de produção. Para a formação desse entender, ela busca referência em Schwartz (1995)², que esquematiza a concepção em três dimensões: (i) conceitual (como função do registro de conceitos teóricos formalizados e dos processos de formação, associada ao valor dos diplomas); (ii) social (abrange as relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-a às grades de classificação coletiva); e (iii) experimental (conexa ao conteúdo real do trabalho – registros conceituais e conjunto de saberes), sendo condição de eficiência produtiva (apud RAMOS, 2002, p. 43).

Ramos explica que o conceito de competência também inclui essas três dimensões, entretanto, em comparação com a qualificação, estes aspectos têm relevâncias distintas. Por isso, afirma que o deslocamento não significa a substituição ou superação do conceito de qualificação pelo de competência, mas a negação e, ao mesmo tempo, a afirmação de algumas das dimensões.

Na noção de competência as dimensões conceitual e social são menos expressivas e a experimental tem mais protuberância. O enfraquecimento da dimensão conceitual se dá porque o trabalho passa a requerer mais as capacidades tácitas e subjetivas do trabalhador, adquiridas por experiência pessoal ou por serem características da personalidade, tornando os

² Procurou-se a obra *De la "Qualification" à la "Compétence"* [In: Education Permanente, n. 123, pp. 125-138, 1995, de Yves Schwartz], nas principais bibliotecas (portal de busca integrada da USP; portal de busca da biblioteca Mário de Andrade; acervo das bibliotecas PUC-SP) e livrarias da cidade de SP, mas não foi possível encontrá-la. Por isso, manteve-se a sua compreensão pelo entendimento de Ramos (2002).

diplomas, que atestavam as capacidades teóricas dos indivíduos, não suficientes para garantir a aptidão do trabalhador para o emprego. Não por coincidência tornam-se ainda mais populares os testes psicológicos e de personalidade para admissão nos trabalhos, os quais buscam verificar se as características individuais da persona garantem que ela conseguirá se adaptar às múltiplas funções do cargo.

A atenuação da dimensão social ocorre mediante o conteúdo dos trabalhos terem sido reformulados, pois, passa-se a requerer do empregado outras habilidades e comportamentos. Em decorrência disso, o reconhecimento social destas atividades também é alterado e, por conseguinte, as relações sociais que se estabelecem pelo prestígio social dessas funções, implicando na renovação dos códigos profissionais e das relações contratuais, de carreira e de trabalho.

A valorização da dimensão experimental sucede pela perseguição da eficiência produtiva. O saber-fazer (implementação do conhecimento) torna-se o foco e, para isso, aparecem como essenciais os saberes-tácitos (aprendidos pela experiência) e o saber-ser (saberes sociais e pessoais do trabalhador, da sua personalidade), indicando a capacidade de comunicação e atitude do indivíduo. Com isso, a competência passa a sugerir a busca pela capacidade real do trabalhador, ante a capacidade potencial, a qual estava relacionada ao conceito de qualificação.

Importante destaque da autora é que o conceito de qualificação não considera apenas a efetividade das capacidades individuais, pois, compreende que estas são o resultado e o pressuposto de um processo de qualificação coletiva, ocasionado pelas condições da organização da produção social e dependentes das possibilidades dos tipos de trabalho.

Outras diferenças entre os termos, apontadas por ela, com base em diversos teóricos do tema, e que merecem consideração, dizem respeito à qualificação se referir às características requeridas pelo posto de trabalho e a remuneração estar correlacionada a este, ao passo que, a competência se relaciona às atribuições do trabalhador e o ordenado está correlacionado às capacidades individuais. Assim, pode-se constatar que houve um desvio do foco das obrigações e tarefas dos empregos para o trabalhador. Em uma palavra, deu-se ênfase à individualidade, no sentido de que as conquistas são resultado, exclusivamente, dos esforços pessoais, como promove o liberalismo econômico.

Mediante a essa mudança na esfera do trabalho, a educação passou a ser pressionada a preparar os alunos, futuros trabalhadores, de acordo com as novas demandas do emprego, as quais requerem competências gerais, pois, recapitula-se que o novo mercado pede flexibilidade, multifuncionalidade das atividades e resolução de variados tipos de problema.

Isso quer dizer que competências muito específicas podem tornar-se inúteis rapidamente, sendo o importante ter noções gerais requeridas pela função e conseguir se adaptar conforme o desenvolvimento tecnológico e as flutuações do mercado, o que pode exigir câmbios sistemáticos de postos de trabalho, de empresas, além da infeliz acomodação à subempregos ou mesmo encarar a infelicidade do desemprego. Diante desse cenário, o ensino de competências emocionais também é posto em pauta, afinal torna-se necessário equilíbrio emocional para viver e manter a produtividade em uma sociedade imprevisível, que a cada dia extingue direitos e proteções aos trabalhadores.

O ensino de competências passa a ser ministrado tanto nos próprios empregos, quanto em instituições formais de ensino. A oferta por meio da educação profissionalizante e continuada não surpreende, pois, a função desta sempre foi a preparação para o trabalho; não à toa ela é caracterizada como a função econômica da educação.

No entanto, a instauração da pedagogia das competências no ensino básico³ é uma novidade. Não que este passou a ser igual ao profissional, porém, suas diretrizes são reestruturadas, incorporando uma pedagogia associada a objetivos, em similitude ao que é exigido no campo trabalhista: competências aplicadas para uma função, uma utilidade, uma materialidade, um saber-fazer.

Antes dessa nova cena a educação básica estava comprometida com a instrução de saberes para a formação humana, por esse motivo o ensino de obras clássicas da literatura (como Shakespeare, Machado de Assis e Miguel de Cervantes) e conceitos universais (como o Teorema de Pitágoras) eram postos em primeiro plano. Com a implementação da pedagogia das competências o conteúdo passa para o segundo plano e o saber-fazer torna-se o objetivo. Em suma, cria-se a mentalidade de que o conhecimento precisa ser aplicado, caso contrário ele é inútil.

A pedagogia e avaliação das competências incidem, respectivamente, a treinar e cobrar os alunos para aplicação do conhecimento e, assim, são formados indivíduos com o padrão de raciocínio análogo à lógica do trabalho, isto é, ao modo de produção capitalista.

Segundo Horkheimer e Adorno (1985), o vínculo do pensamento com esse modo de produção implica aos sujeitos a raciocinarem de forma prática, objetiva, padronizada, utilitária, calculada, previsível e controlada, pois essas são as características da produção capitalista. De tal modo, compreende-se que o estabelecimento de uma educação que não se desvie dessa lógica estará em cooperação com a precariedade da reflexão.

³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Esclarece-se que o modo de produção, independente de qualquer que seja, influencia veementemente nas relações sociais, de forma a poder-se afirmar que o trabalho funda o ser social.

Ramos (2002) identifica duas vertentes que apontam a origem da associação do termo competência com objetivos de ensino em pedagogia. A primeira remete o seu aparecimento como resultado das transformações produtivas ocorridas a partir de 1980, as quais culminam no vínculo do sistema educativo com o produtivo, logo, é o que já foi discutido.

A segunda é encontrada pela obra de Cariola y Quiroz (1996), a qual traz o pensamento de Hyland (1994)⁴, que aponta o surgimento dessa associação no movimento americano dos anos 1960, da pedagogia baseada no desempenho, também chamada de pedagogia de domínio. O autor diz que na Inglaterra os fundamentos dessa pedagogia estão, provavelmente, nos atrativos populistas da teoria da eficiência social (apud RAMOS, 2002, p. 223).

Antes disso, em 1955 (data da primeira publicação da obra *Eros e Civilização*), Herbert Marcuse (1968) explicou que a sociedade contemporânea opera pelo princípio do desempenho. Isto é, a realidade está organizada pela lógica de desempenhos econômicos, úteis e individuais, os quais geram consequências malélicas, como estratificação social elevada, promotora de uma dominação racional, justificada e reproduzida pelo consumo e pela produção, estabelecida por meio do controle sobre o trabalho, que é árduo, alienado e afastado dos reais interesses dos homens.

O autor utiliza o princípio de desempenho para contrapor o conceito do princípio de realidade designado por Freud, o qual concebe que a organização repressiva dos instintos está implícita em todo princípio de realidade, de todas as formas históricas, de qualquer civilização.

Para Marcuse, a repressão dos instintos é consequência do progresso baseado em uma dominação organizada, e não é condição para a vida em sociedade. No entanto, o autor entende que é necessário um certo grau de repressão para a coexistência dos homens. Esta repressão é conceituada por ele, como básica, e não serve à dominação. Porém, aquela que oprime é chamada pelo autor de repressão excedente (ou mais repressão), sendo requerida pela

⁴ Não foi possível encontrar a obra *Competence, Education and NVQs Dissenting Perspectives* (London: Cassel, Redwood Books, Trowbridge, Wilshire, 1994), de Terry Hyland, nas principais bibliotecas da cidade de São Paulo (PUC-SP, USP e Biblioteca Mário de Andrade) e livrarias. A Livraria Cultura (do Conjunto Nacional) de São Paulo informou ser possível encomendar o livro, mas o tempo estimado para a entrega seria de um a dois meses, logo, chegaria após a finalização desta pesquisa.

dominação social, cuja intenção é conformar os impulsos para o princípio de desempenho que é a “forma histórica predominante do princípio de realidade” (MARCUSE, 1968, p. 64).

De volta a Ramos (2002), a autora afirma que essa pedagogia do desempenho ou domínio foi também nomeada como Pedagogia por Objetivos (PPO) na Europa, e tem como referência o behaviorismo de Skinner e seus seguidores.

Segundo o Dicionário de Ciências Humanas (2010), o behaviorismo pode ser traduzido como “comportamentalismo” e a ideia central é que os comportamentos dos seres humanos são produtos de condicionamentos (DORTIER, J-F, 2010, p. 44, aspas do original).

O condicionamento é uma forma de aprendizado em que o sujeito aprende a associar uma conduta R (=resposta) a um estímulo (E). Assim, J.B. Watson generalizou a ideia de que os comportamentos humanos são o resultado de aprendizados condicionados. O homem é concebido como um ser maleável; reage a estímulos externos de acordo com os reflexos que adquiriu. J.B. Watson havia mostrado como uma fobia de ratos podia ser criada artificialmente. Assim escreve ele: ‘deem-me uma dúzia de crianças saudáveis (...) e o mundo que desejo para cria-las, e eu garanto que posso fazer, de qualquer uma delas, qualquer tipo de especialista à minha escolha – um médico, um advogado, um artista, um comerciante astuto e, até mesmo, sim, um pedinte e um ladrão, quaisquer que sejam os seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, vocações e a raça de seus antepassados’.

O behaviorismo teve uma influência determinante sobre a psicologia americana nos anos 1930 aos anos 1960. [...] é B.F. Skinner que se tornará o novo líder da escola behaviorista depois de J.B. Watson (DORTIER, J-F, 2010, p. 44-45).

Fica evidente, com base em Ramos (2010), a relação das competências com a psicologia; como se já não bastasse a revelação, feita pela autora, da ascendência do termo competência provir das ciências cognitivas, propriamente do campo psicológico.

Por ser utilizada nas esferas do trabalho e educação, compreende-se que, de fato, há uma apropriação econômica da noção de competência, o que leva a confirmação da estratégia de se educar as pessoas para adequação psicológica aos novos padrões de produção.

Em um artigo escrito há quase duas décadas, Sass (2000) expõe a submissão contemporânea dos objetivos educacionais à psicologia, a qual vem pautando o conteúdo e a forma de se ensinar:

[...] subordinação dos fins da educação, outrora estabelecidos em termos políticos, éticos e culturais, aos estágios pretensamente universais do desenvolvimento psicológico, especialmente de acordo com a sequência estipulada pela psicologia genética de Jean Piaget e seus seguidores (SASS, 2000, p. 57).

O autor denuncia a elaboração do currículo e do método de ensino com base no poder de assimilação do aprendiz, o qual é determinado por supostas etapas fixas do desenvolvimento psíquico, tornando evidente a imposição do conteúdo e da prática pedagógica

por uma determinada corrente psicológica, a qual não é unanime, nem imune à crítica no campo da psicologia.

Wallon e Vygotsky, por exemplo, autores pertencentes à corrente da psicologia social, têm uma visão distinta de Piaget sobre o desenvolvimento psicológico. Wallon (1971), apesar de também apresentar etapas de desenvolvimento da criança, não concorda com a ideia de haver estágios fixos e universais e, por isso, crítica o psicólogo suíço:

Para alguns psicólogos (Piaget e sua escola⁵), seria suficiente comprovar as diferenças qualitativas do conteúdo mental de cada idade, como se este conteúdo obedecesse mais a uma lógica interna e universal que às influências do meio. Para estes, a ação do meio seria puramente abstrata (WALLON, 1971, p. 252).

Explica o autor que as crises e conflitos fazem parte do processo de desenvolvimento, sendo natural a ocorrência de rupturas, retrocessos e reviravoltas, além do que, em cada estágio a interação do ser com o outro é específica. Destaca-se nos dizeres do autor a importância incumbida ao meio social para formação da personalidade.

Vygotsky (2007) também concebe o desenvolvimento de forma descontínua, dinâmica e dialética, havendo interrupções, confrontos, recuos e tensões, em uma oscilação que tende à progressão. Para ele a interação da criança e sua cultura são mais importantes no desenvolvimento do comportamento humano do que o amadurecimento biológico.

Entende o autor que a cultura e a linguagem proveem ao pensamento os subsídios para o desenvolvimento, e a inata estrutura fisiológica não é suficiente para a composição da individualidade, portanto, trata de evidenciar a crucialidade do ambiente social para formação da personalidade. Somado a isso, o autor também condena o direcionamento pela psicologia dos fins da educação:

Os objetivos da educação em todas as suas dimensões são uma questão que não faz parte do objeto da psicologia pedagógica. Ela deve descobrir o aspecto formal de todo processo educativo sem considerar-lhes os fins, explicar as leis que o regem independente do rumo que possa tomar a ação de tais leis. É assunto da pedagogia geral, da ética social traçar os fins da educação (VYGOTSKY, 2001, p. 73).

Tanto para o psicólogo francês, quanto para o bielorrusso, apenas no início da vida há um predomínio do fator biológico, depois o social torna-se mais relevante no desenvolvimento da personalidade, em virtude da inserção na cultura, o que abrange as interações com os grupos sociais e com os objetos, de forma a moldar o comportamento e o

⁵ No texto original há um asterisco entre parênteses, que remete à nota de rodapé que contém essa informação.

pensamento do sujeito. Diferente de Piaget, para esses psicólogos sociais a formação da personalidade está interligada com a da inteligência e ambas se desenvolvem de forma orgânica. Por isso, de acordo com as suas concepções, não faz sentido uma educação baseada em etapas fixas do desenvolvimento biológico.

Por meio das informações fornecidas por Sass (2000), entende-se que a pedagogia das competências é o desenvolvimento da dominação da psicologia sob os fins da educação, a qual tem, no Brasil, como linha teórica predominante o construtivismo de Piaget.

Esta é a razão pela qual Ramos (2002) atribui ao ensino de competências a orientação construtivista, pelo menos no caso brasileiro, ao explicar que elas são conferidas como processos do pensamento humano, com os quais os indivíduos constroem procedimentos para resolverem situações e, que assim, o conhecimento é disposto somente para adaptação do sujeito ao meio.

A institucionalização das competências no campo educativo chega ao Brasil na década de 1990, após organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), recomendarem avaliações e ensino de competências para todo o mundo.

Essas organizações são as forças dominantes do planeta e representam os interesses das classes políticas e das elites mundiais, as quais entendem que os indivíduos devem ser educados para desempenharem funções úteis a fim de cooperar com a produção capitalista, logo, com a manutenção do *status quo*.

Segundo Luiz (2017), identifica-se nos documentos publicados por esses organismos⁶ uma alteração de foco de valores do econômico para um eixo humanitário, provocado pela mudança do neoliberalismo ortodoxo para o neoliberalismo da Terceira Via⁷,

⁶ Luiz (2017) investiga a redefinição de valores do econômico para humanitário, baseado nos seguintes documentos internacionais: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de 1990; Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, UNESCO de 1994; Declaração de princípios sobre a tolerância de 1995; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors de 1996; Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento de 1997; Declaração do Milênio das Nações Unidas de 2000; Educação para todos: o compromisso de Dakar de 2000; Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos e o Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), de 2007” (LUIZ, 2017, p. 30). Além destes, o autor também trabalha com documentos nacionais.

⁷ Segundo o Dicionário de Política, de Sousa, Garcia e Carvalho (1998), a Terceira Via: “Pretendia via ‘intermediária’ entre o capitalismo e o socialismo, mediante a qual se visa a assegurar certa liberdade de exercício da profissão das atividades empresariais, mas se tributam pesadamente salários e lucros para custear o Estado previdenciário. A espinha dorsal do sistema reside no socialismo fiscal que evitando a estatização integral da produção, como é proverbial nos países comunistas, se vale da tributação para reunir os recursos necessários para sustentar o distributivismo estatal” (SOUZA; GARCIA; e CARVALHO, 1998, p. 534).

que vem se afirmando, mundialmente, por solucionar a manutenção e o êxito do sistema capitalista em uma nova condição da produção nomeada como toyotismo.

Para o autor a propagação de valores humanitários, por esse novo projeto político-econômico, tem como fim a manutenção da política do livre mercado e da ordem capitalista e, para tanto, torna-se indispensável a harmonização e a tolerância do convívio com a diferença econômica e cultural, ideia que pode ser verificada no documento *Declarações de princípios sobre a tolerância* da UNESCO (1995):

Decididos a tomar todas as medidas positivas necessárias para promover a tolerância nas nossas sociedades, pois a tolerância é não somente um princípio relevante, mas igualmente uma condição necessária para a paz e para o progresso econômico e social de todos os povos. [...] A prática da tolerância significa que toda a pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e seus valores, têm o direito de viver em paz e ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor as suas opiniões a outrem (UNESCO, 1995, p. 10-11)⁸.

A educação torna-se estratégica para emplacar esse novo projeto, o qual tende a naturalizar as desigualdades. Para cumprir essa missão são requisitadas as ações sociais, que devem partir da sociedade civil e não mais do Estado, o qual deve servir apenas como agente regulador, afinal, nada deve impedir a finalidade última do sistema: a mais valia.

Dois exemplos concretos dessa reformulação das atribuições do Estado, no caso brasileiro, são expressos por Minhoto (2003). O primeiro é a institucionalização, entre janeiro de 1995 a dezembro de 1998, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que demonstra a aplicação dessa reforma de maneira ampla. O segundo é o exemplo específico do ENEM que “tem uma parte de sua elaboração, operacionalização e divulgação feita por empresas particulares, contando com a supervisão do MEC e com a colaboração de algumas Universidades e de setores ligados à esfera educacional do ensino médio” (MINHOTO, 2003, p. 2).

Perrenoud (1999) – personalidade que se tornou referência pelo empreendimento da pedagogia das competências e é a inspiração para a formulação do ENEM – fez couro às organizações internacionais citadas e alertou: “Só preocupará os professores, se os textos

⁸ Apesar do documento afirmar que “praticar tolerância não significa tolerar a injustiça social” (UNESCO, 1995, p. 12), compreende-se pelo contexto do documento, somada a outros documentos publicados por essa instituição (como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors, de 1996), a vocação para a manutenção da sociedade contemporânea, que, de acordo com Marcuse (2015) perpetua a miséria e a injustiça.

oficiais *impuserem-lhes* uma abordagem por competências de maneira precisa o bastante para tornar-se incontornável e obrigatória para a sua prática de ensino e avaliação na sala de aula” (PERRENOUD, 1999, p. 16, grifos do original).

Os poderes brasileiros foram convenientes a essas sugestões, por conseguinte, se iniciou um processo de institucionalização do ensino, avaliação e certificação das competências. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, é o marco dessa integração e incide tanto para a educação profissional como para a regular. Com ela reorganizou-se a prática pedagógica, antes organizada pela transmissão de conteúdos disciplinares, para, então, a especificação de competências. Destaca-se o artigo nº 9º, inciso IV:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O Parecer CEB/CNE nº 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), ratificou as propostas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de regulamentação da base curricular nacional e da nova organização deste ensino, aderindo à pedagogia e avaliação das competências, ou seja, submeteu-se às demandas da esfera do trabalho, portanto, ajustou o ensino a serventia da produção industrial.

O documento confirma a aproximação do ensino regular com o profissional: “A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35 aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (BRASIL, Parecer CEB/CNE nº 15/98, p. 14).

Esse princípio também é identificado no Parecer CNE/CEB nº 16, na Resolução nº 4, de 1999, e na Resolução CEB nº 3/98, os quais expõem a articulação curricular da educação profissional de nível técnico com o ensino médio, por meio da preparação para o trabalho, apesar de ser afirmado que eles têm independência entre si. Assim, entende-se que esses Pareceres e Resoluções propagam o trabalho como princípio educativo.

Artigo 12. Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. § 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral,

incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, Resolução CEB nº 3/98, p. 6).

Em retorno à atenção ao Parecer CEB/CNE nº15/98 evidencia-se a criação de um novo valor humanístico para a valorização das competências para o trabalho na educação básica, de forma a vincular o conhecimento abstrato à aplicação profissional, constatando a ideia de que o saber deve ter utilidade para a produção.

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta (BRASIL, Parecer CEB/CNE nº 15/98, p. 26).

Sublinha-se a articulação radical entre escola e a economia em sentido utilitarista, para a competição econômica global, o que expressa uma mudança dos parâmetros internos da escola. A partir da institucionalização desse novo humanismo, a razão de ser da escola passa a ser a produtividade, a rentabilidade para o mundo econômico, e não mais a distribuição do saber.

Apesar do Parecer em pauta qualificar essa sociedade como pós-industrial, compreende-se que as implicações do processo produtivo atual (o toyotismo) ainda são as mesmas daquelas denunciadas por Marcuse (2015) ao se referir à sociedade industrial, a saber: a padronização de pensamentos, comportamentos, formas de expressão e de relacionamento em sintonia com o modo de produção capitalista, o qual é objetivo, padronizado e utilitário.

Também é enfoque desse Parecer o direcionamento para o aprendizado de competências gerais (e não mais específicas), sendo justificado pelo argumento de que em um mundo em constante transformação tecnológica é preciso ter conhecimentos genéricos que permitam aprender e operar diversas funções e resolver distintos problemas.

Um exemplo de implementação da pedagogia das competências pode ser observado no plano estadual de São Paulo, mais especificamente no projeto “São Paulo Faz Escola – Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem”⁹, que implementou um novo currículo¹⁰, adotando metas como, entre outras, de obtenção de competências como referência,

⁹ Integrou o plano de gestão de Governo para a Educação Básica paulista entre os anos de 2006 e 2010.

¹⁰ Inicialmente, em 2008, o currículo foi intitulado como “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”, depois, em 2010, mudou o nome para “Currículo do Estado de São Paulo”.

e a articulação delas com o aprender vinculado ao trabalho. Para isso forneceram um guia, para orientação dos professores, de como proceder para desenvolverem as competências nos alunos, o que culminou, segundo Peralta et al (2013), na restrição da liberdade de ensino do professor (PERALTA et al., 2013)¹¹.

De lá para cá (início de 2019) essa restrição avançou, visto que surgiram propostas de negação e rebaixamento desse profissional – como a de torná-lo um mero tutor, que teria a função de orientar, ao invés de ensinar, e a de permitir que pessoas com “notório saber”¹² possam ministrar aulas.

Em conformidade com Ferreira (2011) as competências exigidas nessas circunstâncias auferem que é de responsabilidade dos alunos buscarem o meio de desenvolver as suas competências, isentando o docente ou tutor de qualquer responsabilidade do aprendizado do estudante.

O Parecer em pauta, CEB/CNE nº15/98, ainda apresenta o esforço em aproveitar o estudo de disciplinas, e módulos cursados em habilitação específica, para a obtenção de habilidades diversas com a intenção de se colaborar com a certificação de competências¹³. Este ponto é igualmente tratado pelo decreto nº 2.208/97¹⁴, pelo Parecer CNE/CEB nº 17/97, e pela Resolução nº 4/99; nesta destaca-se o artigo 16º, que atribui ao MEC, junto a órgãos federais, a responsabilidade de organização de um sistema nacional de certificação profissional, baseado em competências.

A certificação de competências é obtida após o cumprimento das exigências dos cursos e módulos de ensino e fazem parte, tanto do ensino profissionalizante como do regular. Para tanto, foram necessárias reformulações e a criação de novos sistemas avaliativos, como, por exemplo: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁵, criado em 1997, o qual incluiu avaliações de competências cognitivas vistas na Prova Brasil¹⁶; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

¹¹ Peralta ainda critica os documentos oficiais de implantação do Currículo por não trazerem uma discussão epistemológica do termo competência, restringindo a possibilidade de debate sobre os diversos significados que o termo pode assumir.

¹² Projeto de Lei nº 839, de 2016, que dispõe sobre reconhecimento e titulação de notório saber para os cargos de professores no Estado de São Paulo e fixa outras providências.

¹³ O termo competências aparece associado ao de habilidades em diversos documentos e avaliações educacionais. O debate da relação entre esses dois termos se faz presente no capítulo dois: “As competências e habilidades na educação”.

¹⁴ Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004.

¹⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) compõe três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida por Prova Brasil; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

¹⁶ A Prova Brasil foi criada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Em 2007 ela substituiu a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Educacionais (Inep), com objetivo avaliar anualmente o desempenho dos alunos concluintes e dos egressos deste nível de ensino, e, assim, aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, ENEM, 2002); e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), instituído em 2004, no lugar do Exame Nacional de Cursos (ENC), no qual já aparecia o termo competências. Além desses exames, o país aderiu, em 2000, ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁷, que também conta com a avaliação de competências.

Diante disso, averigua-se uma mudança do controle de quem avalia. Se antes as avaliações eram feitas somente pelos professores, responsáveis pela experiência de aprendizagem, depois passaram a ser elaboradas também por avaliadores externos, que elaboram as provas nacionais e internacionais. A este respeito Bloom et al (1974), apesar de pregarem uma pedagogia por objetivos, fazem a seguinte crítica:

Consideramos esta como uma mudança indesejável, uma vez que coloca a direção (e controle) educacional nas mãos de um pequeno número de construtores de instrumento. Além disso, é provável que aqueles professores que, através de vagas enunciações de objetivos, entregaram o controle de objetivos aos examinadores, não farão contribuições importantes para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, que vão capacitar os estudantes a crescerem, nos rumos especificados pelos objetivos (BLOOM et al, 1974, p. 20).

Em razão da credibilidade dessas avaliações, muitas escolas tornaram a criar os seus processos avaliativos de modo a requerer os mesmos conhecimentos solicitados por essas provas – afinal, sabem que o sucesso dos seus alunos no ENEM, Prova Brasil e PISA significa mais matrículas, e, conseqüentemente, mais valia, no caso das escolas particulares, e a não diminuição de verba para as públicas, pois parte de seus recursos é vinculado com a quantidade de alunos matriculados, como prevê o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Importante esclarecer que os aumentos de matrículas e mais valia não implicam em aumento de salário e melhores condições de trabalho para o professor. Ao contrário, percebe-se que em nome da produtividade, intensifica-se a sua exploração, pela ampliação da jornada de trabalho e maior quantidade de alunos em classe, isso se não for imposta também a sua

¹⁷ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela coordenação no Brasil. Desde o início de sua implantação, no ano 2000, o Brasil é participante, apesar do país ainda não ter sido aceito como membro da OCDE.

precarização, mediante a institucionalização do Ensino a Distância (EaD) nas Universidades¹⁸, que também pode ser ampliada para o ensino básico, inclusive o fundamental, como vislumbra o atual governo¹⁹.

Destaca-se o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na modernização e eficiência da economia global, afinal elas têm sido responsáveis pelo “desenvolvimento das forças produtivas”, isto é, pela “formação” de pessoas e pesquisas para atender à demanda da produção econômica. Além disso, seus cursos também são influenciados por uma avaliação externa, o ENADE.

Em síntese, há o entendimento de que essas avaliações externas alteram o controle sobre os objetivos da escola, levando-a a perda de autonomia, a acomodação da missão política e cultural da formação e a submissão aos imperativos da esfera econômica.

Ressalta-se que a avaliação por competências implicou em dar mais importância ao conhecimento associado à prática a aplicar o raciocínio a resolver novas questões, deixando, em segundo plano, a ponderação do conteúdo, a memorização e os conceitos universais.

Por isso, a Prova Brasil, que mensura a cada dois anos o aprendizado de língua portuguesa e matemática, de alunos do 5º e 9º ano, exige como conhecimento para esta matéria, o raciocínio lógico, mais do que a exposição de conceitos aprendidos; e, para aquela, dá pouca importância à análise ortográfica, gramatical e sintática, e mais atenção à habilidade em leitura (CARVALHO e SANTOS, 2016). A título de exemplo apresenta-se abaixo a matriz de referência de português do 9º ano, a qual define aquilo que deve ser avaliado²⁰.

¹⁸ A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 estabeleceu que cursos de graduação podem ofertar até 40% de aulas à distância. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59&totalArquivos=184>. Acesso em 02/04/2019.

¹⁹ O atual presidente da república, Jair Bolsonaro, defendeu em sua campanha o uso da educação à distância para o ensino fundamental, conforme reportagem publicada pelo jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843>. Acesso em 02/04/2019.

²⁰ Escolheu-se demonstrar as matrizes relativas ao português, porque acredita-se que ela seja suficiente para comprovar como o conteúdo é posto em segundo plano. Optou-se pela escolha da matriz dos alunos do 9º ano do ensino fundamental e não a do 5º ano, pois, entende-se que a exigência para aquele ano é mais complexa, portanto, mais completa.

Quadro 1 – Matriz de referência da língua portuguesa – 9º ano do ensino fundamental.

| Tópico | Habilidades/Descritores |
|---|---|
| Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura | D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. |
| Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto | D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. |
| Descritores do Tópico III. Relação entre Textos | D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema |
| Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto | D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. |
| Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido | D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. |

Fonte: Quadro elaborado com as informações exatas descritas na cartilha da Prova Brasil 2013 (versão atualizada 2016). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf. Acesso em 06 de janeiro de 2019.

Percebe-se no Quadro 1 que as análises ortográfica e sintática são apenas requeridas pelo item D-19, ao passo que para os outros itens são solicitadas atividades como localização e identificação de informação, dedução do sentido, distinção de fatos e reconhecimento de efeitos.

Presume-se a ênfase nessas habilidades, porque são importantes para atender as demandas do mercado que requerem, por exemplo, a leitura de manuais, interpretação da diferença entre produtos e serviços, as suas cotações, e as relações de custos-benefícios. Ao contrário, o foco seria outro, como a avaliação da composição qualitativa de um texto. Neste sentido, Ferreira (2011) afirma que a escola equaliza o seu modo de avaliar com o da esfera empresarial, preparando os alunos para as cobranças do mundo do trabalho.

Semelhantes habilidades são, de acordo com Minhoto (2003), privilegiadas no ENEM, sendo justificadas pelos seus proponentes para atender as demandas tecnológicas, que, por tornarem disponíveis as informações, requerem apenas, de quem as opere, a sua busca, seleção e interpretação, deixando para o computador o processamento, memorização e atualização. Em uma palavra, segundo seu entendimento, o exame privilegia um saber instrumental para uma utilidade prática.

Constata-se, assim, que as avaliações e o ensino de habilidades e competências são mecanismos de controle, que pautam o que deve se aprender e o tipo de indivíduo que precisa ser formado. O sucesso desse controle é revelado em sujeitos que pensam e agem de acordo com o que lhes foi ensinado e cobrado, buscando a aplicação útil do conhecimento para o desenvolvimento da produção de mercadorias, que tem como consequência a manutenção do status quo.

Como resultado molda-se indivíduos acrílicos e sem motivos para a contestação ou rebeldia, dispensando mediações coercitivas, pelos poderes institucionais, que deixam sobressair, devido ao uso da força, o poder da dominação. Mediante a redução da necessidade da repressão, turva-se a consciência sobre o domínio, que se torna praticamente invisível para as mentes modeladas pela lógica da produção.

Isso leva a supor que as avaliações e a pedagogia das competências colaboram para uma sociedade administrada – conceito criado por Adorno (1995) para explicar a sociedade que busca uma administração total de tudo e de todos para manter o controle e o domínio. Nesta, tudo deve ser medido, mensurado, comparado e controlado para atender a lógica e a manutenção da produção de mercadorias. Logo, é uma sociedade que submete o indivíduo à condição mercadológica.

A escolha do que, como se avaliar e educar é fruto de embates entre grupos sociais, logo, é política e ideológica, e a proposta vencedora é ratificada, nem sempre de forma democrática pelos poderes institucionais, como ocorreu com a sanção da Medida Provisória (MP) 746/16²¹ que propôs a reformulação do ensino médio, sendo incorporada à Lei 13.415/17²². Isto quer dizer que foi feita de forma autoritária.

Marcuse (2015) elaborou o conceito de ideologia da racionalidade tecnológica para explicar que sob a sociedade industrial os indivíduos têm a razão reduzida à esfera técnica e instrumental, a padronização de pensamentos, comportamentos, formas de expressão e de relacionamento, inibindo-os de experiências divergentes daquelas impostas pelo sistema vigente.

Mediante a isso – e em razão das indicações de colaboração com a sociedade administrada e industrial – presume-se que as políticas de ensino e avaliação de competências, apresentadas até agora, assentam-se sob a ideologia da racionalidade tecnológica.

Além das competências cognitivas, evidencia-se nos documentos que traçam as diretrizes da educação brasileira, desde a década de 1990, a determinação do desenvolvimento de competências afetivas, como faz a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998:

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

[...]

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a *afetividade* do aluno (BRASIL, Resolução CEB nº 3/98, p. 2, grifo nosso).

Essa ordem é consequência de duas causas: do novo estágio do capitalismo e da disseminação da importância do desenvolvimento afetivo para aprendizagem. Esta começa a ganhar atenção a partir da década de 1970, quando Bloom et al (1974), lançaram a obra *Taxionomia de objetivos educacionais. Compêndio Segundo: Domínio Afetivo*, que recomenda

²¹ “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, MP 746/16). Convertida na Lei nº 13.415, de 2017.

²² “Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, Lei.13.415/17).

pedagogias que atingiam um desenvolvimento socioafetivo com o intuito de auxiliar profissionais a educarem e avaliarem os seus alunos. Aquela, em razão da exigência da flexibilidade da economia, impôs facilidade para admissões e demissões, solicitando adaptação emocional dos trabalhadores para viverem em uma realidade instável, como expressa o parecer abaixo, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (BRASIL, Parecer CEB/CNE nº 15/98, p. 21).

Necessário é explicar que a estética da sensibilidade, junto com a política da igualdade e a ética da identidade constituem os três princípios em que foram reorganizados a educação brasileira. Segundo Ramos (2002), esses preceitos seguem as orientações do *Relatório Jacques Delors para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO*, publicado em 1996, com a justificativa de que para desenvolver um ser humano em sua integralidade, a educação deveria ser concebida como um todo (UNESCO, 2010), seja lá o que isso signifique, ao invés de apenas privilegiar o fornecimento de um tipo de conhecimento, deixando de lado outras formas de aprendizagem.

Para tanto, o ensino deveria perseguir quatro pilares: (i) aprender a conhecer, o qual requer uma educação continuada; (ii) aprender a fazer, para lidar com situações imprevisíveis, trabalhar em equipe, conciliar trabalho e estudos; (iii) aprender a conviver, para o conhecimento a respeito das outras pessoas e suas histórias, a fim de conciliar projetos comuns ou apaziguar conflitos; e (iv) aprender a ser, com o objetivo de obtenção de autonomia, discernimento e responsabilidade.

Nota-se que esses pilares estão bem alinhados com as novas exigências da produção, além da similitude com a dimensão experimental, apresentada por Schwartz (1995), conforme interpretação de Ramos (2002) no início desta introdução, a qual ganhou relevância com o toyotismo, e é caracterizada pelo saber-fazer, pelos saberes-tácitos e pelo saber-ser.

Em busca da conquista desses quatro pilares propostos – além das competências cognitivas – a necessidade do aprendizado de competências afetivas foi enaltecida no Parecer CEB/CNE nº 15/98:

A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação Para O Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes

necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: [...] É sintomático que diante do desafio que representam essas aprendizagens, se assista a uma revalorização das teorias que destacam a importância dos *afetos* e da criatividade no ato de aprender. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola (BRASIL, Parecer CEB/CNE nº 15/98, p. 17, grifo nosso).

Diferente das competências cognitivas, como raciocinar, relacionar, interpretar, identificar e processar rapidamente um pensamento, as competências socioafetivas, até os anos 1990, ainda não tinham aparecido de forma relevante em diretrizes educacionais. Então, os simpatizantes dessa pedagogia, de diversos lugares do mundo, passam a debatê-la com o intuito de definir quais seriam essas competências, que deveriam colaborar para alcançar os quatro pilares propostos pela UNESCO.

A este respeito, dois estudos recentes (que são fontes de análise desta pesquisa) vêm chamando a atenção. O primeiro, *Estudos da OCDE sobre competências. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), apresenta literatura e pesquisa empírica de vários países membros dessa Organização e retrata benefícios do aprendizado de competências socioemocionais, e, por conseguinte, promove que estas deveriam ser ensinadas pela família, comunidades e, principalmente, pelas escolas.

O segundo, o *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, do Instituto Ayrton Senna (IAS) (IAS, 2014)²³, expõe o resultado de um projeto piloto de mensuração das competências socioemocionais e o correlaciona com as notas dos alunos, a fim de descobrir se o desenvolvimento socioemocional está associado ao desempenho acadêmico. O resultado apresentado pelo IAS atesta a relação. Assim, manifestam que o ensino dessas competências deve ser mensurado e ensinado pelas escolas, inclusive as públicas.

Ambos os estudos colaboraram para que o termo competências socioemocionais fossem descritos em novos ou editados documentos de diretrizes da educação, como ocorrido pela edição de 2017 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 35-A.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e *socioemocionais*. [Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017] (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, grifo nosso).

²³ Os autores do relatório são Ricardo Primi e Daniel Santos. Por ambos estarem representando o Instituto Ayrton Senna, esta pesquisa optou por adotar a referência como IAS (2014), ao invés de PRIMI e SANTOS (2014).

Por ter tido contato prévio ao mestrado com o relatório do IAS (2014), a primeira intenção desta pesquisa, expressa no anteprojeto, visava comprovar a relação do desenvolvimento das competências socioemocionais com o aprendizado escolar. Para isso, objetivou-se comparar a performance de turmas de uma mesma escola, verificando se as que receberam tal educação obtiveram um desempenho melhor do que as que não receberam. Neste sentido, pareceu ser razoável a comparação da nota média anual de turmas da mesma série, em anos diferentes; por exemplo, o 5º ano de 2016, o qual não teria recebido o tal ensino, com 5º ano de 2017, que teria recebido o ensino.

No entanto, tal comparação se mostrou insensata, na medida em que se percebeu que diversas variáveis influenciariam no resultado, tais como: a possibilidade de performance distinta de turmas pelo acaso de uma obter melhores alunos que outras; o tempo de demora de absorção do ensino dessas competências para surgirem resultados (certamente não são adquiridas em apenas um ano); professores diferentes de uma turma para outra; entre outros pontos.

Além disso, haveria o risco de as escolas não colaborarem com a exposição das notas médias de cada classe nos anos analisados. Ainda, se tornou ilusória a vontade de comparação dos resultados entre escolas a fim de conferir se o resultado ocorreria numa mesma proporção. Isso porque em contato telefônico com as escolas, cada uma informou a adoção de uma forma particular de ensino das competências socioemocionais. Portanto, não havia entre elas nenhum documento, manual ou cartilha em comum que as fizesse seguir determinado protocolo pedagógico e que oferecesse segurança para o estudo comparativo pretendido.

Como não bastasse todos esses pontos desfavoráveis à pesquisa, em paralelo iniciou-se uma série de leituras recomendadas pelo orientador, que colocaram em xeque o respaldo e a finalidade desse estudo promotor das competências socioemocionais, as quais fizeram a pesquisa tomar outro rumo. As obras recomendadas foram da teoria crítica da sociedade e da psicologia social, que serão expostas ao longo da pesquisa.

Descartada a proposta do projeto inicial, realizou-se um levantamento bibliográfico no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tanto no catálogo de teses e dissertações como em periódicos, o qual apresenta uma base de artigos científicos mundiais. Em ambos se buscou pela descrição “competências socioemocionais”.

Na área de periódicos – após aplicação de filtro para que se buscasse somente trabalhos cujo tópico fosse a educação – foram encontrados quatro trabalhos²⁴, sendo três artigos e um relatório²⁵. Entre eles: (i) um tem como objeto as competências socioemocionais; (ii) outro, as avaliações externas, Prova Brasil e *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA), do IAS, que avaliam, respectivamente, competências cognitivas e competências socioemocionais; (iii) e os outros dois objetivam, exclusivamente, a avaliação SENNA do IAS. Com base nesses escritos apresenta-se o seguinte quadro com os títulos dos artigos e do relatório:

Quadro 2 - Pesquisa portal de periódicos Capes sobre competências socioemocionais, com filtro pelo tópico educação.

| Modelo do documento | Autores | Título |
|---------------------|---|--|
| Artigo | CARVALHO, E.; SANTOS, J. | <i>Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais.</i> |
| Artigo | SMOLKA, A.L; LAPLANE, A.; MAGIOLINO, L; DAINEZ, D. | <i>O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos.</i> |
| Relatório* | Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) | <i>Estudos da OCDE sobre competências. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.</i> |
| Artigo | PANCORBO, G.; LAROS, J. | <i>Evidências de Validade do Inventário Social e Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0).</i> |

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados obtidos no portal de periódicos da Capes. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em 17 de outubro de 2018.

*Nota: o portal de periódicos da Capes registra o documento da OCDE como livro, porém, o próprio documento expressa diversas vezes que se trata de um relatório.

No catálogo de teses e dissertações foram descobertos – após aplicação dos filtros pela área de concentração e nome do programa em educação – 13 trabalhos, sendo todos dissertações de mestrados, os quais têm como objetos de estudo: (i) a educação à distância, mais especificamente o curso de pedagogia (duas dissertações); (ii) a modalidade Ginástica Rítmica; (iii) a educação em tempo integral; (iv) a categoria gênero em documentos de diretrizes

²⁴ A consulta apresenta cinco trabalhos, porém, há a repetição de um trabalho: o da OCDE. A única diferença entre eles é que um tem a versão datada de 2015 e o outro de 2016.

²⁵ Consulta feita no portal de periódicos da Capes. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 17 de outubro de 2018.

educacionais; (v) a disciplina Trabalho-Educação nos cursos de Pedagogia, das universidades públicas do estado do RJ; (vi) a autoestima no rendimento escolar; (vii) as representações sobre os arranjos familiares presentes nos livros didáticos de sociologia em um programa específico; (viii) as travestis de Macapá; (ix) a redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais (internacionais e nacionais) para a educação básica nos anos de 1990; (x) o conteúdo da proposta de educação que fundamenta os cursos de empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor; (xi) e as competências socioemocionais e sua relação com o aprendizado da matemática. Essas dissertações são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Pesquisa portal de catálogo de teses e dissertações Capes sobre competências socioemocionais, com filtros pela área de concentração e nome do programa em educação.

| Autores | Título |
|----------------|--|
| BUARQUE, M. A. | <i>Projeto Olímpico da Mangueira e a ginástica rítmica: discutindo políticas públicas de esporte, esporte educacional e educação.</i> |
| CRUZ, E. | <i>Educação e travestilidades, no foco: trajetórias escolares das travestis em situação de “pista” na cidade de Macapá.</i> |
| DAMASIO, R. | <i>Educação integral e escola de tempo integral: concepções de professores da rede estadual de educação de Goiás sobre o projeto ser pleno.</i> |
| LUIZ, J. | <i>Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores.</i> |
| MOREIRA, C. | <i>A implantação do curso de pedagogia a distância na Universidade Federal de São João Del Rei: Uma experiência de expansão do ensino superior.</i> |
| RAMALHO, C. | <i>O debate e o impacto da categoria de gênero do Plano Nacional de Educação (2011-2020) na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.</i> |
| SANTOS, A. P. | <i>O processo de institucionalização da disciplina Trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro.</i> |
| SANTOS, J. | <i>Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais.</i> |
| SANTOS, M. M. | <i>As competências socioemocionais e sua relação com o aprendizado da matemática.</i> |
| SANTOS, M. I. | <i>Parceria público-privada na educação: a proposta da educação para o empreendedorismo do instituto empreender Endeavor.</i> |
| SILVA, A. | <i>Arranjos familiares e educação: uma análise das representações dos livros de sociologia do Programa Nacional do Livro Didático de 2015.</i> |
| SILVA, P. | <i>A educação à distância e a democratização do ensino superior: o curso de pedagogia na modalidade à distância da Universidade Federal de Juiz de Fora.</i> |
| SOUSA, J. | <i>Desempenho acadêmico: um estudo sobre a influência da autoestima no rendimento escolar de discentes dos últimos anos do ensino fundamental II.</i> |

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados obtidos através do portal do catálogo de teses e dissertações da Capes. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 09 de janeiro de 2019.

Diante desses resultados considerou-se relevante a investigação da finalidade da proposta da educação com ênfase nas competências socioemocionais, pelos seguintes motivos: (i) não foi encontrado nenhum trabalho crítico focado no relatório da OCDE (2015), organização internacional que promove essas competências e influencia os seus 37 países membros a adotá-las em suas práticas educativas; (ii) nenhum dos artigos analisa os seus objetos com uma base crítica, considerado por esta pesquisa como fundamental para o entendimento da

intenção dessa proposta educacional; (iii) o único trabalho (dissertação) da relação encontrada que traz como objeto central as competências socioemocionais é acrítico à pedagogia das competências socioemocionais.

Para apresentação dos resultados a presente pesquisa foi organizada em quatro tópicos. O primeiro, exhibe o problema, objetivos e hipóteses da pesquisa; o segundo, discute os conceitos de competências e habilidades na educação; o terceiro, expõe o método de análise, inclusive as fontes de pesquisa; e o quarto, faz a apresentação e discussão dos resultados, e está subdividido em dois momentos: o inicial, o qual descreve os achados do relatório da OCDE (2015) e o seguinte, onde são apresentadas as descobertas concernentes ao relatório do IAS (2014). Ambos os relatórios são analisados de acordo com a base teórica adotada nesta pesquisa.

1. AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA EDUCAÇÃO

Nas diretrizes, planos e currículos educacionais o termo competência está, geralmente, acompanhado ao de habilidade. Assim aparece, por exemplo, na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), de 1996; nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997; na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018; na Prova Brasil, de 2013; e no ENEM, de 1998, 1999, 2000 e 2002. Este último, por exemplo, as define da seguinte forma:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p. 11, aspas do original).

Compreende-se que as habilidades surgem das competências já desenvolvidas e, para que uma competência seja desenvolvida, o indivíduo precisa aperfeiçoar e articular diversas habilidades, como a competência de jogar futebol requer habilidades de velocidade, equilíbrio, tempo de bola, visão de profundidade, entre outras, e sempre pode-se melhorar.

Lino de Macedo (1999), um dos autores da matriz de competências do ENEM, afirma que a competência é uma habilidade de ordem geral, e a habilidade é uma competência de ordem particular e específica. Isso esclarece o motivo do ENEM ter estabelecido, para cada uma das cinco²⁶ competências avaliadas, diversas habilidades²⁷. Assim, para o desenvolvimento de cada competência, o aluno precisa sistematizar diversas habilidades.

²⁶ O ENEM, desde a sua versão original de 1998, decidiu avaliar 5 tipos de competência. Abaixo apresenta-se o texto revisado pela edição de 2002:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2002, p. 11).

²⁷ O ENEM aponta 21 habilidades para que o aluno demonstre desenvolvimento nas cinco competências. Em média, deve-se obter 14 habilidades para cada competência, sendo que uma habilidade pode ser requerida para mais de uma competência. Nilson José Machado, consultor do ENEM e colaborador de Perrenoud na obra *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (2007b), explica que “é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades” (PERRENOUD et al, 2007b, p. 145).

Chama a atenção, na explicação dada pelo ENEM, o vínculo de habilidades e competências com o saber-fazer, elucidado por Macedo (1999), pela justificativa de que o mundo está em transformação (tecnológica, social e cultural), o que requer a resolução de novos problemas, apropriação de procedimentos, um saber-fazer, e, por isso, o antigo aprendizado baseado em conceitos e capacidade de memorização dos alunos deve ser relegado para segunda instância, uma vez que as informações já estão disponíveis.

[...] cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado de "procedimental", ou seja, da ordem do *saber como fazer*. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber (MACEDO, 1999, p. 6, aspas e grifos do original).

Primi et al. (2001) explicitam a diferença da avaliação tradicional para a do ENEM:

Uma questão tradicional centrada na memória requer, para resolvê-la, que o aluno aplique conhecimentos e procedimentos previamente adquiridos. Ele só conseguirá responder se tiver aprendido e conseguir lembrá-los no momento da avaliação (fórmulas, definições, fatos etc.). Por outro lado, uma questão centrada mais no raciocínio, requer a interpretação e relacionamento das informações disponíveis nas questões. A resposta do aluno a uma questão deste tipo depende menos da recordação de conhecimentos prévios e mais da recombinação de conhecimentos já existentes de maneira nova. Com isso não queremos dizer que as provas prescindam dos conhecimentos adquiridos no passado. Eles sempre terão uma influência no processo de resolução, o que queremos enfatizar é que, em comparação com uma prova tradicional, a importância desse conhecimento é menor no ENEM.

Uma segunda característica dos itens do ENEM refere-se à utilização de situações-problema contextualizadas (Macedo, 1999; Machado, 1999). Por exemplo, nas provas tradicionais de avaliação do conhecimento pode-se fazer uma questão envolvendo conhecimentos de química perguntando-se simplesmente se o aluno conhece como os indicadores base reagem em soluções aquosas com diferentes pHs. No ENEM, por outro lado, tal conhecimento é apresentado em um contexto em que é necessário tomar uma decisão se houve falsificação de água mineral (Questão 6, prova branca, ENEM, 1999). Portanto, o conhecimento deve ser usado como instrumento para a resolução de um problema da experiência cotidiana (PRIMI et al., 2001, p. 153).

Minhoto (2003) explica que, com essa proposta, a qual segue os documentos de diretrizes educacionais brasileiros, o ENEM busca a mensuração da capacidade operacional do pensamento, que é resultado de conhecimentos providos pela escola e/ou fora dela. Com isso, toma-se o saber como instrumento adequado para o auxílio na solução de problemas, consolidando a noção de que o processo de aprendizagem deva ser mediado pela ação e não seja imóvel e contemplativo, como acusam os propositores desse exame ao se referirem ao

modo antigo de ensino e avaliação. No entanto, a autora aponta a implicação dessa nova concepção:

Paradoxalmente, por ser elaborada tendo as condições objetivas vigentes como elemento impulsionador dos problemas, mas por transformar os conteúdos aí presentes em informações, não solicitando comprometimento entre aquele que pensa com esse conteúdo, impossibilita aos indivíduos qualquer experiência intelectual mais exigente. Entretanto, é justamente essa experiência que parece estar em questão e é ela que os indivíduos recorrem para fundamentar suas decisões [...].

Ao pretender formar o cidadão para que estabeleça conexões e nexos entre o que se ensina na escola e o mundo a sua volta – para instrumentaliza-lo especialmente aos processos produtivos, tornando mais apto a assimilar mudanças –, a educação passa a visar não apenas a adaptação do sujeito à realidade, mas sua função parece estender-se de modo a enfrentar as possíveis resistências dos sujeitos diante da totalidade. A educação ao buscar uma formação mediada pela lógica dos processos produtivos e colada à realidade, inviabiliza o distanciamento necessário para que se pense criticamente a necessidade de adaptação às novas demandas da sociedade atual e, assim, parece rumar bravamente para o fortalecimento de sujeitos resignados e não reflexivos (MINHOTO, 2003, p. 108 e 109).

Fica claro que há uma desvalorização da reflexão e da “lógica dialética” (que impõe considerar o potencial histórico, as contradições, a negação, a negação da negação e a crítica), pondo em seu lugar o raciocínio lógico com o objetivo a ser alcançado.

A aprendizagem (ensino e avaliações) medida pela ação (no caso das avaliações é a disposição para a ação ou a atitude ante determinada situação), deixa evidente que, apesar de parecer muito complexo a proposta das cinco competências e 14 habilidades indicadas pelo ENEM, na verdade é muito simples: reduzir a psique ao necessário para adaptação dos sujeitos à sociedade contemporânea a fim de tornar possível a mensuração das capacidades, inteligências e disposições para o controle social e prosperidade da sociedade industrial.

Primi et. al. (2001) mostram que o conceito de competências e habilidades se diferenciam de acordo com modelos contemporâneos explicativos da inteligência: o da psicometria (ou fatorial), o desenvolvimentalista, e o da abordagem do processamento humano de informação.

No caso do modelo norte-americano, da psicometria, representada, segundo os autores, pela dita consensual Teoria de Três Estratos de Carroll (1993), o termo habilidade foi descrito por fatores da inteligência e se referem às habilidades cognitivas (*abilities*²⁸). Aqui, habilidade é uma ideia de potencial a ser realizada, uma facilidade em lidar com um tipo de

²⁸ Primi et al. (2001) suspeitam que na língua portuguesa o significado do termo habilidade seja mais restrito ao que é concebido ao termo “abilities” na língua inglesa. Mediante a isso argumentam que o uso mais apropriado para tradução é “capacidade”, mas para se manterem fiéis à terminologia usada em trabalhos prévios utilizaram o termo habilidade, entretanto, propõem o entendimento dessa noção como sinônimo de capacidade.

informação e com problemas de uma determinada classe de conteúdos, que não necessariamente possui estabilidade ao longo do tempo, não está correlacionada com o termo aptidão, o qual engloba a influência genética, e nem fatalmente implica em aquisição de competência, pois esta é adquirida pelo investimento em experiências de aprendizagem.

Evidencia-se, assim, para nós, uma aproximação com a definição de habilidade do ENEM, expressa por Macedo (1999): “Habilidades, nesse sentido, são conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas” (MACEDO, 1999, p. 11), e, conseqüentemente, com a de competência, a qual, como visto há pouco, demanda o aperfeiçoamento e articulação de diversas habilidades para que seja desenvolvida. No entanto, Primi et al. (2001) denunciam que na prática o ENEM estabelece o que são habilidades pela definição de competências:

No entanto, analisando-se as definições de competências e habilidades do ENEM, pode-se perceber que todas se referem ao domínio de determinada operação cognitiva e não ao potencial para executar a operação, o que seria mais próximo do conceito de capacidade ou habilidade, no sentido clássico dos termos (PRIMI et al., 2001, p. 158).

Primi et al. (2001) destacam a definição de Mayer e Salovey (1998), autores que também fazem parte do modelo da psicometria, embora, não seja informado se também possuem o consenso recebido pela teoria Carroll (1993) para representar o modelo. De acordo com a definição dos autores, habilidade representa um potencial em realizações ou desempenhos, envolvendo a apresentação de respostas corretas para problemas e conhecimento de determinado conteúdo e é referida como aptidões, o qual, ressalta-se, incorpora a influência biológica, portanto, se distancia, neste ponto, do entendimento de Carroll. Segundo os autores: “A nosso ver, esta distinção é melhor formulada, mais oportuna e abrangente, pois relaciona os conceitos: habilidade, conteúdo e nível de realização” (PRIMI et al., 2001, p. 155).

Primi et al. (2001) ainda destacam outra teoria correspondente ao modelo da psicometria: o *Radial Expansion of Complexity* (RADEX), criado por Guttman (1954), que, conforme Primi et al. (2001), também considera habilidade como aptidão, sem a referência da problemática de estabilidade ou não do construto.

Enaltecem que estas teorias da psicometria distinguem dois tipos de habilidades, as que se referem à inteligência cristalizada (que prioriza o conhecimento) e às que pertencem a categoria da inteligência fluída (que prioriza o raciocínio). Afirmam que o ENEM engloba esses dois tipos de inteligência, mas está mais próximo da inteligência fluída.

Em relação ao modelo, também norte-americano, de processamento humano de informação, explicam que este investiga em detalhes os processos cognitivos envolvidos na resolução dos testes tradicionais usados pela psicometria. Como não explicitam a definição de habilidades e competências para esta corrente, compreende-se, que é a mesma da psicometria, em virtude daquela investigar esta. Salienta-se que os autores não desenvolvem a explicação do modelo de processamento humano de informação.

O modelo europeu desenvolvimentalista, é, segundo os autores, explicado pela busca da definição das estruturas da inteligência e sua dinâmica durante o desenvolvimento do indivíduo, trazendo avanços consideráveis pela descrição do processamento cognitivo e pela possibilidade de relacioná-lo aos diferentes estágios de desenvolvimento. Dizem que este modelo está baseado na ótica de Piaget e de Vygotsky, o que surpreende, pois, o autor bielorrusso não define etapas de desenvolvimento. Afirmam que o ENEM faz parte dessa corrente e fundamenta-se em Piaget.

Conforme previamente revelado, Ramos (2002), também compreende que a avaliação por competências é de orientação construtivista, logo, baseada em uma concepção biológica e linear do desenvolvimento, sendo as competências reveladas como processos do pensamento humano, com os quais os alunos constroem procedimentos para resolverem problemas e se adaptarem ao meio.

Em suma, segundo Primi et al. (2001), as diferenças dos significados de competência e habilidade variam conforme a origem do modelo. Aquilo que os europeus denominam como competência, os norte-americanos denominam como habilidades cognitivas, e o ENEM se perde na aplicação prática.

As obras do europeu Perrenoud serviram de referência para os documentos de diretrizes da educação e avaliações nacionais, inclusive o ENEM. Portanto, verifica-se que ele é adepto da corrente desenvolvimentalista. O autor conceitua competências e habilidades, respectivamente, da seguinte forma:

“[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

“[...] a habilidade é uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserir’ a decisão” (PERRENOUD, 1999, p. 30).

Pela definição de competências fica clara a sua relação com o saber-fazer e a tomada de decisão, o que pede interpretação, seleção e julgamento de elementos que se apresentam em uma determinada situação. Para tanto, mostra ser necessário mobilizar recursos. Entende-se que não há competência se não houver resultado concreto.

Em relação ao termo habilidade, presume-se haver uma articulação com o capitalismo, uma vez que ela é definida como “inteligência capitalizada”. De acordo com o dicionário Michaelis (1987), capitalizar significa: “1. Ajuntar ao capital. 2. Ajuntar, reunir. 3. Acumular-se de modo que forme um capital” (MICHAELIS, 1987, p. 175). Logo, se ajuntaria habilidades para a conquista de um capital financeiro, o que deveria ocorrer por via de um capital humano, aos termos de Schultz (1973), cuja finalidade é o estímulo econômico – adiante se apresentará com mais detalhes o pensamento deste autor.

Além disso, a explicação das habilidades como “uma sequência de modos operatórios”, leva ao entendimento que, de fato, Perrenoud é piagetiano, pois, este compreende o desenvolvimento em etapas de maturação biológica que culminam nas operações mentais “superiores”. Mediante a relação das habilidades com uma decisão, uma realização, percebe-se que Perrenoud define que tais operações visam a ação.

Em entrevista concebida à Gentile e Bencini (2000), Perrenoud defende que “para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura” (apud GENTILE e BENCINI, 2000).

Entretanto, entende-se que relegar o conteúdo a segundo plano e dar ênfase ao saber-fazer, mediante categorias abstratas do pensamento, é sim uma interrupção, pois, muda a finalidade da educação, antes mais direcionada para obtenção de conhecimento, sem a ênfase estrita de sua utilidade prática, mas, com a intenção da emancipação do ser humano, como ser reflexivo e crítico, e, agora, apontada para a resolução de problemas da sociedade industrial, ou seja, para solucionar as situações desencadeadas pela produção de mercadorias, fazendo do homem um instrumento para este fim.

Isso leva a crer que o ensino de competências está à serviço da formação de trabalhadores para o atendimento da demanda da indústria e comércio capitalista, sistema cuja ideologia, conforme Marcuse (2015), faz os indivíduos acreditarem que estão buscando seus interesses próprios, mas, na verdade, estão despendendo a sua energia e esforço para atenderem interesses de particulares, como também já revelado. Acreditam que buscam desenvolver competências pelos seus próprios interesses, sem enxergar que são demandas da fase atual do desenvolvimento do sistema capitalista.

Ao se constatar que as avaliações nacionais, regidas pelas competências, como o ENEM, avaliam um saber para o desempenho, entende-se, apoiado em Ramos (2002), que elas obedecem ao mesmo método de avaliação usado na esfera do trabalho no Brasil: o método funcionalista, o qual examina os seus processos com o olhar para o resultado esperado.

Nenhum dos documentos que apontam as diretrizes educacionais – LDB (1996), PCN (1997), BNCC (2018), Parecer nº 15/98, Prova Brasil (2013), ENEM (1999, 2000 e 2002) – apresentam uma discussão epistemológica de habilidade. Nem mesmo Perrenoud (2007a, 2007b, 2013, 2014, 2018), Primi et. al. (2001)²⁹ ou Macedo (1999)³⁰.

Essa discussão da origem do termo seria crucial, pois, conforme já apontado previamente, segundo Horkheimer e Adorno (1985), autores que orientam essa pesquisa, o objeto de estudo deve ser analisado de forma histórico-social, pois, o seu significado muda de acordo com as mudanças sociais. Levando isso em conta, não se incorre ao erro de atribuir uma definição pessoal, provavelmente mimese da elaboração feita pelas forças hegemônicas contemporâneas da sociedade, ou seja, a estabelecer um significado ideológico.

Cunha (1986) verificou que o termo habilidade é procedente do latim (*habilitas-atis*), século XVI, e é derivada do adjetivo hábil, do latim *habilis*, oriundo do século XV, com significado de dois gêneros: “destro, inteligente, fino” e “que tem capacidade legal para certos atos” (CUNHA, 1986, p. 402). Portanto, sem correlação com o “saber-fazer”, apontada pelo ENEM; com “inteligência capitalizada”, indicada por Perrenoud (1999); ou com aptidão potencial, expressa por Primi et al. (2001). Além disso, não há indícios de estar correlacionada com o termo competência.

Em vista dessa etimologia compreende-se que o significado adotado por esses autores – o qual une a noção de competência com habilidades na esfera da área educacional, atribuída a posteriori da sua origem, provavelmente, no final do século XX, quando o termo competência passou a estar estritamente vinculado ao mercado de trabalho – está vinculado ao modelo de organização toyotista e ao neoliberalismo.

Obtida essas definições de competências e habilidades, expressas por avaliações e autores atuantes na área educacional, e iniciada a compreensão da finalidade de ensiná-las e avaliá-las nas escolas, acredita-se que esses conhecimentos servirão de base para o entendimento da atribuição de competências, habilidades e competências socioemocionais, as

²⁹ Apesar de apontarem o significado de competências e habilidades de acordo com os modelos da inteligência, os autores não reconstroem a história social do termo.

³⁰ Macedo tenta trazer a discussão de competências e habilidades, mas como não cita nenhuma fonte, entende-se que as fontes das suas informações são próprias da sua pessoa.

quais presume-se que foram feitas nos relatórios da OCDE (2015) e do IAS (2014), fontes de análise desta pesquisa, e que promovem a avaliação e aprendizado das competências socioemocionais.

1.1. Problema, objetivos e hipótese da pesquisa

Devido à pedagogia e avaliação das competências socioemocionais já estarem sendo aplicadas, não só no Brasil, mas em diversas escolas do mundo, e em razão de serem derivadas da proposta do ensino de competências, que visa o atendimento das demandas advindas da esfera do trabalho, de forma a reduzir a educação a mero instrumento para a produção, o que sinaliza cooperação com a sociedade industrial avançada, aos moldes explicados por Marcuse (2015), justifica-se o problema desta pesquisa da seguinte forma: se o ensino de competências socioemocionais estiver sendo utilizado como meio para adaptação e controle do indivíduo, através da “psicologia”, para a sociedade administrada, se compreenderá que esse ensinamento é componente de um projeto ideológico, o qual prepara o sujeito para ser uma peça da engrenagem para atingir fins particulares e a perpetuação do status quo. Dessa forma, ao contrário de estar em colaboração para o desenvolvimento do ser humano, como é anunciado pelos seus propositores, a proposta estaria em cooperação com a opressão e objetificação do homem.

Esclarece-se que, conforme explicado por Vygotsky (2001), é função da educação formar o indivíduo de forma cognitiva e emocional para a sociedade em que irá viver:

Cada sistema educacional tem seus próprios fins inclusive cada período da educação pode ter os seus, e independente da expressão que possam ter sempre irão formar certos aspectos e o caráter do comportamento que a educação quer desencadear para a vida. [...] o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade (VYGOTSKY, 2001, p. 75 e 146).

No entanto, como ponderou Adorno (1995), o problema é que a educação só adapta ao invés de também proporcionar a crítica ao que se adapta, isto é, à sociedade administrada. Conforme Marcuse (1972) esta elimina a condição de liberdade absoluta do sujeito, porque, para tanto, a liberdade deve estar na própria realidade, na existência consciente, no “estar em si mesmo” da vontade, e não vinculada com interesses, impulsos, inclinações, arbítrios, objetos a perseguir e dever para algo, como está na sociedade industrial (MARCUSE, 1972, p. 106, aspas do original).

Padronizar pensamento, comportamento e emoções de crianças e adolescentes para agirem cegamente, de acordo com a ideologia da sociedade capitalista, que se encontra, conforme Horkheimer e Adorno (1973), no seu próprio modo de produção, é aniquilar a condição de ser do humano para torná-lo instrumento dessa produção, pois, a forma do indivíduo pensar, agir, sentir e se relacionar é análoga ao processo produtivo que é pragmático, objetivo, calculado e controlado (HORKHEIMER e ADORNO, 1985).

Esses autores explicam que a “ciência” desta sociedade promove um conhecimento afastado do real, culminando que qualquer pensamento movido por ela seja irracional, pois, a forma como os seus “cientistas” agrupam e excluem elementos da natureza, para comporem os significados das coisas e objetos, é subjetiva, estando submersa e comprometida com a produção da sociedade industrial.

O fato de, conforme explicado por Marcuse (2015), o capitalismo ter possibilitado aos indivíduos a satisfação de muitas das necessidades da vida, a ampliação da cultura material, além da acessibilidade ao luxo e ao conforto, mesmo para a classe trabalhadora, embora de forma muito mais restrita do que para a burguesia, faz com que todos que estão submersos a esse sistema se entregam a um ideal de vida baseado no consumo, aprofundando de forma substantiva a adesão acrítica do indivíduo a esse modo de vida, tornando remota a possibilidade de libertação.

Porém, para o autor, muito dessas conquistas são falsas necessidades, as quais prejudicam a todos, mas, mais gravemente, aos proletários.

“Falsas” são aquelas que são superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares para reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. Sua satisfação pode ser mais gratificante para o indivíduo, mas essa felicidade não é uma condição que deva ser mantida e protegida se ela serve para impedir o desenvolvimento da capacidade (sua própria e dos outros) de reconhecer a enfermidade do todo e de perceber as chances de curá-la. O resultado, então, é a euforia na infelicidade. A maior parte das necessidades predominantes de descansar, divertir-se, de comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, de amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a categoria das falsas necessidades (MARCUSE, 2015, p. 44).

Alienado por essa ideologia, os indivíduos são impedidos de uma autorreflexão e crítica e, assim, tornam-se irracionais. Eles se prendem aos meios da autoconservação, do pensamento abreviado, da utilidade, com base em procedimentos técnicos eficazes para produção material e para o trabalho, o qual é mantido de forma sacrificante, servil e perpétua, fazendo-os acreditarem que estão em busca dos seus próprios interesses, mas, na verdade,

cooperam com os interesses particulares dos burgueses, mantendo uma organização social que os oprime.

Enfatiza-se que mesmo os burgueses, sendo os privilegiados pela abundância de bens materiais e de subsistência, também têm suas mentes e comportamentos moldados por essa lógica, voltada para o progresso industrial, que os tornam, um objeto, uma coisa, uma mercadoria.

Além disso, o cenário atual do capitalismo, de flexibilização do trabalho, instabilidade profissional, perdas de direitos, e escassez de emprego, impõe o medo do subemprego e, mais ainda, do desemprego ao homem moderno, e, por conseguinte, a impossibilidade de sustentação da sua vida baseada no consumo, seja o de falsas necessidades, ou mesmo aquele para supressão das suas necessidades básicas, como o alimento para saciar a fome, levando esses sujeitos a um enorme esforço para a manutenção dos seus empregos, sem terem espaço para questionamentos.

Pelo potencial da educação das competências socioemocionais em aprofundar ainda mais a condição alienante e repressiva do homem, impedindo-o de viver uma liberdade real, é extremamente oportuno a investigação do problema exposto. Para tanto, apresenta-se a pergunta central desta pesquisa: qual é o fim que a proposta de educação com ênfase nas competências socioemocionais almeja alcançar? Esta questão desdobrou-se em outras duas indagações: (i) como são definidas as competências e competências socioemocionais, e quais são elas?; (ii) quais são as bases psicológicas que fundamentam a proposta de educação com ênfase nas competências socioemocionais?

Dessas indagações foram estabelecidos dois objetivos de pesquisa: (i) identificar e analisar como os propositores da educação, com ênfase nas competências socioemocionais, definem competências e competências socioemocionais; e (ii) identificar as bases psicológicas que fundamentam a proposta de educação com ênfase nas competências socioemocionais.

Da pergunta central foi formulada a hipótese de que a educação com ênfase nas competências socioemocionais está associada à ideologia da racionalidade tecnológica, de forma que tais competências, exercidas por mediação da “psicologia” e aplicadas à educação, se mostram como tecnologia para o controle social e dominação do indivíduo.

Importante esclarecer que tecnologia aqui é tratada de acordo com o significado atribuído por Marcuse (1999):

[...] a tecnologia é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato técnico da indústria, transportes e comunicação) não passa de um fator parcial. Não estamos tratando da influência ou do efeito da tecnologia sobre os

indivíduos, pois são em si uma parte integral e um fator da tecnologia, não apenas como indivíduos que inventam ou mantêm a maquinaria, mas também como grupos sociais que direcionam a sua aplicação e utilização. A tecnologia como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de pensamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p. 73).

Ainda derivaram hipóteses para cada um dos objetivos. Para o primeiro objetivo, afirma-se que a definição atribuída às competências deriva de competitividade, característica promovida pela sociedade industrial (já discutida na Introdução), e que as competências socioemocionais são características da personalidade definidas com base no instrumento psicológico *Big Five Inventory* (BFI), traduzido para o português como Inventário dos Cinco Grandes, ou como Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), o qual afirma a possibilidade de definição da personalidade de qualquer pessoa em cinco dimensões: Extroversão; Amabilidade; Conscienciosidade; Estabilidade Emocional/Neuroticismo e Abertura para Novas Experiências.

Cada uma dessas dimensões engloba diversas competências socioemocionais, como será mostrado adiante. Reitera-se a suposição que a pedagogia destas competências serve de adaptação das emoções e socialização para tal sociedade.

Para o segundo objetivo, pressupôs-se que as bases psicológicas que fundamentam a proposta são principalmente de teóricos norte-americanos, vinculados ao behaviorismo e a teoria do capital humano.

1.2. Método

Devido ao referencial teórico adotado para esta pesquisa, mediante a apresentação do problema, objetivos e hipóteses, e em razão da discussão elaborada no capítulo um, cujo intuito foi de compreensão do significado de competências e habilidades na educação, além de ter iniciado a elucidação da finalidade do ensino e avaliação dessas competências e habilidades, constatou-se que deve ser empregado um método que garanta a integridade da definição do objeto de pesquisa: as competências socioemocionais.

O método também deve assegurar a íntegra da(s) justificativa(s) dada(s) pelos promotores da pedagogia das competências socioemocionais para que sejam implementadas nas escolas, porque assim é possível conferir credibilidade para um eventual apontamento da finalidade desse projeto pedagógico, que é a pergunta central que esta pesquisa se propõe a responder.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa, predominantemente, teórica com base documental, tratada por análise de conteúdo, compreendendo esta como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44), e cujos procedimentos serão discriminados adiante.

A análise de conteúdo também foi o método adotado por Adorno (2008) em *As estrelas descem à Terra*; autor, que compõe a base teórica desta pesquisa para analisar as edições de aproximadamente três meses da coluna de astrologia do um jornal norte-americano, o Los Angeles Times.

Serão apresentadas adiante as fontes de pesquisa, o instrumento psicológico que avalia as competências socioemocionais, os procedimentos de análise estabelecidos e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados.

1.3. Fontes de pesquisa

Com o objetivo de sancionar as escolhas das fontes que iriam compor a pesquisa, encontrou-se os primeiros documentos que poderiam fornecer dados relevantes sobre a mensuração e ensino de competências socioemocionais. Foram explorados livros, revistas, portais eletrônicos e vídeos; projetos políticos-pedagógicos de escolas públicas e privadas; documentos de diretrizes da educação nacional; e relatórios de instituições internacionais e nacionais.

Baseado nesses materiais, decidiu-se tomar como fonte documentos elaborados e divulgados pelas instituições que promovem e aderem à mensuração e ao ensino de competências socioemocionais, a saber: os relatórios da OCDE (2015) e do IAS (2014).

Assim, formulou-se o quadro abaixo, o qual explicita as principais fontes de informação da pesquisa.

Quadro 4 - Fontes de informação da pesquisa.

| Modelo do documento | Autores | Obra |
|---------------------|---|--|
| Relatório | INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) | <i>Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas</i> (2014). |
| Relatório | ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) | <i>Estudos da OCDE sobre competências. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais</i> (2015). |
| *Instrumento | JOHN e SRIVASTAVA | <i>The Big Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives. Handbook of personality: Theory and research</i> (1999). |

Fonte: Quadro elaborado a partir das principais fontes de pesquisa selecionadas para apoiar o estudo.

*A apresentação do instrumento se fará no próximo item: “Instrumento a ser analisado”.

Compreendeu-se que para poder analisar esses documentos e responder ao problema de pesquisa seria necessária uma base teórica que pudesse explicar a sociedade contemporânea e o processo de formação da personalidade, pois, a mensuração e ensino de competências socioemocionais estão vinculados a isso. Deste modo, empregou-se obras da Teoria Crítica da Sociedade, da psicologia social e da pedagogia.

1.4. Instrumento a ser analisado

Mediante as competências socioemocionais apresentadas, tanto pelo relatório da OCDE (2015), quanto pelo do IAS (2014), advirem, principalmente, da elaboração do instrumento psicológico *Big Five Inventory* (BFI)³¹, traduzido pelo IAS, como Inventário dos Cinco Grandes (BFI) e pela OCDE como Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), o qual mensura essas competências, este instrumento, também, se torna fonte de informação desta pesquisa.

Esclarece-se que o IAS adotou a proposta do BFI feito por John e Srivastava (1999) e citada em Almlund et al. (2011); já a OCDE adotou o modelo Costa e McCrae (1992), o qual é mais enxuto. Por ser mais robusto, esta pesquisa decidiu seguir a proposta adotada pelo IAS.

Se faz a ressalva que essa proposta adotada pelo IAS trata-se de uma exposição de discussão sobre a contemplação do instrumento. O instrumento em si, exposto no anexo E, tem

³¹ Para verificar o instrumento BFI consultar anexo E.

como referência: (i) John; Naumann; Soto (2008); (ii) John; Donahue; Kentle (1991); e (iii) Benet-Martinez; John (1998)³². Com exceção desta última referência, as outras duas são contempladas no relatório do IAS³³.

Segundo os autores do instrumento, após vasta pesquisa sobre comportamentos, listou-se todas as características de personalidade que uma pessoa poderia obter. Depois, agrupou-as em cinco grandes dimensões: Extroversão; Amabilidade; Conscienciosidade; Estabilidade Emocional/Neuroticismo e Abertura a Novas Experiências. Essas dimensões contemplam as competências socioemocionais e serão debatidas no capítulo três: “Apresentação e discussão dos resultados”.

1.5. Procedimentos da pesquisa

Em primeiro lugar se fez a leitura dos relatórios dos promotores das competências socioemocionais, OCDE (2015) e IAS (2014), para que se pudesse compreender a definição de competências, de competências socioemocionais; quais são estas competências e quais são as bases sociais e psicológicas que sustentam esses estudos. Aqui o teste BFI foi o foco de atenção.

Depois, se procurou tanto a verificação da etimologia da palavra competências em dicionários etimológicos, a fim de verificar a relação da origem da palavra com o uso dado pelos estudos em pauta, quanto em artigos e livros críticos sobre o uso de competências na educação.

Uma vez que a pretensão desta pesquisa é a análise de uma proposta pedagógica que, ao que tudo indica, está orientada para a propagação da sociedade administrada, conceito elaborado pela teoria crítica, decidiu-se adotar essa teoria como principal referência deste estudo.

Sustenta-se que a teoria crítica não só contribui para a compreensão da sociedade contemporânea, como também para a resistência à lamentável condição em que o homem está submetido: padronização de pensamentos, comportamentos, formas de expressão e de relacionamento, dominação de poucos sob muitos, propagação de uma ciência constituída sob um pensamento irracional, promoção da injustiça, da alienação e da miséria.

³² Conforme o portal oficial do instrumento da Berkeley University, que pode ser acessado pelo link: <https://www.ocf.berkeley.edu/~johnlab/bfi.htm>. Acessado em 19/09/2018.

³³ Informa-se que John em referência em todas essas obras é o mesmo.

Torna-se importante apontar que a teoria crítica se fundamenta em dois princípios. O primeiro é a dialética, pois, seus formuladores entendem que mediante a apreensão das contradições dos objetos é possível se chegar a uma síntese e a aproximação da verdade. O segundo, é a análise histórico-social que apreende o movimento do objeto e compreende a tensão entre estática e dinâmica social, de forma a entender o quanto nessas categorias há de racional e irracional.

Essa elaboração tornou possível a análise do desenvolvimento da sociedade, das escolhas que foram feitas e as opções históricas que poderiam ter sido tomadas, conforme afirma Marcuse (2015):

Investigar as raízes desse desenvolvimento e examinar suas alternativas históricas é parte da pretensão de uma teoria crítica da sociedade contemporânea, uma teoria que analisa a sociedade à luz de suas capacidades – usadas e não usadas ou abusadas – de melhorar a condição humana (MARCUSE, 2015, p. 32).

Ratificou-se a pertinência dessa base teórica, depois que foram identificados dois trabalhos que se embasaram na teoria crítica para análise da educação centrada nas competências: o artigo de Minhoto e Sass (2010), *Indicadores e Educação no Brasil: A avaliação como tecnologia*, e a dissertação de Minhoto (2003), *Avaliação Educacional no Brasil: crítica do Exame Nacional do Ensino Médio*.

Ambos ajudaram na compreensão de que as avaliações por competências são estabelecidas como tecnologia para o ajustamento e adaptação dos indivíduos e das instituições escolares às demandas do sistema capitalista, portanto, reveladas como mecanismos a favor do controle e administração totalitária de governos, que colaboram com a sociedade industrial avançada.

Tal situação parece atender primordialmente aos interesses dos governos no sentido de controlar as instituições escolares, as ações de professores, gestores e alunos, impondo a adaptação à parâmetros externos às suas relações, mas que caminha pari passu ao avanço tecnológico da sociedade industrial. Nota-se que o debate acerca dos problemas educacionais desloca-se da esfera política para a esfera tecnológica (controle, eficiência e eficácia), informando – senão, deformando – as etapas de uma “ação educacional racional”, realizada no âmbito das esferas locais (MINHOTO; SASS, 2010, p. 244, aspas do original).

Em seguida, buscou-se indicações das características da sociedade administrada, contemporânea e industrial – de acordo com o explicado pelos autores da teoria crítica – nos

relatórios do IAS (2014) e da OCDE (2015), dando ênfase ao teste BFI. Constatado isso, foi possível responder ao problema de pesquisa.

Por fim, foi empregada a leitura dos autores da psicologia social, Vygotsky, Wallon e da pedagogia, Bloom et al., pois, além de serem reconhecidos mundialmente, o pedagogo esclarece a relação entre cognição e emoção e os psicólogos sociais, além de também discernirem essa relação, oferecem explicação minuciosa sobre a formação do caráter e da personalidade.

Essa literatura proporcionou os subsídios indispensáveis para a análise da proposta pedagógica centrada em competências socioemocionais, e permitiu verificar a aproximação ou distanciamento do entendimento desses pensadores em relação aos teóricos da “psicologia” que apoiam essa educação, ou seja, aqueles que sustentam os estudos do IAS (2014) e da OCDE (2015).

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de responder à pergunta principal de pesquisa: qual o fim que a proposta de educação, com ênfase nas competências socioemocionais, almeja alcançar?, bem como responder às outras perguntas derivadas dela (a saber: qual é a definição de competências e competências socioemocionais, e quais são elas?; e, quais são as bases psicológicas que fundamentam a proposta de educação com ênfase nas competências socioemocionais?), são apresentadas, a seguir, as análises dos relatórios da OCDE (2015) e do IAS (2014).

O relatório da OCDE

A OCDE publicou o relatório *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais* (2015), que como o próprio título anuncia, tem o foco em apresentar os benefícios do aprendizado de competências socioemocionais para o progresso social. Este é definido por meio de conquistas socioeconômicas, tais como ter educação, saúde, família, engajamento cívico, bem-estar, trabalho e renda. Os benefícios das competências cognitivas também são apresentados, apesar de não serem o enfoque do relatório.

De pronto, essa proposta remete à teoria do capital humano de Schultz (1973), que defende a ampliação da produtividade econômica pelo trabalho qualificado, sendo a educação o meio para atingir esse fim. Sob esse raciocínio, o ensino passa a ser visto como valor econômico e que pode trazer ganhos sociais: “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, p. 33). Segundo esse entendimento, o sujeito ao educar-se incorpora valor comercial para si e pode vender o seu valor no mercado de trabalho, de forma proporcional a sua qualificação.

Como consequência, a educação é reduzida a mero instrumento para ganhos comerciais e subordinada às demandas do mercado. Em uma palavra, a educação e os seus alunos tornam-se mercadorias. Veja-se pelos investimentos que passam a ser dispostos de acordo com a lógica de investimento capitalista (custo, benefício, rendimento e lucro), conforme demonstra Schultz (1973):

Várias etapas ainda deverão ser franqueadas, antes que possamos aferir do aumento no estoque de capital desenvolvido pela educação e da sua contribuição para o crescimento econômico. Essas etapas exigirão a adjudicação e distribuição de custos

da educação entre o consumo e o investimento, determinando a amplitude do estoque de capital humano formado pela educação e fixando a taxa de rendimento em relação a mesma educação (SCHULTZ, 1973, p. 100).

A OCDE justifica a necessidade do desenvolvimento conjunto de competências cognitivas e socioemocionais para formar uma “criança completa” (OCDE, 2015, p. 13, aspas no original), que possa enfrentar melhor os desafios do século XXI, os quais estão cada vez mais exigentes, imprevisíveis e mutantes.

Expõe a necessidade das pessoas responderem com flexibilidade às provocações econômicas, sociais e tecnológicas do mundo atual para terem mais chances de sucesso na vida e, conseqüentemente, contribuam para o progresso socioeconômico, tanto pessoal como de seus países.

Os benefícios das competências cognitivas e socioemocionais são apresentados de duas formas. Em primeiro lugar, lança-se mão da citação de frases de obras de autores que as pesquisaram previamente³⁴. Estes, são de suma maioria profissionais pós-graduados em economia pela Universidade de Chicago (EUA), a qual é conhecida pela sua inclinação ao liberalismo econômico.

Chama a atenção o interesse de alguns destes autores pela linha teórica do capital humano, como já evidenciado, desenvolvida por Schultz (1973), que, não por coincidência, lecionou nessa mesma Universidade. Portanto, constata-se o empreendimento em estabelecer a educação como mercadoria e ferramenta a serviço do mercado e da economia.

Importante destacar que é comum, e já bastante estudado, o alinhamento de várias agências internacionais e governos com a teoria do capital humano ao que se refere à educação. A novidade trazida pela OCDE é que as competências socioemocionais parecem se apresentarem como mais uma tecnologia de controle e dominação, em ampla escala, da população escolarizada, visando adaptação socioemocional.

Apesar do relatório da OCDE (2015) não mencionar Schultz, observa-se uma clara menção ao capital humano: “Em primeiro lugar, competências são componentes-chave do capital humano” (OCDE, 2015, p. 76). Somada essa citação com a seleção de pensadores simpáticos a essa teoria é razoável presumir que a OCDE está alinhada com o pensamento de Schultz.

Em segundo lugar, mostrara-se os resultados encontrados pela pesquisa empírica, que são o cerne do relatório, e, por isso, devem ser explicados em detalhes. Antes de apresentá-

³⁴ Está exposto no anexo C um breve currículo desses autores, que previamente pesquisaram as competências socioemocionais.

los se faz necessário trazer as definições de competência, competência cognitiva e competências socioemocionais, adotadas pela OCDE, seguidas de uma análise com embasamento na literatura que dá suporte a esta pesquisa.

O termo competências é apresentado com a seguinte delimitação:

As competências abrangem capacidades cognitivas e socioemocionais necessárias para uma vida próspera, saudável e feliz. Neste relatório, competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida (OCDE, 2015, p. 34).

Esse significado dado à competência suscita as seguintes observações. Primeiro, permite o entendimento que as competências são ativos que compõem o capital humano descrito por Schultz (1973), pois, evidencia-se que as competências promovem aquilo que é análogo ao que o investimento em capital humano estimula: bem-estar individual e o desenvolvimento socioeconômico.

Verifica-se, também, que assim como na definição adotada de competências, a noção de capital humano também imprime maleabilidade, pois, compreende que aptidões e habilidades pessoais podem advir tanto de características inatas ou adquiridas pelo indivíduo, sendo esse o motivo de ser benéfico o seu investimento. Há ainda, para se acrescentar, a semelhança sobre a possibilidade de mensuração das competências e do capital humano. Ora, se até então se supunha uma correlação entre os estudos de Schultz (1973) e OCDE (2015), agora, esta passa a ser evidente.

Depois, compreende-se que o delineamento do significado de competências associado à promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico – educação, mercado de trabalho, saúde, engajamento cívico, segurança, conexões familiares e sociais, bem-estar subjetivo, meio-ambiente e condições materiais –, expõe que há uma seleção de certas dimensões e a exclusão de outras que, também, poderiam aí constar nessa relação.

Como não é explicada a razão pela qual foram estabelecidas estas e excluídas outras, suspeita-se que foi estabelecida uma seleção de forma arbitrária e subjetiva, conseqüentemente, desconfia-se que foi conduzida por uma ciência positivista e funcional, caracterizada por Horkheimer e Adorno (1985) por impor uma classificação pessoal e

equivocada ao objeto, às coisas e criaturas, de forma a unificar aquilo que é diferente ou separar o que é homogêneo. Evidenciam esses autores:

Porque na ciência funcional as distinções são tão fluidas que tudo desaparece na matéria una, o objecto científico se petrifica [...] as múltiplas afinidades entre os entes são recalcadas pela única relação entre o sujeito doador de sentido e o objeto sem sentido, entre o significado racional e o portador ocasional do significado (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 8).

Essa desconfiança aumenta ainda mais porque a teoria do capital humano é positivista e funcionalista por pregar que a educação deve ensinar aquilo que é funcional para o mercado. A esse respeito, Horkheimer e Adorno (1985) advertem que quando o pensar e a ciência estão vinculados com uma utilidade, no caso, com a produção industrial, o pensamento e conhecimento não estão livres, não são verdadeiros, são ideologia.

Presume-se que seria razoável serem incorporadas dimensões que dizem respeito à coletividade, tais como, cooperação, solidariedade ou bem-estar comunitário, afinal, é irrefutável a ideia de que o ser humano só se reconhece através de outro ser humano, como provou o famoso caso de Amala e Kamala, conhecidas como as ‘meninas lobo’, por terem sido criadas por lobos e agirem como eles, não desenvolvendo consciência de si, fala e linguagem humana, na Índia de 1920. Evidencia-se também essa constatação em Wallon (1979), que deixa claro como o Outro é condição para a individualidade:

As pessoas do ambiente não passam, em suma, de ocasiões ou de motivos para o sujeito se exprimir ou realizar-se. Mas se puder dar-lhes vida e consistência fora de si, é porque nele fez a distinção do seu eu e daquilo que é o seu complemento indispensável: esse estranho que é o outro. A distinção não é como um decalque abstracto das relações habituais que o sujeito pôde ter com outras pessoas reais. Resulta de uma bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, apesar de ou porque antagônicos, um que é uma afirmação de identidade consigo mesmo e o outro que resume o que é preciso expulsar desta identidade para a conservar (WALLON, 1979, p. 156).

Como não há a presença de dimensões coletivas, ou, pelo menos, não são evidenciadas no relatório, atribui-se que o desenvolvimento das dimensões é destinado para a ampliação das capacidades individuais que podem ser moldadas e devem estar a serviço da produtividade econômica, demonstrando afinidade com o pensamento do liberalismo econômico, o qual prega que a busca pelos interesses individuais trará como resultado o bem-estar geral. Sublinha-se que apesar do foco principal parecer o atendimento do indivíduo, o fim é a propagação da sociedade industrial.

Por não constar uma análise histórico-social do objeto “competências”, nem uma crítica à vinculação do termo com o mundo do trabalho e, portanto, da competitividade, visto que foi mostrado o estabelecimento desta associação na sociedade contemporânea, entende-se que a OCDE concorda com essa relação e, sendo assim, dá-se a entender que o objetivo do desenvolvimento de competências é para a competição na sociedade do livre mercado e a sua perpetuação.

Considera-se também haver um vínculo das competências com o modo de produção – conexão enfatizada por Ramos (2002) –, pois, a palavra “produtividade” está explícita na definição atribuída pela Organização. Isso acarreta a presunção de que a OCDE crê que a competição é a ferramenta ideal para se atingir o bem-estar individual e o progresso socioeconômico.

Pelo fato de estar explicitada a exigência de mensuração das competências, atribui-se um alinhamento com a sociedade administrada, a qual, como já expresseo, requer que tudo seja medido, mensurado, comparado, controlado, para atender a lógica de produção de mercadorias.

Em decorrência disso tudo, prevê-se que a OCDE contribui com a ideologia da racionalidade tecnológica, conforme descrito pela teoria crítica, e está a favor da manutenção e propagação dessa sociedade administrada e industrial, que é extremamente competitiva.

Mediante a afirmação de que as competências “podem ser... modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade)”, percebe-se haver consciência da importância do meio social na formação do sujeito. Logo, neste ponto, parece haver concordância com a literatura da psicologia social utilizada como base para esta pesquisa.

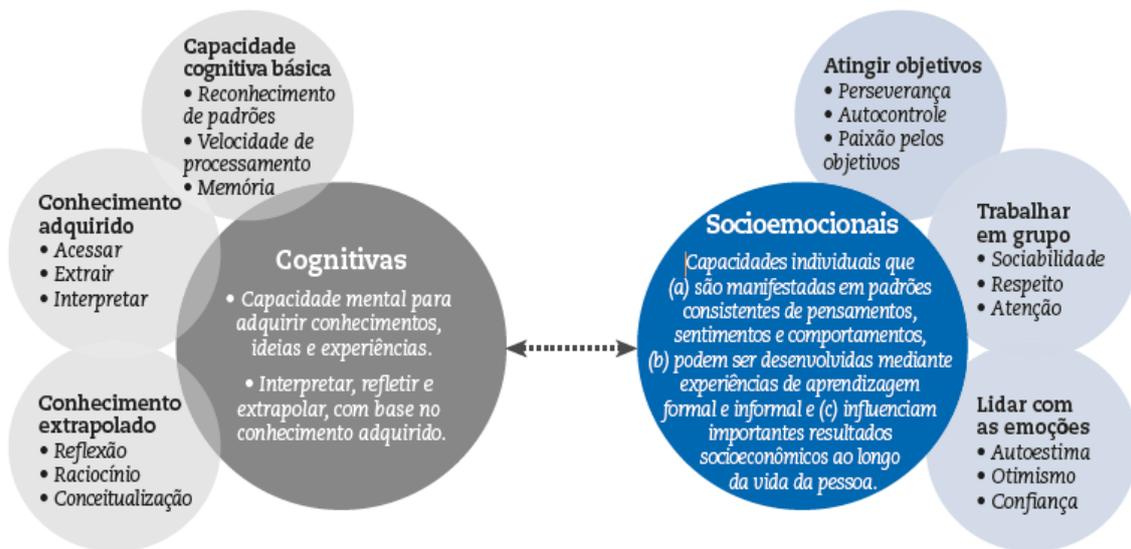
Em razão das indicações das conexões com a sociedade contemporânea, arrisca-se, de antemão, que a finalidade da proposta de modelação de competências é para a colaboração com esta sociedade – presunção que deverá ser ratificada ao longo desta pesquisa.

Em relação às competências cognitivas, a OCDE atribui a seguinte definição:

[...] As competências cognitivas também são descritas de outras maneiras, como astúcia, conhecimento ou inteligência. Elas estão envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento. Nossa estrutura reflete essa diversidade, diferenciando capacidade cognitiva básica, conhecimento adquirido e conhecimento extrapolado (Figura 2.3). Capacidade cognitiva básica refere-se a competências fundamentais, como rapidez de processamento e memória. Conhecimento adquirido diz respeito à capacidade de acessar, extrair e interpretar o conhecimento lembrado. Conhecimento extrapolado envolve o processo mais complexo, necessário para refletir e raciocinar sobre a informação e, como resultado, conceitualizar novas formas de lidar com o problema encontrado. Essa categorização está alinhada com a diferença entre a inteligência fluída (que tem relação com o pensamento abstrato e a capacidade de solucionar problemas em situações novas) e a inteligência cristalizada (ligada ao uso

do conhecimento e da experiência adquiridos) (CATTELL, 1987) (OCDE, 2015, p. 35 e 36).

Figura 1 - “Figura 2.3. Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais” (OCDE, 2015).



Fonte: OCDE, 2015, p. 34.

Embora o foco desta pesquisa não seja a discussão das competências cognitivas, fazem-se necessárias algumas considerações. Acentua-se a proximidade com a definição de competências de Perrenoud (1999), apontada na introdução, destarte, também com os documentos e avaliações nacionais brasileiros, ratificados a partir da década de 1990, pois a OCDE admite uma relação do conhecimento com a prática, evidenciada na ênfase para “aplicação do conhecimento” e “a capacidade de solucionar problemas em situações novas”, alinhado ao conceito de “inteligência fluída” de Cattell (1987) (apud OCDE, 2015), o qual também já foi mencionado, quando apresentada a explicação de Primi et al. (2001) sobre o modelo da psicometria da inteligência.

Chama a atenção a descrição de competência como “astúcia”, pois, de acordo com o dicionário Michaelis (1987), astúcia significa “1. Habilidade em enganar; manha, ardil. 2. Finura, sagacidade” (MICHAELIS, 1987, p. 106). Entende-se que, ao vinculá-la à capacidade cognitiva, parece haver utilização do conhecimento para ser utilizado, sem se importar com a ética e a moral.

Isso remete ao mito de Ulisses, da *Odisseia* (obra do poeta grego, Homero). A epopeia desenvolve de forma positiva as características necessárias que Ulisses deve adquirir

para ser bem-sucedido em sua jornada (o caminho para o esclarecimento), entre elas a astúcia, exemplificada quando o personagem entrega aos deuses presentes inferiores aos que recebeu e, depois, faz a mesma coisa com os selvagens, de modo a dominar a regra do jogo, ou seja, o mito e depois os homens mais ingênuos. Não à toa Horkheimer e Adorno (1985) apontam Ulisses como o protótipo do indivíduo burguês (HORKHEIMER e ADORNO, p. 23).

Por fim, a definição dada pela OCDE (2015) para competências socioemocionais:

Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional.

[...]. Nossa estrutura define competências socioemocionais como “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo”³⁵. A definição enfatiza a natureza latente da construção manifestada em padrões consistentes de respostas individuais ao longo de situações e contextos (OCDE, 2015, p. 34 e 35).

Prontamente questiona-se a definição de competências socioemocionais, como “não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais”, porque, conforme sustentam os estudos da psicologia social e pedagogia que dão suporte a esta pesquisa, é incorreto dissociar, embora sejam distinguíveis, cognição e afeto/emoção. A esse respeito expõe-se o pensamento do psicólogo educacional Bloom e seus colaboradores (1973):

Reconhecemos que o comportamento humano raramente pode ser perfeitamente repartido em termos de cognição e afeto. É mais fácil dividir objetivos educacionais e comportamentos pretendidos, nesses dois domínios. Todavia, mesmo a separação de objetivos nesses dois grupos é algo artificial, no sentido de que realmente professor ou trabalhador de currículo pretende inteiramente um, sem o outro. Existe uma grande quantidade de pesquisa que demonstra que cognição e afeto nunca podem ser completamente separados (Barker et al., 1941; Bloom e Broder, 1950; Johnson, 1955; Russell, 1956; Thistlethwaite, 1950; Wertheimer, 1945). Mas ainda mais interessante são as possibilidades de que um seja em grande parte o efeito do outro (BLOOM et al., 1974, p. 84).

É estranho a OCDE (2015) discordar de Bloom et al (1973), pois, ela mesma indica que as competências socioemocionais “são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos...” (OCDE, 2015, p. 35), mostrando afinidade com os autores que emplacaram a pedagogia por objetivos, como já exposto. Entretanto, parece ser clara a sua definição: “competências socioemocionais – também chamadas competências “não cognitivas”, de caráter

³⁵ Aspas do texto original, sem mencionar o autor.

ou qualidades pessoais...” (OCDE, 2015, p. 35, aspas nossas), levando ao pensamento de ruptura com Bloom et al (1973).

Uma vez que cognição e emoção estão vinculadas ao psiquismo e, por sua vez, à personalidade, compreende-se que a OCDE ao dissociar o cognitivo do emocional tem entendimento distinto dos teóricos que sustentam esta pesquisa, porque, estes compreendem a formação da personalidade de forma orgânica. Talvez seja por isso que não tenham sido abordados.

Wallon (1971), por exemplo, explica que as dimensões motora, afetiva e cognitiva estão completamente entrelaçadas, de forma que cada parte é constitutiva da outra. Além disso, para ele, o Outro é essencial para a formação do eu, como já mencionado, ou seja, para a formação do caráter e da personalidade.

Ressalta-se que, para o autor, o Outro é a mediação da relação do sujeito com o meio social e influencia no processo de composição da personalidade, logo, esta se dá de forma complexa, sendo um equívoco a atribuição de que é derivada somente, de “qualidades pessoais”, como confere a OCDE, uma vez que entende as competências socioemocionais de acordo com o teste de personalidade do Modelo dos Cinco Grandes Fatores, o qual será disposto mais adiante.

Ora, se as competências socioemocionais e, portanto, a formação da personalidade, é atribuída pela OCDE, unicamente pela personalidade, ignorando o meio social, entende-se o estabelecimento de vínculo estrito com a biologia, isto é: a personalidade e as competências socioemocionais são situadas como inatas. Isso remete ao uso equivocado da teoria evolucionista³⁶ que serviu para a estigmatização do caráter por traços físicos, como ocorreu com a escravidão de negros e com o nazismo.

Embora seja expresso na definição que as competências socioemocionais “podem ser desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais” (OCDE, 2015, p. 35), em razão de, em linhas anteriores, ter sido dito que são “qualidades pessoais” e “capacidades individuais” (OCDE, 2015, p. 35, aspas nossas), entende-se que a aprendizagem desenvolveria as qualidades e capacidades que já nasceram com o indivíduo, estando todos determinados, desde o seu nascimento, as limitações e potencialidades do seu DNA³⁷.

De acordo com Wallon (1979), as qualidades adquiridas pelo indivíduo são provenientes de uma combinação do aparato biológico com a apropriação que ele efetua de

³⁶ Importante deixar claro o reconhecimento das contribuições do evolucionismo para a ciência e a compreensão dos limites da ciência na época. Entretanto, é necessário apontar o uso indevido da teoria darwiniana.

³⁷ Sigla para ácido desoxirribonucleico.

acordo com o que lhe é disposto pelo meio. Em suas próprias palavras: “A constituição biológica da criança no nascimento não será a lei do seu destino posterior. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, de onde a opção pessoal não é ausente” (WALLON, 1979, p. 163). Evidencia-se que, ao seu entendimento, a influência do ambiente social é fundamental para formação do indivíduo.

Parece haver uma contradição da OCDE (2015) ao definir competências e competências socioemocionais, pois, mediante a afirmação de que as competências socioemocionais são “qualidades pessoais”, compreende-se que o meio não tem influência na constituição destas competências, conseqüentemente, que a sua maleabilidade é resultado de uma transformação biológica, e o ambiente, o qual engloba a cultura, a linguagem e o Outro, nada influenciam nessa mudança. No entanto, ao definir competências, afirma que elas são modeladas por mudanças ambientais, o que leva a entender que elas mudam de acordo com o meio.

Adiante, no relatório, a Organização sana a dúvida ao afirmar que é possível ensinar as competências socioemocionais, porque, pelo menos algumas delas, são maleáveis e que há evidências de que o cérebro tem plasticidade, o que permite o aprendizado, a mudança e o desenvolvimento, sendo “possível mudar trajetórias divergentes no decorrer da vida” (OCDE, 2015, p. 25).

Neste ponto há concordância da OCDE com os psicólogos sociais que sustentam esta pesquisa. Percebe-se o reconhecimento da plasticidade psíquica do homem por Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), ao se referirem à maturação do sistema nervoso central, a aprendizagem como precedente do desenvolvimento e relacionada com o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Tal como Wallon estes autores concebem fundamental importância ao Outro como intermediador do desenvolvimento da criança, dando destaque para o papel da comunicação.

Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico. Tendo aprendido a fala dos adultos e, em seguida, tendo aprendido a formar sua própria linguagem, com o auxílio desta a criança começa a recodificar informações que chegam; quando ela nomeia os objetos e os classifica com base no sistema verbal, que Pavlov (1949, vol. 3) deliberadamente distinguiu como "o segundo sistema de sinais da realidade", ela começa novamente a analisar e classificar as impressões obtidas a partir do mundo exterior e a examinar as informações recebidas. Aparece a percepção por intermédio da fala (ver Vigotskii, 1960; Rozengardt-Pupko, 1948); forma-se uma nova estrutura da memória que se torna lógica e intencional (Leontiev, 1959); surgem novas formas de atenção voluntária

(Vigotskii, 1956) e novas formas de experiência emocional da realidade (Wallon, 1942; Vigotskii, 1960) (VYGOSTKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.197).

Mediante a dubiedade de informações dadas pela OCDE, parece haver, no mínimo, uma dificuldade de clareza na definição das competências socioemocionais, afinal, atribuídas às qualidades pessoais, orientam o leitor a conceder, apenas, à biologia a formação dessas competências. Mas, por ora, deixa-se ter o entendimento de que ocorrera apenas uma dificuldade de expressão, quem sabe ocasionada por algum erro de tradução, permitindo que a continuidade da análise responda se, realmente, foi apenas um deslize.

A Organização expressa que as “competências socioemocionais são particularmente maleáveis entre a primeira infância e a adolescência” (OCDE, 2015, p. 90), e, por conta disso, o seu ensino deve começar cedo. Isso culmina na compreensão de que é muito mais difícil desenvolvê-las pós-adolescência.

É exposto que o investimento precoce permite que as crianças se beneficiem dos investimentos futuros, isso porque “competência gera competência” (OCDE, 2015, p. 131, aspas no original), o que significa que as competências adquiridas servem de base e são o que muitas vezes permite adquirir outras competências.

Afirma-se a existência de interação das competências cognitivas e socioemocionais, de forma que, em ajuda recíproca, promovem um melhor desenvolvimento do indivíduo. Porém, há diferenças entre elas. A OCDE se apoia nos autores Cunha e Heckman (2007), e Cunha, Heckman e Schennach (2010) para afirmar que as competências socioemocionais são mais maleáveis e podem ser desenvolvidas com mais facilidade do que as cognitivas em etapas mais tardias da vida: “Investimentos precoces beneficiam todas as competências, mas as socioemocionais são mais maleáveis nos estágios mais tardios da vida do que as cognitivas” (apud OCDE, p. 39).

Isso pode levar a confiança de que é mais oportuno o investimento em competências socioemocionais do que em competências cognitivas, conduzindo dirigentes educacionais a adotarem diretrizes educativas para este caminho. Ganha corpo esse argumento ao se verificar que está disseminada e instituída nos documentos oficiais de organismos educacionais internacionais e nacionais, a mentalidade de que o conhecimento (conceitos universais) deve estar em segundo plano, servindo apenas de suporte para a resolução de problemas.

Talvez, esse seja o motivo da separação, inapropriada, de cognição e emoção: arar o campo para que o ensino de competências socioemocionais seja posto com respaldo social e “científico” em primeiro plano, e o ensino intelectual de conceitos universais em segundo.

Assim, se restringiria a educação a finalidade de, principalmente, moldar os alunos em conformidade com certas disposições e estados de espírito.

Agrava-se o perigo pelo apontamento de que crianças e adolescentes menos favorecidos³⁸ podem se beneficiar muito das competências socioemocionais de maneira a aumentarem as suas perspectivas a longo prazo, em uma variedade de resultados sociais, e no mercado de trabalho (OCDE, 2015, p. 68).

Interpreta-se esse raciocínio considerando que crianças e adolescentes de classes sociais baixas podem alcançar oportunidades iguais as das classes sociais altas, com um apoio extra do desenvolvimento das competências socioemocionais (OCDE, 2015, p. 21), entretanto, denuncia-se que não levam em consideração o contexto social desses meninos e meninas.

É exposta a justificativa de que apesar de haver poucas avaliações rigorosas a longo prazo, as que estão disponíveis mostram efeitos duradouros para as classes exploradas, indicando que, de todo modo, este deve ser o caminho para o desenvolvimento socioeconômico.

Se esses argumentos forem interpretados de que seria melhor o investimento em competências para combater a pobreza e a desigualdade social, do que outras medidas, como distribuir melhor a renda no mundo³⁹ e no Brasil⁴⁰, país extremamente desigual, entende-se que serão um ultraje àqueles que sofrem demasiadamente com a falta de recursos mínimos para a vida.

Infelizmente, é justamente o que induz a apresentação, pela OCDE, do pensamento de Cunha e Heckman (2007):

As competências são fundamentais para entender desigualdades socioeconômicas. Em países da OCDE e parceiros econômicos em todo o mundo, as disparidades de escolaridade entre grupos étnicos e com diferentes rendas têm mais relação com déficits de competências do que com capacidades financeiras familiares durante a escolarização (apud OCDE, 2015, p. 34).

³⁸ A escolha do termo menos favorecidos repercute como uma intenção de amenizar a condição social, muitas vezes sub-humanas, das classes sociais mais exploradas; melhor seria dizer, na opinião deste autor, desprivilegiados, injustiçados ou “oprimidos” (FREIRE, 1978).

³⁹ O relatório da Oxfam aponta que a diferença entre ricos e pobres nunca foi tão grande: “No mundo, oito pessoas detêm o mesmo patrimônio que a metade mais pobre da população. Ao mesmo tempo, mais de 700 milhões de pessoas vivem com menos de US\$ 1,90 por dia” (OXFAM, 2017, p. 6). Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em 01/02/2019.

⁴⁰ Segundo relatório da Oxfam (2017): “No Brasil, a situação é pior: apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E mais: os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%” (OXFAM, 2017, p.6). Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf. Acesso em 01/02/2019.

Nota-se que essa justificativa de atribuição das desigualdades à educação – mais do que a outros fatores, tais como pobreza, raça, saneamento básico – aparece previamente em Shultz (1973), embora este reconheça, pelo menos, a importância da saúde para o desenvolvimento do aprendizado:

Os negros que atuam nas fazendas, tanto como arrendatários quanto como proprietários, ganham muito menos que os brancos que operam em fazendas idênticas. [...] As grandes diferenças de rendimentos parece refletir, antes, principalmente, as diferenças em saúde e educação (SCHULTZ, 1973, p. 36).

Salienta-se a afirmação de que o desenvolvimento de competências socioemocionais trazem benefícios não só para os subordinados, mas para todos. Para tanto, pressupõe que devem amoldar as suas emoções de acordo com as necessidades da sociedade administrada. Premissa elaborada com base no que até agora foi entendido, ao verificar a menção ao “controle emocional” contida na definição de competências socioemocionais, e por ter sido afirmado que essas competências requerem um “padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos...” (OCDE, 2015, p. 25).

Em contrapartida, é prometido, para aqueles que conseguirem se adaptarem, ganhos socioeconômicos, como renda, saúde, vida familiar, engajamento cívico, sendo fundamental “para uma vida próspera, saudável e feliz” (OCDE, 2015, p. 31). No entanto, estabelecer esse prognóstico, sem levar em conta a estrutura social, as relações de poder, os interesses diversos, as diferenças culturais e sociais e até os propósitos, os quais são altamente questionáveis – por exemplo: o que é ser bem-sucedido? – soa como uma propaganda enganosa que vende as competências como garantia de que tudo correrá bem na vida daqueles que as adquirirem.

Visto as definições dos termos, é hora de esclarecer quais são as competências socioemocionais nomeadas pela OCDE (2015), que colaboram para o progresso socioeconômico. Para demarcá-las a OCDE (2015) se apropriou, principalmente, do Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), um sistema de classificação de personalidade, adotado por Costa e McCrae (1992). Este modelo aponta a possibilidade de distinguir as características da personalidade humana em cinco dimensões⁴¹, a saber:

⁴¹ A OCDE não descreve o processo que levou ao estabelecimento dessas cinco dimensões, porém essa informação é encontrada no relatório do IAS (2014), construído em parceria com a OCDE, que apesar de ter adotado uma outra versão das cinco dimensões, incorre que é muito similar, a qual será demonstrada adiante, quando se tratar sobre o relatório do IAS.

1. **Extroversão:** socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade;
2. **Amabilidade:** confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia;
3. **Conscientização:** eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação;
4. **Estabilidade Emocional:** ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade;
5. **Abertura:** curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo (apud OCDE, 2015, p. 35).

Essas dimensões incorporam as diversas competências socioemocionais, como socialização, confiabilidade, eficiência, ansiedade e curiosidade. Para que uma pessoa seja competente em uma dimensão, ela deve ser bem desenvolvida em todas as competências socioemocionais que a regem. Por exemplo, para ser desenvolvido na dimensão Conscientização, a pessoa, criança ou adolescente, deve ser eficiente, organizado, zeloso, esforçado, autodisciplinado e deliberado.

Isso leva a crer que a proposta da OCDE é para que se eduque crianças e adolescentes de forma a desenvolverem cada uma dessas competências socioemocionais, já que, uma vez que são expressas como essenciais para os desafios do século XXI, acarretam progresso socioeconômico, tanto pessoal como para o país que as desenvolve, como já mencionado.

Entretanto, à luz da teoria crítica, entende-se que essas competências são úteis para o modo de produção capitalista, o qual requer trabalhadores multifuncionais, flexíveis, eficientes, produtivos, estáveis emocionalmente, prestativos, colaborativos, organizados, confiáveis, esforçados e curiosos.

Isso dá sustento à interpretação de que a finalidade da pedagogia das competências socioemocionais é formar cidadãos emocionalmente para melhor desempenharem funções úteis, para atenderem a produção de mercadorias e colaborarem com a prosperidade dos negócios, inclusive o de venda de serviços de educação socioemocional, que está amplamente disseminado no mercado brasileiro, além de cooperar para o ajuizamento e padronização dos comportamentos das pessoas, aspiração de um Estado que busca a totalidade do controle social de uma sociedade racional e administrada.

Prevê-se, assim, que o conhecimento fornecido por essa pedagogia é mercadoria e está voltado para a manutenção da sociedade contemporânea, o que leva à assimilação de que cada uma das competências, listadas acima, é instrumento para adaptação do sujeito ao sistema vigente.

Ante a essa categorização, indaga-se o porquê certas características, que poderiam complementar as dimensões, foram deixadas de fora, como ser solidário, humilde, generoso e crítico – sem quaisquer justificativas. Quanto a isso, Ramos (2002) parece ser esclarecedora:

[...] a lógica da competência não se limita a propor que a escola promova o desenvolvimento de competências para a atuação autônoma e responsável na vida ativa, mas prescreve, em certa medida, que competências devem ser essas, associadas às diferentes esferas de atividade: técnico-profissional, econômica, social, política e cultural (RAMOS, 2002, p. 297).

Não se pode deixar de contestar Ramos, mediante a essa exposição de que as competências promovem a atuação autônoma e responsável do indivíduo. Muito pelo contrário, percebe-se que essa pedagogia se assemelha ao lobo em pele de cordeiro, isto é, anuncia a promoção da autonomia, mas promove a heteronomia. A autora evidencia isso na integralidade de sua obra. Apenas nessa passagem parece haver um descuido com o que se empreendeu em revelar.

Contudo, infere-se que se está promovendo algumas competências socioemocionais, entre várias existentes, as quais são julgadas como mais apropriadas para o desenvolvimento socioeconômico, conseqüentemente, para a manutenção da sociedade contemporânea.

Importante é também esclarecer, como Vygotsky (2001) já havia dito, que a função da educação é educar para os valores da sociedade vigente. Disto não se discorda, porém, acredita-se que seja mais do que pertinente a crítica à educação que promove a manutenção da sociedade industrial, uma vez que os valores exigidos por ela, alienam o indivíduo, restringem a sua liberdade, mantêm uma lógica de opressão entre dominadores e dominados, cultiva a fome e a miséria, ao passo que estas já podiam ter sido suprimidas; além do que, fazem do homem um objeto, uma mercadoria, uma peça da engrenagem do sistema de produção da sociedade (MARCUSE, 2015).

Compreende-se que deve ser enfrentado tudo aquilo que contribui para o não ser do humano, afinal, isso é um atentado a sua existência, a qual contempla não só o seu físico, mas, também, a sua mente. De forma que não existe corpo livre, se a mente está presa. Logo, se a forma de pensar, sentir, falar é objetiva, previsível e pragmática, por estar subordinada ao modo de produção industrial da sociedade capitalista, como aponta Marcuse (2015), obviamente esta situação deve ser superada.

Para Marcuse (1999), a personalidade do indivíduo está moldada pelo aparato e para o aparato. “Tudo contribui para transformar os instintos, os desejos e pensamentos

humanos em canais que alimentam o aparato” (MARCUSE, 1999, p. 81). Essa explicação permite a leitura de que a teoria crítica está alinhada à concepção dos psicólogos sociais adotados nesta pesquisa, os quais consideram a influência do meio social na formação do caráter e da personalidade.

Destaca-se o pensamento de Adorno et al (1965, p. 173): “Longe de ser algo dado desde um princípio, que permanece fixo e atua sobre o mundo circundante, a personalidade evolui sob o impacto do ambiente social e não pode isolar-se da totalidade social em que se desenvolve”⁴².

Marcuse (1999) também aponta a relevância da psicologia industrial como ferramenta significativa para moldar hábitos racionais e emocionais que sejam bastante confiáveis e, assim, se adaptem às exigências técnicas do aparato, criado pelo próprio homem.

Como se já não bastasse a reprodução da ideologia da racionalidade tecnológica pelas instituições oficiais que operam para ela (como a escola, a justiça e órgãos políticos), o autor expressa que outras ações são dirigidas ao indivíduo para que se adapte psicológica e fisiologicamente ao sistema, como o treinamento vocacional, que ensina vários tipos de habilidades ao aprendiz, para que ele sirva de instrumento para a colaboração da sociedade.

As habilidades desenvolvidas por esse tipo de treinamento fazem da "personalidade" um meio para atingir fins que perpetuam a existência do homem como instrumentalidade, que pode ser substituída a qualquer momento por outras instrumentalidades do mesmo tipo (MARCUSE, 1999, p. 89, aspas do original).

Este pensamento leva a crer que a finalidade do treinamento vocacional é a mesma das competências socioemocionais, afinal, ambos são instrumentos psicológicos que corroboram para a aquisição de habilidades individuais, para servirem de forma eficiente ao aparato.

Independente do destino da aplicação, seja no trabalho ou na educação, o uso da psicologia a favor da sociedade industrial tem como fim a manutenção e promoção da ideologia da racionalidade tecnológica.

Ao aprender competências socioemocionais e/ou habilidades para o treinamento vocacional, o homem é adestrado a firmar um padrão de comportamento, relacionamento, pensamento e linguagem, entregando respostas padronizadas aos problemas que surgem na

⁴² Tradução livre do autor desta pesquisa a partir do texto em espanhol: “Lejos de ser algo dado desde un principio, que permanece fijo y actúa sobre el mundo circundante, la personalidad evoluciona bajo el impacto del ambiente social y no puede aislarse de la totalidade social en la que se desenvuelve” (ADORNO et al., 1965, p. 173).

sociedade industrial. Neste sentido, acredita-se que o aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades significa um ajuste da subjetividade para utilidade ao aparato.

Como consequência, o homem perde a sua individualidade, a autonomia da sua razão, sendo rebaixado a integrar uma massa de marionetes, as quais “coordenadas não anseiam por uma nova ordem, mas por uma fatia maior da ordem dominante” (MARCUSE, 1999, p. 90). A integração cega desse sujeito às exigências do aparato, culmina na inibição de qualquer tipo de oposição.

Entende-se que as habilidades e competências socioemocionais são formas de gestão do mal-estar psíquico e fisiológico, promovido por uma sociedade que colabora com a instabilidade dos indivíduos: insegurança do emprego, volubilidade financeira, perda de direitos trabalhistas, pregação do consumo como felicidade, dominação e exploração de uma minoria, pressão para aumento de produtividade e responsabilidade – sem que, muitas vezes, se obtenha melhor remuneração. Isso tudo leva as pessoas a uma vida sem sentido, cheia de futilidades, acarretando angústia, ansiedade, sofrimento, estresse e doenças.

Por essa análise as competências socioemocionais são tecnologias para o gerenciamento de potenciais atitudes disruptivas que o homem moderno tende a ter, como agressividade, depressão e pânico, sendo que elas devem ser gerenciadas por ele próprio, sem que as empresas ou o órgão de saúde pública tenham alguma responsabilidade.

Em associação com o capital humano pensa-se que, da mesma forma como atualmente há um direcionamento do mercado em calcular o capital intangível das empresas para que se faça um correto “valuation”⁴³, as competências socioemocionais tendem a também serem calculadas como ativos para que compoñam o capital humano, que pode ser incorporado no cálculo final.

Cabe agora debruçar-se no estudo feito pela OCDE, uma pesquisa mundial, que expõe o resultado do Projeto de Educação e Progresso Social (ESP, na sigla em inglês), realizado em 2012, pela Organização, cujo o objetivo foi de “identificar: 1) os efeitos das competências em resultados socioeconômicos; e 2) o processo causal de formação de competências, com as do passado interagindo com novos investimentos em aprendizagem” (OCDE, 2015, p. 47).

A OCDE colheu um conjunto de dados longitudinais, mensurados por 11 países membros: Austrália, Bélgica (Flandres), Canadá, Alemanha, Coreia, Nova Zelândia, Noruega, Suécia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos. Porém, são apresentados, apenas, os resultados

⁴³ *Valuation* é o termo inglês, disseminado no mercado financeiro brasileiro, que significa o processo de cálculos para se saber o valor de uma empresa.

de nove países. Cada país fez a sua própria mensuração, usando diferentes estruturas, medições, formas de controle⁴⁴ e grupos etários.

A Organização explica que coube a si reunir esses dados e “adotar uma estratégia empírica unificada para estimar os impulsores e os resultados de competências consistentemente em todos os países” (OCDE, 2015, p. 47). Para isso foi feita uma análise latente⁴⁵ e simulações contrafatuais (situação ou evento que não aconteceu, mas poderia ter acontecido), ora por simulações, ora pela identificação apropriada de grupos de controle e tratamento⁴⁶.

Afirma que foi possível analisar o impacto do desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais no futuro das crianças. Essa influência foi expressa por decis⁴⁷. O futuro de crianças foi estabelecido por uma série de variáveis, relacionada aos decis, tais como: (i) Probabilidade de frequência declarada no ensino superior; (ii) Probabilidade de conclusão declarada no ensino superior; (iii) Probabilidade de estar no quartil superior de renda na faixa etária de 26-31; (v) Probabilidade de subemprego declarado na faixa etária de 26-31 anos; (vi) Probabilidade de ser obeso aos 16 anos; (vii) Probabilidade de depressão declarada na idade de 19 anos; (viii) Probabilidade de problemas declarados de conduta aos 20 anos; (ix) Probabilidade de bullying declarado aos 15 anos; (x) Probabilidade declarada de ter atitudes positivas em relação à vida aos 25 anos; (xi) Probabilidade de estar no quartil mais alto de alcoolismo declarado na faixa de 26-31 anos; (xii) Probabilidade de tabagismo declarado aos 19 anos; e (xiii) Probabilidade de distúrbios alimentares na faixa etária de 26-31 anos.

⁴⁴ Segue as formas de controle utilizadas por país: “Bélgica (Comunidade Flamengo): gênero, educação dos pais, renda familiar, nacionalidade, existência de irmãos mais jovens ou mais velhos, ano e mês de nascimento, viver em uma família nuclear; Canadá: gênero, educação dos pais, renda familiar, riqueza, número de irmãos, região de residência, minoria visível, condição de imigração; Nova Zelândia: gênero, educação dos pais; Noruega: idade, gênero, educação e ocupação dos pais, número de irmãos, mora ou não com os pais; Coreia: idade, gênero, educação e renda dos pais, número de irmãos, morar ou não com os pais, residência em área urbana; Suécia: idade, gênero, educação dos pais, morar ou não com os pais, tipo de moradia; Suíça: gênero, educação dos pais, morar ou não com os pais, morar ou não em região alemã, residência em área urbana; Reino Unido: idade, gênero, renda; e Estados Unidos: gênero, etnia, educação dos pais, emprego da mãe, situação socioeconômica (pobreza, alimentação reduzida), deficiência física, número de pais, pais biológicos, religião” (OCDE, 2015, p. 71).

⁴⁵ Segundo o dicionário Aurélio, o significado de latente é: 1 – Que está oculto, não aparente; 2 – Que se não manifesta exteriormente; 3 – Dissimulado, disfarçado; [...] 6 – Estrutura latente dum grupo: conjunto de fatores que explicam esse grupo, tais como os revelam os testes e os representam os sociogramas, as matrizes sociométricas [...]. Acessado em 20/09/2018 pelo portal: <https://dicionariodoaurelio.com/latente>.

⁴⁶ Pretendeu-se compreender a fundo como foi empregado o método de tratamento dos dados. Porém, a página da internet (<http://www.oecd.org/edu/cei/educationandsocialprogress.htm>), onde teriam análises detalhadas, conforme indica o relatório (OCDE, 2015, p. 47), não foi encontrada: “Page not found”. Consultado em 19/09/2018, às 11h:57min.

⁴⁷ O relatório da OCDE (2015) não explica o que é "decis". Mas, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, "decis" é o plural de decil, palavra que deriva do francês "décile". Consultado em 18/09/2018, no portal: <https://dicionario.priberam.org/decis>. Acrescenta-se que o decil é dividido em nove, formando 10 partes iguais, de forma que cada uma das partes se refere a 1/10 da amostra.

Deve-se retomar o método de análise de cada país para fazer esclarecimentos. Cada nação escolheu uma ou algumas variáveis por critérios próprios, não expressos no relatório, portanto, nenhum deles analisou todas as variáveis apresentadas. Além disso, as correlações obtidas envolviam, em média, duas competências socioemocionais (não é esclarecido o critério de seleção delas). Em muitos casos, os países não escolheram as mesmas competências para lidarem com variáveis parecidas, distinguidas, principalmente, em relação à faixa etária. Cada país mostrou obter o seu próprio conceito sobre determinada competência. Por exemplo, quando foi analisada a variável “probabilidade de frequência declarada no ensino superior por decis de competências” (OCDE, 2015, p. 48), a Bélgica correlacionou “as competências socioemocionais [...] por um fator de competências latentes, estimado por medidas de extroversão, autoestima e conscientização durante a 6ª série” (OCDE, 2015, p. 48), a Coreia, correlacionou duas competências socioemocionais: responsabilidade (“estimada por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão”) e locus de controle (“estimada por medidas de ‘confiança em tomar as próprias decisões’, ‘convicção da própria capacidade de lidar com problemas’ e ‘confiança na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida’”) (OCDE, 2015, p. 48).

Importante esclarecer que houve diversos casos em que a influência das competências cognitivas não exerceram impacto ou, até mesmo, o impacto foi prejudicial. Toma-se o exemplo do caso da Coreia, em que o aumento de decil 1 ao 10 de competência cognitiva gerou um aumento pífio, de cerca de 2%, na variável, “probabilidade de depressão declarada na idade de 19 anos” (OCDE, 2015, p. 55).; no caso da Suíça, o aumento de decis de competência cognitiva fez aumentar a “probabilidade de problemas declarados de conduta aos 17 anos” (OCDE, 2015, p. 58).

Da mesma forma, há casos do tipo ocasionados pelas competências socioemocionais. Exemplos: no caso da Coreia, o aumento de decis da competência socioemocional, autoconfiança, impactou minimamente a variável “probabilidade de problemas declarados de conduta aos 15 anos” (OCDE, 2015, p. 57); no caso da Suíça, o aumento de decis da competência socioemocional, autoestima, diminuiu a “probabilidade de estar no quartil superior de renda na idade de 25 anos” (OCDE, 2015, p. 52).

Destaca-se que diferentes países apresentaram resultados distintos no que diz respeito ao impacto da competência, seja cognitiva ou socioemocional, em relação a uma mesma variável. Por exemplo: Noruega e Reino Unido analisaram exatamente a mesma variável: “probabilidade de subemprego declarado na faixa etária de 26-31anos” (OCDE, 2015, p. 53). Na Noruega, o aumento de decis, do 1 ao 10, da competência cognitiva (estimada por

medidas de testes de aproveitamento, notas e competência acadêmica autoclassificada na faixa de 15-19 anos) fez diminuir a probabilidade, em cerca de 16%, de realização da variável (subemprego), e a competência socioemocional, extroversão, fez aumentar a probabilidade da variável (subemprego). No Reino Unido, o aumento de decis de competência cognitiva (estimado por medidas de habilidade cognitiva geral na 10ª série⁴⁸) fez diminuir a probabilidade em cerca de 3% a realização da variável (subemprego), e a competência socioemocional, estimada por medidas de autoestima, locus de controle e persistência, fez diminuir a probabilidade da variável (subemprego).

Pode ser raciocinado que a causa da diferença do resultado foi devida às diferenças na composição das competências utilizadas: a Noruega fez a sua composição de competência cognitiva estimada por medidas de testes de aproveitamento, notas e competência acadêmica autoclassificada na faixa de 15-19 anos, e de competência socioemocional pela competência “extroversão”. Já o Reino Unido, fez a sua composição de competência cognitiva, estimada por medidas de habilidade cognitiva geral, na 10ª série, e a competência socioemocional, estimada por medidas de autoestima, locus de controle e persistência.

O caso da Coreia induz à confirmação desse raciocínio. Foram escolhidas duas competências socioemocionais para a verificação do impacto na variável “probabilidade de bullying declarado aos 15 anos por decis de competência” (OCDE, 2015, p. 60). Se, por um lado, o aumento, por decil, da competência socioemocional, responsabilidade (estimado por medidas de impulsividade, desânimo e apreensão aos 14 anos), colaborou para a diminuição das chances de bulimento⁴⁹, por outro, a competência, locus de controle, “estimado por medidas de ‘confiança em tomar as próprias decisões’, ‘fé na própria capacidade de lidar com problemas’ e ‘fé na capacidade de assumir a responsabilidade pela própria vida’” (OCDE, 2015, p. 60), fez aumentar os casos de bulimentos. Logo, os resultados foram antagônicos.

Entretanto, há exemplos de casos em que foi utilizada uma composição de competências socioemocionais muito parecidas para verificar o impacto de variáveis exatamente iguais. Por exemplo, tanto o Canadá como a Suíça analisaram exatamente a mesma variável: “probabilidade de conclusão declarada no ensino superior aos 25 anos”. O Canadá utilizou as competências socioemocionais autoeficiência, domínio e autoestima, senso de

⁴⁸ Segundo a STB, *Student Travel Bureau*, a 10ª série do Reino Unido corresponde a idade de 15 anos. Fonte: <https://www.stb.com.br/intercambio/sistema-educacional-britanico>. Acesso em 02/02/2019.

⁴⁹ A OCDE também expressa, com base em Wolke et al. (2013), que trabalhar as competências socioemocionais, como autoestima, controle das emoções, raiva e agressão, e a construção de resiliência, podem ajudar a diminuir não só os casos de combate ao bulimento, mas também os custos sociais e de saúde de longo prazo (OCDE, 2015, p. 20).

competência, e as agrupou. Como resultado, o impacto das competências socioemocionais do 1 decil ao 10 decil na variável foi de um aumento de cerca de 22%. A Suíça usou as competências socioemocionais, autoeficiência, autoestima e persistência e apresentou o resultado de cada uma de forma separada. Em cada uma das três medições, o impacto foi negativo, demonstrando que quanto maior os decis de cada competência, menor a probabilidade de realização da variável. Portanto, este exemplo prova que não são só as diferenças de competências socioemocionais utilizadas que influenciam no resultado, mas, a diferença cultural. A própria OCDE reconhece isso: “Algumas competências podem ser particularmente eficazes em uma cultura, mas não em outra” (OCDE, 2015, p. 70).

Todavia, a Organização afirma que a sua estrutura de competências socioemocionais está alinhada ao Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF)⁵⁰, o que é contraditório, uma vez que este instrumento desconsidera os fatores culturais na formação da personalidade⁵¹, portanto, compreende-se que se atribui, apenas, o fator biológico, evidenciando a diferença em relação ao pensamento dos psicólogos sociais adotados nesta pesquisa. Visto assim, confere-se ao CGF a qualidade de ser um instrumento positivista e determinista, o que pode culminar em bulimento e preconceito, onde quer que seja usado, principalmente nas escolas.

Surpreende-se que mesmo diante de tantas assimetrias de critérios de comparação entre os países, a OCDE afirme que “os resultados indicam achados notadamente consistentes em todos os países” (OCDE, 2015, p. 70) e que as competências socioemocionais, em conjunto com as cognitivas, têm potencial para impulsionar o sucesso das crianças na vida.

Porém, mediante a afirmação de que há distinção de potencialidade entre as competências cognitivas e as socioemocionais, fica manifesto a tentativa de separação de cognição-emoção, o que já foi apontado como um equívoco. Reforça-se por Vygotsky (2008) esse erro, ao revelar que por trás de um ato cognitivo, como o pensamento, há sempre uma emoção que impulsiona o ato:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 2008, p. 187).

⁵⁰ Embora, como visto, constata-se uma arbitrariedade de cada país em definir as competências, de modo a não respeitar o que é estabelecido em cada uma das cinco dimensões do CGF.

⁵¹ A definição do instrumento e suas particularidades são expostas na parte que concerne o relatório do IAS, pois, este fornece informações mais completas sobre a ferramenta.

A OCDE aponta que as competências socioemocionais são particularmente eficazes para melhorar os resultados sociais, como melhoria da satisfação em relação à vida e às atitudes positivas, e as cognitivas mais significativas no que concerne ao acesso à educação e em resultados no mercado de trabalho, como emprego e renda.

A elevação de decis de competências cognitivas ajuda na melhoria do acesso à educação e em resultados no mercado de trabalho, enquanto a alta de decis de competências socioemocionais tem forte impacto nos resultados sociais como saúde, experiências de comportamento antissocial e bem-estar subjetivo (OCDE, 2015, p. 45).

Sustenta que embora as duas competências sejam importantes para o desenvolvimento integral, cada uma exerce maior ou menor influência em alguma área. Uma vez que é demonstrado maior eficiência das competências cognitivas para a educação, questiona-se o porquê da OCDE dirigir o seu esforço para a implementação de competências socioemocionais, ao invés de colaborar com a pesquisa e desenvolvimento das cognitivas.

Além dos supostos benefícios demonstrados empiricamente pela pesquisa, a Organização diz que as competências socioemocionais ainda são úteis para lidarem com o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos, melhorar os resultados relacionados à saúde, reduzir o comportamento antissocial, proteger pessoas contra comportamentos agressivos, elevar medidas subjetivas de bem-estar, alcançar metas, trabalhar em grupo e lidar com as emoções – entre as quais, conscientização, sociabilidade e estabilidade emocional, são muito importantes para impulsionarem as perspectivas futuras das crianças, tanto sociais como no mercado de trabalho, tornando evidente que essas competências são formas de controle para adaptação à sociedade administrada.

Em razão do que a OCDE apresenta, parece ser não só pertinente a crítica da finalidade da pedagogia das competências socioemocionais à utilidade da sociedade industrial, como também o método e resultado da pesquisa apresentada, pois, colaboram para a dúvida sobre a eficácia do ensino dessas competências, afinal, entende-se que não há sustentação de análise técnica e científica para o que é afirmado. Os pesquisadores comparam o incomparável e fazem correlações espúrias. Portanto, o estudo cai em retórica ideológica.

O relatório do IAS

O IAS, em parceria com o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da OCDE, publicou o estudo *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas* (2014), com o intuito (como expresso no próprio título) de apoiar políticas públicas para o ensino escolar de competências socioemocionais.

Tal como a OCDE (2015), o IAS (2014) justifica a necessidade do aprendizado de competências socioemocionais, cujo propósito é o desenvolvimento pleno do indivíduo e o enfrentamento dos desafios do século XXI, além da conquista do progresso socioeconômico.

O relatório não define o que são competências, habilidades e competências socioemocionais; não contém uma análise histórico-social de nenhum termo, por isso, indica concordância com o significado estabelecido na sociedade contemporânea, o qual já foi mencionado.

Todavia, no capítulo um, “As competências e habilidades na educação”, apresenta-se a concepção de competências e habilidades, adotada por Primi et al. (2001). Primi é, em parceria com Daniel Santos, o autor do relatório do IAS (2014). Por isso, entende-se que, provavelmente, o seu entendimento não tenha mudado, logo, para ele habilidade é uma aptidão potencial e competência é aquilo que já está realizado, ou seja, é necessário o aprendizado para que as habilidades se transformem em competências, o que é justamente o proposto pelo IAS.

Justificam, antes de apresentar o resultado da pesquisa, que a eficácia das competências já está comprovada e a escola tem um papel fundamental para desenvolvê-las.

Pesquisas robustas realizadas por economistas, psicólogos e educadores nas últimas décadas revelam que competências e habilidades como perseverança, autonomia e curiosidade são tão importantes quanto as habilidades cognitivas (medidas por testes de desempenho e QI) para a obtenção de bons resultados em diversas esferas do bem-estar individual e coletivo, como educação, renda e saúde. Mais que isso: as evidências sugerem que essas habilidades beneficiam os resultados na vida adulta via escolarização, ou seja, por meio da sua contribuição para o sucesso escolar. (IAS, 2014, p. 5, grifos dos autores).

As pesquisas mencionadas são, em maioria, de autores norte-americanos, muitos, ao que parece, ligados ao behaviorismo, o que leva ao entendimento de que o apontamento, feito por Primi (2001), do construtivismo de Piaget ser a base das competências (pelo menos no caso brasileiro por ser orientado pelo modelo desenvolvimentalista) é mera justificção

ideológica, porque busca fazer coincidir as necessidades intrínsecas dos indivíduos com avanço tecnológico para o seu desenvolvimento, sendo, de fato, o behaviorismo, a base de sustentação.

Verifica-se também que diversos desses autores escolhidos pelo IAS são ligados a teoria do capital humano, sendo que alguns, também complementam a base teórica da pesquisa OCDE (2015)⁵².

São apontadas as descobertas dos benefícios das competências socioemocionais, feitas por esses autores, que estão separadas em cinco domínios, os quais abrigam essas competências) e são derivados do *Big Five Inventory* (BFI)⁵³, a saber: (i) Abertura a Novas Experiências: é expressa como o segundo domínio mais correlacionado com a média final de notas na escola (atrás de Conscienciosidade). Afirma-se que “diversos estudos documentam que pessoas mais abertas a novas experiências em média obtêm maior escolaridade final [...]” (IAS, 2014, p. 18); (ii) Conscienciosidade: trata-se do domínio de personalidade mais associado às diversas medidas de sucesso no aprendizado, inclusive, associado à escolaridade final atingida; (iii) Extroversão: apresentada como resultado não significativo com o aprendizado escolar, salvo por pesquisa de Carneiro et al. (2007)⁵⁴ (apud IAS, 2014, p. 20); (iv) Amabilidade: supõe impacto em atividades grupais, determinando resultados educacionais, porque este domínio é composto por características como disponibilidade e afabilidade, mas, também, agressividade e irritabilidade. Esta última mostrou ser obstáculo para conclusão do ensino médio, segundo Duncan e Magnusson (2010) (apud IAS, 2014, p. 21); (v) Estabilidade Emocional (ou Neuroticismo): é tido como influente na permanência na escola e na chance de conclusão do ensino médio, porém, não parece estar associado às notas e resultados em testes padronizados; (vi) Motivação e Crenças⁵⁵: ambos englobam os constructos “autoconceito” e “autoeficácia”, que – de acordo com Denissen et al. (2007), e Marsh e Craven (1997) – estão, profundamente, correlacionados com desempenho acadêmico (apud IAS, 2014, p. 22). No caso de autoeficácia – de acordo com Multon et al. (1991) e Richardson et al. (2012) – está associado a melhores notas e maior persistência na escola (apud IAS, 2014, p. 22); seguindo os achados

⁵² No anexo D está exposto um breve currículo desses autores, citados pelo IAS, os quais estudaram as competências socioemocionais.

⁵³ Reitera-se que o BFI é apenas uma edição um pouco diferente do CGF, adotados pela OCDE.

⁵⁴ Não se inseriu a obra de Carneiro et al (2007) nas referências bibliográficas desta pesquisa, pois, apesar de o IAS tê-la citado, não consta em suas referências bibliográficas.

⁵⁵ Com base em McGrew (2007), o IAS informa que o domínio “Motivação e crenças” refere-se às habilidades conativas (relativas à “vontade”), associadas ao esforço consciente proativo para executar ações e comportamentos (apud McGrew, 2007). Parte dessas habilidades diz respeito a crenças e orientações da pessoa consigo mesma: Autoconceito, autoeficácia, autoestima e Lócus de controle são medidas desse tipo”[...]. Para alguns autores (e.g. Almlund et al., 2011), esses constructos podem ser entendidos como facetas dos próprios cinco grandes domínios de Personalidade, dada a maneira como se relacionam estatisticamente com medidas destes domínios. Para outros (e.g. Kyllonen et al., 2011), pertencem a uma categoria separada de valores atitudinais, influenciados tanto por traços de personalidade quanto pelo contexto e experiências” (IAS, 2014, p. 23).

de Greene e Miller (1996), de que, no ensino superior, alunos que se julgam mais autoeficazes tendem a tomar decisões ao longo do curso, tendo como objetivo aprender e não apenas tirar boas notas (apud IAS, 2014, p. 22), além de, conforme Bandura (1986 e 1989), o aluno investir a maior parte de seu tempo na busca de seus objetivos (apud IAS, 2014, p. 22). De acordo com Heckman (s/d)⁵⁶, isso está associado com aumento nas chances de completar o ensino médio (apud IAS, 2014, p. 23).

Essas descobertas admitem a influência positiva das competências socioemocionais em diversos fatores educacionais: “De fato, as pesquisas revelam que o conjunto de características socioemocionais contribui aproximadamente tanto quanto as cognitivas na determinação do êxito escolar” (IAS, 2014, p. 27). Portanto, contrastam com os achados da pesquisa feita pela OCDE (2015), que, como visto, expressa que as competências socioemocionais são pouco eficazes para a melhora de variáveis relacionadas à educação.

Importante destacar a conclusão dos resultados das pesquisas de dois desses autores, visto que informam que a influência de determinadas competências socioemocionais acarreta diferentes resultados entre os sexos. Almlund et al. (2011) afirmam em relação ao domínio Conscienciosidade e Estabilidade Emocional:

Interessante notar que, para os homens, a Conscienciosidade foi a característica individual mais associada ao número de anos de estudo, à frente, inclusive de medidas de Inteligência Fluida e Cristalizada. Já para as mulheres, a Estabilidade Emocional foi a característica de personalidade mais associada à permanência na escola, abaixo da Inteligência Cristalizada e ligeiramente acima da Conscienciosidade (IAS, 2014, p. 21).

Heckman e coautores (s/d)⁵⁷ expressam com relação ao domínio Motivação e Crenças:

Heckman e coautores dão conta de que um desvio-padrão a mais no Locus de Controle de Rotter está associado a cerca de 1,5 ponto percentuais de aumento nas chances de completar o ensino médio. Esse incremento se dá especialmente para os homens e para indivíduos na cauda inferior da distribuição dessa medida (IAS, 2014, p. 23).

A omissão do motivo pelo qual o impacto de algumas competências socioemocionais geram diferentes resultados em homens e mulheres, induz à conclusão de que a causa se dá por diferenças biológicas, em detrimento de culturais. Seria razoável admitir que esta seja a razão da dissensão, visto que há menos distinções biológicas entre os sexos, do que

⁵⁶ Sem menção a data das obras.

⁵⁷ Sem menção a data da obra.

as inúmeras diferenças comportamentais provocadas pela cultura, a qual impõe papéis discrepantes para ambos os gêneros, e em que se estabelece, na maioria das sociedades, a dominação masculina. A suposição do apontamento do dissentimento se dar pela biologia, ganha força em razão do BFI, o qual ignora a influência cultural ser referência para esses autores.

O IAS explica o teste de personalidade BFI como “constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter” (IAS, 2014, p. 16).

A origem e o método são atribuídos a Gordon Allport⁵⁸, e colegas, nos anos 1930. Baseados pela hipótese léxica de Francis Galton⁵⁹, que assume que a linguagem cotidiana revela as diferenças individuais mais importantes, os percursores buscaram nos dicionários todos os adjetivos descritivos da personalidade – tais como, amável, agressivo, tímido etc. Na década seguinte, Raymond Catell⁶⁰ reduziu a lista e agrupou esses atributos em 35 dimensões. O próximo passo foi a construção de testes de personalidade que pudessem detectar estas diversas dimensões de personalidade. Então, nos anos 1960, diversos autores expuseram que os traços da personalidade podiam se agrupar em cinco dimensões⁶¹ (IAS, 2014, p. 16, nota de rodapé 2). O IAS adotou a versão feita por John e Srivastava (1999)⁶² e citada em Almlund et al. (2011), a saber:

1. **Abertura a experiências (incorpora intelecto):** definida como a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.
2. **Conscienciosidade:** definida como a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).
3. **Extroversão:** definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.
4. **Amabilidade:** definida como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante,

⁵⁸ A fonte não é citada nas referências bibliográficas no relatório do IAS (2014).

⁵⁹ A fonte não é citada nas referências bibliográficas no relatório do IAS (2014).

⁶⁰ A fonte não é citada nas referências bibliográficas no relatório do IAS (2014).

⁶¹ Segundo o IAS (2014), as principais contribuições para o BFI vieram de Lewis Goldberg, Robert R. McCrae, Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John (IAS, 2014, p. 16, nota de rodapé 2). O Instituto apenas apresenta a obra de Oliver John (John, O. P., & Srivastava, S., 1999), em suas referências bibliográficas. Expõe as obras (i) John; Naumann; Soto (2008) e (ii) John; Donahue; Kentle (1991) em suas referências dos instrumentos.

⁶² Encontra-se disposta no anexo E a versão completa do BFI (44 questões).

altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).

5. **Estabilidade Emocional (neuroticismo):** definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade (IAS, 2014, p. 17-21).

Nota-se que esta categorização é muito parecida com a adotada pela OCDE (2015), porém, a utilizada pelo IAS (2014) é mais completa. Aqui se faz a mesma crítica expressa anteriormente: qual o motivo de certas características terem sido deixadas de fora, sem quaisquer justificativas? Igualmente, presume-se que essas competências foram estabelecidas por uma ciência funcionalista e determinista, e que está a serviço da sociedade contemporânea. Além do que, percebe-se que elas compõem o comportamento ideal do trabalhador moderno: excitável, curioso, disciplinado, não impulsivo, batalhador, autoconfiante, energético, objetivo, não teimoso, não irritadiço, não ansioso etc.

O BFI é a principal ferramenta de orientação do instrumento criado pelo IAS para medição de competências socioemocionais em larga escala, batizado como *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA) (IAS, 2014).

Instantaneamente chama atenção no nome do instrumento o termo *Non-cognitive* (tradução: não cognitivo)⁶³, pois, contraria o pedagogo e os psicólogos sociais adotados como referência para esta pesquisa, uma vez que não admitem a cisão entre cognição e emoção, embora seja possível diferencia-las, conforme expressa Wallon (1995): “As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais⁶⁴, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo ao princípio, quando as atividades estão ainda pouco diferenciadas” (WALLON, 1998, p. 139).

Encontrou-se, ainda, em Smolka (2015) outros argumentos e autores que fazem coro a esta crítica:

No que concerne às relações entre habilidades cognitivas e competências socioemocionais, é intrigante que, sem maiores considerações, os proponentes do instrumento, embora reconhecendo a relevância de ambas, enfatizem a separação das mesmas, em tempos em que os esforços de reconceitualização de tais aspectos permeiam vários campos de estudo na busca de superação das dicotomias historicamente estabelecidas (razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/mente). Dentre os autores cujas contribuições se destacam sobre o estatuto das emoções no desenvolvimento humano e no conhecimento, podemos mencionar, por exemplo: C. Lutz (1988) e D. Le Breton (2009), na antropologia; N. Elias (1994), Reddy (2001) e B. Rimé (2005), na sociologia; H. Maturana (1998) e G. Edelman (1992), no campo

⁶³ Tradução livre do autor desta pesquisa.

⁶⁴ Wallon (1998) trabalha os domínios funcionais da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa.

da biologia; A. Damásio (1996, 2004) no campo da neurologia. No âmbito da psicologia os trabalhos de H. Wallon e L. Vygotsky, já nas primeiras décadas do século XX, apontavam nessa direção, sustentados por hipóteses plausíveis, estudos empíricos e argumentação consistente (SMOLKA, 2015, p. 233).

A composição completa do instrumento SENNA engloba os seguintes instrumentos: (i) Inventário dos Cinco Fatores (BFI) e (i.i) Inventário dos Cinco Fatores para Crianças (BFC); (ii) Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ); (iii) Escala de Locus de Controle Norwick-Strickland; (iv) Questionário de Autoeficácia para Crianças; (v) Escala de Garra (Grit); (vi) Autoavaliações Nucleares (Core); (vii) Escala de Autoestima de Rosemberg (IAS, 2014, p. 41).

O IAS identifica quais questões de cada uma dessas ferramentas seriam proveitosas para o seguinte objetivo atribuído ao SENNA:

[...] elaborar um instrumento confiável para a mensuração de características socioemocionais que afetam o desempenho educacional dos alunos e ajudam a promover o bem-estar na vida adulta, bem como disponibilizar esse instrumento para diagnosticar, monitorar, avaliar e desenhar políticas públicas nessa área (IAS, 2014, p. 59).

Após a identificação das questões, o IAS se apropriou delas fazendo as devidas traduções, alterações/adaptações⁶⁵ para que tivessem pertinência para a realidade sociocultural dos respondentes, o que prova a consciência do Instituto sobre a influência cultural na interpretação de frases e palavras.

Feito isso, os autores propuseram a compreensão das questões abordadas nas ferramentas selecionadas, a partir das cinco variáveis latentes do *Big Five Inventory*: Extroversão, Conscienciosidade, Abertura a Novas Experiências, Amabilidade e Estabilidade Emocional. Portanto, o “inovador” instrumento SENNA não só é composto, principalmente, de perguntas advindas, sobretudo, do BFI e do BFC⁶⁶, como, também, é organizado pelas cinco dimensões do BFI.

No entanto, foi considerado que o SENNA deveria ser mensurado em mais uma dimensão, além das cinco selecionadas inicialmente, e foi acrescentado o atributo Locus de Controle⁶⁷. Completou ainda o instrumento questões sobre características individuais dos

⁶⁵ O IAS afirma ter obtido a aprovação dos proprietários dos instrumentos a fim de promover as modificações necessárias e uso.

⁶⁶ Versão adaptada do BFI com “o objetivo de medir os cinco fatores principais no final da infância” (BARBARANELLI, C. et al., 2003). Tradução livre do autor desta pesquisa.

⁶⁷ Segundo o IAS, “O Locus de Controle reflete em que medida indivíduos atribuem situações correntemente vividas a decisões e atitudes por eles tomadas (Locus interno), ou ao acaso, sorte ou ações e decisões tomadas por

alunos (sexo, idade e raça), ambiente familiar em que vivem e comportamento dos pais. Estas foram correlacionadas com o aprendizado escolar, revelado pelos testes de português e matemática mensurados no segundo semestre de 2013, por meio do sistema de avaliação Saerjinho⁶⁸.

Para validar o instrumento SENNA, o IAS fez uma parceria com a rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a fim de que esse projeto piloto fosse aplicado em uma amostra representativa de 24.605 alunos, do 5º ano (6% da amostra) do ensino fundamental, e 1º e 3º anos do ensino médio (59% e 35% da amostra, respectivamente).

As propriedades técnicas do instrumento deveriam atestar “a sua qualidade para uso como ferramenta de diagnóstico e monitoramento em políticas públicas” (IAS, 2014, p. 5), demonstrando a eficácia de aplicação em larga escala.

O IAS julgou que o SENNA seria capaz de cumprir essa necessidade, pois a sua principal ferramenta, o BFI, assegura essa eficiência:

Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (IAS, 2014, p. 16).

Compreende-se, com base nas pesquisas em psicologia social, que só é possível a utilização desse instrumento em diversas culturas – sem que haja ajustes – se esta não for levada em consideração, o que incorre em compreender a formação da personalidade pela biologia, de maneira inata, ou seja, de forma diferente de Wallon e Vygotsky, os quais compreendem que a cultura, o meio social, a linguagem e o momento histórico têm profunda influência na composição da personalidade. Se estes elementos fossem concebidos, a personalidade não apresentaria a mesma estrutura em culturas e momentos distintos.

Segundo estas visões, não se pode verificar a personalidade de qualquer pessoa, abrindo mão desses fatores, logo, é plausível supor que os promotores das competências socioemocionais se basearam em um conhecimento científico positivo, aos moldes descritos

terceiros (Locus externo). O locus de controle é definido em um contínuo entre dois espectros antagônicos: locus externo e locus interno” (IAS, 2014, p. 73).

⁶⁸ De acordo com o IAS, “o Saerjinho é um sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais de ensino regular realizam, ao final de cada bimestre, provas de diversas disciplinas. Para esta etapa do estudo, apenas as associações com o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática foram investigadas” (IAS, 2014, p. 60).

por Horkheimer e Adorno (1985), o qual excluí elementos que estão entrelaçados e, conseqüentemente, se afastam da verdade.

O IAS expressa contradição com a sua parceira OCDE, ao afirmar que “não há instrumentos que meçam com confiança os níveis e o desenvolvimento das competências socioemocionais além de seus limites culturais e linguísticos” (OCDE, 2015, p. 132). Também revela contrassenso consigo mesmo, pois, ao explicar que as competências socioemocionais, estão em consonância ao que Heffron (1997), Heckman e Kaultz (2012) chamaram de *soft skills* e com o conceito de Capital Social, de Putnam (1995) (apud IAS, 2014, p. 15), afirma que essas competências socioemocionais são “maleáveis e sensíveis a experiências e interação com outras pessoas (por isso o termo *soft*, em contraposição aos menos maleáveis inteligência e conhecimento, tal como medidos por testes de desempenho e QI)” (IAS, 2014, p. 15).

Confere-se que, ao mesmo tempo que utilizam o instrumento BFI, o qual menospreza a influência social para a formação da personalidade, também, expõem que as competências socioemocionais são maleáveis e possíveis de serem desenvolvidas. Ora, se é exposto que as competências socioemocionais são moldáveis e é possível ensiná-las, isso quer dizer que o meio social, o Outro (que pode ser o professor, pai ou comunidade), tem interferência na constituição dessas competências, ou seja, na formação do caráter e da personalidade. Portanto, ao mesmo tempo em que negligenciam o fator cultural, defendem por meio da ação cultural (educação) a possibilidade de promoção das competências socioemocionais.

Revela-se em Smolka et al. (2015) outros autores, das mais variadas áreas da ciência, que apontam outras críticas ao BFI: como Briggs (1992), que argumenta sobre a falta de especificidade do instrumento por ser empírico; Block (2010) ao dizer que o teste é uma técnica estatística e não leva considerações teóricas e epistemológicas, que deveriam dar suporte para confirmar sugestões, além de afirmar que o BFI dá espaço para várias interpretações; Eysenck (1992, 1997), Pervin (1994), McAdams (1992) ao dizerem que mediante o instrumento admitir diferentes números de fatores, traços e dimensões, parece haver falta de consenso em relação aos quais e quantos seriam os fatores capazes de descrever a personalidade humana; Boyle (2008) que argumenta que apesar da aceitação como ferramenta para tratar dados, somente duas das dimensões (a Extroversão e o Neuroticismo) estão presentes nos modelos de personalidade existentes, sendo que a interpretação das outras três permanece sujeita a muitas controvérsias e questionamentos; Toomela (2003) que expõe dificuldades na utilização do instrumento, ao revelar, por exemplo, que uma estrutura coerente de personalidade emergiria apenas em amostras, cujos indivíduos apresentavam altas taxas de escolaridade

formal; Yee (2005) ao afirmar a existência de uma dificuldade das pessoas responderem que se identificam com características que sabem que não são socialmente desejadas, como, por exemplo, não ser amável, não ser disciplinado ou organizado etc., conseqüentemente, diz que o instrumento passa a ser normativo ao invés de descritivo, além de ignorar o viés cultural e os valores presentes no constructo, que faz com que alguns traços sejam tidos com bons e outros como ruins; Aluja e Garcia (2004), Shafer (2001), e Schmitt e Buss (2000), os quais criticam a ferramenta por descrever parcialmente a complexa estrutura da personalidade humana (apud SMOLKA et al, 2015, p. 231). Além dos próprios autores, Smolka et al. (2015), ao exporem que o instrumento infere risco de simplificar a complexidade do desenvolvimento humano, na medida em que determina o grau emocional do aluno, pela redução da personalidade nos poucos traços que são analisados individualmente (SMOLKA et al; 2015, p. 219).

Diante de tudo isso, considera-se que este instrumento, o BFI, estabelece uma classificação determinista, estigmatizada e estereotipada, que marca a pessoa por ser pouco ou muito desenvolvida socioemocionalmente em determinada dimensão ou em todas.

Mediante a comprovação de todas essas críticas, interpreta-se a afirmação do IAS de que “nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões” (IAS, 2014, p. 17), como uma falta de consideração não só pessoalmente a todos esses autores, mas, também, à própria psicologia, pois sonega o conhecimento já produzido.

Apesar do IAS informar que o instrumento SENNA é composto de 92 itens para os alunos do 1º e 3º ano do ensino médio e de 62 itens, incorporados nesses 92, para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, constata-se, na realidade, 70 questões para o 5º ano do ensino fundamental⁶⁹ e 104 para o 1º e 3º ano do ensino médio⁷⁰, sem contar com as perguntas do questionário socioeconômico⁷¹, o qual é composto pelas variáveis “características individuais dos alunos”, “ambiente familiar em que vivem” e “comportamento dos pais” (IAS, 2014, p.60).

Feita a aplicação determinou-se o grau de desenvolvimento das competências socioemocionais de cada aluno⁷²; depois, foi correlacionado com a variável “aprendizado escolar”, mensurada a partir das notas de português e matemática da avaliação Saerjinho e com as características socioeconômicas. Em seguida, foram realizadas análises, as quais julgaram

⁶⁹ Ver anexo F: “Instrumento desenvolvido para aplicação no 5º ano do ensino fundamental” (IAS, 2015, p. 83-85).

⁷⁰ Ver anexo G: “Instrumento desenvolvido para aplicação no 1º e no 3º anos do ensino médio” (IAS, 2015, p. 86-89).

⁷¹ Ver anexo H: Questionário Socioeconômico SENNA.

⁷² No entanto, a apresentação do resultado é geral, e não o individual de cada estudante.

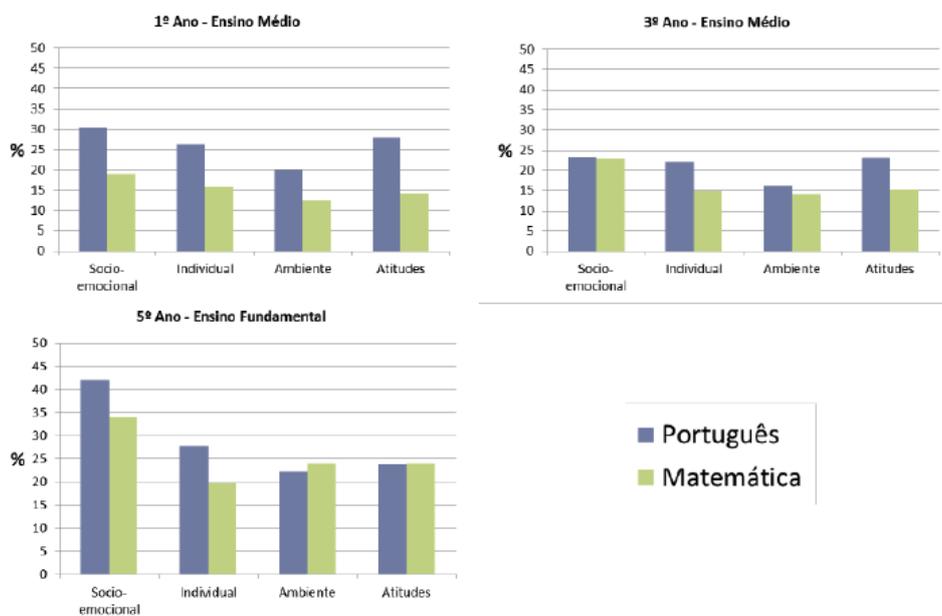
existir, de forma geral, relevante influência do desenvolvimento socioemocional no aprendizado escolar.

Com base em Horkheimer e Adorno (1973), não surpreende haver uma relação entre o desenvolvimento das competências socioemocionais e o aprendizado escolar, porque as competências mensuradas já são valorizadas e requeridas pela escola e sociedade, como exemplo, a organização, a disciplina e a persistência.

Ressalta-se que o instrumento SENNA, através do seu questionário, possibilitou não só a análise do impacto das competências socioemocionais, mas, igualmente, outros quatro conjuntos de determinantes, que também influenciam no aprendizado escolar, a saber: características individuais, características do ambiente familiar, atitudes e hábitos de pais e filhos, e características da turma⁷³.

Ao analisar os determinantes – características socioemocionais, características individuais, características do ambiente familiar, e atitudes e hábitos de pais e filhos – verifica-se que as competências socioemocionais são as que mais influenciam no aprendizado, seja de português ou matemática, como mostra a figura abaixo.

Figura 2 - Proporção do desempenho de português e matemática associado às diferenças nos níveis de características individuais e familiares.



Fonte: IAS (2014, p. 62, Gráfico 4).

⁷³ Consultar anexo I para verificar a relação de variáveis que compõe cada um desses conjuntos.

Apesar de não ser informado ao leitor a forma como o gráfico deve ser lido, compreende-se que o eixo vertical apresenta os números em percentual da influência dos determinantes (Socioemocional, Individual, Ambiente e Atitudes) descritos no eixo horizontal, sob o desempenho escolar de português e matemática. Por exemplo, no gráfico “1º ano - Ensino Médio” o determinante “Socioemocional” tem uma influência de 30% no aprendizado escolar de português e, presume-se, de 19%⁷⁴ em matemática.

O IAS chega a esses resultados aplicando um método de projeção estatística. Simula as causas que podem surtir em decorrência da variação de cada uma das medidas de desempenho (português e matemática), em cada um dos grupos de determinantes analisados (Socioemocional, Individual, Ambiente e Atitudes). Para a eficácia desse procedimento afirma ter isolado a parte da variante de desempenho entre alunos, que está correlacionada ao grupo de determinantes em questão⁷⁵. Portanto, compreende-se que, de forma similar ao que foi empregado pela OCDE (2015), o Instituto estabeleceu técnicas estatísticas que ajudam a verificar uma suposição, isto é, algo que de fato não aconteceu, mas que há a possibilidade de ocorrência.

Os resultados chamam especial atenção porque os atributos socioemocionais exercem mais influência no desempenho escolar do que as características do ambiente familiar (que incluem escolaridade das mães e status socioeconômico da família). O próprio IAS reconhece que esse resultado surpreende, afirmando que parte dos pesquisadores crê que “características de personalidade são traços individuais relativamente estáveis e duradouros, e que deveriam ser predominantemente influenciados por características permanentes da família, tais como a escolaridade materna [...]” (IAS, 2014, p. 61, nota de rodapé 51).

Teme-se que, a partir desse resultado, os tomadores de decisão de alocação de recursos entendam que é melhor destiná-los ao ensino de competências socioemocionais do que para políticas que colaboram diretamente para o desenvolvimento socioeconômico de alunos vulneráveis – incorpora o determinante “Ambiente familiar” –, como melhor distribuição de renda, investimento em comunidades (moradia, saneamento básico, lazer etc.), entre outros. Tal temor aumenta, uma vez que os resultados evidenciados pela OCDE (2015), abrem essa possibilidade, como mencionado na ocasião.

Questiona-se a eficácia do desenvolvimento das competências socioemocionais, como resiliência, entusiasmo e simpatia, no aprendizado escolar, se o aluno é mal alimentado,

⁷⁴ O IAS apenas apresenta os resultados (números) em gráfico, dificultando o entendimento do real valor.

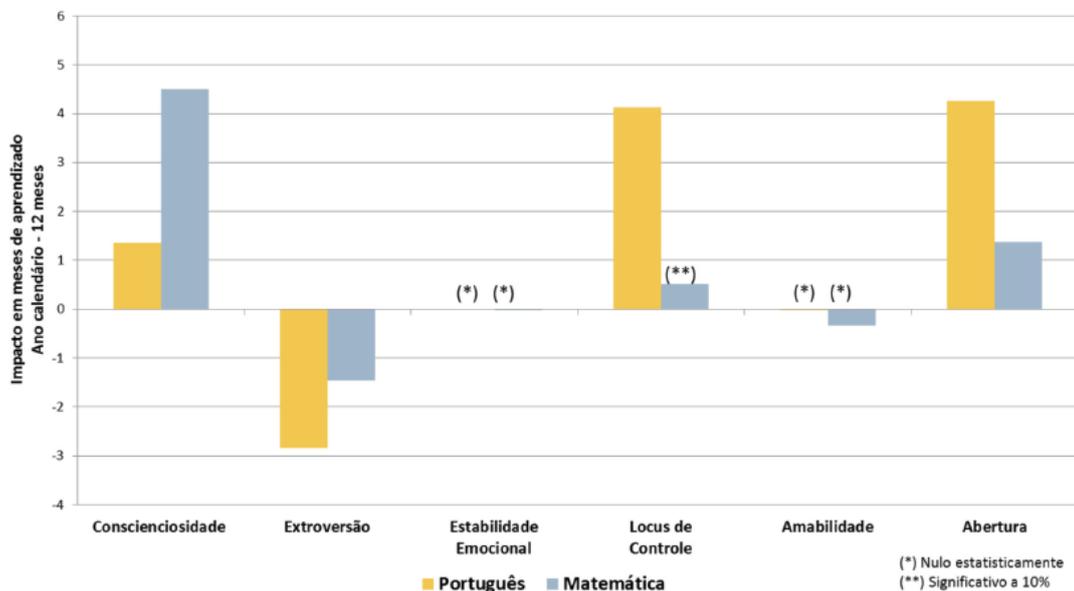
⁷⁵ Para mais detalhes sobre o método adotado conferir o relatório do IAS (2014), página 62.

se ele precisa caminhar horas para chegar à escola, se a sua comunidade e casa são violentas, se vive doente por contaminação de água suja, entre tantos outros problemas que permeiam à realidade de estudantes economicamente vulneráveis.

Indaga-se se é possível levar a sério este resultado, pois, foi estabelecido a partir de um instrumento baseado, principalmente, no BFI, o qual, como visto, recebe inúmeras críticas de diversos autores importantes nos mais variados campos do saber, inclusive da psicologia; além do que, o instrumento é constituído por técnicas estatísticas de projeção e não em algo que realmente aconteceu de fato.

Em busca de se estabelecer a influência das dimensões, que incorporam as competências socioemocionais, no desempenho acadêmico de português e em matemática, foi implementado um cálculo estatístico que estabelece o que ocorreria se um aluno que estivesse entre os 25%, com nível mais baixo de um específico constructo socioemocional (Conscienciosidade, Extroversão, Estabilidade Emocional, etc.), passasse para os 25% com nível mais alto desse atributo. Encontrou-se o seguinte resultado:

Figura 3 - Impacto sobre o desempenho de se levar uma criança do 25º ao 75º percentil socioemocional.



Fonte: IAS (2014, p. 65, Gráfico 5).

Este figura deve ser lido da seguinte forma (expressa pelo exemplo factual): a influência da dimensão Conscienciosidade sobre a performance em português seria cerca de 1,2; isso significa que, se for aumentada a Conscienciosidade de um aluno que está no grupo

daqueles que têm menor nível desse constructo – ou seja, um estudante no percentil 25 –, até que ele alcance aqueles que possuem maior nível do mesmo atributo (alguém no percentil 75), o desempenho desse aluno deveria subir o equivalente a 1,2 meses de aprendizado em português.

Nota-se a distinção do poder de influência de cada dimensão sobre o aprendizado escolar (português e matemática). Há casos em que o impacto é nulo, como o desempenhado pelo atributo Estabilidade Emocional, e há outros em que o efeito é negativo, como exerceu os constructos Extroversão e Amabilidade sobre a performance em matemática.

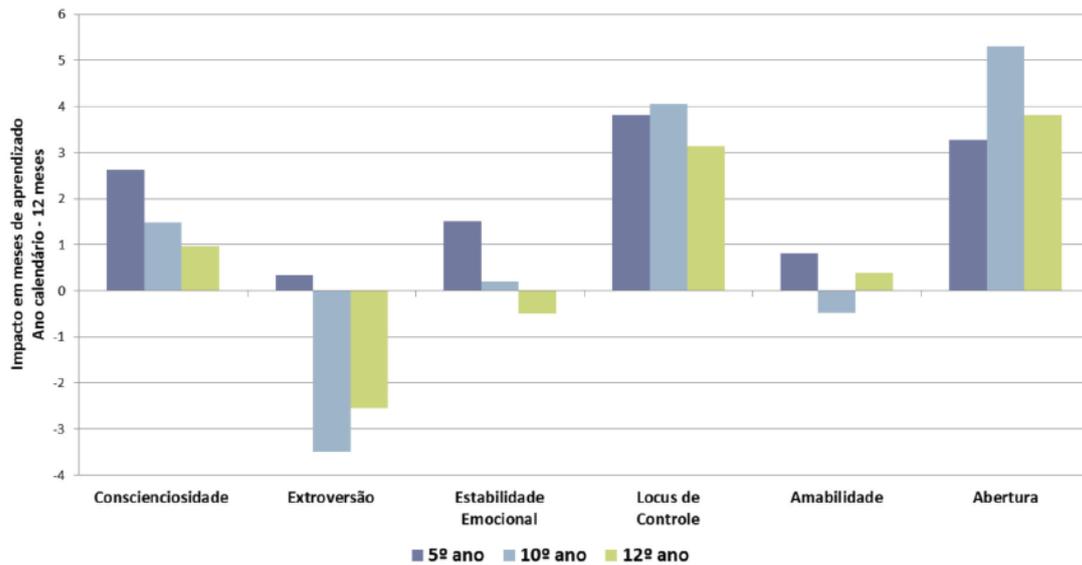
Portanto, compreende-se que não são todas as dimensões que englobam as competências socioemocionais que impactam positivamente no aprendizado escolar, e que, inclusive, há algumas que influenciam negativamente o ensino.

O IAS comenta que o atributo Extroversão, conforme a literatura internacional, é o mais difícil de capturar pela aplicação de exercícios estatísticos, pois, não é comprovado que ter mais (ou menos) desenvolvimento desta dimensão, significa melhor atuação em sala de aula. Também afirma que Amabilidade e Estabilidade Emocional não comprovam associação estatística com desempenho educacional.

Não é explicado se, a partir dessa comprovação, o IAS manteve essas três dimensões em outras aplicações do SENNA, uma vez que não há provas do seu benefício. Logo, parece não haver razão para mantê-las junto com os outros atributos.

Também foi feita análise do impacto das dimensões das competências socioemocionais no aprendizado de português e matemática, por ano escolar. Apresenta-se o resultado:

Figura 4 - Impacto de diferentes atributos socioemocionais sobre o desempenho de português 75°-25° percentil.



Fonte: IAS (2014, p. 65, Gráfico 6)⁷⁶.

A leitura desta figura deve ser feita de forma muito parecida com o anterior. A diferença é o acréscimo da variável “ano escolar” e a mensuração do aprendizado escolar apenas para o português. No eixo vertical os valores se referem aos meses e no eixo horizontal estão as seis dimensões que englobam as competências socioemocionais.

Exemplifica-se pelo “Locus de Controle”. Se for ampliada esta dimensão em alunos do 5º ano, 10º ano e 12º ano que estão nos grupos dos 25% com menores níveis, até que se igualem àqueles que têm os maiores níveis, os que estão no percentil 75, o desempenho desses alunos deve subir, respectivamente, a 3,8 meses, 4 meses e 3,1 meses de aprendizado em português.

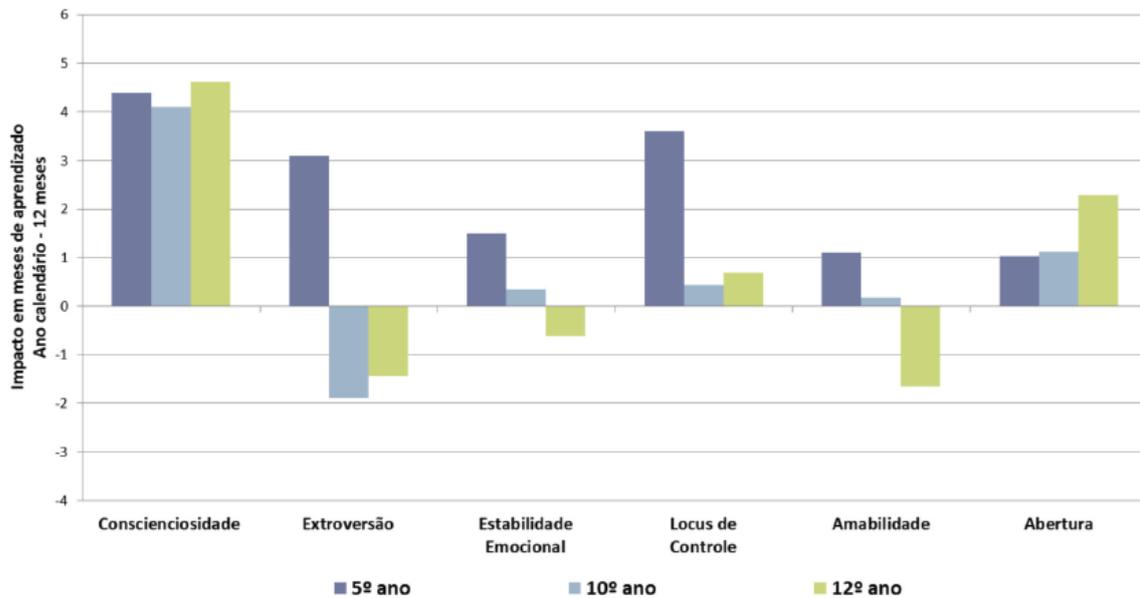
Comenta o Instituto que, ao investigar a fundo, o vínculo entre características socioemocionais e a performance em português percebe-se que para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, a dimensão Conscienciosidade demonstra um papel relevante e a Extroversão não tem impacto negativo, como acontece para os 1º e 3º anos do ensino médio.

Isso calha no entendimento de que os constructos socioemocionais têm influência distinta, dependendo do ano escolar do aluno, portanto, da idade, a qual neste caso se apresenta (se não ocorrer a tragédia de repetência[s]), da seguinte forma: 5º ano – de 10 a 11 anos; 1º do ensino médio – de 15 a 16 anos; 3º ano do ensino médio – 17 a 18 anos.

⁷⁶ Em parágrafo prévio a esse gráfico, o IAS se confunde e faz comentários sobre ele, referindo-se como gráfico número 8, o qual não existe. Posteriormente, na apresentação do gráfico é atribuído a ele a numeração 6.

São apresentadas as mesmas variáveis a fim de verificar o resultado para o desempenho de matemática:

Figura 5 - Impacto de diferentes atributos socioemocionais sobre o desempenho em matemática 75º-25º percentil.



Fonte: IAS (2014, p. 65, Gráfico 7).

Esta figura deve ser lida da mesma maneira que a anterior, com a única diferença de que nesta se mede o aprendizado de matemática. Assim como na análise do desempenho em português, em matemática constata-se variações no efeito das dimensões conforme a idade. O IAS analisa que a influência da Conscienciosidade é muito constante entre os anos escolares, e é a dimensão que tem mais impacto entre todas.

Os psicólogos sociais que orientam esta pesquisa, Wallon e Vygotsky, reconhecem que existe uma relação entre a idade da criança e o poder de absorção de aprendizado, embora, como já explicado, não acreditem que ocorra um desenvolvimento linear que acompanhe a idade, tal como acredita o construtivista Piaget. Concorde-se ser possível, a partir dessa orientação, a idade ser uma variável que influencia o impacto exercido pelas dimensões.

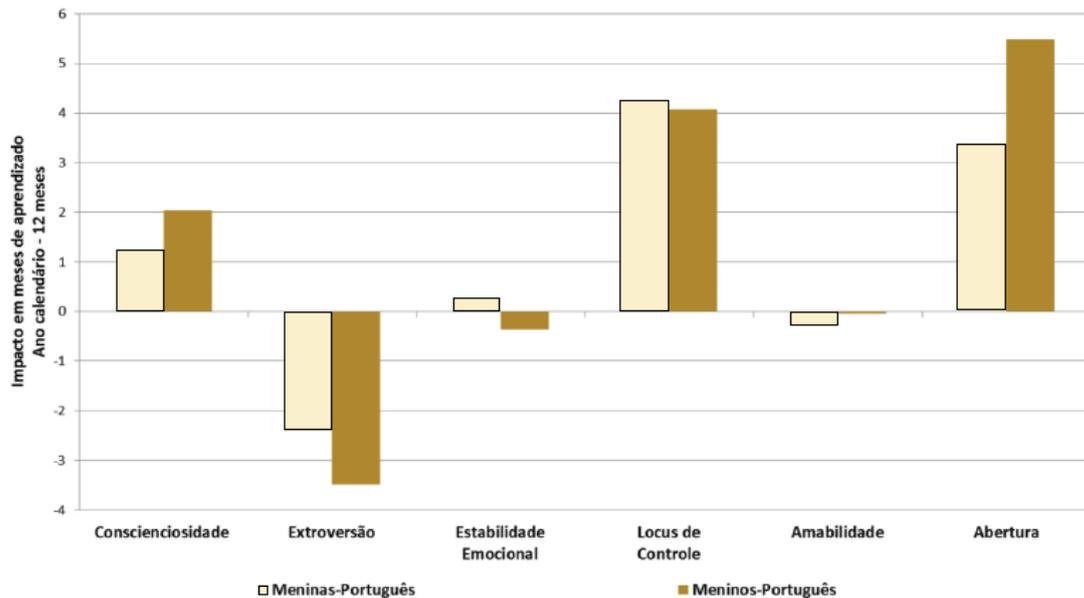
No entanto, fica no ar o motivo dos resultados apresentarem efeitos tão inconstantes, sejam eles positivos ou negativos, em relação à faixa etária. Observa-se nas figuras 4 e 5, que a maioria das dimensões não apresenta uma graduação, salvo as exceções da Conscienciosidade e Estabilidade Emocional (figura 4) e da Amabilidade, Estabilidade Emocional e Abertura (figura 5). Embora, mesmo estas não apresentem uma regularidade,

como pode ser visto no exemplo do constructo Abertura (figura 5): o seu efeito em alunos do 5º ano é de 1 mês de aprendizado, no do 10º ano é de 1,1 meses, e no do 12º ano é de cerca de 2,2 meses. Interroga-se o porquê a diferença de impacto é tão pequena (0,1 mês) entre alunos de 10 a 11 anos para os de 15 a 16 anos (diferença de 4 a 6 anos), e bem maior (1 mês), em comparação aos estudantes de 15 a 16 anos com os de 17 a 18 anos (diferença de 1 a 3 anos).

O IAS ainda afirma sobre o efeito dos aspectos socioemocionais por série que, estes são mais eficientes nos anos em que se encontram os alunos com menor idade, o que induz ao entendimento de uma predisposição maior de impacto das competências socioemocionais nos primeiros anos escolares. Entretanto, é justamente o oposto demonstrado no caso acima.

Da mesma forma como Almlund et al. (2011) e Heckman (s/d), o IAS afirma que nas faixas etárias analisadas os efeitos das competências socioemocionais são distintos por sexo, sendo que apresentam efeito mais positivo para os meninos.

Figura 6 - Impacto dos atributos socioemocionais por sexo sobre o desempenho em português.



Fonte: IAS (2014, p. 66, Gráfico 8a).

Obs.: Mediante a dificuldade de visualização das barras referentes aos resultados do grupo “Meninas-Português” foram introduzidas bordas pretas para melhorar a leitura.

A figura 6 (acima) também deve ser lida do mesmo modo que as prévias, no entanto, substitui a variável ano escolar por sexo (meninas e meninos)⁷⁷ e se mensura o aprendizado em português.

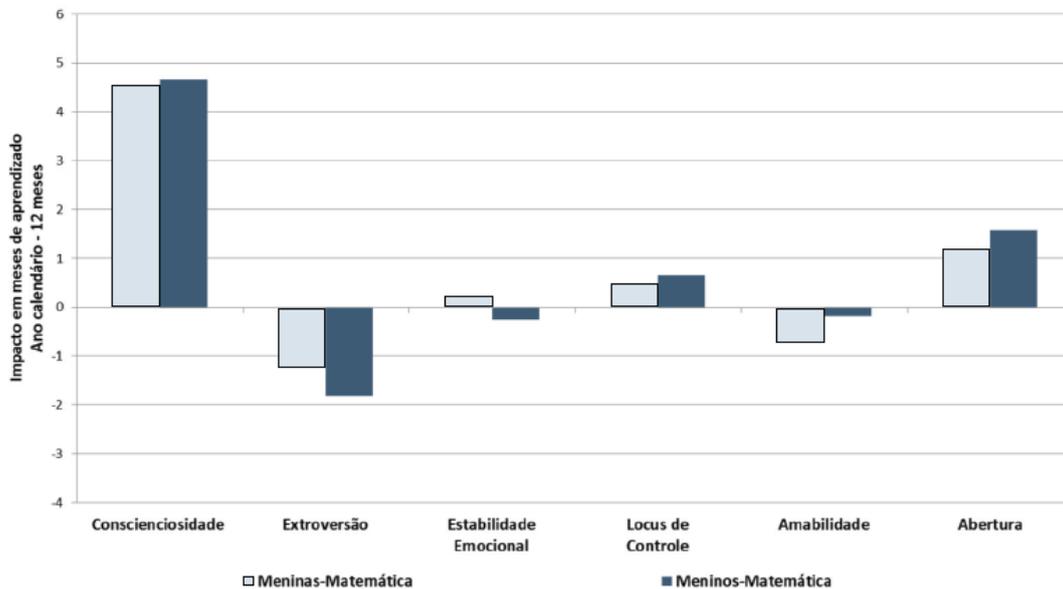
Confere-se que há um maior impacto em três atributos para os meninos: Conscienciosidade, Abertura e Amabilidade – embora esta apresenta um resultado negativo. Destaca-se o ganho de aprendizado pela influência do constructo Abertura, demonstrando ser quase o dobro do impacto que tem sobre meninas.

Em razão da constatação de que elas têm vantagens nas influências de três constructos – Extroversão, Estabilidade Emocional e Locus de Controle – entre os seis em pauta, refuta-se a afirmação de que há mais efeitos positivos para os meninos, pelo menos neste caso do desempenho em português.

O Instituto também apresenta o efeito dos atributos socioemocionais em relação ao aprendizado de matemática, por sexo, como demonstra a figura 7 (abaixo).

⁷⁷ Entende-se que a variável sexo deveria ser classificada por masculino e feminino, e não meninos e meninas.

Figura 7 - Impacto dos atributos socioemocionais por sexo sobre o desempenho em matemática.



Fonte: IAS (2014, p. 66, Gráfico 8b).

Obs.: Mediante a dificuldade de visualização das barras referentes aos resultados do grupo “Meninas-Matemática” foram introduzidas bordas pretas para melhorar a leitura.

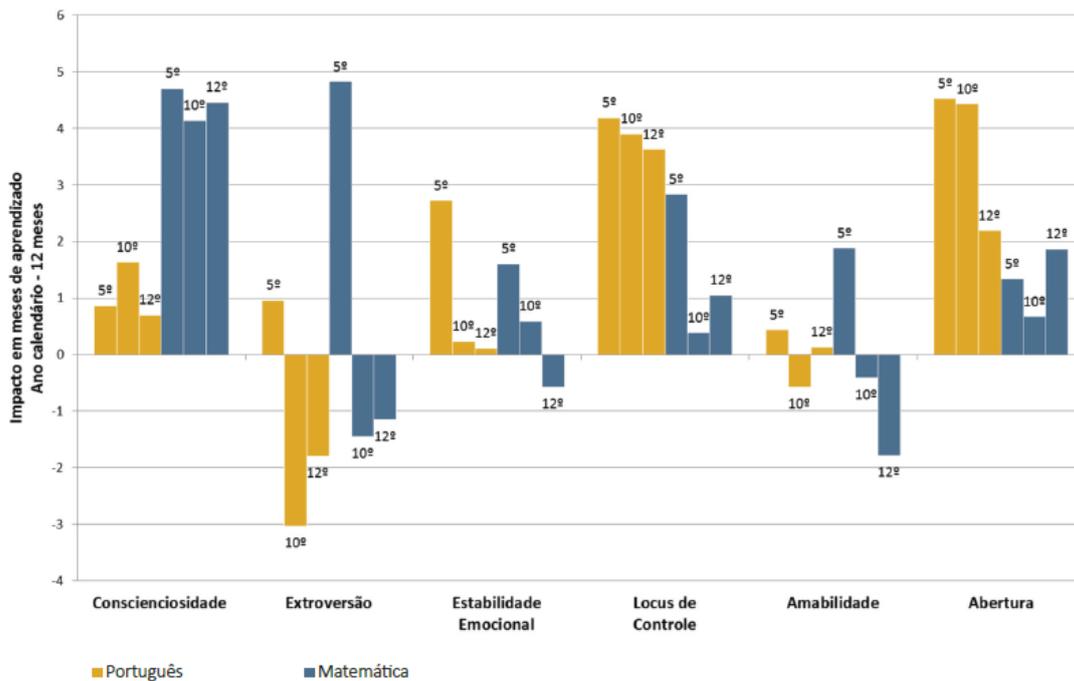
Sublinha-se que esta figura segue a mesma lógica de leitura que a anterior, com a diferença da análise do desempenho do aprendizado de matemática. Neste caso, os meninos levariam vantagem sob efeito de quatro dimensões: Conscienciosidade, Locus de Controle, Abertura e Amabilidade – apesar de ser negativo. E as meninas obteriam mais proveito nas implicações de apenas dois atributos: Estabilidade Emocional e Extroversão – embora seja regressivo.

Apesar de uma possível vantagem dos meninos, verifica-se que as diferenças dos ganhos entre os sexos, em cada um dos constructos, são muito pequenas. Por isso, de forma geral, entende-se que a implicação dos atributos, seja em relação ao aprendizado de português ou de matemática, oferecem uma mínima vantagem para os meninos.

Mediante a falta de explicação acerca dos motivos que levariam uma ou mais dimensões a influenciarem distintamente meninas e meninos, se enaltece o risco de estereotipação biológica, por sexo, e denuncia-se o descaso em não salientar as influências que a cultura exerce no comportamento dos gêneros, o que é uma hipótese plausível para os diferentes resultados. Além do que, a escolha da variável “sexo”, ao invés da adoção por “gênero”, indica a tendência do estudo pela determinação dos comportamentos pela genética.

O IAS detalha os impactos das seis dimensões sob aprendizado escolar de meninos e meninas, por ano escolar. A figura abaixo apresenta o resultado em relação à potencial influência sob as meninas.

Figura 8 - Diferenças entre português e matemática por série - meninas.



Fonte: IAS (2015, p. 67, Gráfico 9a).

A forma de ler esta figura se mantém em relação à anterior, mas algumas variáveis são diferentes. Se mensura o impacto das dimensões no aprendizado de português e matemática, por ano escolar, apenas para as meninas.

O Instituto faz apenas dois comentários sobre este gráfico: o primeiro é que no 5º ano, o atributo Extroversão está associado positivamente à performance do aprendizado de matemática das meninas. No entanto, nota-se que todas as dimensões impactam de forma benéfica as meninas do 5º ano.

O segundo é que o efeito do constructo Abertura, sobre o aprendizado de português, é mais forte nas idades menores das meninas. Apesar de também se notar o mesmo efeito ocasionado pela dimensão Locus de Controle, porém, isso não é expresso.

Acrescenta-se alguns destaques: os impactos de todos os atributos tendem a ser mais relevantes para o 5º ano, tanto no que concerne ao aprendizado de português como em

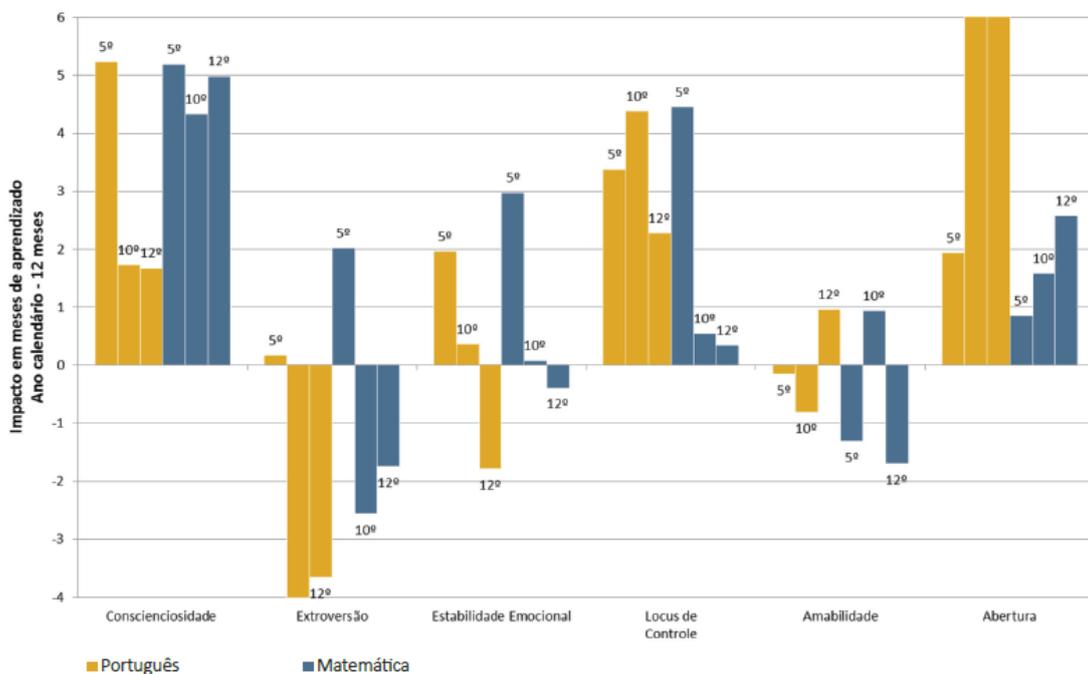
matemática; salvo as exceções do resultado causado pela dimensão Conscienciosidade, no caso do aprendizado de português, e do constructo Abertura, no caso de matemática.

Isso pode conduzir ao pensamento de que as competências socioemocionais tem mais efeito na idade dos 10 a 11 anos do que dos 15 anos em diante, pelo menos para as meninas. Entretanto, verifica-se que o impacto de dois atributos, Abertura e Locus de Controle, sobre o aprendizado de matemática no 5º ano é menor do que a influência causada pelos mesmos constructos sobre o aprendizado de português em meninas do 10º e 12º ano, logo, não se pode estabelecer que o impacto é sempre maior nas idades menores do que nas maiores.

De forma genérica as dimensões exerceram impacto positivo no aprendizado das meninas nos três anos escolares. Todavia, não se pode deixar de destacar, mais uma vez, que há influências negativas de alguns constructos.

A figura abaixo apresenta o caso dos meninos, portanto, a sua leitura segue a mesma dinâmica da anterior.

Figura 9 - Diferenças entre português e matemática por série - meninos.



Fonte: IAS (2015, p. 67, Gráfico 9b).

O IAS faz os seguintes comentários para esse resultado: primeiro, que o constructo Conscienciosidade melhora o desempenho de português. Mas, percebe-se que essa dimensão também melhora o desempenho em matemática. Segundo, que o Locus de Controle beneficia a

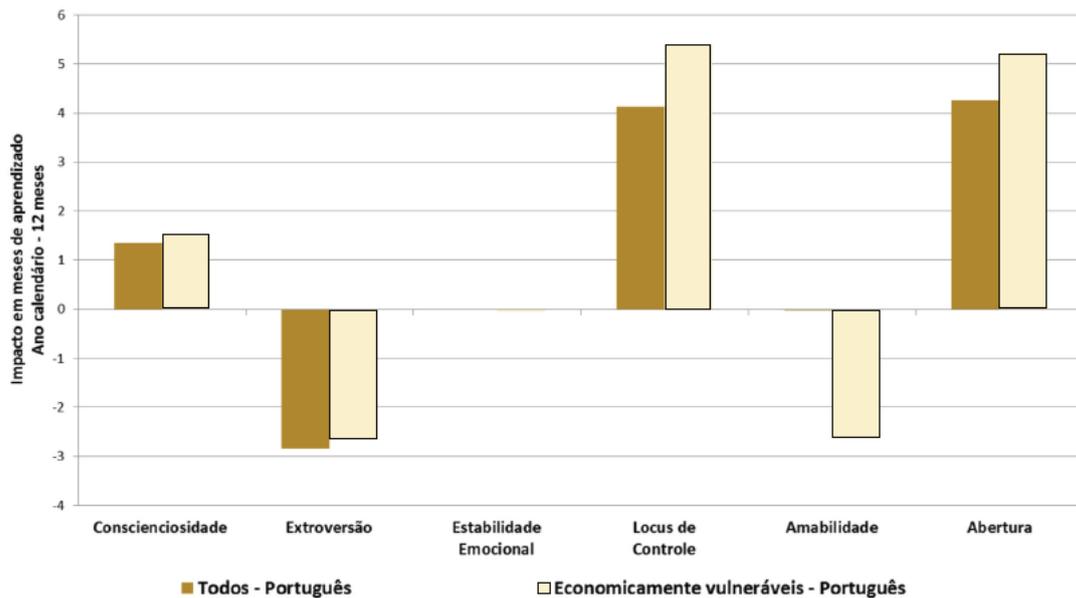
performance em matemática. Embora, vê-se que esse constructo também influi ganhos para as notas de português, inclusive, de uma maneira geral, gera mais impacto do que em matemática. Terceiro, que a relação entre a dimensão Abertura e as notas de português é mais forte nas idades maiores para os meninos, sendo o inverso do que acontece para as meninas.

Deve ser sublinhado que na maioria dos casos a influência dos constructos mostra ser mais forte no 5º ano, porém, isso não se estabeleceu nas dimensões Locus de Controle, Amabilidade e Abertura. Por isso, entende-se que, definitivamente, não é possível afirmar com segurança que as competências socioemocionais tem mais impacto para crianças do que para adolescentes.

Tendo em vista os resultados dos meninos e meninas percebe-se que, conforme afirmado pelo IAS, os meninos se beneficiam, de forma generalizada, mais do que as meninas das influências das seis dimensões. Mas, constata-se demasiada inconsistência nos resultados, o que deve inibir qualquer convicção e ação baseada neles.

Ao investigar se a relação entre atributos socioemocionais e desempenho escolar é diferente entre alunos economicamente mais vulneráveis (os que se situam entre os 20% com menor valor para a variável de status socioeconômico) e os não vulneráveis, o IAS afirma que o resultado demonstra um padrão semelhante entre eles. Contudo, se lê nos resultados apresentados que na maioria das dimensões, surpreendentemente, os alunos mais vulneráveis, mostram resultados um pouco melhores, como demonstra a figura abaixo.

Figura 10 - Impacto dos atributos socioemocionais sobre desempenho em português entre os economicamente vulneráveis.



Fonte: IAS (2014, p. 68, Gráfico 10a).

Obs.: Mediante a dificuldade de visualização das barras referentes aos resultados do grupo “Economicamente vulneráveis - Português” foram introduzidas bordas pretas para melhorar a leitura.

A maneira de interpretação desta figura é a mesma das precedentes, mas a análise do efeito das dimensões recai sobre as variáveis de alunos economicamente vulneráveis e todos alunos, sendo que o aprendizado escolar é conferido exclusivamente ao português.

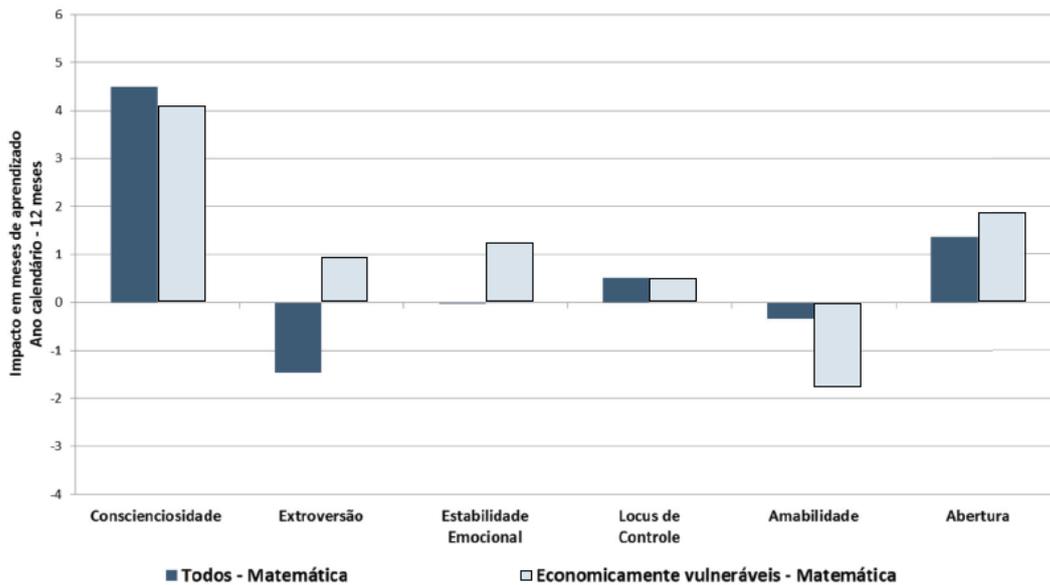
A legenda “Todos – Português” (Figura 10) leva o leitor a pensar que os alunos vulneráveis e não vulneráveis estão englobados nessa categoria. Porém, constata-se que a comparação é entre vulneráveis e não vulneráveis: “Em Linhas gerais, a relação entre características socioemocionais e desempenho tem padrão semelhante entre os alunos economicamente vulneráveis e os não economicamente vulneráveis” (IAS, 2014, p. 69).

Ao se projetar a elevação da Conscienciosidade de um estudante vulnerável e não vulnerável, os quais possuem o menor nível desse atributo (isto é, estudantes no percentil 25), até que eles estejam entre os que possuem maior nível do mesmo constructo (alunos no percentil 75), o desempenho do estudante não vulnerável sobe o equivalente a 1,2 meses de aprendizado em português, e o do vulnerável sobe 1,3 meses, ou seja, este se beneficia em 0,1 meses em relação àquele.

Percebe-se que em todos as dimensões (menos Amabilidade), o efeito das competências socioemocionais sobre o desempenho em português traz mais benefícios aos alunos mais vulneráveis. Importante frisar que a dimensão Estabilidade Emocional não causou impacto e as dimensões Extroversão e Amabilidade apresentaram um efeito negativo.

Apresenta-se também, na figura 11 (abaixo), que segue o mesmo raciocínio de leitura da antecessora, os efeitos entre os atributos socioemocionais e o desempenho escolar em matemática, entre alunos economicamente mais vulneráveis e os não vulneráveis.

Figura 11 - Impacto dos atributos socioemocionais sobre desempenho em matemática entre os economicamente vulneráveis.



Fonte: IAS (2014, p. 68, Gráfico 10b).

Obs.: Mediante a dificuldade de visualização das barras referentes aos resultados do grupo “Economicamente vulneráveis - Matemática” foram introduzidas bordas pretas para melhorar a leitura.

Neste caso, a influência das competências socioemocionais Extroversão, Estabilidade Emocional e Abertura é melhor para os vulneráveis. Conscienciosidade e Locus de Controle é melhor para os não vulneráveis. Destaca-se os efeitos negativos da dimensão Extroversão para os alunos não vulneráveis e Amabilidade para ambos.

Esse resultado colabora para os tomadores de decisão optarem por destinar a concorrida e escassa verba pública para o ensino dessas competências socioemocionais, pois, induz ao raciocínio que o sucesso escolar depende mais do aluno, do que das condições sociais, independente se essa é miserável, violenta e desumana.

É chocante imaginar a explicação dada pelos promotores desse ensino a um menino ou menina, morador(a) de um barraco pequeno, dividido com mais cinco irmãos, ao lado de um esgoto, sem saber se irá ter o que comer no dia (realidade comum de muitos moradores da periferia do Brasil), que para ter sucesso na escola e na vida é preciso que ele(a) desenvolva competências socioemocionais, tais como, a resiliência, o afeto e a disciplina, ignorando as circunstâncias aterradoras do meio em que vivem – e que pede ações urgentes.

A figura abaixo apresenta as características individuais, da família e da sala de aula, que impactam diretamente os níveis socioemocionais dos alunos do estado do Rio de Janeiro. Portanto, ao invés de analisar o efeito das seis dimensões sob as variáveis, se avalia a influência das variáveis sob as seis dimensões.

Figura 12 - Impacto de características do estudante e seu ambiente sobre atributos não cognitivos.

| Característica | Conscienciosidade | Extroversão | Comportamento Internalizante | Locus de Controle | Amabilidade | Abertura a Novas Experiências |
|---------------------------------------|-------------------|-------------|------------------------------|-------------------|-------------|-------------------------------|
| Proporção de homens na sala | -0,16 | -0,23 | 0,41 | 0,04 | -0,14 | -0,02 |
| Idade | 0,00 | -0,01 | 0,03 | 0,04 | 0,01 | -0,01 |
| Repetiu | 0,02 | -0,18 | -0,10 | -0,16 | -0,11 | -0,09 |
| Tamanho | 0,00 | -0,01 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Educação da mãe | | | | | | |
| Fundamental Completo | 0,00 | 0,08 | -0,02 | 0,05 | -0,01 | 0,03 |
| Médio Incompleto | -0,05 | 0,11 | 0,03 | 0,10 | -0,04 | 0,05 |
| Médio Completo | -0,09 | 0,11 | -0,04 | 0,08 | -0,08 | 0,01 |
| Superior | -0,13 | 0,10 | -0,06 | 0,06 | -0,06 | 0,07 |
| Não sabe | -0,09 | -0,05 | -0,03 | 0,00 | -0,11 | -0,10 |
| Pai alfabetizado | 0,06 | 0,01 | 0,03 | 0,09 | 0,04 | -0,02 |
| Status socioeconômico | -0,05 | 0,04 | -0,02 | 0,03 | -0,02 | -0,02 |
| Número de livros em casa | | | | | | |
| 1 prateleira | 0,05 | 0,10 | 0,04 | 0,05 | 0,11 | 0,19 |
| 1 estante | 0,07 | 0,13 | 0,02 | 0,00 | 0,13 | 0,35 |
| Mais de 1 estante | 0,10 | 0,17 | 0,02 | -0,04 | 0,12 | 0,45 |
| Pais incentivam a estudar | 0,26 | 0,10 | 0,09 | 0,21 | 0,17 | 0,12 |
| Mora com a mãe | 0,03 | -0,07 | 0,07 | 0,09 | 0,02 | -0,06 |
| Homem | -0,12 | -0,13 | 0,59 | -0,04 | -0,12 | 0,12 |
| Diferença entre o 75º e 25º percentis | 1,13 | 1,17 | 1,19 | 1,22 | 1,29 | 1,17 |

Fonte: IAS (2014, p. 70, Tabela 10).

Obs.: nesta tabela aparece uma nova dimensão, o Comportamento Internalizante, e some o atributo Estabilidade Emocional. Apesar do IAS não explicar nada sobre isso, presume-se que os constructos sejam equivalentes.

O IAS explica que estes resultados foram mensurados em técnicas estatísticas de desvios-padrão das características socioemocionais, o que equivale a um pouco menos da diferença entre os 75% e 25%, medidos nos resultados prévios.

Ao verificar a influência do nível educacional da mãe sobre o rendimento do estudante, exemplifica-se o resultado para a dimensão Conscienciosidade: ao ser eliminada a diferença entre alunos com Conscienciosidade alta (os 75% com nível mais alto) e baixa (os 25% com nível mais baixo), o impacto da escolaridade da mãe sobre o rendimento no ensino fundamental completo é nulo: 0,00 de desvio-padrão ou 0,0% (0,00/1,13)⁷⁸.

Surpreende que quanto mais alto é o nível educacional da mãe, o efeito no desenvolvimento da Conscienciosidade é negativo para o filho; ou seja, a mãe com ensino superior completo influencia negativamente a Conscienciosidade do filho: desvio-padrão de - 0,13 ou -11,5% (0,13/1,13).

O IAS explica esse efeito reverso da seguinte forma:

⁷⁸ De acordo com o cálculo estabelecido pelo IAS.

No que se refere às características da família, um fato inusitado é o padrão decrescente da Conscienciosidade conforme a escolaridade da mãe e o status socioeconômico da família aumentam. A relação entre escolaridade das mães e riqueza, por um lado, e Conscienciosidade, por outro, é complexa e ambígua. Em geral, acredita-se que famílias mais ricas e educadas incentivam mais seus filhos a estudar, têm ambiente domiciliar mais favorável ao trabalho (com livros, espaço para estudo etc.), dentre outros fatores que, em princípio, seriam estimulantes a uma maior Conscienciosidade. Por outro lado, também é possível conjecturar que crianças dessas famílias precisem se esforçar menos para conseguir o que querem, produzindo um efeito negativo da riqueza familiar sobre a Conscienciosidade dos filhos. Como em nosso exercício comparamos apenas crianças com mesmo incentivo recebido dos pais e qualidade semelhante de ambiente familiar, é possível que a relação remanescente entre educação das mães/ riqueza e Conscienciosidade seja de fato negativa. Dito de outro modo, quando analisamos crianças com mesmo incentivo recebido dos pais para estudar e mesmo padrão de qualidade do ambiente escolar, percebemos que aquelas que têm mães com maior grau de escolaridade e de melhor nível socioeconômico parecem ser menos conscienciosas, ou seja, ter menor tendência a serem organizadas, esforçadas e responsáveis (IAS, 2014, p. 71).

Esse resultado vai de encontro com os achados em pesquisas prévias da área da sociologia da educação. Apesar de não fazer parte da base teórica desta pesquisa, entende-se que é necessário citar Bourdieu (2015):

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja *bachelier*⁷⁹, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais do que os diplomas obtidos pelo pai, mas mesmo do tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual (BOURDIEU, 2015, p.46, grifos do original).

Ao invés do IAS questionar esse resultado, debatendo com os achados de pesquisas anteriores, feitas por profissionais renomados (como Bourdieu, por exemplo), essa duvidosa descoberta é relacionada com a situação socioeconômica da família, culminando na seguinte afirmativa:

Esse fato chama atenção para o potencial da abordagem socioemocional para alavancar o desempenho educacional dos alunos mais economicamente vulneráveis,

⁷⁹ O tradutor da obra explica: No sistema francês, pessoa que concluiu com sucesso seus estudos secundários e tornou-se, portanto, portadora do ‘baccalauréat’ (ou, na forma abreviada, ‘bac’), cuja tradução literal, em português, seria ‘bacharelado’, mas que, em francês, designa, ao mesmo tempo, os exames e o diploma conferido ao final do 2º ciclo do ensino do 2º grau [N.T.] (BOURDIEU, 2015, p. 46, nota de rodapé).

uma vez que pais com menor escolaridade e recursos econômicos não parecem estar em desvantagem em relação aos pais mais economicamente favorecidos, pelo contrário, parecem mais aptos a ajudar seus filhos a desenvolverem essas características (IAS, 2014, p. 71).

Em relação ao impacto da escolaridade da mãe nos outros constructos notou-se, também, um efeito negativo para a dimensão Amabilidade, que cresce do ensino fundamental completo da mãe até o ensino médio e depois decresce um pouco para as mães que tem o ensino superior completo, apesar de o impacto também ser negativo: - 0,06 de desvio-padrão ou - 5,3%.

Ora, se o estudo diz, conforme os resultados anteriores, que a Conscienciosidade produz efeito positivo no aprendizado escolar de meninos e meninas, entende-se que neste caso, como esta dimensão se expressa de forma negativa em decorrência da escolaridade da mãe, conseqüentemente, haverá um impacto também negativo no aprendizado escolar do estudante.

Portanto, este é mais um caso para salientar que dependendo da dimensão e da variável correlacionada, o impacto pode ser tanto positivo como negativo; por conseguinte, parece não ser possível afirmar que as competências socioemocionais são benéficas.

Resultado positivo que merece ser salientado é em relação ao número de livros em casa. A influência é crescente para as dimensões Conscienciosidade, Estabilidade Emocional e Abertura a Novas Experiências. As dimensões Extroversão, Comportamento Internalizante e Amabilidade também apresentam resultado favorável, mas não constantes. Nesta última o fato do aluno ter mais do que uma estante de livros em casa é menos proveitosa do que ter apenas uma estante. Acentua-se que ter mais de uma estante de livros repercute resultado negativo para o atributo Lócus de Controle.

De todo modo, questiona-se a escolha da variável “número de livro em casa – 1 prateleira; 1 estante; mais de uma estante”, pois, isso não quer dizer que os livros são lidos. Suspeita-se que em várias casas os livros estão dispostos em prateleiras para demonstrar à eventuais convidados que naquela casa livros são apreciados, porém, a apreciação é apenas estética e decorativa.

A descoberta demonstra que as médias de todos os constructos mensurados variam pouco em relação ao nível educacional da mãe, e que, em diversos casos, o nível mais baixo de instrução da mãe colaborou para um aumento potencial da dimensão (como em Amabilidade). Nota-se que a mãe que tem o ensino fundamental influencia mais positivamente as competências socioemocionais, desta dimensão, do filho, do que a mãe que tem o ensino médio completo.

O IAS tenta explicar o motivo desse resultado apenas para a dimensão Conscienciosidade. Conforme já mencionado, é exposta a possibilidade de que crianças de famílias mais ricas precisem se esforçar menos para obterem o que querem. Consequentemente, isso tende a produzir um efeito negativo da riqueza familiar sobre a Conscienciosidade dos filhos, no que diz respeito às competências socioemocionais, tais como, a organização, o esforço e a responsabilidade.

Vale realçar a implicação positiva do estímulo dos pais aos estudos dos filhos para todas as dimensões, embora haja variação considerável entre elas. Por exemplo: o atributo Conscienciosidade obteve 0,26 de desvio-padrão, ou seja, 23%, e o comportamento Internalizante, 0,09 de desvio-padrão ou 7,9%. Ressalta-se que essa referência é em relação à diferença entre alunos com nível alto (75%) e baixo (25%), a qual seria suprimida caso estes alunos do baixo nível recebessem o mesmo estímulo de estudo pelos pais do que aqueles com o nível mais alto.

Apesar de ter sido demonstrado os diversos resultados ineficientes e antagônicos dos constructos que abrangem as competências socioemocionais sobre o desenvolvimento do aprendizado escolar, o Instituto afirma que o desempenho acadêmico de cada aluno pode melhorar em consequência do desenvolvimento dessas competências e, por conseguinte, as suas chances de sucesso, tanto na escola, como fora dela, seja pela conquista de um bom trabalho, de uma boa renda, de saúde e de bem-estar.

Apura-se que o IAS não só defende a mensuração e o ensino dessas competências para todo o ensino público brasileiro, mas, inclusive presta esse serviço, o qual já está em funcionamento em diversas escolas estaduais e municipais do país⁸⁰.

Este fato repercute, entre outras preocupações, a hipótese⁸¹ do aumento de casos de bulimento (conhecido popularmente e cientificamente como bullying) entre alunos⁸², além disso, leva a responsabilizá-los pelos seus desempenhos acadêmicos (fracasso e sucesso), em detrimento da sua condição social, da estrutura da classe, de materiais, da pedagogia e da qualificação e empenho dos professores.

⁸⁰ Consultar o anexo B para verificar os estados e municípios que o IAS vem prestando o serviço de mensuração e ensino de competências socioemocionais nas escolas.

⁸¹ Para confirmar tal hipótese é necessário verificar o número de ocorrências de bulimento, antes e depois da aplicação do teste classificatório de competências socioemocionais nas escolas participantes.

⁸² Essencial e apavorante é recordar que a ciência positiva e evolucionista – que deu base para que se determinasse e classificasse o homem, povos e raças pelas suas características biológicas, pela eugenia – gerou um dos mais terríveis episódios de desumanidade: o Holocausto. Por isso, que Adorno (1995) defendeu em uma palestra, em 1965, uma educação que tenha o foco que Auschwitz nunca mais se repita, pois, constatou, pelo estudo *La Personalidad Autoritaria* (1965), publicado em 1950, que as bases do fascismo ainda estavam presentes, no pós-guerra, nos Estados Unidos da América, país que combateu o nazismo.

De acordo com as publicações dos contratos entre o Instituto e as Secretarias de Educação Estaduais (SEE) e Secretarias de Educação Municipais (SEM), para as quais foram prestados o serviço de educação socioemocional, parece que não houve remuneração para o IAS. No entanto, constata-se que o Instituto já recebeu verba pública do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para o empreendimento de dois programas: o “Acelera Brasil”⁸³ e o “Se Liga”⁸⁴, em que contemplam a educação socioemocional.

O Instituto firmou contrato com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para atender os municípios que manifestassem interesse pelas tecnologias desenvolvidas pelo IAS, denominadas ‘Acelera Brasil’ e ‘Se Liga’ [...]. O IAS emitiu faturamento até o final de dezembro de 2010, do valor de R\$9.683.499 (2009 – R\$8.720.876). O valor total faturado do contrato com o Ministério da Educação (MEC) foi de R\$18.404.375, condicionado ao número de crianças atendidas por esse projeto, e está sendo pago pelo FNDE ao Instituto em sete parcelas, as quais são calculadas de acordo com o número de alunos atendidos nos municípios referidos” (PWC, Balanço Social IAS, 2011)⁸⁵.

Verifica-se que estes programas ainda estão em vigor em algumas secretarias de educação, como é o caso de Rondônia e de Salvador (ver citação abaixo). Nota-se que, além das secretarias necessitarem pagar pelos serviços das tecnologias, também é preciso a compra de materiais específicos, como pode-se comprovar:

Portaria n° 900/2018/SEDUC -SEF Porto Velho, 01 de março de 2018. O SECRETÁRIO ADJUNTO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais que lhe confere o artigo 71 da Constituição do Estado de Rondônia, RESOLVE: Art. 1º Designar a servidora Élia Maria Barbosa de Oliveira Campos, matrícula n° 300021273, lotada nesta Secretaria de Estado da Educação - Seduc/RO, pertencente ao Quadro efetivo dos Servidores Públicos do Estado de Rondônia, para atuar como Fiscal da compra de Contrato 033/PGE/2018 e atender as compras dos livros dos Projetos *Se Liga* e *Acelera Brasil*. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua

⁸³ Segundo o IAS: “O Acelera Brasil promove a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao participarem da proposta, os alunos aprendem o suficiente para saltar até dois anos escolares, ao mesmo tempo em que resgatam sua autoestima e desenvolvem outros aspectos socioemocionais” (Portal eletrônico do IAS). Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/accelera.html>. Acesso em 06/02/2019.

⁸⁴ Sobre o “Se Liga” o IAS informa: “A proposta se destina a estudantes não alfabetizados e em estado de defasagem idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Por meio do apoio à formação integral dos educadores, o Se Liga promove a alfabetização plena desses alunos, de maneira integrada ao seu desenvolvimento socioemocional, permitindo que recuperem o atraso e sigam em frente [...]” (Portal eletrônico do IAS). Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/se-liga.html>. Acesso em 06/02/2019.

⁸⁵ Não foi encontrado o Balanço Social ou o demonstrativo financeiro detalhado do IAS para os anos seguintes. Na página do Instituto são expostos os Relatórios Anuais de 2013 a 2017, mas eles apenas apresentam o balanço de forma resumida e omitindo os passivos, ativos, receitas, faturamento, superávit etc. Em 2010, a receita das atividades do IAS foi de R\$48.454.255. Em 2009 foi de R\$42.915.662. Se estimarmos que a receita vem crescendo proporcionalmente à diferença desses dois anos, ou seja, R\$5.538.593, em 2018 a receita do IAS teria sido R\$92.762.999. O superávit do exercício de 2010 foi de R\$11.911.163. Disponível em: https://www.valor.com.br/sites/default/files/valor-ri/resultados/arquivo/18-04_instituto_ayrton_senna_6x27_c.pdf. Acesso em 06/02/2019.

publicação. MÁRCIO ANTÔNIO FÉLIX RIBEIRO Secretário Adjunto de Estado da Educação (DIÁRIO OFICIAL ESTADO DE RONDÔNIA, 06 de março de 2018, p. 57, grifos nossos)⁸⁶.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – SMED. RESUMO DE CONTRATO Nº 006/2016. CONTRATANTE : PMS/SMED. CNPJ: 13.927.801/0006-53. CONTRATADA : Global Editora e Distribuidora Ltda CNPJ: 43.825.736/0001-01. MODALIDADE: Inexigibilidade nº 002/2016. PROCESSO Nº: 8694/2015. OBJETO: Aquisição de materiais didáticos para implantação dos PROGRAMAS “SE LIGA” E “ACELERA BRASIL” do Instituto Ayrton Senna, que serão aplicados em 200 (duzentas) Escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, atendendo a 8.000 (oito mil) alunos. VIGÊNCIA: 12 (doze) meses contados a partir da assinatura do contrato. VALOR: R\$ 801.200,00 (oitocentos e um mil e duzentos reais). DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: Projeto Atividade 12.361.0010.1139, Elemento de Despesa 3.3.90.30 e Fonte 001. DATA DE ASSINATURA: 04 de março de 2016 (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SALVADOR, 17 de março de 2016, aspas do texto original)⁸⁷.

No entanto, não se encontrou nada a respeito de uma possível continuidade de financiamento dessas tecnologias/programas pelo FNDE⁸⁸. Por isso, com base no Balanço Social apresentado, presume-se que o financiamento do IAS advém, por ordem de valores, de “Contratos de sublicença⁸⁹”, “Doações, contribuições e outros⁹⁰”; e “Receitas Financeiras” (PWC, BALANÇO IAS, 2011).

⁸⁶ Disponível em: http://www.diop.ro.gov.br/data/uploads/2018/03/Doe-06_03_2018.pdf. Acesso em 06/02/2019.

⁸⁷ Disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1771. Acesso em 06/02/2019.

⁸⁸ Consulta ao portal: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em 06/02/2019.

⁸⁹ De acordo com o Balanço: “são representadas por receitas oriundas dos contratos de sublicença para a utilização da imagem ‘Ayrton Senna’ e do personagem ‘Seninha’” (PWC, BALANÇO SOCIAL, IAS, 2011).

⁹⁰ Exemplifica algumas empresas parceiras do SENNA, as quais presume-se que o apoiam financeiramente: banco Itaú, Procter & Gamble, Amil, Visa, Vivo, Bayer, Grupo Lide| Educação (Grupo de Líderes Empresariais), que faz parte do Grupo Dória, do atual Governador do Estado de São Paulo, João Dória, entre outras (Portal eletrônico IAS). Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em 06/02/2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a finalidade do ensino centrado nas competências socioemocionais. Para tanto, incorreu na descoberta etimológica do termo, a fim de empreender uma análise histórico-social do objeto e não correr o risco de determiná-lo de forma subjetiva. Descobriu-se que a noção de competência está associada desde a sua origem à competição.

Verificou-se que a noção de competências se estabeleceu no século XX por um deslocamento do termo qualificação, que é consequência da transição da técnica de produção taylorista/fordista para a toyotista (ambas a serviço do modo de produção capitalista). Portanto, que o termo competência surgiu na sociedade moderna pela esfera econômica.

Devido a essa transformação no mundo do trabalho, a educação foi requerida a “formar” os alunos, futuros trabalhadores, para as novas demandas do emprego, as quais solicitaram competências gerais, para atender a um mercado flexível, multifuncional e que pede a resolução de variados tipos de problema.

O ensino que antes mantinha conceitos universais em primeiro plano e valorizava o saber para a formação humana, remeteu esses conceitos para o segundo plano. O saber-fazer, isto é, a aplicação útil do conhecimento, tornou-se o objetivo do ensino. Isso significou que o aprendizado passou a ser direcionado para uma utilidade prática, visando a manutenção e prosperidade da produção.

Como consequência, a educação se tornou instrumental e a razão de ser da escola culminou a ser a produtividade, a rentabilidade e a competição econômica global. Logo, imprimiu-se uma redução atemorizante da experiência escolar.

Identificou-se duas vertentes que indicaram a correlação do termo competência com objetivos de ensino em pedagogia. Uma é esta que aponta a sua aparição como resultado das mudanças produtivas ocorridas a partir de 1980. Outra, é a que assinala a sua revelação nos anos 1960 pela pedagogia chamada de desempenho/de domínio/por objetivos e tem como orientação o behaviorismo de Skinner.

Mediante a averiguação da noção de competências advir do campo psicológico, fez-se duas constatações. Primeiro, a apropriação econômica desse termo, indicando o plano de ensino para adequação psicológica a nova demanda da produção. Segundo, a subordinação atual dos objetivos educacionais à psicologia que impõe o conteúdo e a forma como deve ser conduzida a instrução, ao invés da finalidade da educação estar sob a regência da política, da ética e da cultura.

Constatou-se a adesão do termo “competência(s)” na esfera educacional, em diversos países do ocidente, na década de 1990. No Brasil, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, representa o marco da implementação.

Em documentos posteriores e em avaliações, como a Prova Brasil de 2013, conferiu-se o acompanhamento desse termo com o de “habilidade(s)”, como localizar, selecionar e interpretar informações (BRASIL, 2013), e verificou-se o vínculo desses termos com o “saber-fazer”, ratificando a finalidade do ensino para a utilidade do mercado de trabalho que requer, por exemplo, leitura de manuais, interpretação de diferenças de produtos e serviços, busca de cotações e comparações de custo-benefício, deixando para o computador o processamento, memorização e atualização.

Compreendeu-se que as diretrizes pedagógicas e avaliativas buscam a capacidade de operação do pensamento, fazendo do conhecimento uma ferramenta para a resolução de problemas. Portanto, que a potência do pensamento é intensamente reduzida de forma a operar em similitude com o modo de produção industrial, que por sua vez, conforme Horkheimer e Adorno (1985), implica aos sujeitos a raciocinarem de forma prática, objetiva, padronizada, utilitária, calculada, previsível e controlada.

A avaliação de habilidades e competências, como avaliadas no ENEM, PISA e ENADE foram percebidas como mecanismos de controle que regulam o que deve se aprender e o indivíduo que deve ser formado. O sucesso desse controle é constatado pela regulação natural dos indivíduos, estando de acordo com os valores que lhes ensinaram.

Deste modo, identificou-se a colaboração dessa pedagogia e avaliação com aquilo que Adorno (1995) conceituou como sociedade administrada, conseqüentemente, com o assentamento sob a ideologia da racionalidade tecnológica, conforme descrita por Marcuse (2015).

Em razão do novo estágio de desenvolvimento capitalista, de base técnica toyotista, exigir competências psicológicas para a nova demanda industrial – que pede equilíbrio emocional do homem para estar em constante mudança de empregos, em subempregos, desempregados e desamparados por direitos trabalhistas ou qualquer garantia de estabilidade – as competências socioemocionais apareceram como solução para que os indivíduos se estabilizem e continuem a colaborar com a demanda industrial.

Averiguou-se, recentemente, a adesão do termo “competências socioemocionais” em documentos educacionais de diversos países do mundo, incluindo o Brasil, como, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular de 2018.

Dois estudos promotores do ensino e mensuração dessas competências socioemocionais foram analisados por esta pesquisa: o relatório da OCDE (2015) e do IAS (2014). Conferiu-se que eles são parceiros nesta empreitada, tanto que o relatório do Instituto foi elaborado com o apoio do Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da Organização.

As bases teóricas que sustentam esses relatórios são similares, provenientes de pesquisadores norte-americanos com ligação ao behaviorismo e ao capital humano, levando ao entendimento que o ensino de competências socioemocionais trata de adequação psíquica e comportamental para os sujeitos se tornarem instrumentos eficientes para a produtividade econômica e o desenvolvimento do novo padrão de produção capitalista.

Ambos os relatórios justificam a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais para formação de um indivíduo pleno ou uma criança completa, seja lá o que isso signifique, para que possa enfrentar os imprevisíveis, exigentes e mutantes desafios do século XXI.

Informam que a resolução desses novos problemas, de ordem econômica, social e tecnológica, demanda flexibilidade, e quem tiver as competências para isso terá mais chances de “sucesso” na vida, tanto ao que diz respeito à escola, ao trabalho, à saúde e ao bem-estar.

Os dois relatórios apresentam os resultados de pesquisas empíricas. O método de ambas foi elaborado por simulações (situação ou evento que não aconteceu, mas poderia ter acontecido), logo, não tratam de um evento que realmente tenha ocorrido.

A Organização reuniu os resultados de pesquisas de países membros que mensuraram as competências cognitivas e socioemocionais, sendo esta o foco, em variáveis relacionadas à educação, trabalho, renda, saúde, problemas de conduta e bem-estar.

A avaliação do Instituto foi exercida em 24.605 alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, por meio do instrumento SENNA, que mensura as competências socioemocionais em seis dimensões (Conscienciosidade, Extroversão, Estabilidade Emocional, Locus de Controle, Amabilidade e Abertura a Novas Experiências), e abrange variáveis socioeconômicas e relacionadas ao aprendizado escolar.

Os dois estudos se baseiam, principalmente, no teste psicológico CGF ou no BFI – trata-se de versões diferentes, mas muito similares, do mesmo instrumento) – para definir o que são e quais são as competências socioemocionais. Isso levou ao entendimento de que esse instrumento não é mero recurso técnico e/ou método para tratar as competências socioemocionais, mas é a própria base de suas definições.

Esse teste é amplamente criticado pela literatura internacional. Embora, surpreendentemente, o IAS afirme, com todas as letras, que há um consenso entre os psicólogos nas últimas décadas que a forma mais eficaz de mensurar os traços da personalidade de uma pessoa é pelas cinco dimensões do BFI (Conscienciosidade, Extroversão, Estabilidade Emocional, Amabilidade e Abertura a Novas Experiências).

A principal crítica que a presente pesquisa fez ao BFI é que ele determina a personalidade de um indivíduo sem levar em consideração a relevância do meio social para formação da personalidade. O próprio IAS atesta essa característica do BFI ao expressar que é possível o seu uso em diversas culturas, e em diversos momentos do tempo.

Consequentemente, entendeu-se que os seus formuladores e propagadores aceitam o papel central da biologia para a formação da personalidade. No entanto, em diversos momentos, eles afirmam que o meio tem influência no desenvolvimento do sujeito e que, por isso, as competências socioemocionais são moldáveis/maleáveis e podem ser desenvolvidas. Diante a isso, denunciou-se que os estudos se contradizem a si mesmos.

Uma vez que foi divulgado que as competências socioemocionais são moldáveis e há a possibilidade de ensiná-las, compreendeu-se que o meio social, o Outro, exerce influência no desenvolvimento dessas competências, ou seja, na formação do caráter e da personalidade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que desconsideram o fator cultural, divulgam pela ação cultural (educação) a possibilidade de promoção das competências socioemocionais.

Os relatórios também são contraditórios um ao outro em diferentes pontos. Por exemplo, a OCDE afirma que as competências socioemocionais são pouco eficazes para a melhora de variáveis relacionadas à educação, enquanto o IAS diz que elas contribuem da mesma forma que as cognitivas para o êxito escolar. Este diz que o BFI pode ser aplicado com confiança em diversas culturas, aquela diz que não – mas mesmo assim o aplica.

Ao tentarem arar o campo para justificarem o ensino de competências socioemocionais, assumem uma posição retrógrada ao separarem cognição e emoção, ao par que diversos pensadores de respaldo, inclusive os que embasam esta pesquisa, já demonstraram as dificuldades e equívocos em sustentar essa dicotomia, embora seja possível apontar a distinção entre as duas esferas.

Seja no estudo da OCDE ou do IAS, constatou-se que cada competência socioemocional exerce influência distinta na variável educacional e alguns desses efeitos são maléficos para o aprendizado, mas mesmo assim, diante de várias inconsistências, o IAS atesta que as competências socioemocionais melhoram o aprendizado escolar e a OCDE, que estas em conjunto com as cognitivas têm potencial para estimular o sucesso das crianças na vida.

Devido ao uso do BFI, e em razão das contradições expostas, esta pesquisa afirma que os estudos da Organização e do Instituto não têm sustentação científica, sendo que os pesquisadores comparam aquilo que é incomparável e fazem correlações espúrias. Entendeu-se haver uma intenção deliberada da OCDE e do IAS de acomodarem, através de uma pseudociência, aquilo que acreditam, com o intuito de convencimento das pessoas, culminando em uma deturpação da realidade. Portanto, o estudo cai em retórica ideológica.

Recrimina-se o espaço aberto pela pedagogia das competências socioemocionais para responsabilização de alunos pelos seus desempenhos acadêmicos (fracasso e sucesso), deixando a segundo plano as suas condições sociais e as estruturas precárias de ensino. Também se denuncia a culpa recaída sob o trabalhador pelo seu desemprego, subemprego e precarização, ao invés de acusar o sistema vigente.

Choca-se com o discurso de ambos os relatórios ao indicarem que tais competências têm mais impacto no desenvolvimento escolar de meninos e meninas, do que as variáveis socioeconômicas, dando a entender que seria mais benéfico o investimento nessas competências, do que em políticas diretas para superação da miséria.

Nas parcerias do IAS com escolas públicas de todo o Brasil, verificou-se que o já escasso orçamento público destinado à educação, investiu recursos (via FNDE) na implementação desse projeto de ensino, infundado, da educação socioemocional, em detrimento do investimento em formação de professores, estrutura das escolas (como água tratada, energia, esgoto), materiais escolares, transporte para os alunos, merenda, e tantos outros componentes tão necessários a melhoria e sustentação do ensino público do país.

Por tudo o que foi exposto, ficou claro que a mensuração e o ensino de competências socioemocionais servem de tecnologia utilizada, por mediação da “psicologia”, para a adaptação do indivíduo aos padrões da sociedade de mercado, de forma a educá-lo para o conformismo, obediência e heteronímia, tolhendo-lhe o direito à crítica e à autonomia, falsamente anunciadas pelos seus promotores.

A educação das competências socioemocionais parece ser uma espécie de educação moral, no entanto, é deslocada da ética e da política, sendo transferida para a ordem psicológica. A pedagogia é concebida (e também reduzida) como técnica social (nada a ver com formação humana), o que não é novidade, visto que Schultz já havia proposto isso na década de 1950.

Sendo assim, não há outra forma de compreender as pesquisas, tanto do IAS como da OCDE, a não ser de que foram arquitetadas, de maneira estratégica e manipuladora, para que a ideologia da racionalidade tecnológica pudesse ser promovida nas sociedades onde foram publicadas. E mais especificamente, no caso do IAS, para que pudesse empreender serviços de

mensuração e ensino dessas competências, para as redes de ensino de vários estados e municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. *As estrelas descem à Terra*. A coluna de astrologia do Los Angeles Times – um estudo sobre superstição secundária. 1ª edição. Tradução: Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. 1ª edição. Rio de Janeiro. Ed.: Paz E Terra, 1995.
- _____ et al. *La Personalidad Autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- ARRUDA, R. *Welfare State do Século XXI: O capitalismo Solidário*. 2018. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, LDA, 2016.
- BLOOM, B.S.; KRATHWOHL, D.R.; MASIA, B.B. *Taxonomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- CARIOLA H.; QUIROZ, A.M. *Competencias generales, competencias laborales y currículum*. Montevideo: Cinterfor-OIT, 1996.
- CARVALHO, E.; SANTOS, J. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. Ponta Grossa: *Práxis Educativa*, p. 775-794, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.
- CUNHA, A.G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2.ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DELORS, J., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., et al. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO, 2010.
- DORTIER, J-F. *Dicionário de ciências humanas*. Direção de Jean-François Dortier; revisão e coordenação da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA, L. *O trabalho dos professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.120-133, Jul/Dez 2011.
- FERRETTI, C. J. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Resenha do livro de Marise Nogueira Ramos. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6ª edição. Rio de Janeiro. Ed: Paz e Terra, 1978.

- GENTILE, P. e BENCINI, R. *Construindo competências*. Entrevista com Philippe Perrenoud. Universidade de Genebra. Nova Escola (Brasil), 2000, p.19-31.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.
- _____. *Ideologia*. In: Temas Básicos da Sociologia. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, pp. 184-205, 1973.
- HOUAISS, A e VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- IAS. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 2014.
- _____. (edulab 21); UNESCO; Insper. *Sobre o 10 Seminário eduLab21: Desenvolvimento integral com base em evidência*. São Paulo, 2015.
- JOHN, O. P. e SRIVASTAVA, S. *The Big Five trait taxonomy: history, measurement, and theoretical perspectives*. Handbook of personality: Theory and research. (2nd ed.). New York: Guilford (in press), 1999.
- LUIZ, J. *Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores para a formação humana*, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá.
- LUNA, S. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2ª edição. São Paulo: Educ, 2013.
- MACEDO, L. *Competências e Habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica (seminários ENEM, 1999)* Brasília, MEC/INEP, 1999.
- MACHADO, N. *Educação: competência e qualidade*. Coleção ensaios transversais, 37. São Paulo: Ed. Escrituras, 2009.
- MARCUSE, H. *O Homem Unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*. Tradução: Robespierre de Oliveira; Deborah Christina Antunes; Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.
- _____. *Algumas implicações sociais da tecnologia moderna*. In: MARCUSE, H. Tecnologia, guerra e fascismo. Tradução: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação da UNESP, pp.71-104. 1999.
- _____. *Eros e Civilização*. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- _____. *Estudo sobre a Autoridade e a Família*. In: Ideias sobre uma crítica da sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1972. p.56-159.
- MICHAELIS. *Dicionário prático da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

- MINHOTO, M. A. *Avaliação Educacional no Brasil: crítica do Exame Nacional do Ensino Médio*. 2003. Dissertação de Mestrado (em Educação, História, Política, Sociedade). PUC – SP.
- _____. SASS, O. *Indicadores e Educação no Brasil: A avaliação como tecnologia*. In: *Constelaciones: revista de Teoria Crítica*. Vol 2. Disponível em: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/722/774>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.
- PERALTA, D. et al. *O impacto dos termos competências e habilidades na prática docente de uma professora paulista*. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.4, n.10, p.219-232, 2013.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *10 novas competências para ensinar: convite a viagem*. Revisão técnica: Cristina Dias Alessandrini; tradução: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- _____. *Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2018.
- _____. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007a.
- PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. - Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007b.
- PESSOA, F. *Cancioneiro*. São Paulo. Ed: Martin Claret, 2008. 1ª publ. Revista Presença, nº 36. Coimbra: Nov, 1932.
- PIAGET, J. *A Psicologia da Inteligência*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PRIMI, R. et al. *Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos*. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio-ago. 2001.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RANGEL, M; MOCARZEL, M; PIMENTA, M. *A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula*. *Meta: Avaliação* Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. 2016.

- SASS, O. *Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. São Paulo em Perspectiva* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp.57-64.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.
- SILVA e FELICETTI. *Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.
- SMOLKA, A.L.; LAPLANE, A.; MAGIOLINO, L; e DAINÉZ, D. *O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. Educação & Sociedade* [online]. 2015.
- SOUZA, J.P; GARCIA, C; e CARVALHO, J. *Dicionário de Política*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1998.
- UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Paris, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes; 7ª ed., 2007.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes; 1ªed, 2008.
- _____. *Psicologia pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes; 1ªed. 2001.
- _____; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1998.
- _____. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.
- _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad: Ana Rabaça e Calado trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979.
- _____. *O papel do outro na consciência do eu*. In: NADEL-BRULFERT, J.; WEREBE, M. J. G. (orgs). Henri Wallon; São Paulo: Ática, 1986.
- WEREBE, M. J. G. (orgs). *Henri Wallon*; São Paulo: Ática, 1986.

REFERÊNCIAS DOS INSTRUMENTOS

Big Five Inventory (BFI)

JOHN, O. P., DONAHUE, E. M., e KENTLE, R. L. *The Big Five Inventory--Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research, 1991.

_____. NAUMANN, L. P., & SOTO, C. J. *Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press, 2008.

Big Five for Children (BFC)

BARBARANELLI, C., CAPRARA, G., RABASCA, A., & PASTORELLI, C. *A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood*. *Personality and Individual Differences*, 34 (4), 645-664, 2003.

Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF)

COSTA, P. T. Jr.; McRAE, R. R. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 1992.

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Projeto de lei nº 839, de 2016*. Dispõe sobre reconhecimento e titulação de notório saber para os cargos de Professores no Estado de São Paulo e fixa outras providências.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o 2º do art. 26 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. CNE/CEB. *Parecer nº 17, de 3 de dezembro de 1997*. Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional.

_____. CNE/CEB. *Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. CNE/CEB. *Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. CNE/CEB. *Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. CNE/CEB. *Resolução nº 04, de 08 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017*. Conversão da Medida Provisória (746/16), 2017.

_____. *Medida Provisória nº 746, de 2016*. Reformulação do ensino médio, 2016.

_____. MEC. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Documento básico. Brasília, DF, 2018.

_____. MEC. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Documento básico. Brasília, DF: INEP, 1999.

_____. MEC. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Documento básico. Brasília, DF: INEP, 2000.

_____. MEC. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Documento básico. Brasília, DF: INEP, 2002.

_____. MEC. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Fundamentação teórico-metodológica. INEP, 2005.

_____. MEC. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil*. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: SEB, INEP, 2008.

_____. MEC. *Prova Brasil, 2013* (versão atualizada, 2016).

_____. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

_____. MEC. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/CEB, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*. Sexta-feira, 18 de maio de 2018.

RIO DE JANEIRO. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Quarta-feira, 7 de março de 2018.

RONDÔNIA. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*. Terça-feira, 06 de março de 2018.

SALVADOR. *Diário Oficial do Município de Salvador*. Quinta-feira, 17 de março de 2016.

SANTA CATARINA. *Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina*. Quarta-feira - 14 de março de 2018.

SÃO PAULO. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. Sexta-feira, 24 de novembro de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SOBRAL. *Diário Oficial do Município de Sobral do Estado do Ceará*. Sexta-feira, 11 de maio de 2018.

VITÓRIA. *Diário Oficial do Município de Vitória do Estado do Espírito Santo*. Sexta-feira, 29 de dezembro de 2017.

ANEXOS

Anexo A – Síntese dos questionamentos, objetivos, hipóteses e procedimentos de pesquisa.

| Teoria | Problema de Pesquisa | Perguntas a serem respondidas | Objetivos | Hipóteses | Informações necessárias | Fontes de Informação | Procedimento |
|-----------------------------|--|--|--|--|---|---|---|
| Teoria Crítica da Sociedade | Qual é o fim que a proposta de educação com ênfase nas competências socioemocionais almeja alcançar? | Como são definidas as competências e competências socioemocionais, e quais são elas? | Investigar como os propositores da educação com ênfase nas competências socioemocionais definem “competências” e “competências socioemocionais”. | A definição atribuída a competências deriva de competitividade, característica promovida pela sociedade industrial. As competências socioemocionais são características da personalidade definidas a partir do teste psicológico “Big Five”, e sugerem adaptação das emoções e | Definição dos termos competências e competências socioemocionais pelos promotores dessa educação; Exposição da construção do instrumento Big Five, de cada uma das competências socioemocionais, e apresentação das características da sociedade industrial/administrada. | <u>Relatórios</u> IAS (2014) OCDE (2015) TCS -Teoria Crítica da Sociedade Adorno Horkheimer Marcuse <u>Instrumento</u> Teste psicológico Big Five Inventory | 1. Verificar definições dos termos nos relatórios; 2. Verificar a composição do teste “Big Five” e as competências socioemocionais definidas por ele; 3. Verificar características da sociedade industrial/administrada na TCS; 4. Verificar se há relação entre as definições e a |

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|---|--|
| | | | | socialização para tal sociedade. | | | sociedade industrial/administrada. |
| | | Quais são as bases psicológicas que fundamentam a proposta de educação com ênfase nas competências socioemocionais? | Investigar as bases psicológicas que fundamentam a proposta de educação com ênfase nas competências socioemocionais. | As bases psicológicas que fundamentam a proposta são principalmente de teóricos norte-americanos, vinculados ao behaviorismo e a teoria do capital humano. | Bibliografia dos estudos promotores das competências socioemocionais . | <u>Relatórios</u> IAS (2014) OCDE (2015) <u>Instrumento</u> Teste psicológico Big Five Inventory <u>Psicologia Social:</u> Wallon Vygotsky <u>Pedagogia:</u> Bloom | 1. Analisar o referencial psicológico da proposta; 2. Analisar a justificativa dada para utilização do instrumento Big Five; 3. Comparar com as ideias da psicologia social e pedagogia clássica |

Anexo B – Publicações Oficiais de estados e municípios que atuam em parceria com o IAS no que envolve as competências socioemocionais.

- Estado: Ceará.
- Município: Sobral.

EXTRATO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA. PARTÍCIPES: O MUNICÍPIO DE SOBRAL, com sede na Rua Viriato de Medeiros, nº 1250, bairro Centro, inscrito no CNPJ/MF sob nº 07.598.634/0001-37, neste ato representado pelo Prefeito de Sobral, o Sr. IVO FERREIRA GOMES, doravante denominado simplesmente “MUNICÍPIO”, e o INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópico, com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Dr. Fernandes Coelho, nº 85, 13º/parte, 14º, 15º e 16º andares, Bairro Pinheiros, CEP: 05.423-040, inscrito no CNPJ/MF sob nº. 00.328.072/0001-62, neste ato devidamente representado pela Sra. TATIANA FILGUEIRAS PIMENTEL e a Sra. SAMIRA DE VASCONCELLOS MIGUEL, na forma do seu Estatuto Social em vigor, doravante denominado simplesmente “IAS”. OBJETO: O presente ACORDO tem como escopo a união de esforços e competências entre os PARCEIROS, visando ao interesse público e recíproco, para a prestação de assessoria técnica pelo IAS ao MUNICÍPIO, na forma definida no Plano de Trabalho que, rubricado pelos PARCEIROS, integra o presente como ANEXO I. DOS OBJETIVOS: Esse termo de cooperação tem como estratégia a realização de assessoria técnica em 05 (cinco) frentes de trabalho com conteúdos e entregáveis personalizados, de forma a diagnosticar e oferecer recomendações ao Município, dentro do escopo do módulo em questão. As frentes são: (1) Construção da visão comum de educação integral e competências para o século 21. Esta frente tem 02 (dois) componentes principais: Mapeamento e a promoção da articulação entre os atores que participam no planejamento, na implementação e no monitoramento de programas educacionais no município; e a Realização de estudo específico sobre a violência entre jovens, questão de interesse do município que já afeta resultados para além da educação e apresenta crescimento recente, concomitantemente à melhora de índices socioeconômicos e educacionais. (2) Currículo, metodologia e práticas pedagógicas: Para a construção de currículo, de metodologia e definição de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de Sobral serão desenhados, até o final de 2018, elementos curriculares que integrem metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional integrado ao conteúdo curricular do município para o Ensino Fundamental – anos iniciais. Esta produção de conhecimento será feita

conjuntamente entre o Instituto e o Município. (3) Gerenciamento, monitoramento e avaliação: Esta frente tem 01 (um) componente principal: Desenvolvimento de um instrumento análogo ao Senna para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com conclusão prevista para o segundo semestre de 2019. (4) Formação de educadores, escolas e secretarias: Esta frente tem 02 (dois) componentes principais: Diagnóstico Socioemocional: aplicação do Senna para conhecer o perfil socioemocional dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e sua relação com o desempenho acadêmico; Adaptação e implementação da solução “Diálogos Socioemocionais Integrado a Disciplinas” nas escolas de Ensino Fundamental – anos finais. Para o sucesso da implementação desta solução a formação dos educadores, escolas e secretarias é fundamental. A solução desenvolvida pelo IAS ainda está em desenvolvimento e a experiência nas escolas municipais de Sobral contribuirá para a sua finalização. Com isto, em 2018 a solução será implementada como um piloto, sendo prevista a expansão para toda a rede em 2019. (5) Disseminação, expansão e institucionalização: A sustentabilidade da atuação da rede no desenvolvimento e no monitoramento das competências socioemocionais depende de um esforço de sistematização e de disseminação dos aprendizados com a parceria. Isso envolve a transformação das iniciativas em políticas públicas e a organização de publicações, cursos de formação e eventos de debate – conteúdo deste módulo. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, com suas alterações, e demais normas jurídicas aplicáveis. VIGÊNCIA: O presente acordo entrará em vigor a partir da data de sua publicação no Diário Oficial e vigorará até 31 de dezembro de 2019. FORO: Sobral/CE. DATA DA ASSINATURA: Sobral, 11 de maio de 2018. DOS SIGNATÁRIOS: Ivo Ferreira Gomes – PREFEITO DE SOBRAL/CE, Tatiana Filgueiras Pimentel e Samira de Vasconcellos Miguel – REPRESENTANTES DO INSTITUTO AYRTON SENNA⁹¹ (SOBRAL, 2018).

⁹¹ Diário Oficial do município de Sobral do estado do Ceará. Publicado sexta-feira, 11 de maio de 2018 Ano II, Nº 302.

- Estado: Espírito Santo.
- Município: Vitória.

RESUMO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO. Nº 113/2017. CONCEDENTE: Governo do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação. CNPJ/MF nº. 27.080.563/0001-93. CONVENIENTE: INSTITUTO AYRTON SENNA. CNPJ/MF nº. 00.328.072/0001-62. OBJETO: firmar o Acordo de Cooperação para a formalização da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e o Instituto Ayrton Senna, para a celebração de parceria para prestação de assessoria técnica na incorporação da educação socioemocional à política educacional na rede pública do estado, incluindo, entre as atividades a serem realizadas, workshop, oficinas, palestras, rodas de conversa e documentos a serem produzidos. VIGÊNCIA: vigorará a partir da data de sua publicação na imprensa oficial até 31.01.2019. Processo nº. 77812310/2017 Protocolo 36829992 (VITÓRIA, 2017)

- Estado: Mato Grosso do Sul.

Extrato de Cooperação n.77/SED/2018 Processo n. 29/010.974/2018 Partes: O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, inscrito no CNPJ/MF sob n. 15.412.257/0001-28, por intermédio da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, inscrita no CNPJ/MF sob o n. 02.585.924/0001-22, doravante denominada SECRETARIA e, de outro lado a INSTITUTO AYRTON SENNA, Associação de caráter filantrópico, São Paulo/SP, inscrito no CNPJ/MF sob o n.00.328.072/0001-62. Amparo Legal: Lei Federal n. 13.019, de 31 de julho de 2014 e alterações posteriores no que couber, Decreto Estadual n.14.494 de 02 de junho de 2016 e a Resolução da SEFAZ n. 2.733 de 6 de junho de 2016. Objeto: Assessoria técnica pelo IAS à SECRETARIA Vigência: a partir da data da assinatura e término em 31/12/2018. Assinatura: 14/05/2018 MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA – CPF/MF n. 724.551.958-72 Secretária de Estado de Educação – SED/MS MOZART NEVES RAMOS - CPF/MF n. 185.030.714-87 Diretor – INSTITUTO AYRTON SENNA ALFREDO NICOLAU Y BENITO - CPF/MF n. 051.008.818-01 Diretor - INSTITUTO AYRTON SENNA⁹³ (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

⁹² Diário Oficial do município de Vitória do estado do Espírito Santo, sexta-feira, 29 de dezembro de 2017.

⁹³ Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, sexta-feira, 18 de maio de 2018. Apesar do documento não mencionar explicitamente “competências socioemocionais”, prova-se que é este o tipo de serviço pela notícia “Parceria com Instituto Ayrton Senna trata das competências socioemocionais”, publicada no portal CONSED;

- Estado: Santa Catarina.
- Município: Chapecó.

DECRETO Nº 5.865, DE 13 DE MARÇO DE 2018. Aprova a Proposta Pedagógica Curricular do Programa Educação de Tempo Integral, no município de São Lourenço do Oeste/SC, e dá outras providências. [...] EIXOS NORTEADORES DAS OFICINAS/ATIVIDADES COMPLEMENTARES. Eixo 1 - Atividades de Linguagem e de Matemática; Eixo 2 - Atividades Artísticas (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança); Eixo 3 - Atividades Esportivas e Motora (Modalidades Esportivas); Eixo 4 - Ciência e Tecnologia, Sustentabilidade, Prevenção e Cidadania (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Educação para o Trânsito). A organização curricular manterá o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, de modo a revesti-lo de uma singularidade. Essa singularidade oferecerá novas oportunidades de aprendizagem e se constituirá em uma escola com projeto pedagógico articulado e coerente com os princípios preconizados no currículo. As oficinas/atividades complementares aqui propostas foram pensadas visando o desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis na formação integral do indivíduo. Caberá à comunidade escolar decidir qual o modelo a ser adotado, assim como as oficinas/ atividades complementares opcionais a serem oferecidas aos alunos em tempo integral. A título de contribuição, buscamos o quadro na página seguinte, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, com base nos quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados no relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir”, sob coordenação de Jacques Delors (1996) [...] ⁹⁴ (SANTA CATARINA, 2018).

Consultado em 31/08/2018, pelo link: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/parceria-com-instituto-ayrton-senna-trata-das-competencias-socioemocionais>

⁹⁴ Diário Oficial dos municípios de Santa Catarina, Edição Nº 2476, Quarta-feira - 14 de março de 2018.

- Estado: Rio de Janeiro.

Secretaria de Estado de Educação. EXTRATO DE TERMO ADITIVO. *INSTRUMENTO: 6º Termo Aditivo SEEDUC nº 11/2018 ao Convênio SEEDUC nº 10/2013. DATA DA ASSINATURA: 27/02/2018. PARTES: O Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), a Secretaria de Estado da Casa Civil e Desenvolvimento Econômico, representada pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN), o INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) e a PROCTER & GAMBLE INDUSTRIAL E COMERCIAL LTDA. (P&G). OBJETO: Constitui objeto do presente instrumento a prorrogação do prazo de vigência do Convênio nº 10/2013 e a alteração do Plano de Trabalho, que, rubricado pelas partes, passa a integrar este TERMO ADITIVO como ANEXO 01 e o Convênio SEEDUC nº 10/2013, em substituição ao anterior, visando apoiar a replicação em escala da Solução Educacional para o Ensino Médio, considerando as especificidades da Rede Pública de Ensino no Estado do Rio de Janeiro, mediante as atividades devidamente descritas e caracterizadas no referido novo Plano de Trabalho. FUNDAMENTO: Lei Federal nº 13.019/2014, Lei Federal nº 13.204/2015, Decreto nº 8.726/2016 e Decreto nº 44.879/2014. PROCESSO Nº E-11/30.552/2012. *Omitido no D.O. de 28/02/2018⁹⁵ (RIO DE JANEIRO, 2018).

⁹⁵ Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, quarta-feira, 7 de março de 2018. Apesar do documento não mencionar explicitamente “competências socioemocionais”, prova-se que este tipo de serviço está incluindo uma vez que fez parte do projeto da Solução Educacional para o Ensino Médio, uma parceria firmada em 2012 entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), a qual prevê o desenvolvimento cognitivo associado ao socioemocional de maneira intencional e estruturada. Acesso pelo link: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=66a74d01-aa34-4cd4-90ad-ed328c31aae6&groupId=91317

- Estado: São Paulo.
- Município: São Paulo

EXTRATO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº009 /2017. 2017-0.109.924-8 - PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO por intermédio da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO e o INSTITUTO AYRTON SENNA - CNPJ: 00.328.072/0001-62 - OBJETO: Constituição de PARCERIA visando a união de esforços e competências entre os PARCEIROS para a implementação de ações no campo da gestão da política de alfabetização no nível da Rede Pública Municipal de Ensino, na forma definida no Plano de Trabalho anexo. - DATA DA LAVRATURA: 14/11/2017. - VIGÊNCIA: 14/11/2017 a 31/12/2018. - SIGNATÁRIOS: Alexandre Alves Schneider - SME - Viviane Senna Lalli – INSTITUTO AYRTON SENNA⁹⁶ (SÃO PAULO, 2017).

⁹⁶ Diário Oficial da Cidade de São Paulo, sexta-feira, 24 de novembro de 2017. Apesar do documento não mencionar explicitamente “competências socioemocionais”, prova-se que é este o tipo de serviço pela notícia “Prefeitura anuncia acordo para promover competências socioemocionais na educação pública”, publicada, 14/11/2017, mesma data da vigência do acordo publicado no diário oficial, no portal da prefeitura (a matéria foi retirada do ar, mas basta copiar o título e colar em qualquer portal de busca, como o “Google”, para que a encontre publicada em outros portais. Além disso, de acordo com a matéria de título “Parceria entre Estado de São Paulo e Instituto Ayrton Senna levará Educação Integral ao ensino fundamental”, publicada em 06.04.2018, no portal do Instituto Ayrton Senna, um outro acordo foi feito entre esta instituição e o Estado de São Paulo acesso pelo link: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/parceria-entre-estado-de-sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-levara-educacao-integral-ao-ensino-fundamental.html>

Anexo C – Breve Currículo dos Autores que pesquisaram as competências socioemocionais e compõem a base teórica do estudo da OCDE (2015)

- Dieter Wolke: professor de Psicologia do Desenvolvimento e Diferenças Individuais no departamento de Psicologia da Universidade de Warwick Medical School⁹⁷;
- James J. Heckman: economista da Universidade de Chicago, professor de excelência em serviços Henry Schultz em economia, diretor do Centro para a Economia do Desenvolvimento Humano, codiretor do Grupo de Trabalho Global de Capital Humano e oportunidade econômica;
- Jora B. Stixrud: economista pela Universidade de Chicago, onde se especializou em economia do trabalho, econometria aplicada e microeconomia aplicada⁹⁸;
- Sergio Urzua: economista pela Universidade de Chicago e professor associado do departamento de economia da Universidade de Maryland⁹⁹;
- Leslie Morrison Gutman: diretora e professora associada do programa de mestrado de mudança de comportamento do departamento de Psicologia Clínica, Educacional e de Saúde, da Universidade Faculdade de Londres (University College London | UCL)¹⁰⁰;
- Ingrid Schoon, professora de Desenvolvimento Humano e Política Social do Instituto de Educação da Universidade de Londres¹⁰¹;
- Mathilde Almlund, economista pela Universidade de Chicago, pesquisadora interessada nos tópicos: economia do trabalho/capital humano, microeconomia aplicada e econometria aplicada¹⁰²;
- Tim Kautz: economista pela Universidade de Chicago (EUA) e pesquisador de políticas matemáticas¹⁰³;

⁹⁷ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <http://dieterwolke.co/about/>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

⁹⁸ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <http://www.welchcon.com/index.php/jora-b-stixrud-ph-d>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

⁹⁹ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://www.econ.umd.edu/facultyprofile/urzua/sergio>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰⁰ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Leslie_Gutman. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰¹ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰² Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://www.ifs.org.uk/uploads/Mathilde%20Almlund%20-%20CV.pdf>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰³ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://hceconomics.uchicago.edu/people/tim-kautz>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

Anexo D - Breve Currículo dos Autores que pesquisaram as competências socioemocionais e compõem a base teórica do estudo do IAS (2014).

- Albert Bandura¹⁰⁴: canadense, pós doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de Iowa (EUA), professor emérito do Departamento de Psicologia da Universidade de Stanford (EUA). Abordou pesquisas sobre como as pessoas adquirem competências cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais, mas também como elas motivam e regulam seu comportamento, e criam sistemas sociais que organizam e estruturam suas vidas.
- Angela Duckworth: pós doutora em Psicologia pela Universidade da Pensilvânia (EUA), linhas de pesquisa de interesse: Psicologia do Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Comportamento Genéticos, e Psicologia Positiva¹⁰⁵.
- Barbara Greene¹⁰⁶: professora do Programa de Psicologia e Tecnologia Instrucional da Universidade de Oklahoma (EUA). Suas aulas são sobre tópicos relacionados à cognição, motivação e métodos de pesquisa. Recentemente, sua pesquisa concentrou-se em: a) motivação e engajamento cognitivo na aprendizagem acadêmica; e b) aprendizagem e desenvolvimento de professores.
- B.C. Hansford¹⁰⁷: pesquisador do Centro para Estudos do Comportamento em Educação da Universidade da Nova Inglaterra.
- Christy L. Lleras¹⁰⁸: professora associada ao Departamento de Desenvolvimento Humano e Estudos da Família da Universidade de Illinois (EUA), cujas linhas de pesquisa de interesse são: Métodos Quantitativos de Pesquisa, Raça e Etnia, Sociologia da Educação, Estratificação Social e Desigualdade e Pobreza.
- David M. Fergusson¹⁰⁹: falecido professor inglês da Universidade de Otago, Igreja de Cristo (UOC) da Nova Zelândia. Foi fundador do Estudo de Saúde e Desenvolvimento de Christchurch, um estudo em andamento de uma coorte de nascimento de 1265 crianças nascidas

¹⁰⁴ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <http://professoralbertbandura.com/index.html> e <http://professoralbertbandura.com/bandura-bio-pajares/albert-bandura-bio-sketch.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰⁵ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://psychology.sas.upenn.edu/people/angela-duckworth>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰⁶ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <http://www.ou.edu/education/people/barbara-greene>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰⁷ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://journals.sagepub.com/action/doSearch?target=default&ContribAuthorStored=Hansford%2C+B+C>. Obs.: foi encontrada apenas informações pontuais sobre este autor. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰⁸ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://hdfs.illinois.edu/directory/clleras>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹⁰⁹ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://www.otago.ac.nz/christchurch/departments/psychmed/people/otago011206.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

na região de Christchurch em meados de 1977. Lidou com temas ligados a abuso sexual infantil, uso de drogas juvenis e aborto.

- Flávio Cunha¹¹⁰: pós doutor pela Universidade de Chicago, professor do Departamento de Economia da Universidade de Rice (Texas, EUA). Suas áreas de especialização são economia do trabalho, com ênfase especial na formação de capital humano.

- Greg Duncan¹¹¹, professor da Escola de Educação da Universidade da Califórnia Irvine, EUA. Linhas de pesquisa: Negócio Arriscado: Correlação e Causalidade em Estudos Longitudinais de Desenvolvimento de Habilidades; Renda e o cérebro em desenvolvimento durante os primeiros três anos de vida; e, Persistência e Desaparecimento de Intervenções no Capital Humano. O foco atual de sua pesquisa é a importância comparativa das habilidades e comportamentos desenvolvidos durante a infância. Em particular, a importância relativa das primeiras habilidades acadêmicas, a autorregulação cognitiva e emocional e a saúde promoção do sucesso das crianças na escola e no mercado de trabalho.

- Herb Marsh¹¹²: professor pelo Institute de Psicologia Positiva e Educação da Universidade Católica da Austrália, também foi professor em Oxford (Inglaterra). Seus principais interesses acadêmicos são: Construções de autoconceito e motivação: teoria, medição, pesquisa, aprimoramento; Eficácia do ensino e sua avaliação: teoria, medição, pesquisa e aprimoramento; Ensino Superior, com ênfase particular na avaliação dos alunos sobre o ensino e as relações entre ensino e pesquisa; Psicologia do Desenvolvimento; Análise quantitativa, particularmente análise fatorial confirmatória, modelagem de equações estruturais, modelagem multinível; Psicologia do esporte com foco particular no autoconceito físico e motivação; psicologia da saúde com foco em aspectos motivacionais de atividade física relacionada à saúde, aptidão física e transtornos alimentares; O processo de revisão por pares em relação a ambos os periódicos e bolsas de pesquisa; Apoio de pares e intervenções anti-bullying.

- Ingrid Schoon: apresentado na parte do relatório da OCDE (2015), ver anexo C.

- Jan Jacob¹¹³: falecida presidente e reitora de Graduação em Educação da Universidade do Estado da Pensilvânia. Membro do Departamento de Desenvolvimento Humano e Estudos da Família e do Departamento de Psicologia. Cientista do comportamento, cuja pesquisa se

¹¹⁰ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://economics.rice.edu/faculty/fl%20C3%A1vio-cunha>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹¹¹ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://sites.uci.edu/gduncan/> e <https://sites.uci.edu/gduncan/biography-and-cv/>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹¹² Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://ippe.acu.edu.au/people/professor-herb-marsh/>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹¹³ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://news.psu.edu/story/208400/2005/09/16/administrator-jan-jacobs-dies-after-long-illness>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

concentrou no desenvolvimento de processos cognitivos sociais durante a infância e adolescência.

- James J. Heckman: apresentado na parte do relatório da OCDE (2015), ver anexo C.

- J.J.A. (Jaap) Denissen¹¹⁴: professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Tilburg (Holanda), com experiência em: desenvolvimento da personalidade, psicologia evolutiva, desenvolvimento do curso de vida, pesquisa on-line, métodos centrados na pessoa, traços de personalidade, psicopatologia, relacionamento social.

- John A. C. Hattie¹¹⁵: professor pesquisador da faculdade de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia. Principais áreas de pesquisa: Modelos de medição e suas aplicações para problemas educacionais, incluindo modelos de resposta a itens, modelagem de equações estruturais, teoria de medição e meta-análise. Áreas substantivas incluem: habilidades de estudo, indicadores de desempenho e avaliação, auto-conceito, modelos de Ensino e Aprendizagem, e Psicologia Educacional.

John L. Horwood¹¹⁶: diretor e bioestatístico de Saúde e Estudo do Desenvolvimento da Igreja de Cristo, e professor do Departamento de Psicologia da Medicina da Universidade de Otago, Igreja de Cristo (UOC) da Nova Zelândia. Seus interesses de pesquisa atuais enfocam aspectos do desenvolvimento psicossocial na adolescência e na idade adulta jovem, incluindo: O desenvolvimento, curso e consequências da cannabis e outras drogas ilícitas; Trajetórias de curso de vida e comportamento anti-social; Consequências do de início precoce de transtorno psiquiátrico para o posterior funcionamento na fase adulta; Consequências psicossociais dos terremotos de Cantuária; e, os resultados funcionais a longo prazo de parto prematuro e de peso muito baixo ao nascer.

Karen Multon¹¹⁷: pós doutor em Psicologia de Aconselhamento (APA Credenciada), da Loyola Universidade de Chicago (EUA). Professora emérita do Departamento de Psicologia e Pesquisa em Educação da Universidade do Kansas (EUA). Suas principais áreas de pesquisa são em psicologia vocacional (especialmente liderança e sucesso no trabalho) e desenvolvimento e validação de instrumentos psicológicos.

¹¹⁴ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://www.tilburguniversity.edu/webwijs/show/j.j.a.denissen.htm>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹¹⁵ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/cv-john-hattie.pdf>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹¹⁶ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://www.otago.ac.nz/christchurch/departments/psychmed/people/john-horwood.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹¹⁷ Traduzido, pelo autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://epsy.ku.edu/karen-multon>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

- Katherine Magnusson¹¹⁸: professora do Departamento de Escola de Trabalho Social da Universidade de Wisconsin-Madison (EUA), leciona os cursos: Comportamento Humano e Meio Ambiente, e, Métodos Quantitativos de Pesquisa. Sua pesquisa enfoca o bem-estar e o desenvolvimento de crianças economicamente desfavorecidas e suas famílias. Examina como as disparidades no status socioeconômico (SES) afetam o desenvolvimento das crianças e como esses efeitos podem ser alterados por políticas e programas, especialmente programas de educação infantil. Também investiga como a educação materna afeta o desenvolvimento infantil.
- Kyllonen¹¹⁹: pós doutor em Educação Psicológica pela Universidade de Standford (EUA), é diretor Sênior de Pesquisa do Centro de Preparação e Eficácia Acadêmica e da Força de Trabalho no Serviço de Testes Educacionais (ETS) em Princeton (EUA). Os cientistas do Centro realizam pesquisas sobre (a) avaliação da educação superior, (b) prontidão da força de trabalho, (c) pesquisa de avaliação em larga escala (por exemplo, Programa para Avaliação Internacional de Alunos; PISA); e (d) avaliação das habilidades do século XXI, como criatividade, solução colaborativa de problemas e entrevistas situacionais.
- Leslie Morrison Gutman: apresentado na parte do relatório da OCDE (2015), ver anexo C.
- Martin Seligman¹²⁰: diretor do Centro de Psicologia Positiva, professor de Psicologia da Família Zellerbach do Departamento de Psicologia da Universidade da Pensilvânia e diretor do Programa de Mestrado em Psicologia Positiva Aplicada (MAPP) da Universidade do Estado da Pensilvânia (EUA).
- Mathilde Almlund: apresentado na parte do relatório da OCDE (2015), ver anexo C.
- Michelle Richardson¹²¹: é professora da Universidade College de Londres (UCL). Ela tem se envolvido no desenvolvimento da taxonomia de técnicas de mudança de comportamento (BCTs) como um método e uma ferramenta para especificar, avaliar e implementar intervenções complexas de mudança comportamental. Ela também foi a pesquisadora líder em uma revisão de método misto de intervenções de mudança de comportamento que visam crianças com transtorno de hiperatividade com deficiência de atenção (TDAH) em ambientes

¹¹⁸ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://socwork.wisc.edu/directory/katherine-magnuson>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹¹⁹ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://measuringse.casel.org/patrick-kyllonen/>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹²⁰ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/faculty-profile/profile-dr-martin-seligman>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹²¹ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/profile?upi=MARIC56>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

escolares. Michelle está atualmente trabalhando em revisões sistemáticas em saúde pública e promoção da saúde no EPPI-Center.

- Pedro Carneiro¹²²: professor de Economia na Universidade College de Londres (UCL) e economista do Centro de Métodos e Práticas de Microdados da IFS (Cemmap). Seus interesses de pesquisa incluem economia do desenvolvimento, economia do trabalho, economia da educação e microeconometria. No passado, ele examinou questões como o retorno à educação, a política de capital humano e a regulamentação trabalhista nos países em desenvolvimento. Ele estudou programas de pobreza e educação em vários países da América Latina, África e Europa Oriental.

- Raymond B. Miller¹²³: foi professor do Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de Oklahoma (EUA).

- Rhonda Craven¹²⁴: é professora e diretora do Instituto do Instituto de Psicologia Positiva e Educação da Universidade Católica da Austrália. Seus interesses de pesquisa são: a estrutura, medição, desenvolvimento e aprimoramento do autoconceito e dos principais impulsionadores psicossociais do bem-estar e do desempenho; o ensino eficaz de estudos indígenas e estudantes indígenas; maximizar o potencial de vida e permitir que as pessoas não apenas tenham sucesso, mas floresçam em diversos ambientes; e intervenções que fazem uma diferença tangível em ambientes educacionais e industriais.

- Roy P. Martin¹²⁵: professor emérito do Departamento Educação Psicológica da Universidade da Geórgia (EUA), cuja área de pesquisa é a medição e melhor compreensão da estrutura e validade preditiva das características temperamentais e de personalidade de crianças e adolescentes. Tem buscado uma abordagem centrada na pessoa e investigado uma tipologia de comportamento normal em dez clusters.

- Tim Kautz; apresentado na parte do relatório da OCDE (2015), ver anexo C.

Walter Mischel¹²⁶, professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Columbia (EUA), linhas de pesquisa de interesse: estrutura, processo e desenvolvimento da personalidade, auto-regulação (também conhecido como força de vontade).

¹²² Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://www.ifs.org.uk/people/profile/85>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹²³ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raymond_Miller2. Obs.: não se encontrou mais informações sobre o autor. Seu nome não está mais na página da Universidade de Oklahoma. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹²⁴ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://rexr.acu.edu.au/framework/browse.php?srperid=7240>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹²⁵ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://coe.uga.edu/directory/people/rpmartin>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

¹²⁶ Tradução livre do autor desta pesquisa, do texto original em inglês disponível em: <https://psychology.columbia.edu/content/walter-mischel>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

Anexo E – Big Five Inventory

Neste anexo apresenta-se as duas versões do BFI. O primeiro, o *Big Five Inventory – 10 (BFI-10)*, o qual têm apenas 10 questões, e é uma abreviação da versão mais popular do teste. O segundo, o *Big Five Inventory 44*, que tem 44 questões.

O motivo da apresentação das duas versões é porque a versão oficial do BFI-10 apresenta a dinâmica de funcionamento do teste, o que contempla as 10 perguntas e informa a qual das cinco dimensões cada pergunta está relacionada. Já a versão das 44 perguntas não apresenta essa correlação. Embora, seja facilmente percebido a qual dimensão cada pergunta está correlacionada, esta pesquisa optou por não determiná-las de forma unilateral, sem o consentimento do autor e, assim, mantê-la da forma original. Acredita-se que o leitor não terá dificuldade em descobrir.

Big Five Inventory – 10 (BFI-10)

Instruções

A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação. Vale ressaltar que não existem respostas certas ou erradas. Utilize a seguinte escala de resposta:

| | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------|--|----------------------------------|------------------------------------|
| 1 Discordo totalmente | 2 Discordo em parte | 3 Nem concordo nem discordo | 4 Concordo em parte | 5 Concordo totalmente |
|------------------------------------|-------------------------------|--|----------------------------------|------------------------------------|

Gênero: () Masculino () Feminino. Idade: _____. Ano Escolar: _____.

O teste de personalidade Big Five Inventory 10 ou o Inventário dos Cinco Grandes Fatores 10.

| R= nota reversa | BIG FIVE ¹²⁷ | Nº | CARACTERÍSTICAS (Vejo-me como alguém que...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|--------------------------------------|----|---|---|---|---|---|---|
| R | Extroversão | 1 | É reservado(a). | | | | | |
| | Amabilidade | 2 | Geralmente é de confiança. | | | | | |
| R | Conscienciosidade | 3 | Tende a ser preguiçoso. | | | | | |
| | Estabilidade Emocional/ Neuroticismo | 4 | É relaxado (a), lida bem com o stress. | | | | | |
| R | Abertura a Novas Experiências | 5 | Tem poucos interesses artísticos. | | | | | |
| | Extroversão | 6 | É sociável, amigável. | | | | | |
| R | Amabilidade | 7 | Tende a encontrar os defeitos nos outros. | | | | | |
| | Conscienciosidade | 8 | Faz um trabalho exaustivo/completo | | | | | |
| R | Estabilidade Emocional/ Neuroticismo | 9 | Fica nervoso(a) facilmente. | | | | | |
| | Abertura a Novas Experiências | 10 | Tem uma imaginação fértil. | | | | | |

Fonte: Berkeley Personality Lab.

Portal: <https://www.ocf.berkeley.edu/~johnlab/bfi.htm>. Acessado em: 19/09/2018.

Nota: (i) a tradução livre foi feita pelo autor desta pesquisa, pois, não há tradução oficial para essa versão; (ii) na versão original é apresentado uma tabela apenas com as perguntas e os campos reservados para assinalar o grau de concordância. Abaixo da tabela é exposto a qual dimensão cada pergunta está correlacionada e se é ou não uma pergunta reversa, sinalizada pela letra “R”. Entendeu-se que o leitor teria uma melhor visualização e compreensão da lógica do instrumento se fosse apresentado na tabela essa relação e assim foi feito.

Big Five Inventory – 44 (BFI)

Instruções

Abaixo encontram-se um número de características que podem ou não descrever-te. Por exemplo, achas que é uma pessoa que gosta de estar com os outros? Assinala com X o número que corresponde ao grau em que acreditas que a frase te caracteriza. Não existem respostas certas ou erradas, responde com sinceridade, de acordo com o teu modo de ser habitual.

¹²⁷ Esta é a versão *Big Five Inventory – 10 (BFI-10)*, o qual têm 10 questões e é uma abreviação da versão mais popular do teste: o *Big Five Inventory 44*, o qual tem 44 questões e a título de curiosidade pode ser encontrada no anexo E. Há ainda versões mais completas, chegando a haver mais de 200 itens. Escolheu-se a menor versão, porque, pareceu razoável admitir que ela é o suficiente para ilustrar a lógica do teste. Além disso, para uma melhor explicação para o leitor foi adicionado as colunas “R” = nota reversa, e a coluna “Big Five”, a qual expõe o domínio que representa cada pergunta.

O teste de personalidade Big Five Inventory 44 ou o Inventário dos Cinco Grandes Fatores 44.

Vejo-me como alguém que...

| Nº | CARACTERÍSTICAS (Vejo-me como alguém que...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | É falador | | | | | |
| 2 | Tende a encontrar os defeitos nos outros. | | | | | |
| 3 | Faz um trabalho exaustivo/completo | | | | | |
| 4 | É deprimido, triste | | | | | |
| 5 | É original, tem sempre novas ideias | | | | | |
| 6 | É reservado | | | | | |
| 7 | É prestável e não inveja os outros | | | | | |
| 8 | Por vezes pode ser um pouco descuidado | | | | | |
| 9 | É relaxado (a), lida bem com o stress. | | | | | |
| 10 | Tem curiosidade em relação a várias coisas | | | | | |
| 11 | Tem muita energia | | | | | |
| 12 | Inicia muitas disputas com os outros | | | | | |
| 13 | É um trabalhador de confiança | | | | | |
| 14 | Pode ficar tenso | | | | | |
| 15 | É engenhoso(a) um(a) pensador(a) profundo | | | | | |
| 16 | Gera muito entusiasmo | | | | | |
| 17 | Perdoa com facilidade | | | | | |
| 18 | Tende a ser desorganizado(a) | | | | | |
| 19 | Se preocupa muito | | | | | |
| 20 | Tem uma imaginação ativa | | | | | |
| 21 | Tende a ser sossegado(a) | | | | | |
| 22 | Geralmente é de confiança | | | | | |
| 23 | Tende a ser preguiçoso(a) | | | | | |
| 24 | É emocionalmente estável, não se aborrece com facilidade | | | | | |
| 25 | É inventivo | | | | | |
| 26 | Tem uma personalidade assertiva | | | | | |
| 27 | Pode ser frio(a) e indiferente | | | | | |
| 28 | É perseverante até a tarefa estar concluída. | | | | | |
| 29 | Pode ter um humor instável | | | | | |
| 30 | Valoriza experiências artísticas, estéticas | | | | | |
| 31 | Por vezes é tímido(a), inibido(a) | | | | | |
| 32 | É atencioso e bondoso com toda a gente | | | | | |
| 33 | Faz as coisas de modo eficaz | | | | | |
| 34 | Permanece calmo em situações tensas | | | | | |
| 35 | Prefere o trabalho rotineiro | | | | | |
| 36 | É sociável, amigável. | | | | | |
| 37 | Por vezes é rude para com os outros | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|--|
| 38 | Faz planos e cumpre-os | | | | | |
| 39 | Fica nervoso(a) facilmente | | | | | |
| 40 | Gosta de refletir, brincar com as ideias | | | | | |
| 41 | Tem poucos interesses artísticos | | | | | |
| 42 | Gosta de cooperar com os outros | | | | | |
| 43 | Se distraí com facilidade | | | | | |
| 44 | É sofisticado(a) na arte, música ou literatura | | | | | |

Fonte: Berkeley Personality Lab. Portal: <https://www.ocf.berkeley.edu/~johnlab/pdfs/BFI-Portugese.pdf>. Acessado em 28/01/2019.

Nota: texto traduzido para o português de Portugal.

Anexo F – Instrumento desenvolvido para aplicação no 5º ano do ensino fundamental.

II.a) Instrumento desenvolvido para aplicação no 5º ano do ensino fundamental

Regional:
Nome da escola:
Série:
Nome do aluno:

Código da escola:

Turma:
Matrícula:

DATA DE NASCIMENTO DO ALUNO
□□ / □□ / □□□□

ASSINATURA DO ALUNO

Caro aluno,

Você está recebendo um questionário que vai nos ajudar a saber mais sobre você. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois as suas respostas são importantes para nos ajudar a melhorar a educação oferecida a você e a seus colegas.

Obrigado pela sua participação!

| INSTRUÇÕES | |
|--|---|
| 1 - Marque as respostas das questões utilizando caneta esferográfica com tinta na cor azul ou preta, conforme mostra o exemplo abaixo: | |
| QUESTÃO X: | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2 - O uso do corretivo não é permitido. | |

| Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas organizadas? | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem um pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|---|--|---|---|--|--|
| 1. Aline costuma deixar todas as suas coisas bagunçadas, odeia limpar a casa, deixa o dever de casa sem completar. Quanto você acha que Aline é organizada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Manuela tem noção de organização, mas às vezes deixa o seu quarto bagunçado. Tende a completar o dever de casa em cima da hora. Quanto você acha que Manuela é organizada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Caio é bastante cuidadoso e dedicado. Gosta de limpar a casa, é caprichoso no dever de casa e sempre termina antes do prazo. Quanto você acha que Caio é organizado? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | Aline | Manuela | Caio |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Com qual dos três você se parece mais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas tímidas? | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem um pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|---|--|---|---|--|--|
| André é mais quieto e tem dificuldade para conversar com os colegas. Nas festas, tende a ficar isolado. Prefere jogar videogame sozinho. Quanto você acha que André é tímido? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rodrigo é sociável, mas às vezes prefere ficar na dele. Não é de falar muito. Gosta de jogar videogame com os colegas. Quanto você acha que Rodrigo é tímido? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Juliana é falante e cheio de energia e tem facilidade para conversar e fazer novas amizades. Quanto você acha que Paulino é tímido? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | André | Rodrigo | Juliana |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Com qual dos três você se parece mais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Avalie na escala abaixo o quanto você consegue: | 1 Nada | 2 Pouco | 3 Mais ou menos | 4 Muito | 5 Totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Terminar todo o seu dever de casa. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Controlar seus sentimentos. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Prestar atenção nas aulas. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Se acalmar depois de ficar muito assustado (a). | <input type="checkbox"/> |
| 9. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Bater um papo com uma pessoa desconhecida. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Evitar pensamentos ruins. | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ter bom desempenho em uma prova. | <input type="checkbox"/> |
| 13. Contar a um amigo que não se sente bem. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta. | <input type="checkbox"/> |

| Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações. | 1 Nada Não tem nada a ver comigo | 2 Pouco Tem um pouco a ver comigo | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo | 4 Muito Tem muito a ver comigo | 5 Totalmente Tem tudo a ver comigo |
|--|--|---|---|--------------------------------------|--|
| 1. Sou um(a) aluno(a) que se esforça. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Perco a cabeça com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Costumo acreditar que sou um fracasso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sou amável e legal com quase todo mundo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Tenho ideias novas e originais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. As outras pessoas me acusam de ser mentiroso(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Eu sou carinhoso com meus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Tenho facilidade em perdoar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Fico nervoso(a) com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Sou frequentemente acusado(a) por coisas que não foram minha culpa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Eu me comporto gentilmente com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Não tenho paciência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura. | <input type="checkbox"/> |
| 17. Não ligo que outros usem minhas coisas. | <input type="checkbox"/> |
| 18. Mantenho meu material escolar sempre organizado. | <input type="checkbox"/> |
| 19. De uma hora para outra eu fico triste. | <input type="checkbox"/> |
| 20. De maneira geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a). | <input type="checkbox"/> |
| 21. Gosto de colaborar com os outros. | <input type="checkbox"/> |
| 22. Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles. | <input type="checkbox"/> |
| 23. Desvio minha atenção com muita facilidade. | <input type="checkbox"/> |
| 24. Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse. | <input type="checkbox"/> |

| Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações. | 1 Nada Não tem nada a ver comigo | 2 Pouco Tem um pouco a ver comigo | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo | 4 Muito Tem muito a ver comigo | 5 Totalmente Tem tudo a ver comigo |
|---|--|---|---|--|--|
| 25. Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Costumo ser preguiçoso(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Gosto de conhecer algo novo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Eu me preocupo demais com tudo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Meus colegas pegam no meu pé. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Começo bate-boca com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Sou uma pessoa feliz e ativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Eu tenho muita imaginação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Costumo ser quieto(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Meus colegas gostam de mim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Gosto de ver programas de TV que falam de ciência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Sou cheio(a) de energia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Sou obediente. Faço o que me mandam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Vários assuntos despertam minha curiosidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Gosto de conversar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Sou tímido(a), inibido(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fonte: IAS (2014, p.83-85).

Anexo G – Instrumento desenvolvido para aplicação no 1º e no 3º anos do ensino médio.

II.b) Instrumento desenvolvido para aplicação no 1º e no 3º anos do ensino médio

Regional:

Código da escola:

Nome da escola:

Série:

Turma:

Nome do aluno:

Matrícula:

DATA DE NASCIMENTO DO ALUNO
 / /

ASSINATURA DO ALUNO

Caro aluno,

Você está recebendo um questionário que vai nos ajudar a saber mais sobre você. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois as suas respostas são importantes para nos ajudar a melhorar a educação oferecida a você e a seus colegas.

Obrigado pela sua participação!

| INSTRUÇÕES | |
|--|---|
| 1 - Marque as respostas das questões utilizando caneta esferográfica com tinta na cor azul ou preta, conforme mostra o exemplo abaixo: | |
| QUESTÃO X: | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2 - O uso do corretivo não é permitido. | |

| Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas organizadas? | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem um pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos As vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|---|--|---|---|--|--|
| 1. Aline costuma deixar todas as suas coisas bagunçadas, odeia limpar a casa, deixa o dever de casa sem completar. Quanto você acha que Aline é organizada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Manuela tem noção de organização, mas às vezes deixa o seu quarto bagunçado. Tende a completar o dever de casa em cima da hora. Quanto você acha que Manuela é organizada? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Caio é bastante cuidadoso e dedicado. Gosta de limpar a casa, é caprichoso no dever de casa e sempre termina antes do prazo. Quanto você acha que Caio é organizado? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | Aline | Manuela | Caio |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Com qual dos três você se parece mais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas nervosas? | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem um pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|--|--|---|---|--|--|
| 1. Beto se irrita e fica mal-humorado com facilidade. Está sempre preocupado com tudo e tem dificuldade em tomar decisões. Quanto você acha que Beto é nervoso ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fabiana lida bem com o estresse e confia nas suas capacidades, mas às vezes fica triste e ansiosa. Quanto você acha que Fabiana é nervosa ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Pedro é calmo e lida bem com situações tensas e estressantes. Dificilmente se sente triste. É geralmente otimista. Quanto você acha que Pedro é nervoso ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | Beto | Fabiana | Pedro |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Com qual dos três você se parece mais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas amáveis? | 1 Nada Não tem nada a ver com a pessoa | 2 Pouco Tem um pouco a ver com a pessoa | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver com a pessoa | 4 Muito Tem muito a ver com a pessoa | 5 Totalmente Tem tudo a ver com a pessoa |
|--|--|---|---|--|--|
| 1. Paula divide suas coisas com os outros, é disposta a ajudar e se preocupa com o que acontece com seus colegas. Quanto você acha que Paula é amável? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tiago tem consideração pelos outros e é cooperativo. Mas às vezes tende a encontrar defeito nos outros. Quanto você acha Tiago é amável? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Julia sempre pensa nela mesma em primeiro lugar, é ciumenta e frequentemente bate boca com as pessoas. Quanto você acha Julia é amável? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Pergunta | Paula | Tiago | Julia |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Com qual dos três você se parece mais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Avalie na escala abaixo o quanto você consegue: | 1 Nada | 2 Pouco | 3 Mais ou menos | 4 Muito | 5 Totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Terminar todo o seu dever de casa. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Evitar ficar nervoso (a). | <input type="checkbox"/> |
| 4. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Controlar seus sentimentos. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Prestar atenção nas aulas. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Se acalmar depois de ficar muito assustado (a). | <input type="checkbox"/> |
| 10. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Bater um papo com uma pessoa desconhecida. | <input type="checkbox"/> |
| 12. Evitar pensamentos ruins. | <input type="checkbox"/> |
| 13. Ter bom desempenho em uma prova. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Contar a um amigo que não se sente bem. | <input type="checkbox"/> |
| 15. Estudar um texto para uma prova. | <input type="checkbox"/> |
| 16. Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta. | <input type="checkbox"/> |

| Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações. | 1 Nada Não tem nada a ver comigo | 2 Pouco Tem um pouco a ver comigo | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo | 4 Muito Tem muito a ver comigo | 5 Totalmente Tem tudo a ver comigo |
|---|---|--|--|---|---|
| 1. Sou um(a) aluno(a) que se esforça. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Perco a cabeça com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Costumo acreditar que sou um fracasso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sou amável e legal com quase todo mundo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Tenho ideias novas e originais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Eu me irritado com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. As outras pessoas me acusam de ser mentiroso(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Eu sou carinhoso com meus colegas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Tenho uma imaginação bem ativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Sou caprichoso(a) e detalhista nas tarefas escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações. | 1 Nada Não tem nada a ver comigo | 2 Pouco Tem um pouco a ver comigo | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo | 4 Muito Tem muito a ver comigo | 5 Totalmente Tem tudo a ver comigo |
|---|---|--|--|---|---|
| 12. De repente fico de mal humor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Tenho facilidade em perdoar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Quando alguém da minha idade não gosta de mim, acredito que há pouco o que fazer para mudar a situação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Tenho dificuldade em manter minha atenção em atividades que demorem alguns meses para terminar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Fico nervoso(a) com facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Sou frequentemente acusado(a) por coisas que não foram minha culpa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Eu me comporto gentilmente com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Sou inventivo(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Faço as tarefas bem e sem desperdício de tempo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Não tenho paciência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Não ligo que outros usem minhas coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| 26. Mantenho meu material escolar sempre organizado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. De uma hora para outra eu fico triste. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. De maneira geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Gosto de colaborar com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Gosto de refletir e brincar com minhas ideias. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Sou meio desleixado(a), não tenho cuidado na hora de fazer as coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Costumo perder a paciência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Confio nas pessoas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Novas ideias e novos projetos desviam minha atenção dos anteriores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Desvio minha atenção com muita facilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Acredito que sou reconhecido(a) como mereço na vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Gosto de atividades artísticas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Costumo ser preguiçoso(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Sou meio tenso(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Gosto de conhecer algo novo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Sou distraído(a). É difícil ficar concentrado(a) nas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Eu me preocupo demais com tudo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. Meus colegas pegam no meu pé. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Não sou egoísta e gosto de ajudar os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações. | 1 Nada Não tem nada a ver comigo | 2 Pouco Tem um pouco a ver comigo | 3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo | 4 Muito Tem muito a ver comigo | 5 Totalmente Tem tudo a ver comigo |
| 50. Sinto que tenho pouca influência nas decisões do cotidiano em minha casa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Costumo ser desorganizado(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Começo bate-boca com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Gosto de pensar profundamente sobre as coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Sou uma pessoa feliz e ativa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Tento ajudar as pessoas que estão tristes ou doentes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Eu tenho muita imaginação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. Costumo ser quieto(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Acredito que posso mudar o que acontecerá comigo amanhã pelo que faço hoje. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61. Meus colegas gostam de mim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62. Gosto de ver programas de TV que falam de ciência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 63. Sou cheio(a) de energia. | <input type="checkbox"/> |
| 64. Tenho muitas dúvidas se sou competente. | <input type="checkbox"/> |
| 65. Sou obediente. Faço o que me mandam. | <input type="checkbox"/> |
| 66. Vários assuntos despertam minha curiosidade. | <input type="checkbox"/> |
| 67. Sou reservado(a), fico mais na minha. | <input type="checkbox"/> |
| 68. Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV. | <input type="checkbox"/> |
| 69. Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas. | <input type="checkbox"/> |
| 70. Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras. | <input type="checkbox"/> |
| 71. Gosto de conversar. | <input type="checkbox"/> |
| 72. Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos. | <input type="checkbox"/> |
| 73. Sou tímido(a), inibido(a). | <input type="checkbox"/> |
| 74. Acredito que as pessoas boas nos esportes já nasceram assim. | <input type="checkbox"/> |
| 75. Gosto da companhia das pessoas. | <input type="checkbox"/> |
| 76. Contagio os outros com meu entusiasmo. | <input type="checkbox"/> |

Fonte: IAS (2014, p.83-85).

Anexo H – Questionário socioeconômico SENNA.

III. Questionário socioeconômico

Questionário do Aluno – 1º ano do Ensino Médio

Os questionários para 5º ano e 3º ano do Ensino Médio diferem do reproduzido abaixo apenas no item 4, que é adaptado para as faixas etárias específicas.

Caro(a) Aluno(a), para conhecê-lo(a) melhor, contamos com sua ajuda para preencher este questionário. Suas respostas são muito importantes!

Instruções:

Assinale apenas **UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!**

Não existem respostas certas ou erradas. Selecione a alternativa que mais se aproxima de sua realidade.

1. Qual é o seu sexo?

- A) Masculino.
- B) Feminino.

2. Como você se considera?

- A) Branco(a).
- B) Pardo(a).
- C) Negro(a).
- D) Amarelo(a).
- E) Indígena.

3. Qual é o mês do seu aniversário?

- A) Janeiro
- B) Fevereiro
- C) Março
- D) Abril
- E) Maio
- F) Junho
- G) Julho
- H) Agosto
- I) Setembro
- J) Outubro
- K) Novembro
- L) Dezembro

4. Qual é a sua idade?

- A) 12 anos ou menos.
- B) 13 anos.
- C) 14 anos.
- D) 15 anos
- E) 16 anos.
- F) 17 anos.
- G) 18 anos.
- H) 19 anos ou mais.

5. Você mora com sua mãe?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não. Moro com outra mulher responsável por mim.

6. Sua mãe ou a mulher responsável por você saber ler e escrever?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não sei.

7. Até que série/ano sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

- A) Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário).
- B) Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9ºano (antigo ginásio).
- C) Completou a 8ª série/9ºano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- D) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- E) Completou a Faculdade.
- F) Não sei.

8. Seu pai ou homem responsável por você saber ler e escrever?

- A) Sim.
- B) Não.
- C) Não sei.

| Considerando onde você mora, responda as seguintes questões: | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 9. Sua rua é asfaltada ou tem calçamento? | (A) | (B) |
| 10. Sua residência tem energia elétrica? | (A) | (B) |
| 11. Sua residência tem água na torneira? | (A) | (B) |
| 12. Sua rua tem coleta de lixo? | (A) | (B) |
| 13. Tem alguém que mora com você que recebe bolsa família? | (A) | (B) |
| 14. Tem empregada doméstica ou faxineira trabalhando na sua residência? | (A) | (B) |

| Quanto dos seguintes itens existem no local onde você mora? | Nenhum | 1 | 2 | 3ou+ |
|---|--------|-----|-----|------|
| 15. Banheiro | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 16. Geladeira com freezer separado | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 17. Máquina de lavar roupa (não é tanquinho) | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 18. Aparelho de DVD | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 19. Automóvel (carro/moto) | (A) | (B) | (C) | (D) |
| 20. Dicionário de Língua Portuguesa e/ou outras línguas | (A) | (B) | (C) | (D) |

21. Sem considerar livros escolares, jornais e revistas, quantos livros existem no local onde você mora?

- A) Não tenho livros na minha residência.
- B) O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).
- C) O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).
- D) O bastante para encher várias prateleiras (mais de 100 livros).

22. Com qual frequência você vê seus pais ou responsáveis lendo (jornais, revistas, livros etc.)?

- A) Sempre.
- B) Às vezes.
- C) Raramente.
- D) Nunca.

23. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler (jornais, revistas, livros etc.)?

- A) Sim.
- B) Não.

24. Com qual frequência você lê (jornais, revistas, livros etc.)?

- A) Sempre.
- B) Às vezes.
- C) Raramente.
- D) Nunca.

25. Você tem computador no local onde você mora?

- A) Sim, com acesso à internet.
- B) Sim, mas sem acesso à internet.
- C) Não.

Anexo I – Relação das variáveis por cada conjunto de determinantes analisados.

| Variável | Fonte/ Descrição |
|--|---|
| Atributos socioemocionais | Microdados da avaliação piloto no Rio de Janeiro |
| Conscienciosidade | Análise fatorial/ TRI ⁴⁹ a partir de questionário socioemocional (62 itens para o 5º ano do ensino fundamental e 92 itens para o 1º e o 3º anos do ensino médio) |
| Extroversão | |
| Estabilidade Emocional | |
| Locus de Controle | |
| Amabilidade | |
| Abertura a Novas Experiências | |
| Ambiente familiar | |
| Educação da mãe | 5 níveis educacionais |
| Status de alfabetização do pai | Dummy ⁵⁰ |
| Status socioeconômico (SES) | Índice linear combinando 12 características de moradia e posse de bens duráveis |
| Número de livros | 4 categorias (nenhum a mais de 200) |
| Mãe mora no domicílio | Dummy |
| Economicamente vulnerável | Dummy (primeiro quinto de SES) |
| Características individuais | Microdados da avaliação piloto no Rio de Janeiro |
| Sexo | Dummy |
| Idade | Inteiro |
| Raça | Dummy (1 = branco, asiático) |
| Atitudes dos pais e filhos | Microdados da avaliação piloto no Rio de Janeiro |
| Frequência de leitura | 4 categorias (nunca a frequentemente) |
| Frequência de leitura dos pais | 4 categorias (nunca a frequentemente) |
| Pais incentivam o estudo dos filhos | Dummy |
| Características da turma | Microdados da avaliação piloto no Rio de Janeiro |
| Tamanho | Número de matriculados |
| Médias de atributos socioemocionais, características individuais e de ambiente familiar, e atitudes familiares | |
| Desempenho educacional | SAERJINHO |
| Português | Nota padronizada (m = 0, v = 1) |
| Matemática | Nota padronizada (m = 0, v = 1) |
| Médias de Português e Matemática por turma | |

Fonte: IAS, 2014, p. 60