

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**Competências socioemocionais na educação:
um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI**

LÍGIA CRISTINA POFFO LIMA

Florianópolis

2018

LÍGIA CRISTINA POFFO LIMA

**Competências socioemocionais na educação:
um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
em Pedagogia, do Centro de Ciências da
Educação, da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito para obtenção do
Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof.^a Eneida Oto Shiroma

Florianópolis
2018

LÍGIA CRISTINA POFFO LIMA

**Competências socioemocionais na educação:
um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI**

Trabalho Conclusão de Curso,
apresentado a Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito para
obtenção do Título de Licenciada em
Pedagogia.

Florianópolis, 18 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Shiroma (EED/CED/UFSC)

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Luciana Pedrosa Marcassa (MEN/UFSC)

Examinadora

Profa. Dra. Adriana Cláudia Turmina (SENAC/SC)

Examinadora

Profa. Dra. Mara Cristina Schneider (CA/UFSC)

Suplente

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é para minha orientadora, Eneida Oto Shiroma. Sem ela, eu não teria conseguido realizar este trabalho. Seus ensinamentos ampliaram minha visão da educação, do mundo do trabalho e da sociedade contraditória que vivemos. Seu apoio incondicional e sua generosidade em todas as atitudes e palavras me trouxeram a força para superar as dificuldades que apareciam e continuar firme nos estudos. Eneida, muito obrigada por tudo, sabes da importância que tens para mim.

Continuando na instituição, agradeço muito também aos meus professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Sou extremamente grata pelos aprendizados que tive com vocês, nas mais diversas áreas. Nominalmente cito a professora Gilka Girardello, por toda sua sensibilidade e alegria na vida, a professora Roselane Campos, por seu acompanhamento intenso na orientação do estágio, nos auxiliando inclusive nos finais de semana, e a professora Jocemara Triches, por toda a sua garra e pelo incentivo que me deu ao longo do curso.

Aproveito para agradecer a UFSC por ter me oportunizado a participar de programas como o PIBID; o PIBIC; e também da monitoria, fundamentais para ampliar a formação acadêmica. Meu eterno agradecimento às professoras Maria Isabel Serrão, Simone Vieira de Souza, Eneida Oto Shiroma e Maria Aparecida Lapa Aguiar.

Um agradecimento carinhoso às minhas companheiras de curso: Adriane Vogel, Beatriz Tenfen, Maytê Celina, Morgana Dreon e, em especial à Letícia Junkes, que me deu uma lição de vida diariamente ao enfrentar e superar tantas turbulências e continuar persistindo bravamente na Pedagogia e na vida.

Agradeço também algumas amigas de fora da universidade, mas que foram presentes durante o curso e me ajudaram em diversos momentos nos cuidados com minha filha, muito obrigada Lisiane Geisler e Luciana Doberstein.

Quero agradecer à minha família também. Ao meu marido, que me incentivou a cursar Pedagogia; aos meus pais, por estarem sempre por perto para me auxiliar na correria do dia a dia; à minha irmã, por sempre acreditar em mim; e de maneira muito especial à minha filha Giulia, por todo o seu amor, carinho, companheirismo, entendimento, participação e incentivo nas etapas da minha vida acadêmica na Pedagogia.

RESUMO

A nova sociabilidade requerida pelo capital no século XXI direciona as reformas educacionais que estão sendo implantadas no país, como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Temos como objetivos deste trabalho pesquisar os interesses das organizações empresariais e multilaterais no desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas. Procuramos conhecer quais são as priorizadas nos documentos dessas entidades, analisando suas publicações sobre o tema e suas iniciativas para influenciar as mudanças nas políticas educacionais. Utilizando a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, procuramos problematizar a função das competências socioemocionais nos projetos dessas organizações e entender este processo dentro das contradições deste “capitalismo humanizador”. As chamadas competências socioemocionais vêm sendo propagadas por organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) que, por meio de parcerias com governos federal, estaduais e municipais, direcionam as políticas na educação de acordo com os interesses econômicos. Objetivando a formação de uma sociedade mais produtiva e coesa, essas redes políticas atuam desde o planejamento até a efetiva implantação dessas políticas públicas. Por meio de um discurso de bem estar e progresso social, atendem às demandas do capital para formar o sujeito requerido pelo mercado de trabalho: colaborativo, resiliente, amável, autônomo, que saiba lidar com conflitos, tenha autocontrole e seja responsável pela própria vida, tornando-se um “membro ativo da sociedade”. O contraditório discurso capitalista difunde a esperança da mobilidade social que o futuro trabalhador, supostamente, alcançaria ao desenvolver as competências socioemocionais. Entretanto, essa é uma maneira de continuar expropriando o trabalhador, justificando as desigualdades sociais, a concentração de renda e as relações sociais reproduzidas no capitalismo, como se fosse uma “lei natural de produção”. O trabalho alienado é fruto de uma construção social conflituosa do sistema capitalista, que gera a acumulação da burguesia e aumenta a escassez e a miséria da classe trabalhadora. Apoiados em Mészáros, entendemos que uma educação voltada à transformação social ampla e emancipadora é aquela articulada à tarefa de superar a lógica do sistema do capital.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Trabalho e Educação. Instituto Ayrton Senna. Política educacional.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RME	Rede Municipal de Educação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SENNA	<i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Estrutura para as competências cognitivas e socioemocionais	20
Figura 2 -	Matriz de avaliação das competências socioemocionais	44
Figura 3 -	Exemplo de questão do questionário socioemocional	45
Figura 4 -	Exemplo de questão do roteiro de avaliação socioemocional	46
Figura 5 -	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (2017)	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Recomendações OCDE	24
Quadro 2 -	Artigos selecionados	29

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1 O problema de pesquisa.....	12
1.2 Objetivos	13
1.2.1 Objetivo geral	13
1.2.2 Objetivos específicos	13
1.3 Referencial teórico-metodológico	13
1.4 Estrutura do Texto	16
2. A sociabilidade nos moldes do capital mundializado	17
2.1 O <i>Big Five</i>	21
3. Crítica às competências socioemocionais nas pesquisas em educação	29
3.1 Pilares da educação no século XXI na ótica da Unesco	30
3.2 Competências socioemocionais inspiradas no <i>Big Five</i>	31
3.3 Governança em rede	34
4. Capitalismo humanizado no discurso do IAS	37
4.1 Parcerias público-privadas: estratégias do IAS para reformar a educação pública.....	46
5. Competências para o século XXI: repercussões na BNCC.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	622

1. INTRODUÇÃO

Pensar em uma formação integral para o ser humano pode parecer algo positivo para a constituição do sujeito e da humanidade. No senso comum, a escola seria um lugar ideal para, além dos conhecimentos cognitivos, construir valores como o respeito com os colegas, a ética, a cooperação, a empatia e o controle das emoções, estruturando pessoas autoconfiantes e autônomas. Algumas escolas que trabalham com pedagogias alternativas¹, como Waldorf e Montessori, têm como princípio a formação de um sujeito integral, dentro de um currículo vivo, dinâmico e integrado, que respeita cada etapa do desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais e morais, onde o sentir e o pensar sejam praticados simultaneamente, auxiliando no autoconhecimento individual e na convivência com o coletivo. Entretanto, mesmo nas instituições escolares cujos projetos anunciam uma perspectiva humanista, raramente encontramos o objetivo da emancipação social, para que vivamos em uma sociedade que se automedie, tenha autocontrole e construa valores escolhidos pelos próprios indivíduos sociais (MÉSZÁROS, 2008). Dentro da sociedade capitalista, onde os trabalhadores são explorados pelo capital, as instituições são organizadas tendo em vista reproduzir este sistema.

A finalidade da educação varia de uma sociedade para outra e cada uma delas possui um determinado ideal de homem. Na concepção funcionalista de Durkheim (2001), o sistema educacional é necessário para a integração e a coesão social:

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros; mas, para uma mesma sociedade, estão ligadas num mesmo sistema em que todas as partes contribuem para um mesmo fim; é o sistema de educação próprio de um país e de um tempo. Cada povo tem o seu, como tem o seu sistema moral, religioso, econômico, etc. Mas, por outro lado, os povos da mesma espécie, quer dizer, os povos que se assemelham pelas características essenciais da sua constituição, devem praticar sistemas de educação comparáveis entre si (DURKHEIM, 2001, p.75).

Para o sociólogo, deve-se desenvolver na criança estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade exige, sendo ela a responsável por nos ensinar “[...] a dominar as nossas paixões, os nossos instintos, a fazer-lhe a própria lei, a privarmo-nos, a sacrificarmo-nos, a subordinar nossos objetivos mais elevados” (DURKHEIM, 2001, 57). Nesta concepção, a educação tem a função instrumental de preparar os sujeitos para viver em determinada

¹ Refiro-me às pedagogias que focam, além do cognitivo, em aspectos morais e espirituais do ser humano. Respeitam os interesses e os ritmos de aprendizagens das crianças, considerando o autoconhecimento essencial no desenvolvimento integral do aluno.

sociedade, desconsiderando os desejos e os pontos de vista dos indivíduos, impondo-lhes o sentimento da regra e da disciplina, objetivando assegurar a coesão social.

A cada momento histórico a política educacional visa construir a futura geração, a partir das necessidades do mercado para garantir as condições para a sua existência. Na sociedade capitalista, a educação é parte importante da reprodução deste sistema, que procura justificar a desigualdade socioeconômica e mantém oculta a explicação sobre a concentração do capital. Dentre as contradições sociais do capitalismo, temos o aumento da riqueza ao lado da pobreza, pois é constante a exploração da classe trabalhadora. A riqueza que os trabalhadores produzem é expropriada pelo capitalista.

O Comitê de Oxford de Combate à Fome (OXFAM), uma confederação internacional filantrópica, lançou em 2017 o relatório *A distância que nos une: um retrato sobre as desigualdades brasileiras*. O documento (OXFAM, 2017, p. 21) apresenta que no Brasil, os 5% mais ricos detém a mesma fatia de renda que os demais 95% da população. Em relação à desigualdade de riqueza (propriedade de bens materiais como imóveis e bens financeiros como aplicações e ações), somente seis brasileiros possuem a mesma riqueza que a soma do que possui a metade mais pobre da população, ou seja, o equivalente a mais de cem milhões de pessoas (OXFAM, 2017, p. 30). Esses números ficam ainda mais impactantes e revelam tamanha concentração de riqueza quando a organização exemplifica que, gastando R\$ 1 milhão por dia, estes seis bilionários, juntos, levariam em média 36 anos para esgotar o equivalente ao seu patrimônio. Em outro pólo, ainda segundo o Oxfam (2017, p. 12), mais de 16 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza no país. É uma desigualdade gritante da concentração de renda de um lado e de outro, a escassez e a miséria.

A linha da pobreza é medida por meio de alguns métodos. Um deles é o *dollar-a-day*, adotado no relatório de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial a partir de 1990, um indicativo que representa um valor internacional mínimo da pobreza (GARCIA *et al*, 2017b, p. 36). O valor, que iniciou com um dólar por dia para considerar uma pessoa pobre em qualquer parte do mundo, foi reajustado em 2008 para US\$ 1, 25. Garcia *et al* (2017b, p. 40) dizem que é preciso refletir que essa condição “[...] implica na falta de acesso à saúde, educação, empregos, direitos, etc.” A alta concentração de renda e riquezas de poucos marca a exclusão social de muitos:

A produção da desigualdade é endêmica no sistema capitalista, portanto, as condições de vida, trabalho, escolarização, cultura, sociabilidade da classe trabalhadora são precárias e empobrecidas, tanto no campo como na cidade. Conseqüentemente, a vivência da juventude também é limitada e circunscrita à sua condição de classe, que lhe reserva o trabalho simples com baixa remuneração e longa jornada de trabalho, sem mencionar o desemprego, que contribui para a

constituição dos jovens como parte do exército de reserva. (GARCIA *et al*, 2017a, p. 148).

O sistema sociometabólico do capital ajusta a classe trabalhadora para que continue produzindo acumulação para o capitalista. O trabalhador produz mercadorias e se reproduz como trabalhador assalariado. Numa sociedade adequada à valorização do valor e que demanda uma população trabalhadora excedente, “[...] desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes” (MARX, 1984, p. 854). Essa superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho, constituindo o exército industrial de reserva, reduzindo os salários e exigindo maior produtividade do trabalhador, que aceita essas condições e reproduz essa relação por medo do desemprego. Segundo Marx (1984, p. 733), “[...] a população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista [...] e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista.” O desemprego, a miséria e as precárias condições de vida fazem com que o trabalhador se submeta ao capital, pois precisa produzir sua existência.

Na porta das escolas, a formação que aguarda os filhos dos trabalhadores é diferente dos filhos da elite. Snyders (2005 *apud* GARCIA *et al*, 2017a, p. 121) indica que é:

a “desigualdade social que comanda a desigualdade escolar”, ou seja, não é a escola que promove a divisão da sociedade em classes, essa divisão tem origem no modo de produção, na divisão social do trabalho. Sendo necessária à manutenção da ordem social dividida, a desigualdade educacional é nefasta à classe subalterna em sua luta para deixar de ser dominada.

A desigualdade escolar é um reflexo da desigualdade social que reproduz dentro da escola a mesma exclusão promovida fora dela.

Contraditoriamente, a educação integral, pensada na literatura marxista como relacionada à formação omnilateral², ampla, não restrita aos aspectos cognitivos e à formação voltada ao mercado de trabalho, parece surgir como um projeto de educação para o século XXI. Entretanto, esse discurso sedutor de que a escola seria o local para preparar os estudantes a “buscarem uma vida plena - para conquistarem melhores oportunidades produtivas, construindo relações sociais mais estáveis e realizando projetos de vida [...]” (IAS

² Refiro-me à formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado. Ruptura do homem limitado da sociedade capitalista (MARX, 1984; MANACORDA, 1991).

- UNESCO, 2015, p. 14), não corresponde à concepção da formação humana integral ampla indicada por Marx.

A formação desse sujeito requerido pelo capital no século XXI chama a atenção para as competências não-cognitivas, as chamadas socioemocionais. Estas competências estão sendo promovidas e propagadas por instituições e fundações empresariais como o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma instituição empresarial fundada em 1994 que, por meio de parcerias com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), difundem uma proposta de desenvolvimento e avaliação das competências socioemocionais para intervir na formulação de novas políticas públicas para a educação no século XXI, estabelecendo parcerias com governos federal, estaduais e municipais. Segundo os documentos sobre competências socioemocionais elaborado pelo IAS e UNESCO (2015, p. 8), o conjunto dessas habilidades passaria a “[...] direcionar as inovações no processo de ensino-aprendizagem, englobando a transformação das práticas dos professores, gestores escolares e secretarias de educação.”

As construções das políticas públicas educacionais são discutidas e elaboradas por instituições empresariais privadas e organizações multilaterais que, em parceria com o Ministério da Educação, são postas em prática por meio de editais e convênios feitos pelas instituições públicas.

O envolvimento das empresas privadas e organizações multilaterais com as instituições públicas nos abrem os olhos para a necessidade de compreender seus interesses na área educacional, inclusive na elaboração de políticas públicas. Apresentam-se como parceiras do Estado para pensar, elaborar e colocar em prática políticas que anunciam como necessárias para solucionar a “crise na aprendizagem”. Com discurso sedutor, empresários do setor privado propõem reformas na educação pública com a assistência de profissionais contratados pelos institutos privados, evidenciando a articulação da educação com o setor econômico.

As chamadas habilidades socioemocionais têm sido abordadas pelo IAS e a OCDE como competências que, integradas ao conhecimento cognitivo, ajudam a formar cidadãos comprometidos, motivados, solidários, socialmente responsáveis e produtivos. No documento *Competências para o progresso social*, a OCDE (2015, p. 35) 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.”

A definição das socioemocionais pela OCDE é baseada no Modelo dos Cinco Grandes Fatores, o *Big Five*, um sistema de classificação de traços da personalidade que distingue cinco categorias de modo abrangente: Extroversão; Amabilidade, Conscientização; Estabilidade emocional; e Abertura a novas experiências.

A partir do *Big Five*, foi elaborado um sistema de avaliação em larga escala das competências socioemocionais que ainda não está sendo implementado como uma política pública de avaliação em larga escala no país, entretanto, pode ser que comece a ser aplicado assim como o PISA³ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que mensura as competências cognitivas.

Entretanto, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em sua versão final em dezembro de 2017, já existe a orientação para a construção de currículos com características das competências socioemocionais a serem desenvolvidas durante o processo educativo (comunicação, criatividade, participação, colaboração, resiliência, responsabilidade, etc), propagadas anteriormente pela OCDE, UNESCO e IAS.

1.1 O problema de pesquisa

A atuação destas organizações enfatizando a relevância das competências socioemocionais nos currículos escolares e nas avaliações em larga escala nos chamam a atenção para problematizar seu papel na formação da força de trabalho almejada pelos capitalistas da atualidade. Compreendemos que as reformas educacionais são subordinadas ao desenvolvimento econômico e este se vale do discurso envolvente de uma “educação integral” para difundir as competências socioemocionais requeridas pelo capitalismo contemporâneo. Integradas ao conhecimento cognitivo, as competências socioemocionais ajudariam a formar “cidadãos autônomos, ativos, responsáveis, solidários e produtivos”. A fim de mensurar as competências socioemocionais a serem desenvolvidas pelos sujeitos na Educação Básica, a OCDE e o IAS difundem um projeto para avaliá-las em larga escala.

³O PISA é um instrumento de avaliação em larga escala elaborado pela OCDE, que testa as habilidades e conhecimentos de matemática, leitura e ciências de estudantes de 15 anos de idade, período do ingresso de muitos filhos de trabalhadores no mercado de trabalho. É aplicado a cada três anos, coletando dados que devem orientar as diretrizes para as políticas públicas educacionais. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>.

É sobre o tema das novas competências demandadas pelo projeto de educação do capital no século XXI, que converge com a implantação da nova BNCC, que o presente trabalho irá se aprofundar.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Pesquisar os interesses dos institutos empresariais no desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas tendo em vista problematizar sua função na formação da sociabilidade requerida pelo capital no século XXI.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer quais são as competências socioemocionais priorizadas nos documentos dessas organizações;
- Analisar as concepções da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre as competências socioemocionais e suas recomendações para que sejam incorporadas nas reformas educacionais no Brasil;
- Pesquisar as ações do Instituto Ayrton Senna na divulgação de publicações sobre o tema e iniciativas para influenciar as mudanças nas políticas educacionais.

1.3 Referencial teórico-metodológico

Investigar e compreender os interesses dos institutos empresariais no desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas e na formação de professores exige um referencial teórico-metodológico que nos faça refletir sobre a realidade e suas determinações históricas e sociais:

O objeto das ciências sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num

embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 1994, p. 13).

A educação, como uma das questões sociais construídas historicamente, é uma temática sob a qual se travam constantes embates. Para entender as novas políticas educacionais apresentadas pelo Ministério da Educação, é preciso investigar não apenas a legislação e documentos governamentais, mas também os documentos elaborados pela sociedade civil, neste caso, por institutos empresariais privados no Brasil e organizações multilaterais parceiras. A tentativa dessa compreensão se dará baseada no materialismo histórico-dialético, método no qual Karl Marx (1984) busca uma leitura objetiva da realidade, investigando determinadas ordens das relações sociais, articulando interesses e evidenciando as contradições do modo de produção capitalista, centradas em um sujeito social determinado.

O processo de construção do conhecimento sobre as competências socioemocionais que dá novo direcionamento às políticas educacionais passa por identificar os discursos presentes nos documentos, discutindo a real intencionalidade nesse novo projeto capitalista de educação para o século XXI. O discurso sedutor dessas políticas de formação humana integral é um conteúdo construído historicamente, elaborado por organizações privadas que possuem interesses na elaboração e implantação dessas políticas. Identificar o tipo de homem que essa educação pretende formar por meio de competências socioemocionais é uma reflexão para as novas aprendizagens que estão sendo requeridas pelo sistema do capital:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

A relação entre a sociedade civil e o Estado está no centro do direcionamento educacional hegemônico, que agora reaparece como um “capitalismo humanizador”. Parece-nos uma contradição, já que os interesses de “emancipação do trabalhador são incompatíveis com a ordem burguesa” (NETTO, 2017). O discurso, anunciando o “desenvolvimento pleno do ser humano”, visa à formação da força de trabalho, com habilidades como a responsabilidade, tolerância, sociabilidade e espírito cooperativo. Como Marx e Engels já anunciavam no Manifesto Comunista (1848, p. 59): “A história futura do mundo se resume, para eles (a burguesia), na propaganda e na prática de seus planos de organização social”. A relação capital-trabalho feita por Marx continua expressa também nas políticas educacionais. Para identificá-las, é necessário buscar a essência dos documentos, que significa compreender

suas determinações, e não a aparência, que pode parecer dada em seu texto, percebendo qual o interesse do Estado em fomentar essas políticas públicas educacionais sistematizadas por empresas privadas, com o slogan da construção de uma “educação plena, que dê conta do ser humano na sua integralidade” (IAS - UNESCO, 2015, p. 21).

Na discussão metodológica para compreender as competências socioemocionais no contexto de contradições da sociedade capitalista, foi priorizada a análise de documentos sobre as competências socioemocionais disponibilizadas em sites das fundações empresariais, de Organizações Multilaterais e do Ministério da Educação. Os principais documentos examinados foram: *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015); *Competências Socioemocionais - Material de Discussão* (IAS - UNESCO, 2015); e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017).

Realizamos também pesquisas de artigos e outras produções acadêmicas nas bases de dados *Scielo* e *Anped* complementadas com a ferramenta *Google Scholar*. Em dezembro de 2017 fizemos a busca utilizando a combinação dos descritores “competências socioemocionais” e “educação” nas bases de dados *Scielo* e *Anped*. Ao pesquisarmos no *Google Scholar*, ampliamos os descritores para a seleção de publicações que viessem ao encontro da especificidade da nossa pesquisa, sendo eles: "socioemocionais"; "educação"; "competências"; "Instituto Ayrton Senna"; "OCDE"; "UNESCO"; e "capitalista". Desta forma, buscamos por artigos que abordassem o assunto em perspectiva crítica, relacionando a sociedade de classes em que vivemos e não discussões sobre currículo tomado autonomamente ou sobre a psicologia da educação e aprendizagens que focassem nos indivíduos.

Procuramos identificar nos documentos, nas produções acadêmicas e também no portal do Instituto Ayrton Senna o que são as competências socioemocionais, como elas foram sendo discutidas pelo IAS e a OCDE, e a criação do SENNA (instrumento de avaliação em larga escala das competências socioemocionais). Em paralelo a esses levantamentos e análises foi publicada a versão definitiva da BNCC. Decidimos discutir também a inserção das competências gerais da BNCC (2017), que trazem as socioemocionais a serem desenvolvidas nos alunos.

1.4 Estrutura do Texto

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, além desta introdução. O primeiro analisa o documento *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015). Abordamos as competências socioemocionais consideradas pela organização econômica como essenciais para o “bem estar individual e progresso social”. Baseadas no método *Big Five*, demonstram os comportamentos e os valores a serem desenvolvidos nas escolas, formando o perfil do sujeito ideal para nossa sociedade.

No capítulo seguinte apontamos o que a Revisão Bibliográfica está discutindo sobre o tema das competências socioemocionais: as críticas ao constructo *Big Five*, a governança em rede que defende e elabora políticas educacionais para o modelo de ensino compatível com os interesses capitalistas e a utilização das socioemocionais nas avaliações em larga escala da Educação Básica.

O Instituto Ayrton Senna e sua influência no direcionamento e na implementação das políticas públicas, por meio de parcerias público-privadas é o debate do terceiro capítulo. Integrante da Cátedra UNESCO para a Educação, o IAS tem forte influência em parcerias com escolas públicas, implementando o gerencialismo e atuando na formação de professores, atualmente sinalizadas para as competências socioemocionais, conforme expostas no documento *Competências Socioemocionais - Material de Discussão* (IAS - UNESCO, 2015).

O quarto capítulo discorre sobre a recente *Base Nacional Comum Curricular*, aprovada em dezembro de 2017. O documento traz dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes na Educação Básica, dentre elas as cognitivas e as socioemocionais, demonstrando que as políticas educacionais formuladas por empresas privadas e organizações multilaterais estão sendo implementadas nos documentos oficiais.

As considerações finais encerram o trabalho retomando pontos importantes desta pesquisa com algumas reflexões sobre as competências socioemocionais na educação.

2. A sociabilidade nos moldes do capital mundializado

A Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou, em 2015, o documento *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais*. O relatório é uma síntese de três anos de pesquisa realizadas pelo projeto Educação e Progresso Social (ESP), vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE. No prefácio, Andreas Schleicher, da Diretoria de Educação e Competências da OCDE, já anuncia que é necessário para os adolescentes e as crianças um “[...] conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ser bem sucedidos na vida moderna, [...] elevando a chance de se formar em universidades, ter vida saudável e se afastar de comportamentos agressivos” (OCDE, 2015, p. 3). Essas competências, segundo Andreas, possibilitariam o sucesso dentro da escola e fora dela, indicando nas entrelinhas um êxito no mercado de trabalho.

O discurso neste documento é abordado buscando o desenvolvimento de uma “criança completa” (OCDE, 2015, p. 13) para enfrentar os desafios do século XXI. A sua versão preliminar foi apresentada no Fórum *Educar para as Competências do Século 21*, ocorrido em São Paulo no ano anterior (2014), promovido pela OCDE, pelo MEC, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o IAS. O fórum, realizado em parceria com o setor público, instituto privado e organização multilateral expressa a formação as ‘redes políticas’ (BALL, 2014 *apud* CARVALHO E SILVA, 2017, p. 183), revelando a atuação interessada do setor privado na definição das políticas educacionais. Neste evento, foi assinado um protocolo de intenções para incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino entre o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o IAS. Este documento resultou na criação do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, por meio do Edital nº 44/2014, prevendo o financiamento de projetos de pesquisa para o “desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da educação básica na rede pública”⁴.

No documento, a OCDE (2015, p. 108) aponta a existência de escolas que já têm em sua filosofia a busca pelo desenvolvimento integral do ser humano desde a primeira infância,

⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7066-programa-seleciona-projetos-para-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais>.

na parte cognitiva, no trabalho com as emoções, estimulando a autonomia, autoestima, equilíbrio emocional e outras, como a Steiner-Waldorf e Montessori. No entanto, na grande maioria das escolas, a ênfase nas competências socioemocionais começa a ganhar força agora no direcionamento de documentos de organizações multilaterais e institutos privados. Sedutor, o texto da OCDE conquista a muitos com uma rápida leitura, pois é raro alguém ir contra a formação de um sujeito integral, englobando o cognitivo e o socioemocional. Entretanto, ao ler um pouco mais atentamente, começa a se perceber o discurso "humanizador do capital" (NETTO, 2017) direcionando as ações às famílias desfavorecidas economicamente e anunciando a melhora das perspectivas socioeconômicas desses grupos. Ao estampar o envolvimento de uma organização para o desenvolvimento econômico, fica evidente a preocupação na formação dos indivíduos adequados às novas demandas do mundo do trabalho, no processo de reprodução da sociedade capitalista.

A ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais promovidas pela OCDE aparece como o novo caminho para a educação do século XXI. Ao desenvolver essas competências nos contextos de aprendizagem, o sujeito levaria uma vida “próspera, saudável e feliz” (OCDE, 2015, p. 18). Neste documento, a educação é abordada como redentora para superar os desafios da desigualdade social e das altas taxas de desemprego nos últimos anos, especialmente para jovens com baixo nível educacional, ou seja, para os filhos da classe trabalhadora. A OCDE mostra um gráfico com informações obtidas pela própria organização comparando dados de 2007 e 2012, revelando o aumento do desemprego entre os jovens (16-24 anos) de seus países membros neste período (OCDE, 2015, p.19). Em contraponto, a organização afirma que a qualificação educacional não é suficiente para encontrar um trabalho e mantê-lo, e que a transição entre a escola e o trabalho tem sido mais difícil para as novas gerações devido à crise recente em muitos países. Sugere, então, que para melhorar as probabilidades de emprego dos jovens é preciso “[...] o incentivo das competências socioemocionais como perseverança, responsabilidade e motivação” (OCDE, 2015, p. 19).

As disparidades de renda aumentaram, segundo a OCDE, entre a metade da década de 1980 e o final da década de 2000. O desemprego cresceu e isso reflete para além dos prejuízos materiais, causando a perda de autoestima e direitos sociais: “A distribuição desigual da renda se traduz em um acesso desigual a bens e serviços, incluindo a educação e saúde” (OCDE, 2015, p. 21). A organização relaciona o baixo nível socioeconômico ao pior desempenho educacional e afirma que: “[...] a menos que sejam realizados esforços adicionais, as crianças das classes menos favorecidas continuarão em desvantagem em relação aos seus pares das classes mais favorecidas [...]” (OCDE, 2015, p. 22). Estes esforços adicionais seriam para o

desenvolvimento das competências socioemocionais que auxiliariam, segundo a organização, na transição entre a escola e o sucesso no mercado de trabalho. De acordo com a OCDE, as socioemocionais poderiam melhorar os resultados econômicos e sociais, provocando “mudanças no comportamento e estilo de vida”, combatendo hábitos como beber, fumar e comer demasiadamente (OCDE, 2015, p. 63). Além disso, as intervenções para melhorar a autoestima e controlar as emoções diminuiriam o investimento nos custos sociais (OCDE, 2015, p. 20) e oportunizariam ao indivíduo “ser um membro ativo da sociedade” (OCDE, 2015, p. 22).

A educação, segundo o documento, pode influenciar positivamente os resultados econômicos e sociais por meio das competências socioemocionais, que seriam tão importantes quanto às competências cognitivas para o alcance dessas metas, reduzindo também as desigualdades sociais (HECKMAN; STIXRUD; URZUA, 2006; KAUTZ *et al.*, 2014 *apud* OCDE, 2015, p.24). Por meio de um discurso do bem estar social para o progresso de uma sociedade mais “igualitária” (OCDE, 2015, p. 26) estão os interesses econômicos, e não a falácia do discurso para garantir “cidadãos prósperos, engajados, saudáveis, responsáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 27).

A OCDE desenvolve uma concepção de que as competências socioemocionais seriam quase que uma fórmula mágica na diminuição das desigualdades sociais, como se apenas o desenvolvimento dessas habilidades fossem resolver os problemas estruturais da sociedade excludente em que vivemos. Falam em “mudanças no comportamento e estilo de vida”, no “controle das emoções”, em “proporcionar” ao indivíduo ser um “membro ativo da sociedade”, o que mostra o desejo da organização em moldar comportamentos adequados para formar o perfil ideal do trabalhador almejado pelo capital: que não conteste, seja resiliente e continue sendo expropriado pelo capitalista.

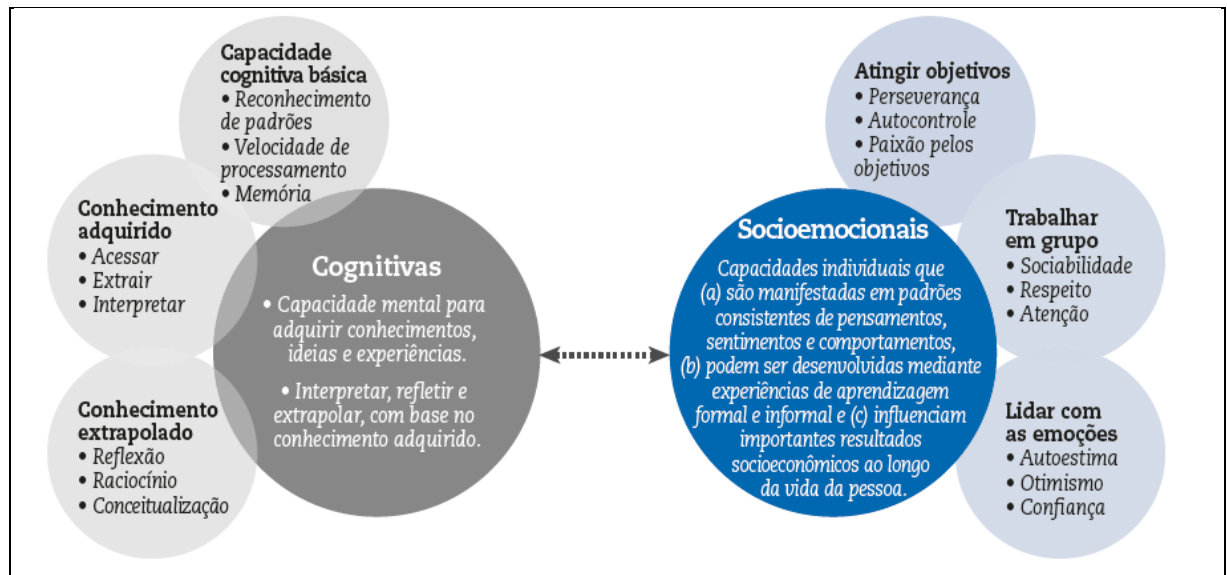
Ao destacar a importância do estímulo às competências, a OCDE (2015) apresenta em seu relatório a relação entre contextos de aprendizagem (escola, família e comunidade), competências (cognitivas e socioemocionais) e progresso social (mercado de trabalho, participação cívica e saúde, etc). A aprendizagem ocorre em contextos variados que influenciam o desenvolvimento socioemocional de maneira determinada nos diferentes estágios da vida das crianças e adolescentes. A família tem uma grande atuação ao desenvolver hábitos, transmitir valores e promover práticas estimulantes aos filhos, sendo que os pais que se envolvem nas atividades escolares e têm relacionamentos saudáveis com seus filhos influenciam positivamente nas habilidades emocionais e cognitivas deles. A escola, de acordo com a OCDE, também pode induzir o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos

ao proporcionar atividades curriculares e extracurriculares, além da intervenção dos professores na motivação e aumento da autoestima dos alunos e na sociabilidade com os colegas. O aprendizado informal, que envolve atividades na comunidade (fora da escola), pode ter também grande interferência no desenvolvimento das competências socioemocionais ao estimular o aumento da autoestima por meio de atividades cívicas e culturais.

No discurso da OCDE, o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais visa alcançar o bem estar individual e o progresso social. Uma estrutura conceitual sobre o bem estar individual e o progresso social é explanada no documento, demonstrando o amplo espectro envolvido para se ter resultados sociais e econômicos relevantes, propondo investigar a influência das competências cognitivas e socioemocionais sobre os indicadores do progresso social, como o mercado de trabalho, engajamento cívico, saúde, satisfação com a vida, segurança, vida familiar, meio ambiente, etc.

As competências indicadas pela OCDE (2015) para o sucesso individual e o progresso social incluem as cognitivas e as socioemocionais, cada uma com características individuais e suas respectivas dimensões:

Figura 1 - Estrutura para as competências cognitivas e socioemocionais



Fonte: OCDE (2015, p. 34)

As competências cognitivas estão envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento. Conforme observado na figura acima, dividem-se: na Capacidade cognitiva

básica, no Conhecimento adquirido e no Conhecimento extrapolado. Este último é o mais complexo, sendo necessário refletir, raciocinar e criar padrões de pensamento mais elaborados, fazendo conexões e construindo um novo conceito para agir em novas situações (OCDE, 2015, p. 35).

As competências socioemocionais são chamadas também de não cognitivas e envolvem, segundo a OCDE (2015), as dimensões do alcance de objetivos, do trabalho em grupo e do controle das emoções. São características dela a autoestima, persistência, autocontrole, diminuição da agressividade, cordialidade, nível de satisfação, cooperação social, responsabilidade pela própria vida, capacidade de lidar com problemas, perseverança, autoeficácia, sociabilidade, resiliência, autodisciplina, entre outras. A OCDE define as competências socioemocionais em seu relatório como:

[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagens formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 35).

Este excerto da OCDE mostra perfil adequado ao capitalismo a ser moldado na formação do futuro trabalhador, que não questione a ordem e não se rebele, mantendo a ordem social e a alta concentração de renda por meio expropriação da força de trabalho do sujeito assalariado, continuando a reprodução e as contradições do sistema capitalista.

2.1 O *Big Five*

A definição das socioemocionais pela OCDE é baseada no Modelo dos Cinco Grandes Fatores, o *Big Five*, um sistema de classificação de traços da personalidade que distingue cinco dimensões básicas da personalidade. Costa e McCrae (1992 apud OCDE, 2015, p. 35) fornecem uma lista das características correspondentes a cada uma delas: 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; e 5) Abertura a experiências: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo.

A fim de mensurar as competências socioemocionais para “auxiliar os tomadores de decisão a avaliar melhor os atuais conjuntos de competências das crianças e suas futuras

necessidades” (OCDE, 2015, p. 3), a organização se coloca comprometida para desenvolver instrumentos que verifiquem esses dados em um comparativo internacional, dentro de fronteiras culturais e linguísticas. O Modelo dos Cinco Grandes fatores é a base para a mensuração das competências socioemocionais que, segundo a OCDE (2015, p. 36 e 37), pode ser feita “[...] de maneira indireta por meio de relatos próprios e de observadores, execução de tarefas e registros administrativos do comportamento de alunos [...]”, e complementa dizendo que “[...] evidências sugerem que alguns instrumentos proporcionam uma medição confiável nos traços de personalidade”, mas que “[...] as classificações de observadores podem ser tendenciosas, devido às visões subjetivas dos entrevistados.” A própria OCDE (2015, p 104), no mesmo documento, afirma que “[...] a avaliação de competências socioemocionais costuma ser menos transparente do que a avaliação de resultados acadêmicos.” Apesar da falta de clareza em relação às avaliações, a organização ainda insiste que as socioemocionais podem ser medidas com critério dentro de limites culturais e linguísticos e que, se apreciadas com frequência, podem gerar dados sobre déficits e tendências para o seu desenvolvimento, identificando as prioridades para as reformas curriculares.

Os sujeitos são múltiplos e é problemático avaliar as competências socioemocionais por serem medidas subjetivas, como satisfação com a vida e bem estar. Atributos como conscientização, sociabilidade e estabilidade emocional, segundo o documento, induzem o comportamento e o estilo de vida, e podem ser impulsionadores de sucesso, melhorando os resultados na saúde e na educação, interferindo na decisão por frequentar o ensino superior, entre outros, impactando de forma maior nos resultados sociais e de maneira moderada na educação e no mercado de trabalho, que tem influência das competências cognitivas.

Considerando o ensino superior, é preciso refletir sobre quem consegue chegar e se manter na universidade, já que as barreiras para os filhos dos trabalhadores em acessar e permanecer nesta etapa são bem mais escassas que as dos filhos das classes burguesas. O documento da OCDE defende que o desenvolvimento das competências socioemocionais no currículo escolar abriria novas oportunidades de trabalho e de acesso ao curso superior, mas é importante destacar que isso interessa aos capitalistas tanto para formar força de trabalho a ser expropriada quanto para aumentar a “clientela” das instituições privadas no ensino superior, já que a maioria das matrículas ocorre nas Instituições de Ensino Superior privadas e tendem a se expandir na modalidade à distância. Também é necessário considerar todas as condições objetivas que favoreceram ou negaram o acesso do sujeito ao ensino superior, pois as

influências na sua trajetória de vida são um indicativo de sinalização do caminho que será escolhido por ele – ou destinado para ele.

Conforme o relatório, as competências socioemocionais podem ser particularmente benéficas para as classes trabalhadoras, “[...] de modo que possam navegar melhor em seus ambientes desafiadores e, finalmente, conseguir mobilidade social” (OCDE, 2015, p. 86). O discurso da mobilidade social é uma forma de continuar explorando o trabalhador, propagando uma nova roupagem da Teoria do Capital Humano, de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade:

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (FRIGOTTO, 2018, p. 5).

Ao seguir o ideário economicista do capital humano, a OCDE (2015) proclama que o investimento precoce nas habilidades para as crianças das “classes menos favorecidas” é importante para que acumulem níveis suficientes de competências cognitivas e socioemocionais, a fim de obter mais competências no futuro, evidenciando o discurso de “competência gerar competência” (OCDE, 2015, p. 76). As intervenções propostas pela OCDE seriam desde a primeira infância, com sessões de aconselhamento e orientação às crianças e aos pais; outras dirigidas às crianças mais velhas, que treinariam os professores; e para os adolescentes, enfatizariam a orientação profissional e a aprendizagem prática no local de trabalho (OCDE, 2015, p. 73). A organização afirma que “Evidências disponíveis em alguns países da OCDE sugerem haver espaço para aprimorar competências das crianças a partir de reformas políticas, inovações dos professores e esforços dos pais” (OCDE, 2015, p. 130), e recomendam aos legisladores das reformas educacionais que explorem o desenvolvimento das socioemocionais a fim de aperfeiçoar medidas de bem estar e progresso social, como saúde, prosperidade econômica, moradia, segurança, vida pessoal e mercado de trabalho.

Percebemos no documento por diversas vezes que a organização coloca as palavras sem citar quais seriam as fontes, utilizando, por exemplo, os termos “evidências comprovam” e “evidências sugerem”. Mas de onde aparecem essas “evidências”? São “evidências” com base em quais dados/pesquisas? Expressamos a crítica de Freitas (2015, *apud* CAETANO, 2016, p 128), ao afirmar que “em ciência, é muito fácil ter a ‘verdade científica’ - basta

produzir sua própria pesquisa e de preferência não submetê-la ao crivo da comunidade científica especializada.”

A OCDE se declara como “[...] um fórum único onde os governos trabalham em conjunto para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização” e oferece “[...] um ambiente para que os governos possam comparar experiências políticas, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e trabalhar para coordenar políticas internas e internacionais” (OCDE, 2015, p. 137). Essa forma de governança operacionalizada pela OCDE demonstra o “poder leve” (*soft power*) da organização:

A constituição desse “poder leve” estaria relacionada ao fato de a OCDE se apresentar como detentora do conhecimento técnico e promotora de uma rede transgovernamental através da qual os especialistas em políticas públicas poderiam interagir e buscar soluções coordenadas ante a situações difíceis. Esse lugar a partir do qual aquela organização se manifesta mostra-se, sem dúvida, como um *locus* de suposto auxílio, ao qual os países poderiam recorrer para questões de diversas naturezas, incluídas as educacionais (RODRIGUES; FERNANDES, 2017, p. 220).

Entre as orientações deste ‘auxílio’ da OCDE existem sugestões no que se refere ao caminho para o futuro quanto ao aperfeiçoamento das políticas, práticas e pesquisas em relação à formação e desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. Essas propostas se destinam aos responsáveis pela formação de políticas, aos administradores de escola, aos pesquisadores e à própria organização. O quadro abaixo sistematiza as respectivas recomendações expostas no documento:

Quadro 1 - Recomendações OCDE

<p>Para os responsáveis pela formulação de políticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os principais objetivos do sistema educacional de modo a avaliar se as atuais políticas e práticas são orientadas a consecução do objetivo de incrementar várias competências – incluindo as socioemocionais – ou se e necessário um novo portfólio de políticas para reforçá-las. • Tomar medidas concretas para adotar e proporcionar suporte suficiente para as práticas que incentivam um conjunto mais amplo de competências – incluindo as socioemocionais – e que asseguram uma sociedade mais produtiva, mais inclusiva, mais ecológica e mais coesa. • Promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos. Isso incentivará os professores que acreditam na importância do desenvolvimento socioemocional, mas que enfrentam pressões para assegurar um bom desempenho nas principais disciplinas, como matemática e línguas. • Considerar a possibilidade de medir competências cognitivas e
---	---

	<p>socioemocionais desde a primeira infância até a idade adulta, de modo a adicionar mais evidências que forneçam informações para as políticas e práticas educacionais.</p>
<p>Para os administradores de escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar se o sistema escolar está investindo o suficiente no estímulo e na medição das competências socioemocionais. • Avaliar se as medições e metodologias usadas para estimular as competências socioemocionais são apropriadas. • Incentivar o envolvimento de pais e da comunidade, e assegurar que eles complementem os esforços da escola. • Promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos. Isso incentivará os professores que acreditam na importância do desenvolvimento socioemocional, mas que enfrentam pressões para assegurar um bom desempenho nas principais disciplinas, como matemática e línguas.
<p>Para os pesquisadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar os contextos de aprendizagem e as competências socioemocionais que impulsionam as perspectivas futuras das crianças. O objetivo é identificar os que funcionam e outros menos conhecidos. Seria importante desenvolver uma estrutura abrangente para entender melhor a multiplicidade de intervenções, contextos de aprendizagem e instrumentos de política que podem ser valiosos. Na área de aprendizagem, os estudos qualitativos podem ajudar. • Identificar as competências socioemocionais relevantes para as crianças – da primeira infância até o início da adolescência – que podem ser medidas confiavelmente e que sejam sólidas independentemente da cultura e do idioma. • Esclarecer melhor as trajetórias causais que explicam a relação entre contextos de aprendizagem, competências e resultados. É particularmente importante identificar de que forma diferentes contextos de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento de competências. É igualmente importante reconhecer como diferentes competências – cognitivas e socioemocionais – impulsionam em conjunto os resultados positivos no âmbito educacional, do mercado de trabalho e social. • Expandir para além dos Estados Unidos as evidências dos estudos sobre intervenções bem-sucedidas em escolas.
<p>Para a OCDE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar sintetizando as informações sobre políticas, práticas e pesquisas relacionadas as competências socioemocionais. Isso pode ser feito mediante trabalho com os países e com outras atividades da OCDE para identificar práticas de educação e ensino que possam incentivar essas competências. • Prosseguir com o trabalho empírico sobre dados longitudinais de países da OCDE e seus parceiros econômicos para aprimorar a base de evidências. • Continuar a divulgar amplamente as conclusões entre todos os grupos interessados.

	<ul style="list-style-type: none"> • Manter os esforços para desenvolver e validar medidas de competências socioemocionais que sejam representativas além de limites culturais e linguísticos, usando como base os investimentos anteriores feitos no PISA. • Desenvolver estratégias para lançar uma coleta de dados longitudinais internacionais sobre a dinâmica das competências socioemocionais.
--	---

Fonte: OCDE (2015, p. 134 e 135). Elaboração própria.

Observamos que a OCDE tem a preocupação de divulgar o investimento nas socioemocionais para garantir uma sociedade mais produtiva e coesa, assegurando a sua continuidade por meio da adaptação dos indivíduos. Os legisladores providenciariam as reformas educacionais necessárias e os professores apoiariam a incorporação das socioemocionais nos currículos e nas suas práticas, ressaltando a sua relevância tanto quanto às competências cognitivas. A educação, na perspectiva funcionalista, cumpriria esse papel importante, reproduzindo os valores para cada sociedade:

[...] a educação tem, antes de mais, uma função coletiva, se ela tem por objeto adaptar a criança ao meio social onde esta destinada a viver, é impossível que a sociedade se desinteresse de uma tal operação [...] é pois a sociedade que incumbe lembrar constantemente ao professor quais são as ideias, os sentimentos que é preciso imprimir à criança para a colocar em harmonia com o meio no qual deverá viver (DURKHEIM, 2001, p.60).

Uma sociedade harmônica evitaria conflitos e garantiria a hegemonia do sistema capitalista. O processo de investimento nas competências socioemocionais resultaria, segundo a OCDE, na obtenção de resultados positivos na educação, no mercado de trabalho e no contexto social.

A incorporação das competências socioemocionais na estrutura curricular não fica explícita nas análises encontradas no documento da OCDE. O currículo é baseado em pilares nacionais de competências do sistema educacional a ser desenvolvido por um determinado país e algumas dessas competências socioemocionais, de acordo com a OCDE (2015, p. 99), podem ser trabalhadas nas aulas de educação física, onde além da promoção da atividade física, o aluno aprende a estabelecer metas, trabalhar em grupo, buscar o aprimoramento e controlar as emoções; na educação cívica e para a cidadania, auxiliando na resolução de conflitos e na capacidade de pensar de modo independente; e na educação moral ou

religiosa⁵, colaborando na formação do caráter, no valor da justiça e do respeito, além dos valores morais da nossa sociedade, do autocontrole e força de vontade. A OCDE (2015, p.100) chega a mapear os currículos de 37 países que abordam as competências socioemocionais, demonstrando que não existem essas disciplinas efetivamente em todos os países ou ainda podem ser não obrigatórias. Nas atividades extracurriculares, as socioemocionais podem ser abordadas nos esportes, em grupo de voluntários, em oficinas de teatro e arte, competições de matemática e tarefas escolares, trabalhando com situações da vida real para que os alunos aprendam a lidar com elas no dia a dia. De maneira implícita no currículo, o documento apresenta as competências socioemocionais que normalmente são encontradas, como a responsabilidade, autonomia, pensamento crítico, tolerância e entendimento intercultural.

As competências socioemocionais, como já apresentadas no texto, possuem três focos nas estruturas curriculares: o alcance de objetivos enfatizando a responsabilidade e autonomia; o trabalhar em grupo, destacando a tolerância com a diversidade; e a habilidade de lidar com as emoções, ressaltando a autoestima e senso de disciplina.

As políticas com as diretrizes curriculares são formas diretas de orientação para o governo promover a educação, mas as competências socioemocionais ainda não são expostas de forma sistemática. Na nova Base Nacional Comum Curricular (2017) encontram-se dez competências gerais, sendo algumas relacionadas às competências socioemocionais, que vão demonstrando a influência direta das políticas educacionais elaboradas por meio da interferência de organizações privadas na reforma curricular brasileira. Os resultados futuros das socioemocionais, assim como os das avaliações cognitivas em larga escala, segundo a OCDE, seriam utilizados para os países aprimorarem seus sistemas de ensino.

A avaliação das competências socioemocionais teria caráter formativo para ajudar os professores e alunos a identificarem seus pontos fortes e fracos nas competências socioemocionais, e não de promoção ou qualificação do aluno. Não está claro quem vai avaliar as competências socioemocionais e como especificamente isso será feito. A OCDE indica que a avaliação das socioemocionais seria realizada por meio da observação dos professores sobre os alunos, mas aponta a importância de uma autoavaliação para fazerem os próprios alunos refletirem sobre si. É preciso alertar que a avaliação das competências

⁵A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 define no Art. 33: O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 04 mai. 2018.

socioemocionais a partir das observações dos professores pode ser uma carga a mais para o tão intensificado e precarizado trabalho docente, que já são obrigados a preparar seus alunos para outras avaliações em larga escala, além do desvio do foco da ação docente.

Buscando compreender como essa problemática tem sido abordada nas pesquisas, realizamos uma revisão bibliográfica, cujos pontos principais apresentaremos no capítulo que segue.

3. Crítica às competências socioemocionais nas pesquisas em educação

Pesquisas sobre competências socioemocionais na área da educação são recentes e, talvez isto justifique porque encontramos poucos artigos que tratam especificamente sobre este tema. Iniciamos, em dezembro de 2017, a busca pelas publicações acadêmicas nas bases de dados *Scielo* e *Anped*, e complementamos pesquisando textos com a ferramenta *Google Scholar*. Utilizando a combinação dos descritores “competências socioemocionais” e “educação”, a pesquisa na base *Scielo* nos levou a três artigos, dos quais selecionamos dois em função da pertinência a esta pesquisa. No site da *Anped*, com os mesmos descritores, selecionamos um dos dois artigos encontrados na busca. No *Google Scholar*, devido às inúmeras publicações acadêmicas, optamos por ampliar e aplicamos alguns descritores a mais, direcionando para o interesse desta pesquisa, sendo eles: "socioemocionais"; "educação"; "competências"; "Instituto Ayrton Senna"; "OCDE"; "Unesco"; e "capitalista". Foram encontradas 14 publicações, a partir das quais selecionamos quatro.

Abaixo, os respectivos artigos encontrados no levantamento, contudo outros textos complementares foram utilizados nesta pesquisa:

Quadro 2 - Artigos selecionados

Ano	Título	Autor	Instituição
2015	Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente	CÓSSIO, Maria de Fátima	UFPEL
2015	Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global	RODRIGUES, C. E. S. L.	UNIRIO
2015	O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	SMOLKA, Ana Luiza Bustamante <i>et al</i>	Unicamp
2016	A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem	CAETANO, Maria Raquel	UNEMAT
2016	Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica: a formação para as competências [trabalho de conclusão de curso]	SILVA, Joseane Oliveira da	UEM
2017	Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame	CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da	UFRGS; Unisinos

2017	Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais	RODRIGUES; C. E. S. L.; FERNANDES, C. O	UNIRIO
------	---	--	--------

Os artigos selecionados para a revisão bibliográfica nos auxiliaram a compreender o que foi produzido sobre o tema e a levantar questões. Tentamos entender por que as competências socioemocionais estão sendo foco nos projetos para as avaliações em larga escala da Educação Básica, de que modo aparecem no modelo de ensino defendido pelos institutos privados e como ajudam a compreender os interesses e a atuação do capital sobre a educação pública.

A educação é um campo estratégico para a reprodução do capitalismo. Há interesses econômicos difundidos em um discurso de progresso social, que propagam uma formação humana integral das crianças, adolescentes e jovens por meio de um modelo de currículo socioemocional, visando à qualificação do aluno enquanto capital humano. Saviani (2010) aponta que a Teoria do Capital Humano tem um novo sentido, já que não há expansão de postos de trabalho:

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2010, p.430 *apud* CAETANO, 2016, p. 120).

A educação escolar fica subordinada ao desenvolvimento econômico na perspectiva do capital, que difunde em seus discursos as competências socioemocionais como importantes no uso social. Ressaltam, dentre elas, as competências que envolvem o alcance de objetivos, trabalhar em grupo e controlar as emoções, embutindo as habilidades requeridas no mercado de trabalho e sugerindo que o sucesso de cada indivíduo dependerá de seus esforços individuais. Esse perfil do cidadão do século XXI não surgiu agora, foi delineado e divulgado, ainda na década de 1990, pela Unesco.

3.1 Pilares da educação no século XXI na ótica da Unesco

O Relatório Jacques Delors (1999), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresenta os quatro pilares básicos essenciais para a educação demandada no

novo século: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser. O documento expõe a necessidade de uma sociedade mais justa e mais humana, direcionando a formação de indivíduos para além da transmissão de conhecimentos, definindo as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas para atuar numa sociedade de conflitos e incertezas, tornando a pessoa apta a enfrentar situações diversas e trabalhar em equipe, lidando com as novas exigências do mundo do trabalho. O Relatório Jacques Delors é mencionado em muitos artigos que são base da nossa revisão bibliográfica devido a sua importância no direcionamento das reformas educacionais do século XXI, como aprender a conviver com os outros, estimulando a cooperação, a participação em atividades sociais, a resolução de conflitos, a autonomia, o discernimento, desenvolvendo-se um indivíduo responsável e dentro de uma coletividade, cidadão e produtor.

Os princípios já anunciados no Relatório Jacques Delors na década de 1990 apontam para as mudanças pedagógicas e também administrativas provocadas pelas reformas educacionais da época, para o projeto educacional do século XXI, projetando um indivíduo adaptável ao mercado.

3. 2 Competências socioemocionais inspiradas no *Big Five*

O construto *Big Five*, abordado no capítulo anterior, descreve cinco traços de classificação da personalidade humana e foi elaborado por diversos pesquisadores, dentre eles Costa e McCrae (1992 *apud* OCDE, 2015, p. 35). É este o modelo em que são fundamentados e propostos os programas curriculares e que também servem de base para os projetos de avaliações em larga escala das competências socioemocionais.

O *Big Five* é fortemente criticado pelos autores dos artigos utilizados em nossas referências, que defendem a necessidade de considerar o contexto histórico, social e econômico dos indivíduos. O psicanalista Erich Fromm (1967, *apud* SMOLKA *et al*, 2015, p. 226) fala da impossibilidade de tratar isoladamente os traços de personalidade, defendendo “[..] a organização total do caráter, a sua determinação nas condições de vida e a sua função no processo social.” Segundo os autores, Fromm formula o conceito de “caráter social” a partir de Marx e Engels, abordando a questão de como as bases econômicas se traduzem na superestrutura ideológica. O “caráter social”, partilhado pela maioria das pessoas de uma

mesma cultura aponta traços de personalidade preteridos para determinado sistema econômico, condicionando o modo de pensar e sentir pela orientação mercantil, estabilizando o funcionamento e as condições subjetivas desta sociedade. Dentre os autores trazidos por Smolka *et al* (2015, p. 226 e 227) para a discussão sobre os traços de personalidade, Wallon (1934/1995) concebe o caráter nos modos de agir e reagir do sujeito no campo de uma personalidade geneticamente social, que alterna diferentes campos funcionais ao longo do processo de desenvolvimento, considerando a formação de uma personalidade “a passagem de uma afetividade impulsiva para uma afetividade que incorpora os recursos intelectuais e simbólicos socialmente produzidos.” Essa posição, segundo os autores, se aproxima da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 1996, 2000, 2006; LEONTIEV, 1984), onde “os processos psicológicos, compreendidos em sua dimensão histórica e cultural, são (trans)formados pela atividade do próprio homem em uma rede de relações” (SMOLKA *et al*, 2015, p. 228), considerando a integralidade no desenvolvimento do sujeito. A forma fragmentada do *Big Five*, que concebe a personalidade a partir de traços e características isoladas, segundo os autores, está longe de ser consensual na comunidade científica, destacando divergências quanto aos objetivos e à fundamentação teórica desta análise estatística, que reduz uma quantidade grande de informações a um conjunto sucinto de variáveis. Os questionários de avaliação das competências socioemocionais utilizam uma linguagem específica para cálculos estatísticos, que têm seus resultados potencializados quando calculados em determinadas racionalidades governamentais, conduzindo a conduta da população e possibilitando a elaboração de estratégias na gestão dos fatores de risco (MILLER; ROSE, 2012, *apud* CARVALHO; SILVA, 2017).

A OCDE e o IAS legitimam o *Big Five* em seus documentos, apostando que estes indicadores para a avaliação em larga escala são suficientemente comparáveis. Defendem a ideia que esse sistema de avaliação poderá ser utilizado em diferentes países e culturas sem levar em conta as diferenças históricas, econômicas e sociais dos países e dos sujeitos de cada local. As habilidades socioemocionais requeridas e colocadas para serem apreciadas nas avaliações em larga escala, por meio do modelo *Big Five*, apresentam as expectativas do perfil desejado para os indivíduos no mercado de trabalho, como a colaboração, a comunicação e a negociação. O discurso dessa governança em rede ao fomentar e defender as socioemocionais apontam alguns aspectos importantes nessas avaliações:

Muitos especialistas nas áreas da educação, da psicologia e da economia têm defendido que o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais/não-cognitivas - isto é, comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares - seria tão ou mais importante para promover o sucesso individual dos

estudantes do que as próprias competências e habilidades cognitivas (FARKAS, 2003; HECKMAN et al., 2006; LEVIN, 2012, *apud* RODRIGUES, 2015, p. 3 e 4).

A constituição subjetiva do ser humano é abordada na proposta de alfabetização emocional, a chamada *Inteligência Emocional* (GOLEMAN, 2005 *apud* SMOLKA et al, 2015, p.233). Segundo os autores, são vários pontos de coincidência entre o conceito de D. Goleman sobre o ensino da “inteligência emocional” com o projeto de avaliação em larga escala das competências socioemocionais no Brasil, o SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*), entre eles a autoconsciência e o controle das emoções. Na área de educação, a dimensão afetiva na relação professor-aluno e nos processos de aprendizagem tem sido abordada em diversos trabalhos na última década, considerando o afeto e a cognição como profundamente inter-relacionados (ARANTES, 2003; LEITE, 2006; TASSONI, 2008 *apud* SMOLKA et al, 2015, p.233).

A metodologia da avaliação em larga escala das competências socioemocionais, o SENNA, está descrita no relatório *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, de Ricardo Primi e Daniel Santos (2014). A publicação deste documento é do IAS em parcerias com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). O SENNA é criticado nos artigos da nossa revisão bibliográfica, que indicam pontos questionáveis na sua elaboração por proclamarem um “rigor científico” e um consenso nas concepções que fundamentam a proposta, especificamente sobre o modelo *Big Five*, referentes à noção de personalidade e à concepção de desenvolvimento:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (SMOLKA et al, 2015, p 236).

Smolka et al (2015) nos remetem a refletir sobre aqueles que não se enquadram no padrão desejável e nas contradições que o sistema socioeconômico demanda e produz, refletindo no risco de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas e colocam em discussão a parcialidade dos resultados dessas avaliações e seus impactos na intervenção pedagógica, ao se eximirem das polêmicas em relação a esse instrumento de medição e desconsiderarem a extensa produção nacional e internacional sobre o assunto.

Os autores dos artigos desta revisão bibliográfica demonstram uma preocupação quanto à ênfase das competências socioemocionais, em um processo de desvalorização dos conhecimentos socialmente construídos, negando o acesso ao conhecimento universal e contrariando a função emancipadora da escola, visando à empregabilidade, em uma pedagogia adaptacionista, priorizando habilidades úteis para a sociabilidade que interessa ao capital. Segundo Adorno (1996 *apud* SILVA, 2016, p. 10 e 11), a simples adaptação do indivíduo à sociedade consiste em pseudoformação, forma dominante da consciência atual que “[...] dificulta o processo de formação real para a autonomia, porque não permite uma reflexão crítica sobre a realidade existente” e sustenta que para superá-la “[...] deve-se garantir o desenvolvimento da autorreflexão crítica sobre o condicionamento social, evitando, dessa forma, uma educação meramente adaptativa.” As competências socioemocionais aparecem para formar o perfil do sujeito para o mundo do trabalho por meio da organização curricular da escola e do seu diagnóstico nas avaliações em larga escala.

Os artigos utilizados nesta revisão bibliográfica enfatizam que as redes políticas - inclusive com a participação ativa de uma organização de desenvolvimento econômico internacional – elaboram ideias, acompanham e controlam a educação escolar “[...] para assegurar pontos de convergência entre os aspectos priorizados em suas recomendações e relatórios e as futuras políticas implantadas pelos governos locais” (SHIROMA; GARCIA e CAMPOS, 2011 *apud* RODRIGUES, 2015, p. 16). Valem-se do discurso social em torno das competências socioemocionais a fim de disseminar o ideário do sistema capitalista na educação, assegurando a formação do sujeito ideal para o mundo do trabalho. É o capital atuando em defesa de seus próprios interesses, com o aval do Estado, que oferece as condições necessárias para que sejam alcançados. Vejamos como isso contribui para criar uma “governança em rede”.

3.3 Governança em rede

Um dos conceitos abordados por grande parte dos artigos desta revisão bibliográfica é o de “redes políticas” (BALL, 2014). Nesta forma de governança das políticas educacionais, o sociólogo defende que as redes políticas “[...] são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” (BALL, 2014, p. 29 *apud* CARVALHO; SILVA, 2017, p. 183). Segundo ele, a nova governança:

[...] trata da emergência de um novo conjunto de relações sociais que surge das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si, destacando, sobretudo, a passagem do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor, avaliando seus resultados. A sociedade civil, nessa perspectiva, assume um papel central, tanto para realizar os serviços entendidos como “não exclusivos do Estado”, quanto para legitimar o modelo através do controle à distância (avaliações, conselhos, agências reguladoras) das ações realizadas, dando a ideia de transparência e controle social (BALL, 2004 *apud* CÓSSIO, 2015, p. 624).

Os organismos multilaterais e organizações privadas concebem a educação na perspectiva da lógica do mercado, ainda que se utilizem do discurso do bem-estar social. Essa forma de governança, segundo Dale (2004 *apud* CÓSSIO, 2015, p. 620), forma “uma agenda globalmente estruturada para a educação decorrente da atual forma de globalização, pois, diferente das anteriores, esta globalização inclui todas as nações do mundo, resultante do triunfo do sistema e não de uma nova nação hegemônica.” A autora complementa que essas agendas são operadas de modo a solidificar as concepções dos grupos detentores do poder, afirmando que alguns países periféricos, mesmo não sendo os idealizadores das mudanças, se amparam nesse apoio global, pactuando das decisões tomadas.

Na agenda global são divulgadas orientações políticas similares para diferentes países, como a propagação das competências socioemocionais na educação para o século XXI, procurando ajustar a conduta dos sujeitos às demandas da sociedade vigente.

A OCDE é um dos organismos que coloca em prática o projeto de governança educacional global. São três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010 *apud* RODRIGUES, 2015): a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados. Os autores indicam que a organização se utiliza de uma argumentação persuasiva para exercer o seu poder, colocando-se como uma entidade que apenas responde aos anseios dos governos, minimizando sua interferência nas determinações educacionais globais, no que Rodrigues e Fernandes (2017, p. 220) apresentam como o “poder leve” (*soft power*) da OCDE. É consenso nos artigos desta revisão que as organizações multilaterais, institutos e empresas privadas procuram dar legitimidade às reformas educacionais acerca da relevância das competências socioemocionais, direcionando as políticas para a inserção dessas competências na organização curricular e nas avaliações em larga escala dos países.

As redes formadas por empresas privadas, institutos, organizações multilaterais e ‘sociedade civil’ vão direcionando as reformas educacionais, promovendo eventos e criando parcerias com os governos para serem implementadas nas políticas públicas. Nesta

governança, essas empresas privadas e organizações são autorizadas a operar com o consentimento do Estado. Ball e Youdell (2008 *apud* CAETANO, 2016, p. 129) apontam que “[...] as formas de privatizar o público ocorrem através das consultorias, organização de materiais didáticos oferecidos por esses institutos diretamente aos técnicos das redes, da formação de gestores das secretarias de educação e das escolas.”

A revisão bibliográfica nos auxiliou na compreensão do papel importante que institutos privados, que se apresentam como representantes da sociedade civil, possuem na elaboração e implementação de reformas educacionais como políticas públicas. As parcerias entre empresas privadas, organizações multilaterais e governos exprimem a rede política para a nova governança globalmente estruturada, onde se propagam orientações políticas similares para diferentes países, ajustando às demandas exigidas localmente.

A avaliação das competências socioemocionais em larga escala é um dos direcionamentos ditados por essa “nova governança”. A elaboração do instrumento de medição é baseado no *Big Five*, que recebe muitas críticas nos artigos analisados ao não considerar o contexto histórico, social e econômico dos sujeitos que estão na escola, ocultando as contradições reproduzidas no sistema capitalista.

No próximo capítulo discutiremos o papel do Instituto Ayrton Senna, uma organização chave na propagação, articulação e implementação das políticas educacionais no Brasil.

4. Capitalismo humanizado no discurso do IAS

O Instituto Ayrton Senna define-se como uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1994, com o objetivo de desenvolver em todo o Brasil os potenciais de crianças e jovens por meio da Educação de qualidade (IAS, 2018). Em 2004, o Instituto foi a primeira organização não governamental a receber da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, que até então era somente concedida a universidades. A OCDE também convidou o IAS para ingressar no seu grupo de organizações parceiras em 2012, por considerar o instituto comprometido com a promoção do impacto social⁶.

Em concordância com a OCDE (2015), um dos focos do IAS é promover a “educação integral”, preparando o aluno para viver o século XXI. A educação integral divulgada pelo instituto “[...] expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que nossas crianças e jovens se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo” (IAS, 2018). Essas competências em conjunto, segundo a organização, fortalecem os alunos para que continuem “[...] aprendendo, ingressem no mundo do trabalho e contribuam para seu entorno social, sabendo resolver problemas, trabalhar em time, enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, entre outras realizações” (IAS, 2018).

As reformas educacionais para formar os sujeitos com as competências requeridas pelo capital no século XXI envolvem uma rede de parceiros entre os institutos, organizações não governamentais, sociedade civil, organizações multilaterais, empresas privadas, secretarias estaduais e municipais de ensino, além do próprio Ministério da Educação.

O IAS também é parceiro do Porvir, uma iniciativa do Instituto Inspirare, criado em 2011. Porvir (2018) é uma agência de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha matérias sobre tendências, iniciativas empreendedoras, programas, políticas públicas, investimentos e inovações que ‘melhorem a qualidade de educação no Brasil’. A concepção de educação apontada pela agência e descrita por ela em seu site é denominada de ‘Educação Integral Inovadora’, que tem o propósito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, levando em conta aspectos intelectuais, emocionais, culturais, físicos e sociais. No portal encontram-se também vídeos de ‘especialistas em educação’ realizados nos encontros, palestras e debates com outras instituições, como o IAS e

⁶ Fonte: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#nossa-historia>>.

a UNESCO, abordando os ‘desafios e as demandas educacionais para o século 21’, alinhados com seus parceiros⁷, como bancos, empresas, financeiras, etc.

Essa conexão entre o público e o privado abre caminhos para o Terceiro Setor executar políticas que seriam de responsabilidade do Estado:

[...] o chamado Terceiro Setor inclui no universo das organizações sociais as que não fazem parte diretamente do aparelho do Estado como ONGs, associações, sindicatos, institutos, fundações, centros, voluntariado, organizações de empresários etc., mas que podem agir em parceria com o poder público desde que registradas como “organizações sem fins lucrativos”. Isto evidencia uma clara intenção do poder público em aumentar sua capacidade de governança, chamando para o próprio governo diferentes atores sociais independente de grupos ou classes que estejam vinculados, com fins de manter a legitimidade na gestão e na organização das políticas e das instituições do Estado (ADRIÃO; PERONI, 2010, p. 114).

O papel do Estado é alterado nas políticas sociais, incluindo as educacionais, por meio do discurso da racionalização de recursos, almejando maior eficiência:

No caso brasileiro, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que tem, como diagnóstico, aquele proposto pelo neoliberalismo e partilhado pela Terceira Via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI, 2003 *apud* PERONI 2018, p. 2).

A autora afirma que a transferência de responsabilidade para a sociedade é feita de duas formas: pela Terceira Via, que propõe reformar o Estado, e pelo neoliberalismo, com a proposta do Estado mínimo, privatizando e tendo o mercado como referência: “[...] assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública” (PERONI, 2012, p 22). Desta forma, o gerencialismo torna-se o parâmetro para a gestão da educação pública, impondo a lógica da eficácia no setor.

A governança em rede atua na difusão das orientações das reformas educacionais e na sua efetiva execução reorganiza os processos de gestão em relação às políticas públicas. O IAS (2018) divulga que a colaboração com “[...] educadores, gestores, e pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, ajudam a produzir e disseminar evidências científicas para subsidiar políticas e práticas de educação integral de crianças e jovens.” Essa integração,

⁷ Itaú, LIDE Educação, P&G, Allianz, Coelba, Cosern, Celpe, Neoenergia, Droga Raia, Editorial MOL, Fundação Volkswagen, Suzano Papel e Celulose, Instituto Natura, Boston Consulting Group, English Live, Cinépolis, Citi Foundation, SEM, Serasa Experian, Microsoft, Aramis, Kidy, PBKids, Fedex, Cielo, Amil, KIA, UBS, Instituto TIM, MoneyGram, Multiplus, Vivo, Dotz, e diversos outros.

segundo a organização, além de difundir práticas e formular políticas públicas na área educacional, auxilia na preparação dos alunos para os “desafios do mundo contemporâneo”.

A promoção desses ideais para a “educação integral” são divulgados também em instrumentos como o *Competências Socioemocionais - Material de Discussão* (2015), uma publicação do Instituto Ayrton Senna em parceria com a Unesco. Seguindo o direcionamento da OCDE (2015), o documento também propaga que “Formar crianças e jovens para superar os desafios do século 21 requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo” (IAS - UNESCO, 2015, p. 4). Com o objetivo de servir como subsídio para a formulação de políticas públicas educacionais para o desenvolvimento integral dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, este material traz uma proposta de desenvolvimento e avaliação de habilidades socioemocionais relacionadas ao processo de aprendizagem, direcionando práticas que podem ser desenvolvidas e aprimoradas em escolas e redes parceiras, incluindo o trabalho dos professores, gestores escolares e secretarias de educação.

O IAS difunde propostas de ensino para desenvolver competências para o século 21 que reconheçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos para transformar as práticas no cotidiano escolar, que são obtidas em diferentes oportunidades de aprendizagem e na relação entre o professor e o aluno. Em relação às oportunidades de aprendizagem, o IAS - Unesco (2015, p. 14) divulgam que a escola deve “[...] ajudar os estudantes a descobrirem paixões, interesses e sonhos que permeiam a escolha dos caminhos a seguir”, preparando “[...] os estudantes para buscarem uma vida plena - para conquistarem melhores oportunidades produtivas, construírem relações sociais mais estáveis e realizarem projetos de vida.” Para isso, sugerem oferecer propostas que sejam desafiantes aos alunos, mas que eles sejam capazes de realizar, estimulando atividades em duplas ou grupos, desenvolvendo competências como a colaboração, a autonomia, a reflexão e o alcance do objetivo, concluindo a tarefa com êxito. O professor deve mediar apoiando o trabalho dos alunos e organizando situações da vida real com os conhecimentos de diversas disciplinas, mas deixando que eles tenham independência para resolver os problemas de maneira colaborativa em suas equipes, problematizando continuamente para estimular a criticidade dos sujeitos. A intenção é que os estudantes se mobilizem, tenham iniciativa, planejem, executem e avaliem suas experiências de modo a se apropriarem dos resultados do projeto. O IAS - UNESCO (2015, p. 19) afirmam que “o professor do Século 21 inspira seus alunos a se descobrirem enquanto aprendem”, refletindo sobre o que gostam de estudar, quais seus erros mais comuns,

o que os fazem desistir, como preferem aprender, como gerenciam o seu tempo e quais as emoções que sentem quando fracassam. A educação no Século 21 na concepção do Instituto deve contemplar a tríade acesso + conclusão escolar + aprendizagem integral (IAS-UNESCO, 2015, p. 4).

O documento sugere a garantia de uma aprendizagem significativa, mas que é diferente, como aborda Freitas (2014a), do direito à formação humana, negada historicamente à classe trabalhadora:

Com o discurso do direito restrito à aprendizagem do básico, perpetua-se por um lado a exclusão dos processos de formação humana e ao mesmo tempo libera-se a conta gota o conhecimento necessário para que a juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção. Acesso a um pouco mais de letramento, leitura e matemática (FREITAS, 2014a, p. 51).

Segundo o autor, os sujeitos acreditam na promessa de que um dia irão alcançar os níveis mais avançados e complexos de educação, que de fato nunca chegarão a ver. Freitas (2014a) complementa afirmando que os reformadores da educação difundem a meritocracia como forma de progredir na vida, ignorando outros fatores dos indivíduos, como questões sociais e econômicas.

As competências socioemocionais constituem aspectos subjetivos do ser humano, mas segundo o documento do IAS - Unesco, podem ser mensuradas objetivamente e ensinadas intencionalmente na escola, orientando os alunos a “[...] buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países” (IAS - UNESCO, 2015, p. 5). O investimento nas competências socioemocionais é um dos caminhos para alavancar a aprendizagem e melhorar a qualidade da educação brasileira, com o intuito não de “[...] menosprezar os conteúdos tradicionais, mas oferecer mais um canal de apoio para que todos os envolvidos no processo educativo possam planejar, executar e avaliar ações mais equitativas e eficientes” (IAS - UNESCO, 2015, p. 6).

O documento expressa que as competências cognitivas e socioemocionais relacionam-se e propaga que pesquisas feitas com alunos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares, imprimindo a ideia “[...] de que estudantes mais organizados, focados e confiantes aprendem mais, da mesma maneira que alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com objetivos de longo prazo e a lidar melhor com frustrações e conflitos” (IAS - UNESCO, 2015, p. 9). Outras características importantes são enfatizadas no aspecto das socioemocionais, como compreender e gerir emoções, saber lidar com os outros e consigo mesmo, tomar

decisões autônomas e responsáveis, estabelecer e atingir objetivos, além de lidar com situações adversas de maneira construtiva.

O IAS - Unesco (2015, p 10) propõe o desenvolvimento de um conjunto de competências nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas, delineando “[...] soluções criativas e colaborativas para a construção de modelos flexíveis que já prevejam em seu projeto inovações progressivas até atingir escala em rede.” As cinco políticas públicas propagadas no documento para a formação socioemocional na esfera educacional são:

1. Reestruturação dos currículos: diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos alunos. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas).
2. Desenvolvimento de profissionais: políticas de seleção, contratação, formação e avaliação dos profissionais envolvidos, tanto docentes quanto gestores. No caso de professores, contratação em regime de dedicação integral à escola, com formação contínua e acompanhamento para lidar com inovações em suas práticas de ensino, incluindo avaliações de desempenho dos profissionais com consequentes feedbacks, orientações e práticas de desenvolvimento.
3. Parâmetros básicos de funcionamento: estabelecimento de padrões para o funcionamento das escolas que adotam essas inovações. Essas condições e os contextos locais também devem ser previamente considerados para o planejamento de escalabilidade das inovações nos diferentes modelos de escola – integral, regular, profissionalizante etc.
4. Avaliação: rotinas de avaliação integral da aprendizagem dos alunos, contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais.
5. Institucionalização das inovações experimentadas em resoluções, portarias e decretos que normatizem as premissas e condições para sua implementação (IAS - UNESCO, 2015, p. 10-12).

Os encaminhamentos do IAS em direção à elaboração e implementação dessas medidas como políticas públicas educacionais revelam a necessidade da construção de uma matriz de competências cognitivas (como a resolução de problemas e pensamento crítico) e socioemocionais (como a colaboração e responsabilidade) no currículo, que deve ser “flexível e customizável a diferentes modelos de escola” (IAS - UNESCO, 2015, p 13), integrando as disciplinas e complementando com um núcleo de componentes inovadores, estabelecendo as aprendizagens de maneira clara. Apesar de citar como exemplo projetos de intervenção, não amplia neste documento a discussão sobre a forma concreta de como seria esse modelo curricular.

O desenvolvimento de profissionais que atuam na escola inclui a contratação, formação e avaliação de professores e gestores. Demanda-se “[...] professores integralmente dedicados à escola e comprometidos com um único projeto pedagógico [...]” e, para isso,

afirmam que os professores “[...] precisam de tempo institucionalizado para estudar, planejar coletivamente e oferecer apoio aos alunos” (IAS - UNESCO, 2015, p 11). No campo da metodologia, sugerem práticas com as tecnologias digitais, oferecendo o suporte necessário para que o professor lide com essas inovações. Além disso, propõe disponibilizar aos professores o apoio para a “[...] elaboração de planos de aula, na forma de referências, modelos, exemplos inspiradores e *coaching* pedagógico [...]oferecendo o *feedback* necessário para a correção de rumos e tomadas de decisão [...]” (IAS - UNESCO, 2015, p 11). Esse auxílio, segundo o documento, fortaleceria a autonomia das escolas e o protagonismo dos alunos, melhorando o processo de ensino e aprendizagem. Freitas (2014a, p. 53) afirma que o foco de controle dos reformadores empresariais é o professor, e por isso o interesse em manter o controle e a avaliação para direcionar os rumos de seu trabalho:

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercar um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014b, p. 1092).

O gerencialismo é parte dos objetivos das políticas educacionais promovidas pelo IAS. Incentivam o investimento na formação de gestores apontando que a gestão eficaz seria sinônimo para a qualidade da educação:

Dentre os diversos matizes que compõem o quadro de uma Educação pública de qualidade encontra-se, sem dúvida, a gestão. É ela que imprime o tom dos resultados, conferindo-lhe maior ou menor grau de sucesso. Por isso, a gestão está na essência dos Programas do Instituto Ayrton Senna e caracteriza suas ações, de forma a colaborar com os municípios e estados parceiros na adoção de práticas e ferramentas que confirmem eficiência e eficácia às suas políticas públicas na área da Educação. A gestão, entendida como articulação entre os diversos tipos de recursos – humanos, materiais e financeiros – e os conhecimentos existentes em todos os níveis, não é uma simples formalidade. Ela é um meio que possibilita ao gestor não só detectar os problemas com que a Educação pública se depara, mas, principalmente, propor soluções efetivas de superação, em tempo real (SOARES, 2010, p 83).

Freitas (2014a, p. 53) declara que os reformadores empresariais “[...] enfatizam a formação do gestor de forma a torná-lo um controlador dos profissionais da educação no interior da escola responsabilizando-o pelos resultados esperados nos testes.” A questão da responsabilização é prática comum na ótica do gerencialismo, que atrela os resultados da educação ao desenvolvimento econômico: “[...] se forem positivos, a educação será cobrada por aumentar a qualidade para elevar a produtividade, se forem negativos, será responsabilizada por não ter produzido a elevação da qualidade [...]” (FREITAS, 2014a, p. 54).

Seguindo a visão gerencialista para a educação pública, o IAS - Unesco (2015) estabelecem por meio de parcerias padrões de funcionamento para as escolas em relação à infraestrutura tecnológica, à estrutura das salas de leitura, dos laboratórios de ciências, às instalações físicas para os alunos que permanecem em tempo integral e também, segundo o instituto, incorporando o tempo de planejamento e reuniões assegurado aos professores, levando em conta os contextos de cada localidade.

A avaliação é um ponto fundamental nas políticas públicas educacionais. Algumas competências cognitivas já eram mensuradas pelo PISA. O programa de avaliação internacional é coordenado pela OCDE para ser aplicado com alunos a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental, em torno dos 15 anos de idade, coincidindo com o término da Educação Básica em muitos países, além de corresponder com a entrada de muitos filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho. No Brasil, o órgão responsável pelas avaliações em larga escala é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Há de se ter cautela ao examinar os números dos resultados das avaliações em larga escala:

Nossa fé cega em números acabou causando empobrecimento em como (e quais) informações são usadas para ajudar a resolver problemas do mundo real. Nós agora aparentemente acreditamos que os números não são apenas necessários, mas *suficientes* para as decisões baseadas em pesquisa (QUINTERO, 2012 *apud* FREITAS, 2014a, p. 57).

As avaliações tendem a aumentar o controle sobre os processos educativos. Segundo Freitas (2014a, p. 50), há um conflito entre educadores profissionais e os empresários em relação ao que se entende por uma boa educação. No ponto de vista dos empresários, o aumento nos números reflete a melhoria na educação, transferindo a ótica gerencialista das empresas para as escolas. O importante para eles é que os sujeitos saibam ler, escrever, contar e algumas competências a mais que exigidas no mercado de trabalho. Já para os educadores, o número crescente não é sinônimo de boa educação, pois visam “uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público” (2014a, p. 51), concluindo que não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários.

O IAS - Unesco (2015, p. 21) consideram a avaliação essencial para o direcionamento das políticas públicas e das práticas pedagógicas, identificando os obstáculos e replanejando os objetivos. Entendemos que lidar com os dados gerados das avaliações das competências cognitivas já é desafiador, e pensar sobre um questionário de avaliação das socioemocionais nos parece ainda mais nebuloso devido às subjetividades dos indivíduos. Entretanto, o

instrumento de avaliação em larga escala para mensurar as competências socioemocionais no Brasil já foi desenvolvido, intitulado SENNA. Concebido em 2013, o projeto para a criação do questionário foi aplicado na Escola Estadual Chico Anysio, no Rio de Janeiro, e publicado em 2014 pelo IAS em parcerias com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que na época era comanda por Wilson Risolia Rodrigues⁸. Não encontramos publicações com os resultados desse instrumento de medição e permanecem as dúvidas de como eles poderão dar direcionamento nas políticas públicas das socioemocionais. Apesar das críticas, o Instituto - Unesco (2015, p. 21) defendem que os aspectos de ordem socioemocional ficam restritos ao exame subjetivo do professor nas práticas em salas de aula, conselhos de classe e reuniões de pais, por isso o entendimento de tornar a avaliação socioemocional mais transparente e menos subjetiva, com o intuito de gerar informações para a prática dos professores e o trabalho dos gestores.

O sistema SENNA será disponibilizado para “[...] apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil” (IAS - UNESCO, 2015, p. 22). O modelo de classificação do instrumento é o mesmo adotado pela OCDE (2015), o *Big Five*. Para cada uma dessas dimensões relacionadas ao desenvolvimento do ser humano, são descritas as competências e suas respectivas atitudes observáveis em sala de aula:

Figura 2 - Matriz de avaliação das competências socioemocionais

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão)	Abertura para o novo (Abertura)	Gestão das emoções (Estabilidade emocional)
Competência	Ex.: Responsabilidade	Ex.: Colaboração	Ex.: Comunicação	Ex.: Curiosidade	Ex.: Autocontrole
Atitude	Ex.: O aluno vai preparado para as aulas; permanece comprometido com seus objetivos mesmo que levem muito tempo para serem alcançados	Ex.: O aluno encontra soluções em meio a conflito com os colegas; demonstra respeito pelo sentimento dos outros	Ex.: O aluno participa ativamente; encara as atividades com entusiasmo	Ex.: O aluno demonstra interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão	Ex.: O aluno permanece calmo mesmo quando criticado ou provocado

Fonte: IAS – UNESCO (2015, p. 23)

⁸ Formado em Economia, com pós-graduação em Engenharia Econômica e Didática para o Ensino Superior.

As competências socioemocionais desta matriz servem de base para a ferramenta de avaliação, o SENNA, aplicável a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio. O documento aponta que o questionário demora em torno de quarenta minutos para ser respondido e pode ser aplicado pelo próprio professor. O aluno deve assinalar a alternativa que mais se identifica, e as perguntas abordam questões relativas a atitudes, sentimentos ou percepções dos alunos em relação a si mesmos.

Figura 3 - Exemplo de questão do questionário socioemocional

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	1 Nada	2 pouco	3 mais ou menos	4 muito	5 totalmente
1. Fazer perguntas para compreender melhor um assunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Colaborar com algum colega quando o observa tendo dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Apresentar disposição para atividades mais longas e complexas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: IAS - UNESCO (2015, p. 25).

O Instituto relata que está desenvolvendo um sistema de devolutivas para as secretarias de educação, regionais ou diretorias de ensino e escolas. Esses resultados, de acordo com o IAS, poderão determinar de forma mais eficaz as prioridades da política educacional, além de melhorar as práticas curriculares e extracurriculares nas escolas.

Além do questionário a ser respondido pelo aluno, o Instituto traz no documento um roteiro de avaliação a ser respondido pelo professor de competências consideradas centrais para o processo formativo dos alunos. Feito em um sistema que permite gerar devolutivas imediatas, tem como indicadores atitudes e comportamentos observáveis no dia a dia escolar, em ambientes nos quais as competências socioemocionais já esteja sendo intencionalmente desenvolvidas. Como exemplo de abordagem, uma questão sobre colaboração, onde o professor assinalará em uma escala de 1 a 5 o quanto o aluno: demonstra interesse em atividades realizadas em grupo; tira sarro de outros colegas frequentemente; e para de realizar a atividade quando esta fica difícil.

Figura 4 - Exemplo de questão do roteiro de avaliação socioemocional

Colaboração	Nada	pouco	mais ou menos	muito	totalmente
O aluno demonstra interesse em atividades realizadas em grupo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O aluno tira sarro de outros colegas frequentemente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O aluno para de realizar a atividade quando esta fica difícil	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Fonte: IAS - UNESCO (2015, p. 27)

Acreditamos que esse pode ser um perigoso instrumento do professor perante o aluno, pois é o ponto de vista de uma pessoa para cada sujeito, sendo grande o risco de julgamentos equivocados e de estigmatização dos sujeitos.

4.1 Parcerias público-privadas: estratégias do IAS para reformar a educação pública

Para que as políticas públicas educacionais sejam colocadas em prática nas escolas, surge a necessidade de normas jurídicas como resoluções, portarias e decretos que as legalizem e possibilitem sua implementação. Essa normatização nas parcerias entre o público e o privado abre espaço para a entrada do modelo de gestão das empresas na esfera pública. Soares (2010, p. 101) alerta que os marcos regulatórios nessas parcerias apontam para “um sentido mais profundo de subordinação política”, com o comprometimento do setor público disponibilizar os recursos a serviço das determinações e necessidades do privado, como ocorreu no convênio entre o IAS e a Rede Municipal de Educação de Joinville (RME) durante o período de 2001-2008, onde a prefeitura da cidade garantiu o acesso irrestrito do Instituto a todas as instâncias da RME e das unidades escolares. A autora aponta que apesar do convênio ter sido de prestação de serviço do IAS à Secretaria Municipal de Educação, esta foi subordinada às necessidades do Instituto e não o contrário (2010, p. 113), constatando que as condicionalidades das regras do contrato são invertidamente estabelecidas pela contratada.

O IAS está presente em diversas outras parcerias no estado de Santa Catarina. Fundações do Terceiro Setor, como o IAS e o Instituto Natura, juntaram-se à Federação das

Indústrias de Santa Catarina (FIESC), o poder público da Educação (nas esferas estadual e municipal) e as federações do Comércio, dos Transportes e da Agricultura de Santa Catarina no movimento “Santa Catarina pela Educação”⁹. A iniciativa estampa a dinâmica das redes nas mudanças para a educação que ocorrem no país, com ampla participação da sociedade civil, por meio do “regime de colaboração”, que torna possível a implementação das políticas públicas. Outro exemplo no estado é em Chapecó, nas redes municipal, estadual e das escolas do SESI do município. A metodologia tem como objetivo desenvolver “habilidades essenciais para o século 21” e é delineada pelo IAS em parcerias com as secretarias de Educação, sendo o projeto liderado pela OCDE. Ainda no estado, segundo a notícia retirada no portal do IAS, é em relação à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, com parcerias entre o próprio Instituto, o MEC, Secretaria de Educação e com apoio do Instituto Natura, do Movimento Santa Catarina pela Educação, SENAI e do Banco Interamericano para o Desenvolvimento, além de “grandes chances” de ter apoio da Capes/MEC para introduzir a modalidade *on line* em Santa Catarina. Além destes, para incentivar a formação profissional dos jovens e o ingresso no mundo do trabalho, o ensino médio CONECTE, iniciativa que envolve a parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o SENAI/SC, contando com o apoio da Fundação Itaú BBA e do Movimento Santa Catarina pela Educação.

Em maio de 2018, dias após o “Ciclo de Debates em Gestão Educacional: a formação de professores no contexto da BNCC, promovido pelo IAS e o Itaú Social, em São Paulo, o Instituto Ayrton Senna assinou parcerias com dois países que participaram do evento¹⁰: Singapura e Finlândia, líderes no ranking de educação, o PISA. O acordo com o Instituto Nacional de Educação de Singapura envolve o projeto na formação de professores para a área de Ciências, Matemática, Tecnologia e Engenharia que deve beneficiar, de acordo com o IAS, em torno de 50 mil estudantes da rede pública de Joinville (SC). A notícia sobre este acordo traz a informação de que professores especialistas de Singapura estiveram em março na cidade de Joinville, participando da formação “O segredo de Singapura para o sucesso em Ciências e Matemática”, direcionada aos professores do Ensino Fundamental II. Este evento contou com a parceria da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, da Prefeitura de Joinville e da

⁹Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/a-revolucao-silenciosa-da-educacao-em-santa-catarina.html>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/instituto-ayrton-senna-assina-parcerias-com-singapura-e-finlandia.html>>.

Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). A parceria firmada entre o IAS e a Finlândia visa à adoção de “práticas inovadoras na educação”, especialmente relacionadas ao “treinamento de educadores” (como residência pedagógica) e implementação de novas tecnologias educacionais. Também foi assinado um acordo com a Seppo, uma plataforma de gamificação finlandesa voltada para criação de jogos educativos.

Ao observarmos os “parceiros” envolvidos no sistema educacional de Santa Catarina - trouxemos o exemplo do nosso estado, mas ocorre em todo o Brasil - constatamos a forma de governança que ocorre desde a elaboração das ideias, sua propagação, a produção do consenso e a aplicação na prática como política pública.

Na perspectiva da educação que segue a lógica do capital, lembramos as palavras de Mézáros (2008, p. 45): “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” o quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” Desta maneira, por meio das avaliações, das práticas pedagógicas e do regulamento das leis, as condutas dos sujeitos são determinadas pelo projeto de educação do capital para o século XXI.

O IAS é uma das organizações que expressa essa proposta educacional. Entretanto, nem tudo é consenso e há resistência de setores da sociedade contra algumas das políticas educacionais. O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, por exemplo, divulgou uma nota de repúdio sobre a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais de crianças e jovens¹¹. O órgão rejeita a adoção como política pública do programa de medição das socioemocionais, o SENNA, por ser um instrumento “com características segmentadoras e discriminativas”, e mostra preocupação quanto às parcerias entre a CAPES/MEC, o IAS, a OCDE em relação à formação de professores e pesquisadores no campo educacional. Aponta, também, que as realidades educacionais brasileiras envolvem questões políticas e socioeconômicas mais amplas, e é preciso considerar este contexto para evitar que a criança, a família, o professor e mesmo a comunidade sejam responsabilizados pelo fracasso escolar dos sujeitos envolvidos. Por fim, faz menção de apoio à carta de repúdio produzida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a adoção do SENNA¹². A carta da ANPEd traz em tom de denúncia que as estratégias utilizadas para a

¹¹ Fonte: <http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=902>.

¹² Fonte: <<http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>>.

elaboração das políticas educacionais (incluindo os currículos e as avaliações em larga escala), são “uma arena política, ideológica, cultural e de poder”, e correspondem a um ideal de sociedade que precisa ser debatido democraticamente. A associação questiona o fato de uma instituição privada definir os rumos da educação e mostra preocupação com o “avanço da privatização do público e da naturalização das perdas da democratização da educação”. A carta da ANPEd também critica o estabelecimento da hierarquia valorativa aplicada nos testes de avaliação em larga escala das competências socioemocionais, que desconsidera a desigualdade social, econômica, cultural e as diferenças entre os sujeitos, impondo valores das classes mais favorecidas socioeconomicamente, que pode reforçar a exclusão social e escolar.

As disputas são parte da constituição da sociedade, mas o crescimento das parcerias entre o público e o privado cria e aplica na prática políticas públicas que trazem o consenso da classe hegemônica. Essa ação é parte do processo de reprodução da sociedade capitalista, que apesar de todas as suas contradições, continua mantendo oculta as razões da concentração de renda e poder. E é por meio dessas influências, das redes de parcerias que os direcionamentos das reformas educacionais chegam às políticas públicas através de seus documentos oficiais, assim como a nova Base Nacional Comum Curricular (2017) que será apresentada a seguir.

5. Competências para o século XXI: repercussões na BNCC

A nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), publicada na sua versão final em dezembro de 2017, indica o que os alunos devem “saber”, considerando os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores, mas sobretudo enfatiza o que devem “saber fazer”, levando em conta a utilização desses conhecimentos, atitudes, habilidades e valores para solucionar demandas da vida, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 13). A nova base é uma política pública que implementa, na prática, os direcionamentos difundidos por organizações de interesses econômicos como a OCDE, bancos e empresas privadas, além de instituições que se denominam “sem fins lucrativos”, como o IAS.

A pedagogia das competências propagadas para a formação da força de trabalho no século XXI apresenta as competências socioemocionais como essenciais para que o futuro trabalhador atinja seu “pleno desenvolvimento” e obtenha a “mobilidade social”. Frigotto (2018), ao debater a nova Teoria do Capital Humano, nos alerta de que a educação vincula-se a uma visão mercantil, onde os sistemas educacionais são moldados de acordo com os interesses de classe, restando aos filhos da classe trabalhadora submeterem-se às relações de dominação e exploração capitalistas.

A BNCC (2017) propõe dez competências gerais a serem desenvolvidas por este futuro trabalhador na escola, que se assemelham – e muito – às propagadas pela OCDE e IAS. Por meio de eventos em diversas parcerias, incluindo as com o setor público, são promovidas as ações dessas organizações, legitimando esses direcionamentos e implementando-se como uma política pública.

A BNCC (2017) é o resultado de um processo que gerou muitos embates entre seus formuladores e profissionais ligados à educação, que fizeram muitas críticas a este documento, especialmente em relação à maneira como foi construído. O Ministério da Educação propagava em seu site no ano de 2016, que a BNCC era uma conquista social e participar da sua construção seria direito e dever de todos. Essa participação significava que cada brasileiro poderia enviar suas sugestões ao texto preliminar da Base Comum Nacional até o dia quinze de março do decorrente ano. Além disso, novas sugestões para seu aprimoramento poderiam ser propostas por meio das audiências públicas realizadas pelo país.

O discurso do MEC era promover a participação ampla da sociedade, entretanto faltou transparência por parte dos seus formuladores para considerar a aparente opinião demandada da sociedade de maneira geral. De forma impositiva, ao não levar em consideração as

opiniões divergentes, a BNCC foi aprovada em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM/PE).

A BNCC (2017) é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ao expressar o compromisso com a educação integral no ‘novo cenário mundial’, a BNCC (2017, p. 8) difunde a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e expõe características a serem desenvolvidas durante o processo educativo (comunicação, criatividade, participação, colaboração, resiliência, responsabilidade, etc), propagadas anteriormente pela OCDE, UNESCO e IAS, demonstrando também estar alinhada às diretrizes da agenda para a *Educação 2030*, documento resultante da Declaração de Incheon, elaborado no Fórum Mundial de Educação 2015 na Coreia do Sul, evento organizado por organizações multilaterais como UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, ONU Mulheres, representantes da sociedade civil, empresas privadas e outros, que definiram os rumos para uma nova educação nos próximos quinze anos: “A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO, 2015, p. 26).

O documento da base apresenta um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes e traz em seus fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de dez competências gerais. Na BNCC, competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). O foco no desenvolvimento de competências, conforme descrito na própria BNCC, tem orientado a construção de currículos em diversos Estados e países, inclusive revela que este também é o enfoque da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O infográfico abaixo foi retirado da publicação *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (2017), um material orientador que detalha as dimensões e sub-dimensões que compõem cada uma das 10 Competências Gerais da BNCC, indicando como elas devem evoluir da Educação Infantil até o Ensino Médio. O documento foi elaborado por integrantes do Grupo de Desenvolvimento Integral do Movimento pela Base e

por especialistas do *Center for Curriculum Redesign*, com base em referência curriculares mapeadas no Brasil e no exterior. O projeto gráfico foi elaborado pela equipe do portal Porvir.

Figura 5 - Competências Gerais da BNCC (2017)



Fonte: MOVIMENTO PELA BASE (2017, p. 2).

Os direitos de aprendizagens ao longo da Educação Básica definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais. Entretanto, o direito à aprendizagem é limitado, não é o direito à formação humana:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014b, p. 1090). (grifos do autor).

Dentre as competências gerais, a BNCC (2017) apresenta algumas relacionadas às socioemocionais, com as respectivas sub-dimensões descritas na publicação *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (2017), para além das características encontradas no infográfico da página anterior.

A primeira, sobre o conhecimento, inclui a colaboração para a construção de uma sociedade mais justa e com aprendizagens ao longo da vida, desenvolvendo competências relacionadas à motivação, responsabilidade, autonomia para aprender, colaboração com a aprendizagem dos demais, entre outras.

O pensamento científico, crítico e criativo é mais alusivo às competências cognitivas, exercitando a curiosidade intelectual, a reflexão, investigação, conexão entre ideias específicas e amplas, desenvolvimento de hipóteses e capacidade de síntese.

A terceira é sobre o repertório cultural, valorizar e respeitar as diversas manifestações artísticas, das locais às mundiais, criando uma consciência multicultural.

A comunicação é uma das competências ligadas às socioemocionais, aprender a utilizar diferentes linguagens, saber expressar ideias, opiniões, sentimentos e emoções com clareza, a fim de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A competência para a cultura digital também envolve a sub-dimensão da comunicação, de acessar e produzir conhecimentos de forma crítica, aprendendo a resolver problemas e exercendo o protagonismo.

A sexta competência é relacionada ao trabalho e projeto de vida, para que o sujeito entenda as relações próprias do mundo do trabalho, faça escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida. As sub-dimensões incluem a responsabilidade, autonomia, liberdade e criticidade.

Saber argumentar com base em dados e informações confiáveis, defendendo pontos de vista, formulando ideias, promovendo a consciência socioambiental e o cuidado de si, dos outros e do planeta, além de ser engajado na promoção dos direitos humanos é uma das competências referente às socioemocionais.

A oitava competência é relacionada ao autoconhecimento e autocuidado, possuindo as características das socioemocionais. Aprender a cuidar da sua saúde física e emocional, exercendo a autocrítica, mantendo o equilíbrio em situações emocionalmente desafiadoras e elevando a autoestima.

Uma das competências socioemocionais que aparece forte nos documentos é a empatia. Suas características incluem o diálogo, a resolução de conflitos, o respeito ao outro, o acolhimento à diversidade sem preconceitos, a cooperação e o trabalho em equipe.

A última das competências gerais é a responsabilidade e a cidadania. Relacionada às socioemocionais, inclui agir com autonomia, ter flexibilidade, resiliência, determinação, construção de valores e a tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis.

As dez competências gerais descritas na BNCC (2017) devem ser desenvolvidas nas cinco áreas de conhecimento propostas do documento: Linguagem; Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, este último estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa. O documento expõe que a área de Ensino Religioso deve “contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania” (BNCC, 2017, p. 434), fomentando a aprendizagem da convivência democrática e cidadã. Entre as competências específicas de ensino religioso descritos na BNCC (2017, p. 435) para o Ensino Fundamental, estão: conhecer os aspectos das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes; reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza; conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver; analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. Dentre as descrições das habilidades, a identificação de princípios éticos que possam alicerçar a construção de projetos de vida (2017, p. 457).

O documento explicita que as competências gerais e diretrizes na BNCC são comuns, mas que os currículos nas escolas são diversos:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BNCC 2017, p. 20).

Lopes (2006) cita que o currículo, no modo de produção capitalista, estabelece os tipos de trabalhadores desejados pelo mercado de trabalho e complementa assegurando ser difícil romper com esse currículo já engendrado, que não é um projeto brasileiro de educação. A formação desse futuro trabalhador é direcionada em torno das competências socioemocionais, orientando para produzir o sujeito resiliente, perseverante e disciplinado, que enfrente as pressões do sistema capitalista com responsabilidade, sem transgredir a ordem e a lei, ajustando-se de acordo com os ideais do grupo hegemônico, sem contestar. A classe trabalhadora acaba aceitando por acreditar que são “leis naturais evidentes” (MARX, 1984), como se as contradições do sistema capitalista não passassem pela expropriação do

trabalhador, a concentração de renda e a reprodução dos valores das classes dominantes, aumentando a desigualdade social.

O início do processo para que a base seja implantada no chão da escola, de acordo com o documento, é a revisão da formação inicial e continuada dos professores, a fim de alinhá-las à BNCC. Para isso, a União é tida como responsável direta, já que é a esfera responsável pela regulação do Ensino Superior. Entretanto, como já visto neste trabalho, outras organizações fazem esse papel no lugar do Estado.

Em maio de 2018, o Instituto Ayrton Senna e o Itaú Social promoveram o “Ciclo de Debates em Gestão Educacional: A Formação de Professores no Contexto da BNCC”, que foi realizado em São Paulo. O evento contou com palestrantes nacionais e internacionais, além 500 participantes entre gestores, educadores, membros de organizações do terceiro setor e pesquisadores, que debateram sobre a formação docente inicial e continuada, de modo a buscar interligar as instituições formadoras à realidade das escolas, à luz da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular. Ângela Dannemann, Superintendente da Fundação Itaú Social, explica a opção feita pela discussão na abordagem da formação de professores:

Escolhemos como tema a formação docente porque esse é um eixo estratégico habilitador para qualquer melhoria na educação desse país. Para que o potencial desse caminho se concretize, no entanto, precisamos refletir sobre como a formação dos profissionais deve acontecer na prática, questionar se qualquer tipo de formação poderá trazer os mesmos resultados (IAS, 2018).

A Superintendente fala também da importância da organização da sociedade civil, de empresas privadas, do Ministério da Educação e de Secretarias para pensarem sobre a educação por meio de parcerias, visto que ela é essencial para o desenvolvimento do país, tão marcado pelas desigualdades sociais (CICLO DE DEBATES, 2018). A representante do Itaú Social expressa em sua fala a relevância das parcerias para que as políticas educacionais sejam implementadas na prática, para que possam atingir suas metas por meio dessas redes políticas. Os eventos criados para “debater” os direcionamentos das políticas educacionais ocorrem por meio dessas parcerias, que endossam essas reformas e abrem caminhos para sua implementação como política pública.

A presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, iniciou sua fala comparando a sociedade que está preocupada com a educação a um espadachim chinês, afirmando que se deve lutar em duas frentes: pelas tarefas exigidas nos séculos XIX e XX, como ensinar a ler e a escrever; e lidar com as novas demandas do século XXI, adicionando às competências cognitivas já inquiridas, as competências socioemocionais, como a flexibilidade, iniciativa,

cooperação, persistência, disciplina, foco, saber trabalhar em time, entre outras (CICLO DE DEBATES, 2018). A presidente expressa os quatro pilares da educação, refletindo que o aprender a ser está relacionado às habilidades socioemocionais intrapessoais; aprender a conviver com as habilidades socioemocionais interpessoais; aprender a fazer é ligado às habilidades cognitivas; e aprender a fazer, referente a competências produtivas, que precisam dos outros 3 grupos para ser exercida. Em sua fala na abertura, Viviane abordou que o Instituto Ayrton Senna trabalha com as habilidades socioemocionais há mais de vinte anos, desenvolvendo características como determinação, autoestima, resiliência, respeito e perseverança. Ela enfatiza que as competências socioemocionais têm efeito direto sobre os resultados educacionais e que devem ser desenvolvidas intencionalmente e planejadamente, assim como se estimula uma habilidade de alfabetização, mostrando ao professor como avaliá-las e saber se está conseguindo progredir as socioemocionais em seus alunos (CICLO DE DEBATES, 2018).

Dentre os palestrantes, Jana Barros, coordenadora pedagógica das classes de Educação de Jovens e Adultos na rede de Seabra (BA), que defende a escola como espaço privilegiado para a formação continuada de professores e um campo para os estagiários pesquisarem sobre o que acontece na escola. Jana afirma que “tem muita gente falando em educação sem se conectar com a educação” (CICLO DE DEBATES, 2018), e que é preciso entender o sujeito que está na escola, para além dos conhecimentos e das habilidades requeridas pela BNCC.

Acreditamos que é necessário refletir sobre a realidade do nosso sistema de ensino e dos sujeitos que fazem parte dele. A aprovação da BNCC demandará a construção de currículos com as diretrizes impostas pelo documento, além de ajustar a formação dos professores de acordo com as demandas, incluindo as competências socioemocionais em todo esse processo, inclusive em sua mensuração em larga escala. Sabemos, entretanto, que esses direcionamentos são interesses propagados anteriormente pelas organizações multilaterais, empresas privadas, sociedade civil e parcerias com os governos por meio das secretarias de educação.

A avaliação das competências socioemocionais nos traz um sinal de alerta, pois em um país onde os desiguais são tratados como iguais, dentro da lógica meritocrática, corre-se o grande risco de estigmatizar ainda mais os alunos que não se enquadram nas características socioemocionais requeridas oficialmente neste documento. No capitalismo, a classe hegemônica não permitirá a formação ampla do sujeito. Seu interesse ao propor o

“capitalismo humanizado” é difundir modos de ser e desenvolver na escola as características socioemocionais demandadas pelo sistema, produzindo um trabalhador conformado às necessidades do capital e mais produtivo, dentro dos padrões de comportamentos requeridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa para a compreensão das competências socioemocionais e os interesses de organizações para seu desenvolvimento na formação do futuro trabalhador teve base em três documentos, que foram objetos de estudo deste trabalho: *Competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015); *Competências Socioemocionais - Material de Discussão* (IAS - UNESCO, 2015); e a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017). Por meio deles e de publicações acadêmicas sobre o tema, buscamos entender e problematizar a elaboração, a propagação e a implementação das competências socioemocionais nas políticas públicas educacionais.

As competências socioemocionais ou não cognitivas são características difundidas por organizações como a OCDE e o IAS com o discurso do “bem estar”, do “progresso social”, para o “pleno desenvolvimento” e para “conseguir a mobilidade social” dos sujeitos. São classificadas pela OCDE e pelo IAS por meio do constructo *Big Five*, que as classifica em cinco dimensões: Extroversão; Amabilidade; Conscientização; Estabilidade emocional; e Abertura a experiências. Cada uma delas envolve competências específicas, como a comunicação e entusiasmo; colaboração, altruísmo, respeito e cuidado pelos outros; responsabilidade, autodisciplina, estabelecimento e alcance de objetivos; autocontrole e autoconsciência; imaginação e curiosidade. Dentre outras tantas características, nos chamam atenção a persistência, a diminuição da agressividade, a cooperação social, saber trabalhar em grupo, ter responsabilidade pela própria vida, ter capacidade de lidar e resolver problemas e a resiliência.

O discurso da pedagogia que estimula emoções positivas pode parecer, à primeira vista, ideal na formação ampla de um indivíduo. Entretanto, ao analisar os documentos das organizações e os direcionamentos das políticas públicas educacionais, constatamos as redes existentes que propagam esses ideais. Os valores e os comportamentos promovidos coincidem, não por acaso, com os desejáveis para formar a força de trabalho demandada pelo capitalismo no século XXI: um trabalhador comprometido, obediente, responsável, que saiba trabalhar em grupo, seja persistente, controle suas emoções e seja resiliente, tolerando todas as pressões, superando os obstáculos, adaptando-se a novas situações e evitando conflitos. A educação, sob o domínio do capital, trata-se de o indivíduo “internalizar” a legitimidade da posição que lhe foi “[...] atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas” [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Os interesses

econômicos interferem nas políticas educacionais para formar o trabalhador subordinado aos valores da classe hegemônica, moldando o perfil de homem exigido no projeto de sociabilidade burguesa. O “capital humanizador”, que aparentemente visa melhorar a qualidade na educação, quer, na sua essência, conformar o futuro trabalhador a aceitar as relações de exploração, sem contestar e nem se revoltar contra à ordem vigente, reproduzindo o sistema capitalista contemporâneo.

Os quatro pilares para a educação demandada no século XXI pelo Relatório Jacques Delors (1999), já sinalizavam os rumos educacionais. Viviane Senna, presidente do IAS, aponta que o “Aprender a ser” e o “Aprender a conviver” estão relacionados às habilidades socioemocionais. Em sua fala, na abertura de um evento em parceria com o Itaú Social, ela diz que o IAS trabalha desenvolvendo as características socioemocionais há mais de vinte anos, o que indica a antiga parceria entre o Instituto e organizações multilaterais na construção e na propagação de políticas educacionais.

A OCDE, parceira do IAS, é uma organização econômica considerada detentora de um “poder leve” (*soft power*) por prestar um “auxílio” aos países em relação a diversas questões, entre elas as educacionais. As orientações em relação às competências socioemocionais são destinadas àqueles que elaboram as políticas educacionais, aos administradores de escolas, aos pesquisadores e à própria OCDE. Dentre as recomendações, o incentivo ao desenvolvimento das competências; a incorporação da aprendizagem socioemocional nos currículos; investir na mensuração das competências cognitivas e socioemocionais, de modo a obter informações para as políticas e práticas educacionais; incentivar o envolvimento dos pais e da comunidade para que complementem os esforços na escola; identificar as competências socioemocionais relevantes para as crianças, para que possam ser medidas confiavelmente independente da cultura e do idioma; desenvolver e validar medidas de competências socioemocionais; e divulgar as conclusões aos grupos interessados.

O IAS também propaga em seu documento subsídios para construção de políticas públicas educacionais na formação socioemocional, como: a reestruturação dos currículos; desenvolvimento de profissionais (formação contínua do professor, com dedicação integral à escola, com práticas de avaliação de desempenho e *feedbacks*); parâmetros básicos de funcionamento; avaliação de aspectos cognitivos e socioemocionais dos alunos; e normatização das inovações para sua implementação.

As parcerias entre os organismos multilaterais, institutos, empresas privadas, “sociedade civil” e governos das diversas esferas criam as redes que direcionam e

implementam as políticas públicas. Os eventos são promovidos e patrocinados por empresas privadas, com participação das indústrias e do setor financeiro por meio dos bancos, para disseminar e criar um consenso sobre a importância dessas reformas educacionais, articulando a educação e a economia. Assim, educação é concebida de acordo com a lógica do mercado e cria mecanismos de governança (Jakobi e Martens, 2010) que envolvem a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados.

A OCDE e o IAS expressam em suas orientações a criação de um sistema para avaliar as competências socioemocionais em larga escala, assim como as competências cognitivas são mensuradas pelo PISA. A base de fundamentação do instrumento de medição elaborado pelo IAS é o modelo *Big Five*. O SENNA é criticado por diversos autores que questionam a falta do rigor científico e a restrição da dimensão humana em cinco traços da personalidade de forma isolada. Entidades também criticam o sistema de avaliação das socioemocionais, baseado na hierarquia de valores das classes hegemônicas, desconsiderando a desigualdade social, reforçando a exclusão escolar e social ao segmentar e estigmatizar os alunos. Dentro da lógica meritocrática no projeto do capital para o século XXI, o sujeito será mais uma vez responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso, de acordo com as competências socioemocionais que ele consiga desenvolver.

Por trás da preocupação aparente com a qualidade de ensino e da formação do sujeito estão os interesses econômicos da OCDE. O “bem estar” e o “progresso social” difundidos no documento da organização não têm o objetivo de contemplar a integralidade do ser humano em uma perspectiva emancipadora. Eles são maneiras de incorporar na estrutura curricular determinados valores e comportamentos na formação do futuro trabalhador, adaptando-o para o mercado de trabalho e mantendo-os subordinados – e explorados – pelo sistema capitalista.

As novas determinações das políticas educacionais são construídas e colocadas em prática por meio de parcerias de empresas privadas, organizações multilaterais e setor público, revelando a formação de redes políticas e evidenciando o interesse do capital no planejamento e efetivação dessas políticas, objetivando a formação de uma sociedade mais produtiva e coesa.

A exclusão social decorre das relações sociais de produção vigentes no país. As disputas ideológicas são muitas e o embate entre classes também, sendo que as classes hegemônicas negam o direito de emancipação da classe trabalhadora. Os direcionamentos das políticas públicas educacionais em relação às avaliações em larga escala e ao currículo são permeados por intencionalidades políticas e ideológicas. Gramsci (*apud* SILVA, 2011, p. 46)

problematiza que no campo social, os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação.

Esse convencimento no projeto educacional do capital no século XXI se dá pela inserção na estrutura curricular dos valores e comportamentos a serem desenvolvidos pelo futuro trabalhador. Os “direitos de aprendizagens” propagados pelo IAS e difundidos também na BNCC (2017) são limitados ao direito de aprender o “básico” nas matrizes de referências dos exames nacionais (FREITAS, 2014b), não o direito à formação humana, que continua sendo negada à classe trabalhadora. A subordinação da educação escolar ao desenvolvimento econômico é endossada por meio da normatização de marcos regulatórios, com regras que naturalizam essas políticas educacionais.

A perda de direitos e retrocessos na democratização da educação no projeto de educação no século XXI vai ocorrendo por meio das leis e regulamentação das parcerias público-privadas, que levam ao empobrecimento do processo pedagógico ao focar suas práticas para as avaliações em larga escala. O sistema é tão perverso que, apesar da classe burguesa difundir em seu discurso a falácia da mobilidade social, ela o faz para continuar expropriando o trabalhador, culpabilizando-o por não ter alcançado a ascensão social e justificando, desta maneira, as desigualdades sociais e a concentração de renda, ocultando as relações sociais que as reproduzem.

O sistema capitalista é insustentável tamanha a sua contradição. Ele cria um exército industrial de reserva para continuar se reproduzindo enquanto expropria a força de trabalho daquele sujeito assalariado que tem a “sorte” de estar empregado. Este trabalho alienado é percebido por muitos como uma “lei natural de produção”, como se não fosse fruto de uma construção social conflituosa desse sistema, que gera a acumulação da burguesia e aumenta a escassez e a miséria da classe trabalhadora.

Apoiamo-nos em Mészáros (2008, p. 76) em nossas análises, compreendendo que para romper a lógica do sistema do capital e pensar em uma educação que vá além dele, é necessário que nossa tarefa educacional seja a de “uma transformação social, ampla e emancipadora.” Registro que essa formação ampla foi a maior contribuição que os professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina me proporcionaram, possibilitando a construção de uma pesquisa que problematizasse as contradições e os limites do capital.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de pesquisa. 2010.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-capes-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 22 de nov. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Revista FAED – UNEMAT**, v. 24, p. 113-133, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Mar. 2017, n.63, p.173-190, 2017.

CICLO DE DEBATES. Disponível em: <<http://live.popcast.com.br/ciclodedebates2018/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 616-640, out./dez. 2015.

DELORS, Jacques [et al.]. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Ed 70, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

GARCIA, A. V.; TORRI, D. (Org.) ; CERNY, R. Z. (Org.) ; OLIVEIRA, S. M. (Org.). **Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições**. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017a. v. 1. 296p . Disponível em: <<http://online.fliphtml5.com/wskm/whai/>>. Acesso em 26 abr. 2018.

_____. **Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência**. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017b. v. 1. 296p . Disponível em: <<http://online.fliphtml5.com/wskm/gmwu/>>. Acesso em 26 abr. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) - UNESCO. **Competências socioemocionais: material de discussão**. [2015]. Disponível em <<http://educacaoec21.org.br>>. Acesso em: 16 de nov. de 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. V. 26, n. 2, p. 33-52, jul. dez./2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 9 ed. São Paulo: DIFEL, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista (1848)**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O . GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOVIMENTO PELA BASE; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Disponível em: <<http://porvir.org/>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

NETTO, José Paulo. **Curso sobre o método em Marx**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&list=PLDA073072E8011665>. Acesso em 01 dez. 2017.

OXFAM. **A distância que nos une: um retrato sobre as desigualdades brasileiras**. São Paulo: Oxfam, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências. Competências para o progresso social : o poder das competências socioemocionais / OCDE.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PERONI, V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012

_____. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação.** Texto apresentado no Congresso Ibero-Luso-Brasileiros de Política e Administração da Educação. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

PORVIR. **Especial Socioemocionais.** Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

RODRIGUES, C. E. S. L. **Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global.** 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC – Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, C. E. S. L.; FERNANDES, C. O. Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan./abr. 2017.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SILVA, Joseane Oliveira da. **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica: a formação para as competências** [trabalho de conclusão de curso]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Curso de Pedagogia, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Mar. 2015, vol.36, no.130, p.219-242.

SOARES, Luana Bergmann. **A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008):** subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. 200 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2010.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação para o Objetivo de Desenvolvimento sustentável 4:** Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2017.