

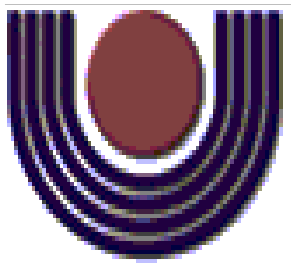
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**ESTADO DA ARTE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E
ARTICULAÇÃO COM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO (2012-2017)**

THAMIRIS ZANCHIM ABATTI

Cascavel-PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**ESTADO DA ARTE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E
ARTICULAÇÃO COM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO (2012-2017)**

Thamiris Zanchim Abatti

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Prof.^a. Dr(a). Isaura Mônica Souza Zanardini

Coorientador (a): Prof.^a. Dr(a). Ieda Maria Kleinert Casagrande

Cascavel-PR

2018



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná




PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

THAMIRIS ZANCHIM ABATTI

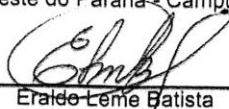
Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas de avaliação (2012-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



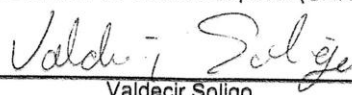
Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Eraido Lenie Batista

Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)



Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 19 de outubro de 2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

ABATTI, THAMIRIS ZANCHIM
ESTADO DA ARTE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E
ARTICULAÇÃO COM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO : (2012-2017) /
THAMIRIS ZANCHIM ABATTI; orientador(a), ISAURA MÔNICA
SOUZA ZANARDINI; coorientador(a), IEDA MARIA KLEINERT
CASAGRANDE, 2018.
161 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2018.

1. EDUCAÇÃO BÁSICA. 2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS. 3.
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO. I. SOUZA ZANARDINI, ISAURA MÔNICA .
II. KLEINERT CASAGRANDE, IEDA MARIA. III. Título.

AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria e satisfação que findamos mais uma etapa de formação, a qual priorizou até o presente momento, a assimilação e aprimoramento do conhecimento obtido em bancos universitários.

Inicialmente agradeço a Deus pela saúde, confiança e sabedoria em mim depositada,

A minha mãe, refúgio fraterno, rochedo inigualável em meio aos momentos de preocupação e desestabilização.

A meus irmãos, pela credibilidade a mim conferida.

A minha orientadora Isaura Mônica Souza Zanardini, pela clareza perante devaneios de ideias, pelo profissionalismo e comprometimento ímpares, pela temperança em compreender momentos de desespero, pela incomum capacidade de reorganização de planos e pelo fantástico senso de interpretação de texto e contexto.

A minha co-orientadora Ieda Maria Kleinert Casagrande, por estar presente mesmo em noites de chuva, demonstrando desde o início, compreensão, comprometimento, receptividade ao convite de compor esse time de pesquisa e pelo fantástico senso de interpretação de texto e contexto.

Aos professores membros da banca avaliadora, professores Eraldo Leme Batista e Valdecir Soligo, por dispensarem seu precioso e disputado tempo para a leitura e análise deste trabalho, resultando em valiosas contribuições sobre a pesquisa.

Ao professor João Zanardini pelo exemplo de ser humano e pensador da educação básica brasileira.

A Sofia, Beatriz e José pelo incansável apoio e companhia.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelo comprometimento e seriedade com a pesquisa científica.

*Há homens que lutam um dia, e são bons;
Há outros que lutam um ano, e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;
Porém, há os que lutam toda a vida
Estes são imprescindíveis.*

Bertold Brecht

ABATTI, Thamiris Zanchim. ESTADO DA ARTE SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ARTICULAÇÃO COM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO (2012-2017). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal a construção de um Estado da Arte acerca das Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação, visando identificar possíveis articulações entre as duas temáticas. O Estado da Arte é um recurso metodológico que permite mapear e discutir a produção acadêmica já realizada em um determinado assunto em diferentes campos do conhecimento e, apresenta um importante potencial de exposição deste material já anteriormente avaliado e catalogado. O estudo procurou firmar seu embasamento teórico em autores que fomentam a área de pesquisa tanto na área que estuda o modelo de Competências e suas implicações quanto, na área das Políticas de Avaliação, citando implicações destas em território brasileiro na forma de avaliações em larga escala. Para justificar a metodologia do Estado da Arte, a pesquisa embasou-se principalmente em autores como: Romanowski ; Ens, 2006; Soares, 1999; Haddad, 2002; Brandão, 1986; Ferreira, 2002. A dissertação subdivide-se em quatro seções temáticas. Na introdução desenvolvemos algumas considerações sobre a temática e seus meandros, justificando seu recorte temporal e sustentando a relevância do tema. No primeiro capítulo contextualizamos um dos eixos principais, as Competências, a década de 1990 e as reformas que a acompanharam e que posteriormente foram utilizadas como subterfúgio para a apropriação do modelo de Competências. No capítulo dois, fizemos um apanhado sobre a abrangência e relevância das Políticas de Avaliação, especialmente, as avaliações em larga escala em vigência no Brasil. No capítulo três, apresentamos a metodologia escolhida para este estudo, o Estado da Arte com os respectivos trabalhos levantados. Dentre os trabalhos selecionados para comporem a lista de documentos estão dez dissertações, uma tese e quatro artigos científicos, todos partilhando do eixo comum as palavras-chave “Competências Socioemocionais” ou “Políticas de Avaliação”. Importante mencionar também que, a pesquisa não se restringiu apenas a área da educação, mas abrangeu outras áreas como sociologia, ciências, psicologia, economia e design. No quarto capítulo e seguidamente nas considerações finais, explicitamos as articulações encontradas enquanto resultado do estudo realizado. Destaca-se que dos oito mil trabalhos encontrados apenas dois, pertencentes a área da educação, discutem a relação existente entre “Competências Socioemocionais” e “Políticas de Avaliação” caracterizando a necessidade de atentarmos para o assunto e suas possíveis implicações em discursos como o da meritocracia, equidade e da mercantilização da educação.

Palavras-chave: Educação Básica. Competências Socioemocionais. Políticas de Avaliação.

ABATTI, Thamiris Zanchim. STATE OF THE ART ABOUT SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES AND ARTICULATION WITH EVALUATION POLICIES (2012-2017). Dissertation (Masters in Education). Postgraduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Research Line: Education, Social Policies and State, State University of West Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

The main objective of this work was to construct a State of the Art on Socio-emotional Competencies and Evaluation Politics, in order to identify possible articulations between the two themes. The State of the Art is a methodological resource that allows us to map and discuss academic production already performed in a given subject looking to different fields of knowledge and, presents an important exposure potential of this material previously evaluated and cataloged. The study sought to establish its theoretical basis on authors that promote the area of research both in the area that studies the model of Competencies and its implications, and in the area of Evaluation Politics, citing the implications of these theories in Brazilian territory as in large-scale assessments. To justify the State of the Art methodology, the research was based mainly on authors such as: Romanowski; Ens, 2006; Soares, 1999; Haddad, 2002; Brandão, 1986; Ferreira, 2002. The dissertation is divided into four thematic sections. In the first chapter we contextualize one of the main axes, the Competencies, the 1990's decade and the reforms that followed it and which were subsequently used as subterfuge for the appropriation of the Competency model. In chapter Two, we've got researches documents about the relevance and the widespread of the Evaluation Politics, especially on the large-scale assessments and its effect in Brazil. In chapter three, we've presented the methodology chosen for this study, the State of the Art with its respective works raised. Among the papers selected to compose the list of documents there are ten dissertations, one thesis and four scientific articles, all sharing the common axis on the keywords "Socio-emotional Competencies" or "Evaluation Politics". It is also important to mention that the research did not restrict only on the area of education, but it has covered other areas such as sociology, science, psychology, economics and design. In the fourth chapter and then in the final considerations, we have explained the joints found as a result of the study performed. It is highlighted that of the 8000 works found just two of them belongs to the area of education, and they discuss the relationship between "Socio-emotional Competencies" and "Evaluation Politics" creating the needing that we pay attention to the subject and its possible implications on discourses such as meritocracy, equity and the commercialize of education.

Keywords: Basic Education. Socio-emotional Competencies. Evaluation Politics

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIE– Aparelho Ideológico do Estado
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCPL – Cooperativa Central de Produtores de Leite
- CECA – Colégio Estadual Chico Anysio
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Educação a Distância
- EUA – Estados Unidos da América
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GT – Grupo de Trabalho
- IAS – Instituto Ayrton Senna
- IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
- IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE – Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- ProEB – Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
- PUC Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- PSM – *Propensity Score Matching*
- QI - Quociente de Inteligência
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação
- SEEDUC/RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SENNa – *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de dados com base nas palavras-chave principais.....	63
Quadro 2 - Palavras-Chave incorporadas a pesquisa.....	66
Quadro 3– Dissertações resultantes da busca pela palavra-chave “Competências Socioemocionais” associado a “Políticas de Avaliação” no período 2012-2017.....	68
Quadro 4 – Teses resultantes da busca pela palavra-chave “Competências Socioemocionais”	70
Quadro 5 - Levantamento de Artigos Científicos pertencentes aos periódicos da ANPED.....	70
Quadro 6 - Dissertação 1	71
Quadro 7 - Dissertação 2	74
Quadro 8 – Dissertação 3.....	78
Quadro 9 – Dissertação 4.....	83
Quadro 10 – Dissertação 5.....	90
Quadro 11 – Dissertação 6.....	95
Quadro 12– Dissertação7.....	101
Quadro 13– Dissertação 8.....	104
Quadro 14– Dissertação 9.....	107
Quadro 15- Organização Disciplinar do Conhecimento.....	109
Quadro 16– Dissertação 10.....	114
Quadro 17– Propostas para aprendizagem de padrões de racionalidade: Cinco Disciplinas .	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma resultante da articulação entre Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação	64
Figura 2- Modelo conceitual para estudo dos resultados escolares	77
Figura 3- Categorização de competências cognitivas e socioemocionais de acordo com a OCDE	103
Figura 4 - Representação dos aspectos relacionados a processos de design.	110
Figura 5 - Competências Socioemocionais em um Design Reflexivo	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritores classificatórios por fator e por polo.....	100
Tabela 2 - Exemplo do formato final da escala.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
<i>1 - PONDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS</i>	19
1.1 - Estado, reforma de seu aparelho e implicações	19
1.2 - Período Neoliberal	23
1.3 - Reestruturação produtiva: A acumulação flexível.....	29
1.4 - Considerações acerca da Educação Básica e função da escola: algumas implicações da Pedagogia das Competências	37
1.5 - Uso das competências no âmbito da Educação Básica	40
<i>2 - POLÍTICAS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL</i>	50
2.1 – Avaliação - Possíveis Definições e Funções Sociais	51
2.2 - Políticas Avaliativas implementadas no Brasil	55
<i>3 – PRODUÇÃO TEÓRICA ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A SUA ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO</i>	58
3.1 – Estado da Arte da produção teórica das Competências Socioemocionais e a articulação com as Políticas de Avaliação	58
3.1.1. – Componentes do Panorama Geral da Pesquisa: Fontes utilizadas e Recorte Temporal	60
3.2 – Estado da Arte: algumas considerações	61
3.3 – Sobre a seleção de fontes	63
3.4 – Construção do Estado da Arte: apresentação das dissertações	71
3.5 – Construção do Estado da Arte: apresentação da tese.....	118
3.6 – Construção do Estado da Arte: apresentação dos artigos científicos.....	123
<i>4 - ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEÓRICA: ARTICULAÇÃO EXISTENTE ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO</i>	131
4.1 - Apontamentos Críticos sobre a Temática em Dissertações.....	131
4.2 - Apontamentos Críticos sobre a Temática em Teses	137
4.3 - Apontamentos Críticos sobre a Temática em Artigos Científicos	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUÇÃO

Prestei vestibular para pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no ano de 2013, carregava comigo a curiosidade de entender porque é tão difícil os alunos possuírem um amplo conhecimento sobre o que lhes é posto todos os dias durante o período em que ficam obrigatoriamente na escola. No meu caso, ficávamos em período integral com intuito de realizarmos monitorias no período vespertino, sobre os assuntos que poderiam ser mais visados e cobrados nos vestibulares em questão, sempre tomando como norteador o que ‘poderia cair no vestibular’ e não ‘as principais problemáticas que podem envolver o sujeito ao decorrer da vida vivida’.

Ao ingressar a caminhada na universidade, encontramos um universo de assuntos, temáticas e dificuldades absolutamente novas e diferentes. Desde então, meus pensamentos foram se voltando para questões como: qual a função social da escola? Com qual condição social este aluno sai da escola? Porque passamos tanto tempo na escola, e não absorvemos o que ela teoricamente nos proporciona? Porque existem tantos órgãos não-governamentais interessados em interferir na implementação desse estudo básico ofertado pela escola pública, e qual a finalidade de tanto interesse? Quais seriam os benefícios em meio a essas complementações/inserções de órgãos não-governamentais na rotina de sistemas básicos do governo? E porque tanto interesse em aplicar avaliações e mais avaliações?

Considerando que no momento em que estava sendo construído o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em Pedagogia, nem todas as questões tinham condições de serem respondidas e nem todas as dúvidas sanadas, o que acabou despertando a vontade de dar andamento na pesquisa almejando a construção de uma dissertação. E foi o que aconteceu, o TCC serviu como projeto para aprofundar meu interesse de pesquisa, agora com o foco voltado para a “onda” de boas vindas para as Competências Socioemocionais que estamos vivendo no contexto educacional respaldado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A construção da estrutura da pesquisa se deu por meio da sistematização de indagações em relação ao objeto de pesquisa e do destaque das contribuições que foram se mostrando essenciais para o andamento do estudo e seu respaldo teórico. A pesquisa tem o seguinte objetivo, realizar o Estado da Arte a respeito da articulação existente entre as “Competências Socioemocionais” e as “Políticas de Avaliação”, para isso, realizamos o levantamento e apresentação de produções que explicitassem essa relação no período de 2012-2017.

O recorte temporal justifica-se pela apropriação do termo Competências como norteador de documentos basilares para a educação pública no Brasil. Para isso, como fonte de dados para aferirmos cientificidade a pesquisa, recorreremos a bancos de dados que possuam produções voltadas a investigar e explicitar a existência de uma relação entre Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação. A fim de fornecermos fluidez para o desenvolvimento do quadro componente do Estado da Arte, optou-se por trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), tanto nas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação da Região Sul quanto nas edições da ANPED Nacional.

A pesquisa seguiu como percurso metodológico, a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico denominada “Estado da Arte”.

Segundo Ferreira (2002),

[...] as pesquisas denominadas “Estado da Arte” têm caráter bibliográfico, e elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Buscamos também informações e documentos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em repositórios de Universidades Federais e Estaduais, Biblioteca Nacional, seguindo como critério de busca, as palavras-chave “competências socioemocionais” e “políticas de avaliação”, concentrando-se na grande área de ciências humanas.

Visando atingir o objetivo, seguiu-se um percurso teórico-metodológico que direcionasse o posicionamento dos capítulos pautados inicialmente em compreender o contexto de produção e valorização das competências socioemocionais. Entre os autores que foram destacados para contribuir com a construção do corpo da pesquisa, visando propiciar a esta, um melhor embasamento teórico, podemos destacar inicialmente, Alves (2009); Antunes (2003); Delors (1999); Duarte (2003), Engels (1984); Fiori (1995); Harvey (2013); Marx (1975); Mészáros (2002); Oliveira (2001); Petras (1997), Saes (1998), Schultz (1973); Shiroma (2002); Ramos (2001); Tumolo (2002); Zanardini (2006); Zanardini (2001, 2008) entre outros.

Para compor o segundo capítulo, foi realizado um levantamento relacionado às diversas significações destinadas ao termo avaliação, para depois incorporarmos a

importância da área política ao abordarmos as Políticas de Avaliação no contexto de formação e formulação do modelo de Competências ao passar por um aperfeiçoamento dentro das políticas sociais voltadas ao trato Socioemocional do sistema educacional público do país no contexto de governo atual.

No terceiro capítulo construiu-se por meio do levantamento de produções teóricas elaboradas entre o período de 2012-2017, acerca das competências socioemocionais e a articulação com as políticas de avaliação. Neste capítulo, foi realizado a exposição dos trabalhos analisados, a fim de caracterizar o Estado da Arte sobre o tema investigado, no intuito de expor o teor das pesquisas em vigência dentro da área da educação, sua vinculação com outras áreas do conhecimento e a pertinência do tema mesmo em áreas remotas a educação.

Como quarto e último capítulo, destaca-se a produção teórica a respeito das competências socioemocionais e a articulação com as políticas de avaliação, tendo em vista identificar elementos, a partir de documentos que foram elencados para justificar e ou ilustrar essa articulação, partindo das contribuições utilizadas como norteadoras advindas de cada área do conhecimento, ao serem englobadas para a construção do Estado da Arte.

O percurso histórico feito ao longo da pesquisa destinou-se a dar condições de esquematizarmos o cenário e explorarmos a temática pertencente à Reforma do Estado, implicações e as reformulações, considerando o contexto e período de vigência.

Após a Reforma do Estado, realizada na década de 1990 do século XX, o período de transição do liberalismo para sua nova roupagem como neoliberalismo, o qual veio repleto de novas nomenclaturas e objetivações, dentre elas a distorção do conteúdo enquanto forma pré-estabelecida e a inserção do modelo de competências enquanto fomentador de mudanças em âmbito social e por consequência, atingindo inclusive a área da educação.

Outra substancial contribuição do neoliberalismo ao sistema capitalista, para ilustrarmos sua influencia em âmbito social, foi o elencar da articulação promovida pela sociedade ao alegar necessidades de um novo regime econômico voltado ao aprimoramento de métodos de acumulação, visando uma reestruturação que proporcionasse maior flexibilidade dentro das relações de trabalho, sociais, educacionais e objetivamente curriculares.

Junto às inovações pretendidas para o contexto curricular nacional, vemos o início de diversas ramificações pertencentes à área da educação, contando com diversas contribuições para uma melhor implementação. Faz-se necessário mencionarmos que, embora os projetos de

‘inovação’ dos parâmetros curriculares do país fossem abrangentes, encontraram barreiras para sua incorporação, o que levou o modelo de competências se submeter a limitações estabelecidas pelo tempo, impedindo-o de ser efetivado, fazendo com que apenas após a entrada dos anos 2000, o modelo voltasse a pertencer à pauta de opções dos contextos educacionais brasileiros.

Considerando a conveniência da temática foi fundamental compreender os termos norteadores da pesquisa. Inicialmente, Competências em seu remodelado modelo prático-metodológico com o viés interpretativo que considere aspectos da área socioemocional e a Avaliação, em seus diversos vieses interpretativos, inclusive sua participação enquanto política social e ambas, em suas implicações na prática escolar, considerando sua incorporação pela BNCC.

Dentro do caminho traçado encontramos uma gama de produções científicas justamente com esse enfoque, voltado a valorização da educação no país, ramificação da temática em questão, buscou identificar possíveis articulações ou interligações entre os temas, seus desenvolvedores, suas resultantes na sociedade atual e uma breve estimativa das condições enfrentadas pela área da educação no que diz respeito a instauração de novos direcionamentos e atualização das funções sociais dos fenômenos que permeiam o processo de ensino aprendizagem como um todo.

Por fim, veremos a situação das políticas sociais, restringindo para o direcionamento da política educacional, que compreende o processo de transformação de um ambiente escolar em ambiente empresarial em potencial, deparando-nos com os fatos que impulsionaram a situação a tomar os rumos que hoje acompanhamos. Processo este que não foi iniciado despreziosamente, pelo contrário, a estratégia foi partir de pequenas ações, como a alteração do termo competências dentro do contexto do período, para que sua oportunidade de proliferação aumentasse significativamente, a níveis de abrangência nacional, como vivemos hoje, em 2018.

1 - PONDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Pretendemos com esse capítulo tecer apontamentos sobre o contexto histórico, político, econômico e social que permeou o cenário educacional do Brasil, considerando a incorporação de princípios liberais. Pretendemos explicitar a concepção de Estado em que nos ancoramos, para então começarmos a discorrer sobre as Políticas Sociais e a Reforma do Aparelho do Estado, e suas repercussões enquanto determinantes para os contextos supramencionados.

Teremos como pano de fundo, o contexto de crise que o regime capitalista enfrentou em 1929, dando margem para a criação de um Estado de Bem-Estar Social. Após, faremos algumas ponderações quanto ao funcionamento do liberalismo e seus desdobramentos, que vieram a resultar no chamado Neoliberalismo, suas implicações e olhares em relação ao funcionamento da sociedade. Entre as implicações, trataremos da Reforma do Estado suas orientações que visam prioritariamente o ajuste do processo de acumulação que conta com a alteração léxica de categorias como trabalho e exploração da mão-de-obra, caracterizando uma suposta valorização do capital humano.

Trataremos também das funções requeridas para a escola básica nesse contexto.

A partir destas considerações, refletiremos em relação a quais são as implicações dessas inovações no campo da política de avaliação e a influência da incorporação de competências nos currículos da Educação Básica.

1.1 - Estado, reforma de seu aparelho e implicações

Os séculos XIX e XX foram permeados por diversas oscilações econômicas, principalmente no contexto dos países em que o domínio do Capital havia se tornado hegemônico. Frente a isso, o mais viável seria fazer com que o ideal hegemônico fosse disseminado por países que ainda estavam passando pelo processo de inserção ao referido sistema. Considerando o contexto inconstante, reformas eram propostas para atingir determinados objetivos, tanto em estados nacionais capitalistas, quanto em países que compunham a chamada zona periférica.

Entre os componentes da chamada zona periférica, estava o Brasil, o qual já sofria com os primeiros impactos da crise fiscal, sem mesmo pertencer ao grupo gerenciado pelo Capital dominante. O “relógio” político/econômico brasileiro começou a tocar ainda na

década de 1970, se alongando em sanções e mudanças já na década de 1990. Teceremos algumas ponderações em relação a este Estado e ao modelo produtivo que o permeia.

O Estado, entendido enquanto instituição fundamental para o funcionamento da sociedade vem passando por uma série de mudanças e aperfeiçoamentos em sua estrutura, caracterizando a evolução e aperfeiçoamento dos métodos de apropriação de recursos, defendendo o lucro da classe dominante e produzindo as condições necessárias para a reprodução das relações de produção empreendidas (ZANARDINI, 2006, p. 69).

Na sociedade capitalista evidencia-se a luta de classes. Nessa relação, sendo os trabalhadores (proletariado) em oposição direta a classe burguesa (donos dos meios de produção). Nessa relação, são produzidas as Políticas Sociais, que assumem por função mediar os conflitos e realizar uma dada distribuição da riqueza produzida socialmente (XAVIER; DEITOS, 2006).

Em relação a mudanças históricas que norteariam a acumulação do Capital, dando início a separação por propriedades privadas, Marx e Engels (1983) esclarecem que:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção ou, o que é a sua expressão jurídica, com relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social (MARX; ENGELS, 1983, p. 4-5).

De acordo com Engels (2002):

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, e, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 2002, p. 193-194, grifos nossos).

Desta forma, o Estado passa a ter a função de atenuar os danos causados pela luta de classes. Os indivíduos que estão diretamente ligados a essa engrenagem, possuem a força de trabalho como elemento importante e necessário para o funcionamento das indústrias da época. Porém, o Estado ao exercer seu papel classista e burguês, mascara a realidade, fazendo parecer descartável aos olhos do trabalhador sua própria mão-de-obra, principalmente ao

compará-la com o produto final. Assegurando com isso, o controle e coerção sobre quaisquer atitudes contrárias a esta lógica.

Neste sentido, Engels (2002), considera que a função do Estado:

Não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro, tão pouco é a realidade da ideia moral, ou a imagem e a realidade da razão como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento: é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais é o Estado (ENGELS, 2002, p. 227, grifos nossos).

Ao controlar as ações, o Estado assume um determinante papel quanto às relações de produção, pois legitima direitos aos que possuem os meios de produção e deveres aos que possuem a força de trabalho, partilhando da lógica burguesa que lhe originou. Amparado a isso, Engels (1984), ainda caracteriza este Estado como:

[...] uma instituição que, em uma palavra, não só se perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado (ENGELS, 1984, p. 120).

Tais comparações constituem elementos característicos das relações de produção advindas do capitalismo, principalmente ao citarmos a exploração desmedida da força de trabalho visando aumentar o processo de acumulação. Lenin (2010), trata o Estado como sendo:

[...] uma força especial de repressão dos trabalhadores pela burguesia, sendo a república democrática a melhor forma de governo para o proletariado sob o regime capitalista, todavia sem esquecer que a escravidão assalariada é o quinhão do povo mesmo na república burguesa mais democrática (LENIN, 2010, p. 23).

O papel determinante que fora mencionado, ganha notoriedade quando se materializa por meio de políticas sociais, as quais, seguindo os moldes estatais, atuam, de certo modo, como estabilizadoras de direitos básicos pertencentes aos indivíduos, como saúde, educação, habitação, previdência social, etc. No entanto, estes moldes foram estabelecidos mediante a necessidade por parte do Estado, de não permitir embates contrários à suas decisões, buscando

evitar lutas e mobilizações por parte da população quanto a exigência do fornecimento e garantia de determinadas reivindicações.

Visando explicitar o poderio e dominação do Estado, Faleiros (2009), nos permite visualizar a intencionalidade por trás de uma falsa ideia de heterogeneidade social, de liberdade de expressão e manifestação, porém, sempre sob orientação e olhos vivos deste Estado. Combinado a isso, temos a visível autonomia da classe hegemônica em relação a dominada como explicitado abaixo:

O Estado pode recuperar ou integrar as reivindicações populares para institucionalização dos conflitos, estabelecendo regras do jogo do próprio regulamento do conflito. Dando aparência de equilíbrio e de força, o Estado procura conciliar os interesses em conflito. Mas sabe-se muito bem quem tem o poder, num conflito entre locatários e proprietários, comerciantes e consumidores, profissionais e clientes. A institucionalização permite aos elementos do grupo popular a serem consultados, de representarem seus interesses nos conselhos, nos comitês de recursos nos memorandos, mas sem tomar decisões políticas (FALEIROS, 2009, p. 56).

Aproveitando o ensejo sobre a abordagem relacionada à políticas sociais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), salienta que:

As políticas públicas, particularmente, as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estatísticas ou fruto de iniciativas abstratas, as estrategicamente empregadas no discurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 9).

O Estado, ao exercer sua função e reafirmar seu posicionamento de classe “provedor de justiça e equidade” (ZANARDINI, 2006, p. 11), como citado por Saes (1998), “tratando como iguais os desiguais”, faz com que serviços prestados ao apropriar-se da força de trabalho, sejam trocados de forma equivalente por um salário baseado em tudo, menos na lucratividade real da empresa.

Mészáros (2002), assim como Saes (1998), pontua sobre as estratégias de personificação utilizadas pelo Capital:

[...] as diversas personificações do capital conseguem dominar (com eficácia implacável) a força de trabalho da sociedade, impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais “livremente iniciado” (e às vezes até constitucionalmente ficcionalizado) (MÉSZÁROS, 2002, p. 107).

Com o intuito de conceder notoriedade a caracterização acima mencionada, é possível articularmos a análise de Marx e Engels (1983), que ao considerar o modelo produtivo, destaca a função do Estado como instrumento “[...] da classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se igualmente a classe politicamente dominante,

adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida” (MARX e ENGELS, 1983, Volume 3, p. 137).

Intrínseco a essa compreensão Saes (1998), destaca o Estado como um instrumento necessário para assegurar a coesão da sociedade vigente, controlando o conflito entre as classes sociais antagônicas e impedindo a destruição do sistema capitalista. Vemos que o destaque fornecido ao capitalismo se dá partindo do interesse não em prol de amenizar os conflitos sociais, mas de manter a hegemonia do capital.

Fundamentalmente, entendemos que, o Estado é o poder articulador e regulador geral da sociedade e assim sendo, Estado e sociedade compõem uma estrutura socioeconômica, conflitiva, contraditória, e com interesses opostos e antagônicos (FALEIROS, 1994). Tal regulação se dá, quando vemos a necessidade que este sistema produtivo possui, de manter-se no poder para direcionar os indivíduos, visando aniquilar com manifestações vindas dos trabalhadores.

1. 2 - Período Neoliberal

A fim de contextualizar o período que posteriormente servirá de pano de fundo para uma melhor compreensão do sistema capitalista em que estamos situados, faz-se necessário para prosseguir, que conheçamos o caminho trilhado para chegarmos a estrutura que hoje nos permeia, considerando suas crises e estratégias para recuperação. Durante o período de transição da década de 1920 para 1930, especificamente em 1929, o capitalismo passou por um forte abalo estrutural causado por uma grave crise econômica, a qual ficou conhecida como a Grande Depressão¹, ou Crise de Superacumulação, onde a produção excedia a comercialização.

A categoria crise pode ser explicada por Frigotto (1999, p. 62), como “[...] um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”.

¹ A crise de natureza cíclica mais conhecida é a de 1929-1933, detonada pelo *crack* da Bolsa de Valores de Nova York na quinta-feira negra, em 24 de outubro de 1929. Este tipo de crise se apresenta como “[...] grandes tempestades, e ocorreu, no caso de 1929, num cenário curiosamente dissimulado pela ilusória fase de crescimento que a antecedeu” (PANIAGO, 2014, p. 45). A denominação se aplica ao lembrarmos o período da crise de superacumulação da produção que acometeu os Estados Unidos da América durante a transição das décadas de 1920 até meados do início da Segunda Guerra Mundial, devido o aumento descontrolado da produção e queda brusca no consumo, caracterizando uma das piores recessões já vivenciadas pelo mercado financeiro.

A mencionada Crise estrutural de 1929, a qual aconteceu ainda no ciclo do fordismo, consiste basicamente em superávit de produção e déficit de consumo, como evidencia Lessa (2013):

[...] A produção tornou-se maior do que a necessária para atender a todas as necessidades de todas as pessoas do planeta. A ironia da história é que essa abundância [...] conduz o capitalismo a crises sucessivas que travam o desenvolvimento das forças produtivas. A causa básica de tais crises é que, com a abundância, a oferta de mercadorias torna-se maior do que a demanda (as necessidades humanas) e, com isso, os preços tendem a cair inviabilizando a produção. As crises cíclicas nada mais são do que a manifestação do fato de que, com a abundância, o mercado deixou de funcionar (LESSA, 2013, p. 187).

Diante desse quadro, um grupo de defensores da intervenção estatal para superar a crise, representados pelo economista John Maynard Keynes², “[...] sugeriam que a desgraça econômica do capitalismo nos Estados Unidos e nos demais países industriais nascera do insuficiente investimento, por parte dos empresários, sendo necessário que o governo criasse as condições para tal crescimento” (VIEIRA, 1992, p. 86). O Estado preocupa-se com o assistencialismo e suprimento das condições básicas de vida dos indivíduos, a fim de mantê-los aptos para movimentar o mercado.

Zanardini (2001) expõe a estratégia adotada pelo Estado para superar a crise e alavancar novamente o mercado pertencente ao Capital:

[...] em virtude dos danos sociais provocados pela Crise de 29, o Estado assumiu uma função previdenciária ou assistencial; voltou-se para o atendimento de algumas necessidades sociais, tais como: seguro-desemprego, assistência médica, educação, subsídios no transporte e melhorias urbanas, permitindo que o trabalhador pudesse dispor de seu salário para adquirir bens. Consequentemente, isso contribuiria para o aumento do consumo das mercadorias produzidas em grande escala pelo modelo produtivo (ZANARDINI, 2001, p. 10).

Para movimentar o mercado, é necessário reproduzir a força de trabalho, e manter o trabalhador vivo, como nos ensina Faleiros (1994):

Tanto nos países onde predomina o chamado *Welfare State* como na América Latina, articula-se o acesso aos direitos, benefícios e serviços do Estado de acordo com a combinação das categorias pobre, cidadão e

²Jhon Maynard Keynes (1883-1946) caracterizou-se por um excepcional desempenho em vários terrenos: negócios, administração de companhias de seguros e investimento, serviços públicos, mecenato produção teatral, editoração, jornalismo, diplomacia, e docência universitária. Mas a atividade que sobressaiu foi a de teórico da economia. Keynes recebeu uma refinada educação, no ambiente destinado a destinado às elites na Inglaterra vitoriana. Estudou Filosofia e Humanidades em Eton, uma das mais importantes *publics schools* inglesas. Realizou seus estudos superiores na Universidade de Cambridge, tendo frequentado ali cursos de Matemática, Política, Administração Pública, e Economia (RODRÍGUEZ, s/d, p. 4). Ganhou notoriedade após defender uma política econômica de Estado intervencionista, encaixando-se para alguns estudiosos do liberalismo como precursor da economia moderna ou “macroeconomia”.

trabalhador, conforme as correlações de força, as crises e a necessidade de legitimação das medidas sociais. O cidadão pobre tem apenas certos direitos iguais aos ricos; porém, para manter sua subsistência e o processo de produção de riquezas, é preciso que seja trabalhador, isto é, que venda sua força de trabalho ao capitalista [...] (FALEIROS, 1994, p. 41).

Vale destacar também o caráter de classe do Estado logo, sobressai com considerável potencial de rentabilidade, o que significa dizer que:

[...] alterações nas necessidades para a reprodução do capital tornaram necessário que o Estado democrático promovesse a tortura (ainda que com novas tecnologias), ampliasse a exploração dos trabalhadores (ainda que pela ampliação do mercado consumidor também de parcela dos assalariados), cooptasse a aristocracia operaria para melhor controlar os seus trabalhadores, ampliasse as encomendas para o setor privado para a ampliação das políticas públicas etc. etc. [...] O Estado continuou sendo ‘o comitê encarregado de administrar os negócios do conjunto da burguesia’, continuou sendo burguês – seu caráter de classe não se alterou. O que modificou com o tempo foram as necessidades para a reprodução de um capital com contradições cada vez mais agudas, antagônicas (LESSA, 2013, p. 214-215).

O modelo idealizado por Keynes, logo começou a demonstrar falhas de implementação, o que no capitalismo, exige substituição, devido a necessidade de produzir e superar os entraves encontrados. Essas falhas culminaram em uma nova crise, já na década de 1970. Ao citarmos Zanardini (2008), o autor destaca que “[...] com a crise de 1973, o mundo capitalista avançado entra em recessão devido à combinação de altas taxas inflacionárias e baixas taxas de crescimento.” (ZANARDINI, 2008, p. 88).

Ligado a isso, temos ainda o duplo caráter assumido pelo neoliberalismo conforme exposto por Zanardini (2008):

O projeto hegemônico materializado pelo neoliberalismo pode, então, ser caracterizado como um processo de duplo caráter, que permite: por um lado impôr uma intensa dinâmica de mudança material composta por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para o processo de crises cíclicas do capitalismo a partir do fim dos anos 1960, e por outro representar e aglutinar um projeto com força ideológica na sociedade, atuando principalmente na construção de outro senso comum que fornecesse coerência rumo à legitimidade de suas propostas reformistas (ZANARDINI, 2008, p. 89).

Junto a isso, temos os EUA e seu ímpeto em conquistar o pódio neoliberal “[...] valendo-se dos poderes no interior do Banco Mundial e do Fundo Monetário, pressionam os Estados devedores a aderirem às suas políticas macroeconômicas e às reformas institucionais.” (SILVA, 2002, p. 14).

Simultaneamente houve a realização do Consenso de Washington³ (1989), que de acordo com John Williamson (1990), tem por definição ser:

[...] um programa ortodoxo de estabilização monetária acompanhado de um pacote de reformas estruturais visando a desregulamentar a atividade econômica, privatizar o setor público produtivo e abrir as economias nacionais à competição internacional (FIORI, 1995, p. 157).

O Consenso se realizou contando como principais interessados, grandes imperialistas, que estavam destinados a promover a propagação da “[...] glória vindoura por meio do avanço do processo de globalização, inclusive no que diz respeito a direcionar as reformas que, posteriormente seriam endossadas visando a potencialização da expansão do sistema capitalista” (ALVES, 2009, p. 191). A esse respeito Dourado (2001), analisa que:

Nesse cenário, o processo de reforma do Estado no Brasil assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Tal retomada conservadora agudiza, ainda mais, o quadro em que se encontram as políticas públicas à medida que o Estado, patrimonial ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital (DOURADO, 2001, p. 49-50).

Tais incorporações inspiradas no modelo fornecido pelo Consenso trouxeram para este Estado muita pressão e exigência de eficiência, já que o intuito almejado era o Estado Mínimo⁴. Isso fez com que o próprio Banco Mundial publicasse em um de seus documentos, um posicionamento contrário ao que havia sido aderido pelo Estado durante o período, ou seja:

Países e regiões [ficam] presos no círculo vicioso da pobreza e do subdesenvolvimento provocado pela ineficiência crônica do Estado. Esses ciclos podem levar facilmente à violência social, ao crime, à corrupção e à instabilidade, que prejudicam a capacidade do Estado de apoiar o desenvolvimento – ou mesmo simplesmente de funcionar (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 16).

³ A reunião foi idealizada, a partir de um programa ortodoxo de estabilização monetária acompanhado de um pacote de reformas estruturais visando a desregulamentar a atividade econômica, privatizar o setor público produtivo e abrir as economias nacionais à competição internacional. Um dos principais representantes foi John Williamson (1992). Na versão final do documento foram destacados dez itens a serem seguidos: 1. Disciplina fiscal; 2) Prioridades dos gastos públicos; 3) Reforma fiscal; 4) Liberalização de Financiamento; 5) Taxa de câmbio; 6) Liberalização do comércio; 7) Investimento externo direto; 8) Privatização; 9) Desregulamentação; 10) Direito de propriedade Williamson (1992).

⁴ O Estado ideal, para o neoliberalismo, é um Estado mínimo, sem nenhuma interferência na estrutura econômica, na esfera da produção, e sem nenhuma função reguladora. Como neoliberais, os tecnocratas admitem e aceitam como dogma que a economia é técnica e não política. Daí odiarem a presença de uma entidade política, que poderia, pelas contingências políticas, romper a estabilidade de uma forma estabelecida como se fosse eterna, a forma ideal de dominação, a forma de dominação com que sonham os dominadores. Mas, ao contrário do que prega essa propaganda danosa, as relações do Estado com a sociedade são flexíveis justamente porque a sociedade é dividida em classes e essas classes têm interesses contraditórios (SODRÉ, 1996, p. 25-26).

Porém, assim como se manifestou contrário aos encaminhamentos tomados pelo Estado, o Banco se “dispôs” a encontrar maneiras de efetivar “[...] reconhece-se cada vez mais que um Estado efetivo é essencial para o desenvolvimento econômico e social, mais, porém, como um parceiro e facilitador do que como diretor” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 18). O Estado efetivo para o Banco se caracteriza da seguinte maneira:

Os caminhos que levam a um Estado efetivo são múltiplos e variados. Este Relatório não procura oferecer uma receita única para a reforma do Estado em todos os países. Oferece, contudo, uma estrutura para guiar esses esforços, na forma de uma dupla estratégia: Primeiro, focalizar as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade. Muitos Estados procuram fazer demais com poucos recursos e reduzida capacidade. Levar os governos a se concentrarem mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento aumentará sua eficiência. Segundo, buscar meios de melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas. O Relatório dá especial ênfase aos mecanismos capazes de incentivar os servidores públicos a melhorar seu desempenho e a agir com mais flexibilidade, mas que também incluam controles para coibir os comportamentos arbitrários e corruptos (BANCO MUNDIAL, 1997, p. i).

Com isso, torna-se importante para o Banco “[...] ajustar o papel do Estado à sua capacidade e, depois, aumentar essa capacidade” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 18), considerando que este tem papel determinante na realização e formulação de políticas voltadas a ação do Estado e dos que se sujeitam à ele.

Com o início da implementação dos ideais neoliberais em países periféricos, na década de 1990, o Brasil presidido por Fernando Collor de Mello entre os anos de 1990 a 1992, inicia uma série de reformas de caráter neoliberal, que abarcavam o cenário macroeconômico, a citar acontecimentos como, recessão econômica; reestruturação industrial, juros elevados e abertura comercial, logo, acirrando a concorrência intercapitalista.

Essa movimentação contribuiu para a degradação do mercado de trabalho aumentando o desemprego, expandindo a informalização e terceirização por parte das grandes empresas, visando reduzir custos (ALVES, 2009, p. 191). Tal perspectiva conservadora dá os primeiros passos desde a entrada do Brasil no sistema neoliberal, o qual vem com uma nova roupagem, ao superar o liberalismo⁵. De acordo com Petras (1997):

No início, os liberais abriam mercados; agora os neoliberais mudam do mercado doméstico para o externo, minando as bases dos mercados locais para atender aos consumidores internacionais. O liberalismo converteu os

⁵ “Liberalismo é uma doutrina política formulada no século XVIII, [...] surgiu como uma doutrina que desafiava as restrições feudais ao comércio e à produção. Buscava minar regimes “patrimonialistas” e permitia a livre-troca do trabalho por salários; a conversão da riqueza em capital; a transformação da simples produção em acumulação de capital. Poder-se-ia dizer que, ao solapar as restrições feudais sobre circulação de mercadorias, trabalho e capital, o liberalismo desempenhou um “papel revolucionário”, embora brutal e explorador, especialmente nas colônias e semicolônias” (PETRAS, 1997, p. 15).

camponeses em proletários; o neoliberalismo converte os trabalhadores assalariados em setores “informais”, “lumpens” ou de trabalhadores autônomos. O liberalismo foi forçado pelo movimento a aceitar a legislação trabalhista, a previdência social e as empresas públicas; o neoliberalismo prejudica o movimento trabalhista, elimina a legislação social e representa um retorno a fase inicial do liberalismo, anterior a existência dos sindicatos e dos partidos dos trabalhadores. O liberalismo estimulou o crescimento das cidades e do complexo urbano-industriais; o neoliberalismo prejudica as cidades transformando-as em enormes favelas, dividindo-as entre os muito ricos e os muito pobres, com uma classe média que tende a desaparecer. O neoliberalismo desfaz a complexa sociedade urbano-industrial, suas regras sociais, mercados domésticos e circuitos financeiros (PETRAS, 1997, p. 17).

O neoliberalismo veio com a pretensão de devastar políticas públicas anteriormente conquistadas, voltando seu olhar apenas para lucro e produtividade. Diante disso, a probabilidade de algo o atrapalhar ou diminuir seu lucro, tornou-se irrelevante, devido este ter sido incorporado à engrenagem Estatal, a qual é fundamentada em decisões harmoniosas com organismos multilaterais, os quais passaram a atuar como fomentadores de políticas sociais, logo educacionais, principalmente no que tange a área do financiamento da educação.

Entre os organismos que cooperaram para a instauração dos ideais neoliberais podemos destacar o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), como instituições diretamente envolvidas em financiamento e fortalecimento do neoliberalismo mesmo em meio à crise propagada. Das instituições destacadas, cabe ao primeiro:

[...] confiado o papel de coordenador das políticas de desenvolvimento e de promoção da estabilidade da balança de pagamentos dos países membros - e o segundo - cabe o papel de intermediário entre os países doadores e beneficiários e, por ser mais ativo que normativo, funciona como fundo capaz de capitalizar financiamentos externos para o desenvolvimento de projetos prioritários, combinando recursos próprios com outros captados no mercado financeiro internacional (FONSECA, 1995 apud SILVA, 2002, p. 11).

Para acompanhar essa lógica, o contexto brasileiro foi permeado por uma série de movimentações e sanções as quais foram impulsionadas pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira, que propôs estratégias, pautadas na administração gerencial que seria exercida pelo Estado, afim de contar com a obtenção de uma boa governança ancorada na reforma administrativa. Como destaca Bresser-Pereira (1999):

O objetivo é construir um Estado que responda às necessidades de seus cidadãos; um estado democrático, no qual seja possível aos políticos fiscalizar o desempenho dos burocratas e estes sejam obrigados por lei a lhes prestar contas, e onde os eleitores possam fiscalizar o desempenho dos políticos e estes também sejam obrigados por lei a lhes prestar contas. Para

tanto, são essenciais uma reforma política que dê maior legitimidade aos governos, o ajuste fiscal, a privatização, a desregulamentação – que reduz o tamanho do Estado – e uma reforma administrativa que crie os meios de se obter uma boa governança (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 36).

A partir da reforma do Estado, é proposta a reforma educacional que permeou a década de 1990, incorporando os princípios da administração gerencial para organização e gestão da educação. Essa reforma pauta-se na competitividade de âmbito mercadológico e na elevação da qualidade da educação. Como dito no documento emitido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2002), o destaque volta-se:

Durante as duas últimas décadas, os países da América Latina empreenderam uma série de reformas nos seus sistemas educacionais com o objetivo de enfrentar, simultaneamente, o desafio de melhorar a competitividade de suas economias através do aumento da qualidade de seus recursos humanos, e o de fortalecer suas democracias através da formação cívica de seus cidadãos. Como é sabido, estas reformas se desenvolveram – e se desenvolvem ainda – no contexto de uma profunda crise fiscal que, mesmo de magnitudes diferentes em cada país, afeta toda a região (UNESCO, 2002, p. 17).

Com tantas reformas sendo projetadas para o âmbito educacional, vale lembrar quando Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 9), salientam que “[...] ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. [...]”, destacando-a como exemplificadora de contradições que por fim venha resultar em adaptações para novos métodos de formação, regimes produtivos e formas de organização de trabalho, esta última tendo em vista o processo de formação de aptidões do indivíduo enquanto pertencente ao processo de ensino-aprendizagem e futuro candidato ao mercado profissional.

Ligado a isso, Zanardini (2006, p. 85), pontua que, as reformas faziam com que os industriais nacionais disputassem em considerável desvantagem com empresas internacionais, novamente utilizando da ferramenta de delegar ao sujeito a necessidade de superar obstáculos articulando conhecimentos, raciocínio e capacidades. As demandas de reprodução escancararam as portas para a necessidade imposta pelo neoliberalismo de novas políticas governamentais que se centrassem na educação, a fim de alimentar mais o mercado econômico e amenizar o reflexo das crises estruturais inerentes ao Capital.

1.3 - Reestruturação produtiva: A acumulação flexível

A necessidade de desenvolver capacidades articuladas aos ensinamentos proporcionados pela escola resulta na rotina exigida quando a reestruturação do sistema produtivo é de fato incorporada.

Na tentativa de proporcionar um significado a essa inovação vinda com a reestruturação produtiva, vemos que consiste em reconstruir, inovar, diversificar, estratégias que sejam aplicáveis no campo de trabalho proporcionando a este, a condição necessária para suportar o sistema produtivo, contando com a ampliação do campo tecnológico voltado ao mercado de trabalho, considerando a ideia de tornar mais maleável, flexíveis as estratégias para rentabilidade do capital.

Antunes (2001), fornece um panorama da propagação da reestruturação ainda na década de 1990, no contexto em que o Brasil estava inserido, destaca que:

[...] no estágio atual a reestruturação produtiva do capital no Brasil é mais expressiva e seus impactos recentes são mais significativos. Combinam-se processos de *downsizing* das empresas, um enorme enxugamento e aumento das formas de superexploração da força de trabalho, verificando-se também mutações no processo tecnológico e informacional. A flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva estão presentes em grande intensidade, indicando que o fordismo, *ainda dominante*, também vem se mesclando com novos processos produtivos, com as formas de acumulação flexível e vários elementos oriundos do chamado toyotismo, do modelo japonês, que configuram as tendências do capitalismo contemporâneo (ANTUNES, 2001, p. 236).

De acordo com Tumolo (2002, p. 64), “A marca distintiva do processo de reestruturação produtiva é a heterogeneidade generalizada”. Para o aumento da produção, revelou ser de substancial importância a sujeição do indivíduo ao mercado e ao sistema educacional, devido se apropriar do campo educacional, depositando sobre o sujeito a necessidade de inovação e aperfeiçoamento.

Tal indicação nos direciona a um modelo ideal a ser alcançado, pautada em “[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 12). Entendemos esse “emprego conveniente do conhecimento” como algo que fora revertido em ferramenta de fundamental importância para a continuidade do referido sistema produtivo, no sentido de proporcionar um melhor aproveitamento de mão-de-obra, tornando-a qualificada para desenvolver determinadas funções visando especificamente à implementação e valorização da indústria.

Temos com isso, a deixa necessária para o surgimento da Pedagogia das Competências⁶, a qual vem defendendo em especial o individualismo, o aperfeiçoamento independente, no sentido de colocar sobre o trabalhador a responsabilidade pelo sucesso ou

⁶ Nas subseções seguintes, trataremos com mais afinco sobre a questão da Pedagogia das Competências, ancorados nos estudos de Ramos (2002).

insucesso nas atividades e também no quesito da formação voltada para o mercado, logo para o local onde presta serviço.

A noção de Competência vem de encontro com a realização de atividades propostas pelo convívio social, sustentando-se por meio de ideias construídas em cima de três projetos descritos por Ramos (2002), almejando a conciliação entre eles, para então, uma posterior superação no sentido de empresas exercerem influência na determinação dos passos futuros das escolas. Destaca a autora que:

O projeto individual implica a responsabilidade que tem o indivíduo na gestão de sua própria carreira profissional. O projeto das empresas, seja qual for o tipo, deve cuidar das relações de competitividade nas organizações e de responsabilidades em desenvolver as competências individuais. Por fim, o projeto social tem como foco a dimensão social e coletiva do profissionalismo e o papel assumido pelo governo e pela sociedade em geral (organizações sociais e profissionais) em prover os recursos e oportunidades iguais às pessoas para tornarem profissionais e terem seu profissionalismo reconhecido. Os sistemas de Competência Profissional têm-se apresentado como tentativa de realizar essa conciliação. (RAMOS, 2002, p. 73).

Quando falamos em competências, somos redirecionados ao discurso propagado por um segmento da educação profissional, que são os precursores diretamente ligados com a Pedagogia das Competências, e divulgam a ideia de que as empresas precisam fornecer a oportunidade dos funcionários concluírem os estudos. No entanto, a teoria nem sempre se aplica a prática e essa chance diminui quando se trata de propiciar a essência do conhecimento para a classe trabalhadora, devido não ser interessante que a classe menos privilegiada possua conhecimento ou condições de realizar outras tarefas se não as restritas à sua ocupação direta.

O “conveniente” quando utilizado dentro da educação para a classe trabalhadora, pode inclusive passar a exercer relevância ao ser encarado como classificatório principalmente após ser incorporado e promulgado pelo *Relatório Delors - Educação: um tesouro a descobrir*⁷ (DELORS, 2010) em (5) cinco pilares fundamentais que consistem em Aprender a aprender; Aprender a conviver, Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a ser, presentes na primeira edição do Relatório, e em edição posterior foi inserido o aprender a empreender, que tem em vista moldar o indivíduo de acordo com a égide regida pelo capital,

⁷ Trata-se do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir, de autoria e organização do economista e político francês Jacques Lucien Jean Delors que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO de 1992 a 1996. O documento foi publicado em 1996 e nele são explorados os quatro pilares. Para saber mais sobre este assunto consultar, dentre outros, Czernisz (2012); Delors (2010); Duarte (2001); Figueiredo (2001).

na sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003), ampliando esta, para inclusive áreas comportamentais e sociais. Duarte (2003), ainda evidencia que:

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. (...) é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2003, p. 14).

Conhecimento este que fora colocado em xeque devido conter as inovações tecnológicas que nos permeiam, e posteriormente, alterações de matrizes conteudistas capazes de alterar toda uma estrutura previamente estipulada, tornando-a conveniente para mais investimentos financeiros. Também é válido mencionar que, os avanços se deram principalmente a partir da superação do regime taylorista-fordista culminando em inovações e reestruturações encabeçadas pelo toyotismo ou como também pode ser entendido como movimento gerador de uma acumulação flexível.

A transição de um modelo para o outro se deu de forma objetiva e subjetiva (COAN, 2011), sendo estas respectivamente, no que diz respeito a evolução tecnológica nas fábricas que foram marcadas pelo avanço dos maquinários e dos regimes laborais gerenciados ou empregados por estas. O interesse em superar o paradigma taylorista-fordista é justificado pela forma mecânica e rígida de realizar a produção pautada na produção em larga escala visando consumo massificado com estruturas esquematizadas que visavam controlar o funcionário dentro da empresa e fora dela no que diz respeito à comercialização.

O processo de modificação do processo de produção ganhou mais intensidade a partir do que David Harvey, na obra intitulada “Condição Pós-Moderna⁸” trata como acumulação flexível, enquanto um possível agente de superação da crise que permeava o capitalismo, ou seja:

A dita “acumulação flexível”, [...] surge como estratégia corporativa que buscava enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa da crise estrutural do capital caracterizada pela crise de superacumulação, mundialização financeira e novo imperialismo. (ALVES, 2011, p. 410, grifos nossos).

Concomitantemente a reestruturação produtiva, marcada pela acumulação flexível, o regime de acumulação segue princípios diversificados e efêmeros que geram consequências e implicações principalmente quanto a implicação destas no mercado, quanto a mercadoria,

⁸ No título original “*The Condition of Postmodernity – An Enquiry into the Origins of Cultural Change* (Havey, 1989), a partir desta obra, o autor foi capaz de criar e objetivar a incorporação e implementação do termo “acumulação flexível” baseado em análises do regime produtivo (fordismo / taylorismo).

abrindo margem para a diferenciação entre os valores oriundos da exploração da forma de mais-valia ali explorada.

Harvey (2013) destaca as etapas e consequências que são evidenciadas pela acumulação flexível, são elas:

A primeira consequência importante foi acentuar a volatilidade e a efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas estabelecidas. A sensação de que “tudo que é sólido se desmancha no ar” raramente foi mais pervassiva (...) no domínio da produção de mercadorias, o efeito primário foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneas e rápidas e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas, etc.) A dinâmica de uma sociedade do “descarte” como apelidaram autores como Alvin Toffer (1970), começou a ficar evidente durante os anos 60. Ela significa mais do que jogar fora bens produzidos (criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo); significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas, modos adquiridos de agir e ser. (HARVEY, 2013, p. 258).

Essa estratégia adotada pelo capital considera o contexto e função que lhe foi atribuída, a fim de suprimir os impactos das crises que a antecederam. Apoiando-se no uso de novas técnicas de gestão, somos direcionados aos meandros do sistema que consiste em mascarar a exploração do trabalhador de forma que este trabalhe, tendo em mente que sua jornada é flexível e caso ele não cumpra as metas impostas, sua substituição é certa, devido não ter havido cooperação e comprometimento por parte do trabalhador, o que perpassa pela lógica do descarte e também da culpabilização do indivíduo. Ancorada nisso, Deitos (2006), coloca que:

Esses dois movimentos, a flexibilização no uso do trabalho e o emprego de novas técnicas de gestão, permitem ao capital reforçar a sua dominação sobre a força de trabalho, seja pelo aumento do “estoque” de reserva de trabalhadores, seja pelo aumento da extração do saber-fazer do trabalhador. (DEITOS, 2006, p. 134).

Essa acumulação flexível quando citada como opção passível de ser seguida e adotada, proporciona em teoria, mais liberdade e melhores condições para efetuar o trabalho, passando a mudar a intencionalidade da produção, apostando em uma produção limitada que cumpra a demanda e não haja estocagem, firma-se também na descartabilidade junto ao baixo ciclo de vida útil dos produtos fabricados, o que a diferencia da dinâmica utilizada pelo fordismo.

Para exemplificar o processo, Harvey (2013), pronuncia-se sobre os métodos e critérios utilizados para efetivação do plano desenvolvido pela dinâmica da acumulação flexível, assim dizendo:

Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 2013, p. 119).

É na acumulação flexível, que princípios anteriormente considerados como somatórios aos conhecimentos do trabalhador tornam-se passíveis de ser descartados caso não sejam cumpridas as exigências feitas pelos empregadores. Para isso, o perfil do trabalhador da época começa a moldar-se conforme as necessidades específicas do mercado, ou seja:

Para configurar o perfil desse trabalhador, que pode atuar como um colaborador no processo de produção, e deve estar sempre pronto a competir por um “lugar ao sol” no mercado de trabalho, exige-se que tenha as características [...] que lhe dariam condições de melhor compreender, executar, interagir e externalizar os procedimentos e conhecimentos necessários ao desenvolvimento de seu trabalho. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 136).

Assim, o princípio de solidez do mercado passa a ser superado e supostamente a qualificação do trabalhador, necessita estar em constante desenvolvimento para que esteja apto a concorrer no sistema capitalista marcado pelo aumento da produção e lucratividade, como vemos na exposição de Machado (1984), onde ressalta que:

A inovação requer, para o seu próprio aprimoramento, a participação, o interesse e o envolvimento dos trabalhadores e se ela pressupõe flexibilidade é preciso preparar todos para reagir às mudanças de demanda do mercado, dos produtos e dos processos. O trabalhador necessita ser flexível, ou seja, saber lidar com uma variedade de funções, saber integrar-se a diferentes formas de agregação e mobilização de trabalhos. (MACHADO, 1984, p. 181).

Sob este mesmo viés, vemos a inserção simultânea aos métodos acumulativos de uma nova racionalidade que excede o perímetro das indústrias e chega ao convívio social dos indivíduos. Pautam-se nisso competências e qualificações que passam a ser exigidas ao trabalhador, inerentes ao processo de acumulação do conhecimento adquirido, devido o aumento de exigências para a realização das funções laborais, visando torná-lo mais competitivo, ágil e racionalmente preparado.

O novo modelo de trabalhador a ser alcançado, supostamente indica que, quanto melhor for o entendimento detido pelo trabalhador, melhores colocações profissionais ele estará apto a almejar. Aponta-se como trabalhador preferencial aquele que está capacitado a desempenhar várias tarefas com igual qualificação básica (CNI, 1993). Ao relacionarmos esse aspecto com políticas educacionais voltadas a educação básica, vemos a implementação do ensino voltado apenas a suprir demandas mercadológicas.

Diante da articulação defendida, caberia à escola a função de educar para o mercado, devendo ainda considerar peculiaridades quanto ao convívio social e laboral. Temos aí o desvio para o desenvolvimento de competências individuais. Extrapolando para o âmbito profissional, temos uma manipulação em sentido pessoal e/ou comportamental, tornando o processo de apropriação do conhecimento superficial, mas que atende as necessidades do mercado.

Perante isso, entre as novas atribuições ao processo de formação do indivíduo para o mercado, Machado (1994), evidencia as seguintes:

[...] saber identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes; associar, discernir, analisar e julgar dados e informações, usando um raciocínio ágil, abstrato e lógico; saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando predisposição para o trabalho grupal, dispor de recursos de comunicação oral, escrita, visual, de forma a se mostrar com condições de mobilidade, flexibilidade e adaptação às mudanças. Tais habilidades são consideradas importantes para que o trabalhador tenha condições de treinabilidade e saiba continuar aprendendo com autonomia. (MACHADO, 1994, p. 183-184).

Seguindo estes pressupostos, deparamo-nos com uma fenda, a qual fornece subsídio a incorporação do plano criado visando depositar sobre o trabalhador a emergência em investir em formação básica, defendendo que quanto maior o grau de instrução, melhor a oportunidade dentro do mercado de trabalho e em casos de saturação de oportunidades, a responsabilidade de superar e criar condições para o pleno emprego, passa a ser do trabalhador e não do mercado. Diretamente ligado a isso, vemos novamente a efetivação do Estado liberal, e o cumprimento da real intenção do discurso de flexibilização, tornou-se tão flexível que a estabilidade anteriormente aproveitada, deixou de existir.

Com a flexibilização da produção, a intervenção estatal pode ser diminuída, devendo ficar a cargo do empregador e do empregado definir as condições para o trabalho. Ponto este muito usado por seus defensores, porém, é importante destacarmos que a responsabilidade de quaisquer imprevistos recai ao trabalhador, e é depositada também, a obrigatoriedade de cumprimento das exigências da empresa, condicionando a continuidade ou não na vaga.

Quando o Estado, mesmo que de forma indireta, delega ao detentor dos meios de produção a opção por “flexibilizar” as relações e o modo de produção, vemos a criação de processos que dificultam a perpetuação e manutenção do trabalhador no mercado de trabalho, porém, o argumento é que existem oportunidades iguais de acesso a informação visando a crescente qualificação.

Frente a isso, Oliveira (2001, p. 113), afirma que:

A vinculação de maior escolaridade no acesso ao mercado de trabalho contribui para a formação da idéia irreal de que a quem tem educação não faltarão empregos. A noção de empregabilidade, amplamente difundida no Brasil nesta década (1990), tem colaborado para o entendimento de que são os desempregados os culpados pela sua condição, justamente por não se terem esforçado em busca de maiores qualificações e escolaridade.

Junto a isso, temos novamente a escola como principal pano de fundo para os embates políticos sociais que permeiam o modelo produtivo e a centralização frente a debates entre as classes, mas, não podemos nos esquecer que a escola utilizada como Aparelho Ideológico do Estado - (AIE), (ALTHUSSER, 1985), e então, não possui em sua matriz de conteúdos o ensino aprofundado, mas sim, um apanhado geral que visa fornecer condições mínimas para manipulação de utensílios e sistemas operacionais dos maquinários.

Sobre esse quadro de ajuste das escolas à ideologia do conhecimento justificaria o lugar do trabalhador no mercado, como explicado no trecho destacado por Coan (2011):

A ideia defendida consiste em afirmar que, ao educar-se, o indivíduo estaria valorizando a si próprio, pois sua força de trabalho estaria mais preparada para atender as exigências do mercado. Com isso, houve um deslocamento relativo à questão da inserção social no mercado de trabalho e desempenho profissional para o indivíduo e a educação transformada em valor econômico, equiparando capital e trabalho como meros fatores de produção e legitimando a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios de investimento capitalista (COAN, 2011, p. 98).

A abordagem efetuada pela Teoria do Capital Humano de Schultz (1973), procura revogar a ideia de classes antagônicas e com interesses distintos, considerando apenas o valor atribuído ao trabalhador se este se submeter às regras impostas pelo sistema, e ainda utilizando como artifício de coerção, o discurso pautado na meritocracia e merecimento, partindo do pressuposto que o indivíduo tem a opção de se aperfeiçoar ou não, e se a opção for pela não qualificação, o indivíduo deve arcar com a responsabilidade.

No trecho a seguir, Noronha (2002, p. 87), constata que “[...] o investimento no indivíduo tem como matriz a abordagem do capital humano que preconiza, entre outras coisas, que o acesso aos bens e serviços básicos – entre eles, a educação – torna os pobres

mais eficientes, competitivos e produtivos”. Tal colocação vem de encontro com a interpretação de Coan (2011), sobre trechos da teoria de Schultz (1973, p. 35), ou seja, “[...] os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa [...], mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico" (COAN, 2011, p. 100).

Consubstanciados ao discurso meritocrático, somos redirecionados a necessidade do desenvolvimento e aprimoramento de competências que somem o conhecimento socialmente apreendido com o conhecimento científico ensinado e regulamentado dentro das escolas. Esse embate abre possibilidade para tecermos algumas ponderações acerca da apropriação do termo competência, de suas implicações e funcionalidade enquanto campo de experimentação.

Na próxima seção, trataremos de algumas considerações sobre o papel da educação básica e da escola no contexto de produção das competências socioemocionais e faremos alguns apontamentos sobre a alternância da dinâmica escolar com a inserção desta nova metodologia de ensino.

Arriscamos dizer que, a Pedagogia das Competências, considerando sua criação veio com o intuito de controlar o acesso ao conhecimento, porém, impulsionar na mente dos trabalhadores que eles precisam se qualificar para conseguirem permanecer com a vaga, e em caso de demissão ou qualquer ação prejudicial por parte da empresa, a mesma pedagogia defende que o indivíduo necessita ter desenvolvido, junto com as atividades formais da escola, por exemplo, a resiliência, principalmente a aqueles que já passaram da idade para aprender os estágios iniciais do conhecimento e das disciplinas.

1.4 - Considerações acerca da Educação Básica e função da escola: algumas implicações da Pedagogia das Competências

Para tratarmos do contexto educacional, precisamos compreender que esse ambiente, ultrapassa paredes de uma estrutura física e assume a postura de construtor do conhecimento. Este será exercitado na vida cotidiana, ao praticar teorias que lá são abordadas e evidenciadas.

Destacamos ainda, que o contexto educacional é composto por inúmeras variáveis que o fornecem pertinência e fundamentação para que sua implementação seja considerada determinante para a efetivação no processo do conhecimento, abrindo com isso, o momento ideal para a inserção de políticas públicas. Tais políticas públicas são mencionadas não com o ingênuo pensamento de que elas foram criadas para o benefício do indivíduo, mas,

considerando que mesmo em meio a tamanha discrepância de ideais defendidos, pode ser possível que os indivíduos por meio de mobilização, como a sindical, consigam desfrutar de alguns dos direitos que lhes são assegurados no plano formal.

Dentre o leque de vertentes que permeiam o campo político, traremos o educacional, em que destacaremos a avaliação como temática chave para a investigação e como ferramenta utilizada para que conceitos sociais sejam direcionados a seguir posturas estigmatizadas. Avaliação esta que fora estabelecida com limitações quanto a sua abrangência perpassando as classes e levando consigo o princípio de homogeneidade, o qual não se adéqua a sociedade, sendo esta explicitamente não-homogênea, segregacionista com forte influência taxativa.

A fim de elencarmos o panorama de reformas educacionais, é necessário fazermos um apanhado geral dos momentos históricos que culminaram na defesa de reformas para o sistema educacional, para posteriormente, termos as condições necessárias para proceder às análises.

É sabido que, as orientações que estão em vigor nos dias de hoje, fazem parte de uma série de adaptações de projetos outrora sancionados, visando manter a educação sob as duras mãos de um Estado conservador e privatista (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Vemos isso quando olhamos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 promulgada em 1961, a qual tornava o ensino obrigatório para as quatro primeiras séries do primário, considerando os princípios religiosos e ditatoriais. Na década seguinte, simultâneo ao contexto de golpe, foi implementada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692 de 1971, que, fixava o controle político e ideológico sobre as escolas e seus envolvidos, preocupando-se apenas em suprir as necessidades voltadas à rentabilidade do regime.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), preocupam-se em realizar o esclarecimento quanto ao período supracitado:

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 33-34).

Com isso, temos o início da década de 1980, a qual foi acompanhada por uma série de desastres em âmbito econômico, político e principalmente educacional, onde os índices de aproveitamento estavam muito abaixo de quaisquer estimativas, o nivelamento de professores

estava abaixo da média e ainda, boa parcela da população estava vivendo abaixo da linha da pobreza, logo, urgia a necessidade de alguma mudança acometer o período.

Visando superar os obstáculos encontrados ainda nas promulgações originárias do período ditatorial, a década de 1990, que ficou caracterizada como o período que teria o intuito de fornecer as condições necessárias para ressignificar conceitos anteriormente definidos e delimitados, porém, isso aconteceu sob a égide de conservadores oriundos de um viés político, que bebiam em fontes neoliberais e defendiam a realização de reformas integrais.

As referidas reformas viriam como uma provável solução para a crise econômica e política que o país estava enfrentando ao querer ingressar em disputas de mercados internacionais. A educação foi vista como elemento passível de fornecer condições para a participação em disputas internacionais, por meio de fomento oriundo de organismos multilaterais.

Na educação, vimos acontecer a Conferência Mundial de Educação para Todos, ainda na década de 1990, a qual visava encontrar condições de superar os índices de analfabetismo pertinentes nos países com a maior incidência, que eram os países que compunham o “E 9”⁹. Ainda em relação a encontros voltados a pensar a educação pública, tivemos a publicação de um documento da CEPAL, intitulado *Transformación Productiva com Equidad*, o qual alertava para a necessidade de adaptação por parte das escolas, à reestruturação produtiva.

Foram produzidas diversas sugestões de alterações para o sistema educacional brasileiro, principalmente devido a vigência de características oriundas da reestruturação produtiva, que visava com isso, a implementação de novos ideais a serem somados aos ideais pregados nas escolas. O que favorece a inserção do ensino pautado no desenvolvimento de competências voltadas a aumentar habilidades passíveis de somar no cotidiano, para isso, contam com o apoio de organismos multilaterais e intelectuais destinados a fornecer embasamento teórico para as decisões.

Na seção seguinte, faremos um resgate relacionado ao tempo histórico percorrido, considerando aspectos influenciadores na formulação de matrizes regidas pela dinâmica das competências ao serem colocadas em prática. Outro fator a ser considerado será a provável descrição de possíveis implicações do termo abrangendo desde a apropriação pela área educacional e também, sua ampliação enquanto área de prática e abrangência.

⁹ Foi denominado “E-9” o grupo dos países em desenvolvimento mais populosos do mundo. Os países que compunham o “E 9” eram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 57).

1.5 - Uso das competências no âmbito da Educação Básica

Semelhantemente a avaliação, faz-se relevante mencionarmos fatores pontuais quanto a apropriação do termo Competência para a área da educação. Para compreendermos o contexto que permeava o período da apropriação do termo, é necessário analisar estudiosos que apontam para duas possíveis raízes originárias, podendo estas estarem relacionadas as Ciências da Organização (DELUIZ, 1996), as Ciências da Cognição (STROOBANTS, 1997), ou ainda, podendo associar-se conforme Araujo (1999), a uma conjuntura de crise do modelo fordista, de globalização da economia, de contração de empregos e de avanço das políticas neoliberais no mundo.

Araujo (1999), ainda coloca que:

A competência pode ser considerada um termo fronteira de disciplinas diversas como a pedagogia, a sociologia, a psicologia, a economia, a administração, a ergonomia etc. Termo fronteira porque é um objeto passível de estudos de diversas disciplinas, exigindo uma análise pluridisciplinar, sem se constituir, no entanto, em objeto específico de nenhuma delas. Sua análise requer, sempre, que se caminhe no limite da sociologia e da economia, da pedagogia e da ergonomia, da psicologia e da administração. (ARAUJO, 1999, p. 2).

Com o intuito de contextualizar as relações que subsidiaram a apropriação do termo *competência* dentro do ambiente escolar, é necessário considerar que antes da noção de competência, o que estava em vigor, determinando relações sociais, era a qualificação, que posteriormente se popularizou com o aditivo de qualificação profissional, a qual é oriunda do campo da sociologia (RAMOS, 2002), e se popularizou, devido ter se tornado critério dos limites da organização das relações formais de trabalho.

Dito isso, seremos novamente remetidos ainda ao século XVIII, onde a educação, marcada por fortes traços burgueses, já trazia marcas de um ensino modificado, voltado para as massas, a fim de, alimentar mercado e produção, conforme destacado por Ramos (2002, p. 31), “[...] a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria”. Tivemos também, uma considerável movimentação por parte dos imigrantes, que na busca por asilo para se refugiarem das guerras, oportunizaram a criação de um “exército industrial de reserva” (RAMOS, 2002, p. 33), que fez com que acirrasse o número de trabalhadores disputando uma mesma vaga de trabalho e aceitando as imposições colocadas pelos detentores dos meios de produção.

Com isso, houve a necessidade de um plano de ensino voltado a melhorar a capacidade destes trabalhadores em operar os maquinários e para isso, foi necessário que o ensino básico ministrado nas escolas fosse incrementado, concedendo a este trabalhador, capacidades além do ato disciplinar, atingindo o domínio de determinada função, caracterizando inicialmente, a formação profissional, enquanto ministrada para o trabalho, exigindo com isso, uma abordagem específica.

A definição que melhor se encaixou, considerando o contexto, foi a da *qualificação*, ao incorporar um viés sugestivo voltado ao método de análise ocupacional, visando identificar as características postas para os postos de trabalho. Com isso, abre-se o leque de possibilidades em relação à interpretações a serem abordadas na prática quando associamos o processo e o produto à utilização do termo qualificação, ou seja:

[...] o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. (RAMOS, 2002, p. 34).

Outra possibilidade de interpretação seria sob a ótica do posto de trabalho, conforme abaixo:

[...] o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto. Essa abordagem contribui para a formação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social. (RAMOS, 2002, p. 34-35).

Citando as relações sociais de trabalho, Araujo (1996), expõe que a qualificação profissional pode ser apresentada também como “capacidade potencial de trabalho”. Logo, “[...] baseia-se em conhecimentos teóricos formalizados com vistas a por em prática uma profissionalidade” (ARAUJO, 1996, p. 7). Tanto no mundo do trabalho, quanto na área da educação, temos a incidência da competitividade vinda com a incorporação das competências e impulsionando o discurso da individualidade.

Essas alterações atingiriam diretamente as relações de trabalho que, ao exporem a necessidade de divisão por qualificação, embora busquem melhores condições de emprego e remuneração, faziam com que os discursos fossem disseminados em ambiente escolar, principalmente o da meritocracia¹⁰. Eis que houve o início do movimento que considera o

¹⁰ Meritocracia entendida no dicionário Aurélio: Forma de liderança que se baseia no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da posição social. Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/meritocracia>>. Acessado em: 12 de out. 2017.

trabalhador “passível de troca”. Logo, ao alterarmos para o contexto escolar, o aluno passaria a ser telespectador de uma reprodução orientada, que ensine a vender a mão-de-obra por um salário “mínimo”, considerando seu currículo profissional e experiências arrecadadas.

Isso fez com que ganhasse força o debate que trata das diferenciações existentes entre qualificação e desqualificação, caracterizando a polarização das qualificações e dando corpo para que a segregação existente entre as classes fosse concretizada (HIRATA, 1994), logo, a separação de alunos por meio de conceitos pré-estabelecidos. O desenvolvimento pretendido do saber socialmente adquirido passa a ser encarado também como coadjuvante do cenário composto pela meritocracia. Assim sendo:

A qualificação do trabalhador, [...] remete a demonstração feita pelo candidato ao emprego, de que suas qualidades estão de acordo com as exigências do posto de trabalho. Uma associação lógica se estabelece entre a qualificação, considerada como um processo, como um resultado e a codificação da qualificação que conduz ao salário e a hierarquização social. (RAMOS, 2002, p. 48).

Vemos então que, a utilização da qualificação em campo empresarial se dá como elemento essencial em relação a ascensões profissionais, e ao tentarmos replicar essa abordagem a educação, constata que as escolas se tornariam laboratórios que teriam o intuito de treinar e formar um número substancial de operários destinados a intensificar uma luta por salários sem antes considerar os excessos e avanços pertinentes ao processo.

Entendemos que o interesse dos governantes era produzir um olhar distorcido e com fundo romantizado sobre a escola, para, usá-la como elemento essencial para a implantação de um plano maior de governo e de domínio por parte da classe burguesa hegemônica, sobre os trabalhadores, dando-lhes o ilusório sentimento de liberdade.

Isso nos direciona a analisar de forma diferenciada a ruptura existente entre o regime de *qualificação* para a inserção do uso das *competências*, devido a qualificação já não conseguir atender as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho. A qualificação era parte integrante do modelo produtivo regido pelo fordismo, o que já estava sendo superado com o avanço da industrialização.

Com a transição do modelo produtivo, havia a necessidade de alteração das regras que norteavam a sociedade, inclusive seus meandros, para isso, tivemos a alteração dos eixos direcionais, que passaram a incorporar o uso das *competências* como ferramentas constituintes das bases orientadoras do país.

Nesse sentido, cabe ressaltar que:

A competência foi definida como um conjunto complexo e interligado de capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de

trabalho para resolver os problemas com os quais elas se defrontam, de acordo com os padrões de profissionalidade e os critérios de responsabilidade social próprios de cada área profissional. (RAMOS, 2002, p. 118).

Ao inclinarmos para a educação, temos a criação e incorporação da Pedagogia das Competências como instrumento prático de implementação e adaptação a fim de fornecer subsídios à formação para o mercado e que levasse como pauta, os critérios exigidos pelo sistema econômico em questão.

Esta foi ganhando espaço ao ser conivente com ideais propagados pelo neoliberalismo, a fim de formar indivíduos que melhor lidassem com o fracasso ou que melhor aceitassem uma pior colocação profissional devido não alcançar as exigências do mercado de trabalho ou não se encaixar nas exigências.

Entre as alterações propostas por esta pedagogia, no que diz respeito ao currículo, a abordagem se dá da seguinte forma:

O currículo corresponderia a um conjunto de experiências de aprendizagem concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho. Assim como no trabalho, o que se privilegia é a competências individual dos trabalhadores posta a serviço da organização e dos clientes-usuários, a formação por competências privilegiaria a aprendizagem em ritmo individual, gradual e o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação. (RAMOS, 2002, p. 82-83).

Quanto a avaliação, segue a perspectiva de que:

Na avaliação por competência, interessa a comparação com o resultado pré-estabelecido, que não é a média de um grupo de indivíduos, mas sim os objetivos da organização ou a própria norma de competência¹¹. O que importa é o resultado final em relação a norma que foi deduzida da investigação, e não o desenho de uma curva coletiva de desempenho, como se costuma fazer quando se aplica a avaliação a turmas de alunos, por exemplo. (RAMOS, 2002, p. 84).

Ainda dentro desta pedagogia, temos a escola enquanto instituição que exerce papel importante no terreno de teste utilizado para sustentar o embasamento de teorias psicológicas

¹¹ A normalização de competências é o processo de definição de um conjunto de padrões ou normas válidas em diferentes ambientes produtivos. No interior das organizações produtivas, a norma constitui um instrumento que permite articular a formação com outros elementos de recursos humanos, tais como o sistema de pagamento, a participação, a promoção. Externamente a organização, as normas geram um sistema de informação sobre o que os processos produtivos demandam dos trabalhadores, convertendo-se em elementos orientadores para o sistema educativo. Ela deve ser conformada pelos conhecimentos, habilidades, destrezas, compreensão e atitudes, que podem ser identificadas na etapa de investigação das competências profissionais para um desempenho competente em uma determinada função produtiva. A norma permite, também, descrever a capacidade de uma pessoa para obter resultados de qualidade com o desempenho eficiente e seguro de uma atividade; a capacidade de resolver os problemas emergentes no exercício da função produtiva e a capacidade de transferir os conhecimentos, habilidades e destrezas que já possui, a outros contextos profissionais (RAMOS, 2002, p. 81).

que tramitam “[...] habilidades correlacionadas que são tomadas como critérios de desempenho” (RAMOS, 2002, p. 164), em específico ou por área de conhecimento.

Dessa forma, temos o início da utilização do termo competência, como forma de superar a qualificação, este tem origem na área cognitiva e por função, interrogar e ordenar práticas sociais. Fazendo com que, o ideal de Estado mínimo seja divulgado e a responsabilidade sobre qualquer insatisfação com o produto seja de responsabilidade direta do trabalhador, dando força aos discursos pautados em culpabilização e meritocracia, que permeiam o contexto produtivo e até mesmo os códigos linguistas.

Essas relações explicitam a caracterização do sistema capitalista como um todo, tornando necessário termos em mente que nenhum acontecimento ou decisão é tomada aleatoriamente ou que não possua como propósito específico, aumentar a lucratividade dos detentores dos meios de produção. Pelo contrário, as substituições acontecem devido a efemeridade e volatilidade em que o sistema está baseado (HARVEY, 2013).

E estando nesse contexto, a escola passa a ser vista como fundamental ferramenta de dominação e interferência sobre aspectos formadores do indivíduo. Junto a isso, temos a aplicação do plano burguês que, para acontecer, os trabalhadores seriam submetidos a processos de adaptação que incluíssem o ensinamento de aprendizes para a realização das funções com disciplina e flexibilidade, o que o qualificava ou não para a atividade. Tal modalidade teve início ainda na França atingindo também a Inglaterra. Enguita (1989), explica que:

[...] a educação desde a infância, oferecia a vantagem de poder modelar as crianças (adultos das gerações seguintes) desde cedo, de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (ENGUITA, 1989, s/p).

Diante do exposto, é possível estabelecermos relação com os escritos de Ramos (2002, p. 31), a qual observa que “[...] a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida a necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria”. Ligado a isso, vemos que no projeto burguês, a concepção que exerce domínio é a de educação para as massas, logo, não é depositada sobre esta, a necessidade de demonstrar criticidade, mas, fornecer as condições mínimas para convivência em sociedade.

Para visualizarmos tal movimento na prática, temos o já citado relatório Delors produzido a pedido da UNESCO, o qual consistia em traçar uma espécie de “receituário neoliberal” (ANTUNES, 2003, p. 236), a ser seguido pela educação a nível mundial no século XXI. Os objetivos trazidos por meio deste esquema burguês, vinham se concretizando,

passando por diversas alterações e resultando na efetivação da ideia de ensino por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Essa concepção torna-se possível de ser identificada quando em uma análise quanto a composição textual do relatório, por meio dos pilares a serem conquistados (os quais aqui já mencionados), constatamos que estes, funcionam como estratégia pensada por neoliberais para fornecer subsídios para a criação do “novo homem”, que acaba sendo produto do sistema de acumulação.

Pilares estes que, fornecem justificativa para o direcionamento tomado pelos grandes capitalistas quanto à inserção de empresas terceiras na comercialização. O mercado, porém, não comporta todos os trabalhadores disponíveis, e precisa de justificativas para o processo de bloqueio, então, utilizam ferramentas como o incentivo ao aumento do Capital Humano, e ainda amparam-se no discurso da culpabilização do indivíduo ressaltando o aceite da desresponsabilização deste Estado.

Este plano que visa a construção de um “novo homem” vem muito bem maquiado, principalmente quando olhamos para o contexto escolar pós reformas no âmbito educacional onde, este homem deve ser munido de saberes formais, técnicos, e de “bônus”, exercer dominância de sentimentos e emoções para que assim, seja possível “viver em paz” e praticar a resiliência tomada como necessária para a sociedade. Esses saberes são diferentes de uma formação, na qual o indivíduo se apropriaria de conteúdos científicos.

Visando uma forma de se prevenir contra as críticas que sem dúvida viriam acerca da abordagem escolhida, devido a utilização deste relatório como determinante para aspectos importantes da educação, a escola coloca em funcionamento a chamada Pedagogia das Competências¹² a qual recupera meandros do neoliberalismo e passa a atuar como norteadora das implicações da globalização dentro das escolas e como justificativa para posicionamentos e possíveis alterações estruturais.

Segundo Zanardini (2006), o viés ideológico desta perspectiva é encontrado a partir do momento que visa:

[...] propor a educação como ferramenta para melhorar o quadro irreversível e definitivo da globalização, através de uma prática de solidariedade, de

¹² “Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se as disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”. (RAMOS, 2000, p. 221). O ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem (RAMOS, 2000). Há de se considerar também a incorporação da Pedagogia das Competências se deu voltado para a educação profissional sendo incorporada por industriais (RAMOS, 2000).

compreensão e de respeito à diversidade, que possibilite a inserção, a “inclusão” de diferentes indivíduos e países, e deste modo garanta uma convivência harmoniosa no reino do capital globalizado. (ZANARDINI, 2006, p. 95-96).

Vemos com isso que as inferências em âmbito educacional não são o suficiente para sanar as lacunas abertas pela globalização, e nem poderiam ser, porque não é caracterizado como função da escola ensinar além do que está estipulado nos documentos norteadores. Para irmos desenvolvendo o pensamento, e expressar a noção de conhecimento materializada no século XXI, faz-se necessário citarmos a Constituição de 1988, em seu artigo 210, que faz referência a uma Base Nacional Comum Curricular:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica, assim dizendo:

Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Com isso, vale estendermos a análise para a ótica do Plano Nacional de Educação (PNE), na edição de 2014 a 2024, vemos que a BNCC vem ganhando notoriedade desde a promulgação da Constituição em 1988, tanto que, não em uma, mas em quatro (4) metas do PNE, faz-se referência a importância da Base Nacional, em relação ao pacto firmado visando a união das três instâncias de governo para garantir a universalização do ensino desde o ensino fundamental até o ensino médio, presentes nas estratégias das metas dois (2) e três (3), com desdobramentos nas respectivas 2.2 e 3.3 conforme explicitado abaixo:

2.2. Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 51).

3.3. Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 53).

E também, no que diz respeito ao estabelecimento de diretrizes pedagógicas que considerem as diversidades regionais, não deixando de abarcar nenhum dos membros do grupo federativo concedendo com isso, qualidade de ensino, como na meta 7, em sua estratégia 7.1. E ainda, o estímulo à uma reforma dos currículos dos cursos de licenciatura, visando o aprendizado do aluno, e valorizando a incorporação de conteúdos pautados nas contribuições da modernidade, como nas estratégias da meta 15, especificamente na 15.6

7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

15.6. Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, p.79).

Ao citarmos a meta 15, não podemos deixar de mencionar aqui o conceito de “qualidade”, devemos considerar que a utilização do termo se instaura ainda no período fordista de produção, onde temos como produto de sua incorporação a ascensão capitalista, a qual passa a se direcionar sob a égide de uma sociedade do conhecimento um padrão estabelecido a ser seguido, como explicitado por Duarte (2003):

Assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. (...) é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2003, p. 39).

Em 2015 entre 17 a 19 de junho aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois, reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, destacando que:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015).

Os mentores trataram-na como:

[...] um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (FILHO, 2017, p. 7, grifos nossos).

Nesse pequeno fragmento, vemos como a implementação dessa Base atinge inclusive o direito à liberdade de expressão que é garantida também legislativamente, principalmente dentro de ambientes escolares, onde se constitui como parte fundamental para o aprendizado, o diálogo e a possibilidade de um choque de opiniões, considerando a especificidade de cada indivíduo e suas diferenciações.

Entre as alterações impactantes trazidas pela Base, daremos o destaque para incorporação do trecho “[...] implantação de uma política educacional articulada e integrada” (FILHO, 2017, p. 7), considerando que estes termos vertem de uma proposta social-liberal quanto à relação existente entre Estado e Educação¹³.

Para que possamos exemplificar a relação no contexto da Base temos que:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (FILHO, 2017, p. 7, grifos nossos).

Quando mencionado o termo “adequar” vemos a obrigatoriedade engendrada na execução da legislação em termos curriculares, logo, a falta de coerência/coesão entre o processo de livre docência torna-se visível, propondo-se então a limitar e direcionar linhas de raciocínio que sejam convenientes ao ideário liberal. Arriscamo-nos a comparar determinados resquícios a um viés ideológico inovador ou pós-modernista, devido sua aparente intencionalidade de ‘criar para incluir’ (HARVEY, 2013), todas as classificações étnicas, etárias e sociais, ocasionando relevantes confusões de pensamentos e posicionamentos dentro dessa escola e diretamente na rotina desses professores.

Tal ideologia quando direcionada a prática escolar, resulta na criação de objetivos impossíveis de serem alcançados ao considerar as condições fornecidas, mas, que conte com casos excepcionais, de alunos que consigam atingir um patamar mais elevado, para que então,

¹³Sobre esta relação consultar Zanardini (2006).

a cruel ideia de superação seja disseminada e uma competição desleal aconteça visando apenas a execução do viés meritocrático, e contando inclusive com apoio midiático massivo.

Essa ideologia, vem com o intuito de elucidar questionamentos relacionados a aplicabilidade das políticas de avaliação quanto a inserção de um novo modelo educacional, que já venha ancorado em princípios de segregação e diferenciações entre indivíduos. Porém agora, com o empenho demonstrado ao aprimoramento de técnicas que visem destacar índices classificatórios, que sejam respaldados em abordagens psicológicas, logo, que possam ser aplicados indistintamente.

As referidas técnicas tem o intuito de mostrarem-se evoluídas, porém, partem do mesmo princípio de segregação e divisão praticado pela avaliação enquanto item considerável para a classificação e enumeração. Tal abordagem apropria-se da aplicação de questionários que posteriormente servirão de parâmetros para uma ‘tabulação’ de respostas que resultará em padrões pré-estabelecidos a serem atingidos, e que por serem exatos, não oferecem margem de erro ou diferenciação metodológica.

Para isso, vemos que:

Como a avaliação só tem razão de existir, se estiver ontologicamente fundamentada num projeto social mais amplo, se estiver posicionada de forma a obter respostas significativas para este projeto social, é que nos reportamos à avaliação do rendimento escolar nos seus aspectos ontológicos que a formatam dessa, ou daquela maneira. (ZANARDINI, 2008, p. 38).

Esse novo conceito de educação é tido como um modelo a ser apropriado e colocado em prática na medida em que agrega mais acervo para a formação do indivíduo. Nessa lógica, é proposto que as competências sejam defendidas nas escolas, seguindo como argumento a seguinte arguição:

Uma das saídas para reconectar o indivíduo ao mundo onde vive passa pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse processo, tanto crianças como adultos aprendem a colocar em prática as melhores atitudes e habilidade para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outros. (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, s/p).

Torna-se possível que estas competências sejam entendidas como um caminho em que cada ser humano aprenda a lidar com seus próprios sentimentos e reações, sendo estes, considerados tão relevantes a ponto de se tornar um foco específico que assuma prioridade diante das disciplinas cognitivas e regulamentadas, que de fato poderiam influenciar na caminhada acadêmica de cada indivíduo.

No capítulo seguinte, para darmos maior sustentação a nossa abordagem teórica, traremos uma melhor explanação sobre políticas de avaliação enquanto regulamentadoras de uma prática social enquanto política projetada, considerando o processo histórico do termo avaliação e suas práticas com modelos postos em prática, almejando uma melhor compreensão para posteriormente estabelecermos ligações entre os temas, articulando pontos coerentes entre si.

2 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

No presente capítulo, pretendemos levantar apontamentos em torno da temática avaliação, seus meandros e conceituações dentro da educação, considerando sua área de abrangência e envolvimento. A fim de termos maiores condições de apresentarmos determinados elementos, pretendemos realizar uma exposição com base no produto de vários autores e documentos entorno da avaliação, propiciando a ilustração da articulação existente entre o processo de implementação das Competências Socioemocionais com o cumprimento de normas relacionadas as políticas de avaliação.

Amparada nisso, Saul (1994, p. 95), sugere que:

[...] quando falamos em avaliação, não estamos sempre nos referindo à mesma coisa. Já houve quem dissesse que avaliação é um ‘casaco de várias cores’, indicando assim que, apesar de ter a mesma raiz, a mesma essência, a avaliação tem muitos ramos, muitas dimensões.

Assim sendo, pretendemos utilizar um breve panorama contendo pontuais critérios influenciadores na escolha das fontes pesquisadas, inicialmente recorrendo a buscas que conceituassem a avaliação em sua variância de meandros, abarcando desde a educação básica, perpassando a avaliação escolar, a avaliação da aprendizagem e ainda, o conceito de avaliação adotado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), atualmente, considerando ainda que, debates sobre avaliação não são novos e permanecem sem serem consensuais.

Diante disso, faz-se necessário trazer menções de definições do ato de avaliar em si, para posteriormente termos condições de estabelecermos articulações de forma contextualizadas. Há de se considerar inclusive, a necessidade de mencionarmos a avaliação como um processo de violência sofrido pelo indivíduo ao ser submetido a ações (testes), que mantenham um posicionamento objetivo (classificação), atuando muitas vezes de forma repressora ao relacionar a condição inicial em que o indivíduo está inserido.

Para falarmos de avaliação, suas possíveis causalidades e consequências, é necessário que façamos uma retrospectiva quanto a origem terminológica e inclusiva, variando entre encaminhamentos pedagógicos e sociais.

Para isso, contaremos com a significativa contribuição subsidiada por Zanardini (2008, p. 39), ao explicar que, a origem do termo avaliar vem da língua latina, partindo da composição *a-valere* que significa “valorar a...”, ou seja, “dar valor a...”. O autor afirma que o conceito tem por base as determinações do comportamento de atribuir valor, ou qualidade, a alguma coisa, realização ou decorrer de uma ação que, por si só, admite um posicionamento que nega ou reforça positivamente o objeto, a realização ou o decorrer da ação avaliada.

Diante disso, o autor ainda pontua que o conceito avaliação pode ser considerado um [...] processo eminentemente social (ZANARDINI, 2008, p. 22). O autor também destaca que, o aspecto ontológico, que se preocupa com a manutenção de uma estrutura social que sustente a exploração do trabalho visando realizar uma dupla tarefa; contenção da revolta, simultâneo ao almejar um possível desenvolvimento político e econômico.

Partindo desse pressuposto, vemos a existência de uma alternância entre definições terminológicas, a qual vai ganhando forma e espaço, porém, em meio a essas diferenciações, o que se torna possível é visualizarmos uma visão segregacionista e classista, que utiliza a avaliação como justificativa para as desigualdades inerentes a sociedade capitalista em que estamos submetidos.

2.1 – Avaliação - Possíveis Definições e Funções Sociais

Cipriano Carlos Luckesi ao estudar os meandros e desdobramentos da avaliação inicia o processo de conceituação a partir do momento que define avaliação como “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p. 33). Na sequência, a fim de caracterizá-la descreve como sendo “[...] uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (LUCKESI, 2002, p. 33).

Diante da exposição da significação, vemos de acordo com Christian Laval (2004), que a função social da avaliação é “[...] valorizada por assegurar um autocontrole das unidades de base e a coerência do conjunto” (LAVAL, 2004, p. 238), pensamento este que

quando vinculado à prática, ilustra princípios de uma administração gerencial voltada a rotina de ambientes fabris e não escolares.

Nesse momento, cabe trazermos os questionamentos relacionados ao real objetivo da avaliação enquanto instrumento de diferenciação entre indivíduos. Sobre isto Lizia Helena Nagel (1996) pontua que:

A avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais. A avaliação em si mesma, tomada como operação técnica, não tem sentido, nem significado. A avaliação tem – enquanto técnica – a função de prover informações úteis aos homens. E é nos limites dessa possibilidade técnica de prover informações úteis, importantes, necessárias aos homens, que a questão básica se impõe: o que é útil, importante e necessário para os homens? (NAGEL, 1996, p. 29).

Somando-se a definição de avaliação, temos a incorporação de especificidades relacionadas a função de promover informações úteis aos homens, que possam subsidiar melhores condições de relacionar o ato de avaliar. Sobre o assunto Luckesi menciona que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 1995, p. 93).

Ou conforme ressaltado por José Carlos Libâneo (1994), no que tange a preocupação quanto ao aproveitamento de conteúdos na vida prática do indivíduo, a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Aproveitamento este que, visando atingir uma posterior interdependência entre indivíduo, estratégias avaliadoras e demanda social, incumbe ao suposto aproveitamento escolar a necessidade de colocar em prática desdobramentos baseados num conceito irreal de qualidade somando as técnicas de aferição homogêneas atuantes sobre uma realidade heterogênea.

A fim de complementar o panorama relacionado a significações empregadas ao termo avaliação, somamos ao enredo a interpretação de Libâneo, o qual acaba concedendo a avaliação certa notoriedade, visualizando-a como números a serem contabilizados com base em estimativas. O autor destaca ainda que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Na busca por diferentes vieses interpretativos, nos deparamos com a conceituação do termo avaliação sob a ótica de Sant'Anna, o qual a considera como:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 1998, p. 29-30).

Já ao olharmos sob a ótica de Mizukami (1986), temos que a avaliação visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala, tendo como finalidade medir a quantidade e a exatidão de informações que são reproduzidas, tendendo a ir para um viés metodológico mais robotizado.

Tais definições por mais que aparentassem uma visão genérica dos modelos avaliativos vieram ganhando força a partir da década de 1990 com as reformas que perpetravam o contexto sócio econômico do Brasil. Junto a isso, cabe atentarmos para a justificativa neoliberal transcrita por Zanardini (2008, p. 102), de uma “[...] “crise da escola” apontada como uma crise de qualidade, de eficácia, o que demandaria a implementação das políticas de avaliação concretizadas por um Estado Avaliador”. Com isso, ideais liberais estariam sendo disseminados e concretizados por meio das ações direcionadas para as escolas, visando impulsionar uma reforma administrativa, associada e integrada à reforma do Estado.

Como desdobramentos da estratégia, citaremos algumas ponderações sobre a implementação do desmembramento do termo avaliação, subdividida em áreas, como

avaliação educacional/geral, considerando o apontamento feito por Zanardini (2008, p. 39), indicando que [...]“ processo de avaliação geral é aquele que compreende e extrapola os demais campos particulares de avaliação, como é o caso da avaliação escolar”, até atingir suas subdivisões especificamente como avaliação da aprendizagem, entre outras.

De início, temos a definição dada por Afonso (2010), quando este esclarece a polissemia característica do termo avaliação, no desdobramento, avaliação educacional como sendo uma:

Expressão que abarca, genérica e indistintamente, diferentes formas ou modalidades de avaliação utilizadas em educação. Assim, em sentido lato, ou seja, quando usada sem qualquer outra especificação, a avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas. Apesar desse uso abrangente, a expressão avaliação educacional aparece muitas vezes com um sentido restrito, referindo-se à avaliação de aprendizagens ou seus sinônimos, isto é, avaliação pedagógica, avaliação do rendimento ou do desempenho escolar ou avaliação dos alunos. Trata-se, portanto, de uma expressão polissêmica, sendo por isso conveniente ter em conta os contextos da sua utilização e da sua tradução. (AFONSO, 2010, p. 1).

Engendrado a avaliação educacional Afonso (2010), pontua a utilização da avaliação da aprendizagem como um tópico passível de ser atingido pela lógica avaliativa. Para tal, o autor alega tratar-se de um:

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais. Diretamente relacionada à dinâmica pedagógica, entrelaça-se a questões de poder, mantendo fortes vínculos com demandas sociais e com políticas públicas (AFONSO, 2010, p. 1).

Ante o exposto, vemos que a polissemia apresentada, vem sendo utilizada como pretexto para diversas intervenções em âmbito educacional, tal variância de sentidos revela a efetividade do *modus operandi* da ideologia dominante, ao penetrar os encaminhamentos e redirecionar o caminho a ser trilhado, conforme Dias Sobrinho (2002), relata:

Mesmo quando a avaliação é praticada no âmbito educacional e, sobretudo, quando adquire formas e sentidos institucionais, seus significados e efeitos ultrapassam em muito o objeto imediato e interessam ao campo ideológico mais amplo. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 14).

Assim sendo, cabe ressaltarmos que o processo de avaliação pertence ao campo ideológico a partir do momento em que interfere na vida do indivíduo, no sentido de

encaminhá-lo para uma insidiosa concorrência, uma sobre-humana competição e cruel comparação. Porém, exitosa no sentido de alçar a barreira ideológica pretendida pela classe hegemônica, qual consiste em reforçar o distanciamento entre classes, por meio da regulação de oportunidades, sob o respaldo do discurso meritocrático responsabilizador.

2.2 - Políticas Avaliativas implementadas no Brasil

Ao considerarmos a atual conjuntura brasileira, faz-se necessário olharmos para a avaliação pontuando o considerável aumento da área de atuação, campo de abrangência e também, uma ilusória, porém, expansiva onda de incentivo a discussões e debates, principalmente devido a criação do novo direcionamento político a ser seguido inclusive pelo sistema educacional, que estão tendo como princípio, nortear o ensino básico de forma geral, logo, reproduzindo o discurso liberal.

Assim, ao contextualizarmos o panorama político vivenciado pelo Brasil desde o início dos anos 2000, cabe ressaltarmos que políticas de avaliação em sua importância e abrangência são discutidas preferencialmente em ambientes formais de cunho parlamentar e não em ambientes escolares. Logo, cabe o questionamento em relação a qual seria o encaminhamento adotado por tais parlamentares ao discutir os caminhos da educação pública do país considerando a abrangência da avaliação nesse contexto?

Considera-se que lugares como este, estão repletos de indivíduos envolvidos e comprometidos, considerando várias hipóteses, mas, priorizando aquelas que subsidiam números favoráveis economicamente e não a realidade escolar propriamente dita.

Imbricado ao contexto escolar, é possível citarmos que aspectos relacionados às discussões sobre educação, em especial sobre avaliação, são passíveis de colocarem práticas diretrizes que não condizem com a realidade escolar. No entanto, proporcionam em campos estatísticos e isolados, melhores condições e resultados mais satisfatórios para grandes conglomerados mercadológicos, os quais assumem responsabilidades e exigem resultados, utilizando como parâmetros, casos de exceção, para torná-los regra a ser seguida.

Abaixo Zanardini (2008), aponta para a interferência causada por ‘instituições parceiras’ que prezam pelo aperfeiçoamento da área avaliativa escolar, para o autor,

Os mecanismos de avaliação são concebidos e utilizados para controlar o nível de satisfação dos clientes com o produto oferecido pela escola sob a alegação da medição da qualidade dos serviços educacionais e também a prestação de contas aos organismos/instituições parceiras. Isto é, servem

para medir o nível de adequação aos princípios que orientam a reorganização da instituição escolar. (ZANARDINI, 2008, p. 101).

Na área da educação propriamente dita, víamos que a função exercida pela dinâmica avaliativa era servir de mecanismo de controle social (ZANARDINI, 2008, p. 22), vamos ainda mais longe, junto a temática da avaliação, vemos que seu leque de alcance perpassa práticas de *homogeneização* (ZANARDINI, 2008, p. 142) do ensino, impulsionado pelo sistema de avaliação em larga escala, o qual tem sido utilizado como norteador de determinadas práticas sociais, como elucidado abaixo:

Como subjacente a toda visão de mundo e a toda prática social existe uma ontologia que a embasa e a perpassa, com o processo de avaliação nos moldes dos instrumentos avaliativos em larga escala não é diferente. Seu aspecto ontológico é embasar a manutenção de uma estrutura social que se sustenta sobre a exploração do trabalho. (ZANARDINI, 2008, p. 22).

Quando falamos em emparelhamento, fazemos menção a aquele que foi proposto pela BNCC, norteadora e composta de políticas separatistas, de cunho avaliativo. É possível percebermos a existência de algumas fendas nas execuções de alguns planos previamente estabelecidos e reiterarmos junto a políticas implementadoras de uma base norteadora para a educação básica que venha sendo encontrada com muito mais participação e engajamento.

Ligando a prática comum ao contexto brasileiro, temos a incorporação de um sistema avaliativo altamente contábil, baseado em dados estatísticos, pesquisas, uniformidade nas avaliações e finalizando com a seleção dos indivíduos de 0 a 10, do pior para o melhor. Entre essas avaliações, podemos citar as avaliações feitas pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep*, censos escolares e as constituintes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que são:

1) **Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB:** abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

2) **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil")** é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas e auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas. A metodologia utilizada nessa avaliação foi similar à utilizada na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Em 2007 passaram a participar da ANRESC, as escolas públicas

rurais que ofertam os anos iniciais (4ª série/5º ano) e em 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental das escolas rurais também passaram a ser avaliados. Em 2011, 55.924 escolas públicas participaram da parte censitária e 3.392 escolas públicas e particulares participaram da parte amostral.

3) **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**¹⁴ avaliação censitária anual inserida no SAEB na edição de 2013. É aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização, Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (BRASIL, 2017).

Com base em informações como estas é que é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, ou ainda:

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, médias de desempenho nas avaliações do Inep, no Saeb e na Prova Brasil. (BRASIL, 2011, s/p).

No entanto, essa objetividade é considerada no âmbito da verificação, no que diz respeito aos conteúdos apropriados pelo sujeito, a subjetividade e suas ações sociais são preponderantes, norteando seu próprio desenvolvimento.

Em meio a todas essas participações no cenário político escolar, podemos visualizar a escola enquanto principal aparelho ideológico do Estado, passando a cumprir a função social, de segregação dos sujeitos, concedendo a estes, condições mínimas e desiguais a fim de, estabelecer uma média geral numérica por meio de avaliações que vão além dos conhecimentos ofertados nesse sistema educacional.

Quando dito, instrução/condição mínima para o cumprimento do que vem sendo colocado nas ementas e decretos constituintes dos documentos normativos, a fim de utilizar como justificativas para as avaliações em larga escala, a qual é utilizada como divisor de águas.

No que diz respeito a estas inovações, podemos dizer que os elementos que ganham força, tem suas raízes encrustadas em teorias ligadas ao empreendedorismo, ramificando-se em visões empresariais de gestores da educação os quais vem acompanhados de algumas das

¹⁴ A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013).

seguintes características: resiliência, flexibilidade, o espírito de equipe, o saber conviver, saber tolerar, os quais compõem também o campo das competências socioemocionais, conceitos que fogem do campo da cientificidade, e provocam uma inversão de prioridades.

O que se constata é a proposição e consolidação na década de 1990 da Política de Avaliação em larga escala tendo em vista a produção de condições necessárias para assegurar a lógica do Estado Avaliador presente na reforma do aparelho do estado já discutida aqui.

Como sequência, traçamos como caminho a ser desbravado com essa pesquisa, a construção de um Estado da Arte pautado no levantamento de trabalhos que atestem a relação existente entre políticas de avaliação com as competências socioemocionais a fim de posteriormente investigarmos a existência de articulações quanto as práticas pertinentes a ambos os contextos.

3 – PRODUÇÃO TEÓRICA ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A SUA ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

A presente seção tem por objetivo destacar alguns aspectos que merecem cuidado ao realizar o levantamento de fontes e categorias de análise. Para então, montar o panorama de identificação do Estado da Arte que visa explicitar por meio da investigação, a partir de análises das produções já realizadas, a relação existente entre as Competências Socioemocionais e sua articulação com as Políticas de Avaliação.

Iniciaremos fazendo uma explanação em relação ao Estado da Arte¹⁵, propriamente dito, objetivando encontrar melhores alternativas para a organização dos dados levantados por meio da pesquisa, considerando os critérios exigidos e limitações encontradas, inclusive quanto a ressalvas de recorte temporal e alterações de terminologias utilizadas.

3.1 – Estado da Arte da produção teórica das Competências Socioemocionais e a articulação com as Políticas de Avaliação

Apresentaremos nesta seção, considerações a respeito da modalidade metodológica escolhida para a realização da pesquisa, o Estado da Arte. É válido salientarmos que, as pesquisas desenvolvidas seguindo essa abordagem metodológica são permeadas por diversos agravantes que dificultam e restringem o processo de levantamento de dados, devido a

¹⁵O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês, e, conforme a autora, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área (BRANDÃO, 1986, p. 7).

especificidade do recorte temporal e a necessidade de palavras-chave específicas enquanto categorias norteadoras para a análise do problema de pesquisa em questão.

Para isso, vemos a necessidade de o pesquisador se debruçar sobre as fontes com o intuito de responder aos critérios estabelecidos, para que posteriormente, este, passe a possuir as condições necessárias para traçar o panorama de pesquisa, considerando os enfoques específicos, identificando o viés interpretativo que permeia o período e até mesmo identificar as condições que conduziram a escolha das palavras-chave em vigor, logo, discutindo sobre a possibilidade de alteração dos acontecimentos.

Vemos então que, quando o Estado da Arte é escolhido como método de aferição e análise dos resultados, este, passa a ter:

[...] o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, [...] são de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (SOARES, 1999, p. 4).

Essa metodologia fora escolhida devido a sua potencialidade em expor de forma ilustrativa itens comuns a diferentes áreas do conhecimento, o que amplia as chances de análise das exposições dos dados levantados, os quais são oriundos de pesquisas que já perpassaram o caminho de catalogação das informações, inclusive contando com submissão a bancas avaliadoras (ROMANOWSKI e ENS, 2006), exigência esta que, os torna elementos relevantes cientificamente.

No meio científico, embora seja considerado relativamente novo, realizar o Estado da Arte:

[...] pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 38).

Haddad (2002, p. 9), também expõe uma definição para o Estado da Arte como sendo os estudos que:

[...] permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo do conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

Entendemos com isso que, nos é oferecida a oportunidade de exercitar a realização do Estado da Arte, ao sermos objetivos, porém ressaltando detalhes importantes para montar o

cenário da pesquisa, e claros em relação a temática abordada, logo, destacando o percurso percorrido ao longo do processo de levantamento de dados, para posteriormente irmos para a exposição e em seguida análise dos trabalhos levantados.

3.1.1. – Componentes do Panorama Geral da Pesquisa: Fontes utilizadas e Recorte Temporal

A investigação partiu da busca por dados para pesquisa com as seguintes palavras-chave: "Competências Socioemocionais" e "Políticas de Avaliação", sendo a primeira o filtro principal, devido seu aparecimento ser relativamente pouco explorado.

Com busca já efetuada para a realização da pesquisa, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); também adentramos nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) de várias universidades das regiões Sul e Sudeste, como Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). Com intenção de obter mais dados para compor a pesquisa, utilizamos o Google Acadêmico. E ainda, trabalhos apresentados nos periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em suas edições nacionais ou da Região Sul tendo em vista o recorte temporal utilizado 2012-2017.

A pesquisa se caracteriza como de caráter bibliográfico, e tem como objetivo de estudo, compilar informações que envolvam a articulação de Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação. Teceremos considerações e produziremos apontamentos sobre pesquisas em caráter quantitativo primando pelos que coincidam qualitativamente com o tema proposto. Tal viés será abordado seguindo princípios norteados pela metodologia representada por compor o Estado da Arte da referida articulação.

Com isso, essa seção se delineou prioritariamente, a partir do levantamento de dissertações e teses componentes do catálogo de Teses e Dissertações da Capes e periódicos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Nacional ou da Região Sul. Visando identificar a existência de articulação entre Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação, em caso de positiva, compreender as

razões que a justificam, para tanto, o recorte consistirá a partir do ano de 2012¹⁶ até o ano de 2017.

Estes aprofundamentos acerca da pesquisa do tipo Estado da Arte foram de grande valia para compreendermos que, a seleção baseada em plataformas de acesso nacional, nos forneceriam maior consistência teórica em virtude de serem compostas por trabalhos que já teriam sido submetidos a bancas avaliadoras e pareceristas, ambos carregando rigor e critérios a serem seguidos e respeitados.

3.2 – Estado da Arte: algumas considerações

A fim de adquirirmos melhores condições para tratarmos dos encaminhamentos metodológicos utilizados neste trabalho, os quais consistem em identificar o Estado da Arte, faz-se necessário voltarmos para textos produzidos por autoras que concederam a essa metodologia rigor e sustento teórico e metodológico como Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), principalmente ao abordarem a área da educação em suas inúmeras ramificações.

Faz-se necessário considerarmos que, ambas as autoras destacam como um novo caminho metodológico o de realizar o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”¹⁷ sobre determinado tema, corroborando para a afirmação de que esses estudos vieram ganhando notoriedade a partir da década de 1980. Seguindo essa temática, Romanowski e Ens (2006, p. 38) assinalam que se propõem a desenvolver estudos que [...]“realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”.

Simultâneo a isso, temos Ferreira (2002, p. 258), que também compreende que a realização do Estado da Arte, se apoia no desafio de:

¹⁶ A escolha inicial para o recorte temporal ser o ano de 2012 aconteceu para que pudéssemos aferir com mais propriedade os debates e produções que serviriam como pano de fundo para a inserção do termo “Competências Socioemocionais” na educação, e até mesmo para ilustrar os acontecimentos no cenário político nacional e suas movimentações quanto a alterações curriculares. E como final o ano de 2017, considerando que foi o ‘grande momento’ com a promulgação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, de validade nacional, a validação das referidas Competências por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasil (2017).

¹⁷ “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento”, para Romanowski (2006) divergem quando, para realizar um “estado da arte” “[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”” (ROMANOWSKI, 2006, p.39-40).

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Outro ponto destacado são os procedimentos metodológicos utilizados para que possa acontecer a caracterização do Estado da Arte, destacando suas especificidades enquanto fornecedora de condições para outros vieses interpretativos, tendo em vista que:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

No que tange a análise das produções teóricas a respeito de determinado tema, partindo de produções científicas, temos que a citada metodologia, visa fornecer maiores condições para:

[...] examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica. (ROMANOWSKI e ENS, 2002, p. 39).

Vemos inclusive que:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI e ENS, 2002, p. 39-40).

Soares (1999, p. 4), também se manifesta favoravelmente à realização de pesquisas de caráter bibliográfico, que objetivem inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, (estado da arte), pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

Diante disso, vemos que a realização de pesquisas com esse cunho, se tornam relevantes a medida que trazem em si, possibilidades de identificar categorias, elementos e

análises comuns em produções científicas focalizadas em um determinado tema. Sua utilização pode incorporar um conjunto de padrões e elementos, somar evidências historicamente significativas acerca da importância do tema, pode confirmar lacunas, destacar a ampliação do seu circuito teórico, bem como, a necessidade de produção de novos vieses para aquela área de pesquisa.

3.3 – Sobre a seleção de fontes

Para que pudéssemos identificar os documentos que posteriormente seriam incorporados a nossa lista de análise, descreveremos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados ao realizarmos a pesquisa eletrônica nos acervos anteriormente citados, identificando a palavra-chave principal (Competências Socioemocionais), e seguidamente (Políticas de Avaliação), o recorte temporal (2012-2017), e o caráter do documento (dissertação ou tese).

Em busca de reduzirmos o quadro de integração de nossas palavras-chave, partimos para uma busca inicial tendo como apoio as facilidades proporcionadas pela utilização dos filtros fornecidos pelos sites visando o aprofundamento na temática abordada. Para primeira busca, utilizamos a palavras-chave Competências Socioemocionais e refinamos para que fosse inserida de forma coerente a segunda palavra-chave, Políticas de Avaliação. Para melhor ilustrar os resultados do processo de filtragem por meio das palavras-chave, temos o Quadro 1 exposto abaixo:

Quadro 1 - Levantamento de dados com base nas palavras-chave principais

PALAVRAS-CHAVE PRINCIPAIS	CAPES
Competências Socioemocionais	266
Políticas de Avaliação	8.321

Fonte: Elaborado pela autora

Contando com as contribuições dos mecanismos de filtragem, visando reduzir o processo de aferição dos documentos e análise daqueles que posteriormente seriam incorporados a pesquisa, vale ressaltar que, os trabalhos não serão submetidos a classificação por área do conhecimento, o que proporciona a composição da lista não só por trabalhos orientados e voltados para a ótica da educação.

Isso serve para entendermos o esvaziamento que perpetrou a grande área da educação, onde vemos a prática dos princípios da individualidade, defendidos ainda na década de 1990 e

que hoje, estão sendo apoiados e implementados pelo modelo de Competências, devido escritos envolverem a educação, mas não apresentarem contribuições para esta. Com isso, torna-se relevante evidenciarmos que, áreas como sociologia, psicologia, economia e design também foram consideradas na busca por palavras-chave, uma vez que, partilham dos critérios iniciais por nós apontados.

Com a utilização dos filtros eletrônicos, expandimos as buscas procurando evidenciar o processo de análise individual dos itens a serem considerados (título, palavras-chave e resumo) nas produções para então inseri-las ou não como fonte de pesquisa. Dessa forma, o levantamento das produções resultou em 26 documentos entre teses e dissertações, como no organograma utilizado abaixo.

Figura 1 - Organograma resultante da articulação entre Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 26 documentos encontrados, fez-se necessário darmos continuidade ao processo de filtragem, em busca de um aprofundamento em relação à prospecção de nossas palavras-chave sendo elas, Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação. Buscamos pelo encontro de ambas ao longo do corpo do texto, e assim, selecionamos para compor nosso quadro de análise referencial, apenas quinze (15) documentos, considerando a relevância e

correspondência das necessidades por nós elencadas, sendo estes, dez (dez) dissertações, uma (1) tese e quatro (4) artigos científicos.

Dentre os critérios para alcançarmos o número de quinze (15) documentos, perpassamos pela ferramenta de filtragem dos próprios sites ANPED e CAPES, onde submetemos as palavras-chave, e consideramos quesitos como coerência e a articulação entre as palavras após a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e introdução dos documentos, justificando a diminuição do resultado demonstrado no organograma anteriormente delineado.

No que diz respeito aos documentos excluídos da análise, os motivos mais recorrentes, de forma geral, podemos dizer que foram; técnicas de gestão, desenvolvimento de competências matemáticas, negligência familiar, gênero e “minorias”, cinema como recurso de ensino socioemocional, implantação de cursos de pedagogia, competências técnicas e gerenciais, avaliação de professores da educação infantil, avaliações em áreas restritas, relação família e escola, relação Plano Nacional de Educação (PNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Considerando um movimento voltado a aprofundar uma melhor e mais atenta análise, percebemos que, duas das produções que coexistiam entre os dados gerados pela palavra-chave principal “Competências Socioemocionais”, poderiam ser relevantes para nossa pesquisa mesmo não sendo perfeitamente correspondente a terminologia por nós escolhida.

A inconsistência apareceu devido ao fato de que autores utilizavam terminologias gramaticais diferentes da abordada em nossa pesquisa. Escolhemos como categoria de análise o termo **COMPETÊNCIAS** (Competências Socioemocionais), e nas produções que pretendemos incorporar, aparecem os termos **HABILIDADES** (Habilidades Socioemocionais) e **NÃO-COGNITIVAS** (Habilidades Não-Cognitivas). Será explicitado o motivo de nossa alteração terminológica e o motivo do aceite da alteração nas referidas produções.

No que diz respeito às **HABILIDADES NÃO-COGNITIVAS** Heckman (2000), e Carneiro e Heckman (2003), reconhecem que:

[...] tanto as habilidades cognitivas – habilidades voltadas à inteligência como o Q.I. - quanto as não-cognitivas – habilidades como paciência, perseverança, esforço, etc. - possuem um componente genético e outro componente influenciado pelo ambiente (HECKMAN, 2000, p. 121).

Já quanto as **HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS** afirma:

[...] As habilidades socioemocionais ou habilidades não-cognitivas são aquelas que designam os comportamentos, as atitudes e as características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares, tais como autoestima, autocontrole, motivação,

perseverança, organização, capacidade de trabalhar em grupo, dentre outras (RODRIGUES 2015, p. 84).

Na tentativa de negar as classes, o discurso “competente” opta por aderir e disseminar pensamentos independentes e descolados de fatos sociais, depositando sobre o indivíduo a responsabilidade de atualizar-se, logo,

[...] a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais (RAMOS, 2002, p. 69).

Com isso, vemos que não é possível aferirmos sentido ao termo em questão, sem considerar o contexto de relações de trabalho, condições e movimento que o antecedeu, logo, pode se caracterizar como um termo com forte tendência de classe, visto que, sua apropriação acontece, de acordo com a conveniência.

Quadro 2 - Palavras-Chave incorporadas a pesquisa

	CAPES
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	1
HABILIDADES NÃO-COGNITIVAS	1

Fonte: Elaborado pela autora

Para afinarmos as buscas e partirmos dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), de universidades que apareceram de forma mais recorrente nos sites de abrangência nacional por nós elencados, os quais ficaram sinalizados como compondo as regiões Sul e Sudeste, notamos o considerável aparecimento e notável aumento no número de dissertações defendidas na modalidade de Mestrados Profissionais¹⁸, o qual nos fez considerar a crescente expansão principalmente na demanda, por este ter alcançado a modalidade de

¹⁸Aqui, faz-se necessário que seja esclarecida a diferença existente entre as modalidades de Mestrado Profissional e Acadêmico para a Capes segundo regulamentado pela Portaria MEC N° 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES N° 131, de 28 de junho de 2017. [...] O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação stricto sensu voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Enquanto o Mestrado Acadêmico e Doutorado foram embasados no Parecer CES/CFE 977 de 1965. [...] As seguintes características fundamentais devem estar presentes nestes níveis de curso: ser de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo quando voltado para setores profissionais, ter objetivo essencialmente científico. Os cursos de mestrado e doutorado são parte integrante do complexo universitário, necessários à plena realização dos fins essenciais da universidade. Sendo assim, o documento estabelece que além dos "interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária" (MEC, 2018, s/p).

Ensino a Distância (EAD), com o programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – (ProEB)¹⁹, o que subsidia uma “facilidade” de acesso, induzindo para que a procura também crescesse, principalmente considerando seu viés mercadológico.

Diante disso, constatamos que, embora a atuação do Mestrado Profissional mesmo sendo nova²⁰, esteja em um considerável crescimento, a predominância de dissertações defendidas ainda é dentro da modalidade de Mestrado Acadêmico. Em nossa pesquisa, já conseguimos observar isso, respeitando o recorte temporal, apenas uma se encaixou nos parâmetros definidos de efetivação da busca, passando a compor nossa lista de documentos analisados.

Atentando para a necessidade de expor os dados por nós compilados sobre as competências e a política de avaliação, faremos uma breve mostra dos trabalhos encontrados, considerando os processos de restrição e filtragem que envolve a temática para posteriormente, partirmos para a apresentação integral das pesquisas.

No quadro 3, teremos a apresentação do panorama estrutural das dissertações com o intuito de proporcionar maior visibilidade da temática abordada pela pesquisa.

¹⁹Este, conforme apresentado pela CAPES [...] têm por objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício nas redes públicas de educação básica em todo o território nacional. Essa iniciativa é uma parceria entre a CAPES e Instituições associadas responsáveis pela implantação e execução de cursos nacionais, em áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica. A CAPES apoia essa iniciativa mediante a concessão de bolsas aos professores em exercício da docência na rede pública de educação básica e no fomento às Instituições públicas de Ensino Superior (IPES) integrantes, destinado ao custeio das atividades acadêmicas dos cursos. Com cursos semipresenciais, cada programa possui um comitê gestor nacional, que é o responsável pela gestão e pela proposta pedagógica (CAPES, 2018).

²⁰Considerando a Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017.

Quadro 3– Dissertações resultantes da busca pela palavra-chave “Competências Socioemocionais” associado a “Políticas de Avaliação” no período 2012-2017

Área de Concentração	Ano de Defesa	Autor / Orientador	Título	Palavras-Chave	Instituição de Ensino	Endereço Eletrônico
Mestre em Desenvolvimento Econômico	2013	WALCIR SOARES DA SILVA JUNIOR Prof. Dr. Flávio de Oliveira Gonçalves	EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERFORMANCE DO ALUNO NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL	Ensino infantil, habilidades cognitivas e não-cognitivas, desempenho escolar, propensity score matching, mínimos quadrados ponderados pelo propensity score, retorno econômico.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/29983
Mestre em Sociologia	2015	ANDRÉ DE HOLANDA PADILHA VIEIRA Prof. Dr. Jeronimo Oliveira Muniz	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS E PAREAMENTO COM DADOS DO PISA 2012	Competências socioemocionais. Realização educacional. Modelo de equações estruturais. Pareamento com escores de propensão. PISA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2083203
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública	2015	ALINE GOMES MEDEIROS DE ARAÚJO Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior	ENSINO MÉDIO INTEGRADO – UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO PILOTO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	Ensino Médio Integrado, Currículo, Competências socioemocionais, Parceria público-privada.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1093
Mestre em Educação	2015	CARLOS EDUARDO SERRINA DE LIMA RODRIGUES Prof. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes	AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO A NOVA FÊNIX DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?	Habilidades socioemocionais; habilidades não-cognitivas; avaliação em larga escala; Análise do Discurso; argumentação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UFRJ	http://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/DissertaoPPGEDuCarlosEduardoSerrinadeLimaRodrigues.pdf
Mestre em Educação	2015	JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS Prof. Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho	POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS	Avaliação; Prova Brasil; Projeto SENNA; Competências cognitivas; Competências Socioemocionais	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM	http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Jane%20Eire.pdf
Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência	2016	MARISTELA VOLPE DOS SANTOS Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano Primi	CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES	Competências socioemocionais; avaliação psicológica; competências não cognitivas.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC RIO	http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/355/1/Maristela%20Volpe%20dos%20Santos.pdf
Mestre em Psicologia	2016	GINA PAMELA PANCORBO VALDIVIA	PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INVENTÁRIO SOCIAL AND EMOTIONAL (OR NON COGNITIVE) NATIONWIDE ASSESSMENT (SENNA)	Competências socioemocionais, validade, fidedignidade, psicometria	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB	http://repositorio.unb.br/handle/10482/19632

		Prof. Jacob Arie Laros				
Mestre em Ciências	2016	LUAN PIRES PACIÊNCIAS Prof. Dr. Ricardo de Abreu Madeira	AVALIAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR	Questionário de personalidade, aplicação de testes em grupo, competências socioemocionais, habilidades não-cognitivas, experimento aleatório, economia da personalidade	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-29112016-163645/fr.php
Mestre em Design	2017	MICHELE MARCOSINI LOUREIRO Profa. Luiza Novaes	DESIGN PARA UM APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	Aprendizado socioemocional; design reflexivo; experiências no ensino fundamental.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC RIO	https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30699/30699.PDFXXvmi=R6CupH2Li5CbQWqrKzzJz2rkqioxRwWKDAf4iiQBnsNfqeIbNiUnkmIMG8kzFijjSAocSfNhICw9QflFxb4TFMGIV2VBkfUePjqIzfl1RxsJOOpm7thMhx9d05OlkKAb42UEiVxbtqUiglGnPZa7WjkxpajKUUW0xREgNCsi4oCIKjJAiUHgf3eFdzq8tn8sgNJ4qdnvC1RnkCxEwGUNK9txIU7djqGA4qFvF32h5TFpvE54l0S6am5Thd7CtOcz
Mestre em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2017	JANAINA PRISCILA RODRIGUES FIRMINO Prof. Dr. João José Rodrigues Lima de Almeida Co-orientador: Prof. Dr. Rafael de Brito Dias	PROPOSTAS PARA APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE RACIONALIDADE	Padrões de racionalidade, Raciocínio, Modelos Mentais, Aprendizagem, Aprendizagem organizacional,	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325606

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – Teses resultantes da busca pela palavra-chave “Competências Socioemocionais”

Área de Concentração	Ano de Defesa	Autor / Orientador	Título	Palavras-Chave	Instituição de Ensino	Endereço Eletrônico
Doutorado em Educação	2018	SOLANGE CASTRO SCHORN Prof. Dr. Otávio Aloisio Maldaner	COMPREENSÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: UM ESTUDO DAS CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	Afetividade; funções mentais superiores; educação integral; emoção; competência socioemocional	UNIVERSIDAD E REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – UNIJUÍ	https://www.unijui.edu.br/Portal/Modulos/modeloInformacoes/?RH5sv44knZhFMK3qARF6zZdE0eF6wpdiPnmCIBzVbmQcLoFPazpNDqYD1TJtbRGOP8_SLA_hubQjaWCcShPZaFRsyw__IGL__=#

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 - Levantamento de Artigos Científicos pertencentes aos periódicos da ANPED

EVENTO	DATA	GRUPO DE TRABALHO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO
23ª Reunião Anual da Anped	2000	GT09 - Trabalho e Educação	Werner Markert	Competências, Formação do trabalhador	NOVAS COMPETÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR
27ª Reunião Anual da Anped	2004	GT09 - Trabalho e Educação	Monica Ribeiro da Silva	Formação, Trabalhador, Competências	COMPETÊNCIAS: FLUIDEZ E AMBIGÜIDADES PARA ADMINISTRAR A FORMAÇÃO DO 'NOVO' TRABALHADOR
30ª Reunião Anual da Anped	2007	GT09 - Trabalho e Educação	Terezinha de S. Ferraz Nunes	Educação profissional, luz do modelo de competências, olhar docente	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DO MODELO DE COMPETÊNCIAS: SOB O OLHAR DOCENTE
37ª Reunião Nacional da Anped	2015	GT13 - Educação Fundamental	Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues	Habilidades socioemocionais; OCDE; governança educacional global	HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: A OCDE E SEU PROJETO DE GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 – Construção do Estado da Arte: apresentação das dissertações

Cabe recuperar, Lima e Mioto (2007, p. 42) ao ressaltarem que, para proceder a leitura interpretativa dos trabalhos, é necessário um roteiro de identificação e caracterização da obra e suas contribuições para o estudo. Então, como roteiro de estudo, após as fontes devidamente identificadas, faremos a exposição dos objetos de pesquisa abordados, bem como os objetivos propostos pelos pesquisadores e os métodos de investigação que orientaram seus trabalhos.

Inicialmente, faremos a exposição em forma de quadros compostos pelo breve resumo que abará itens como; instituição, titulação acadêmica, nome do autor, ano de publicação do trabalho, título do trabalho, problema de pesquisa, componente do problema de pesquisa, objetivos do trabalho e o percurso metodológico percorrido. Posteriormente, será anexada aos quadros, a análise realizada considerando o percurso a sistematização dos dados resultantes, a experimentação ou experiência do autor a partir do observado.

Finalmente, a partir das informações colhidas e observadas, daremos andamento a estruturação com base a metodologia, partindo de lacunas que ainda ficaram existentes mesmo com a construção da pesquisa que visem ilustrar a existência ou não de uma articulação entre Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação.

Quadro 6 - Dissertação 1

Instituição	UFPR
Titulação Acadêmica	Mestre em Desenvolvimento Econômico (Ciências Sociais Aplicadas)
Autor	WALCIR SOARES DA SILVA JUNIOR
Ano de Publicação	2013
Título	EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERFORMANCE DO ALUNO NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL
Problema de Pesquisa	Estimar o efeito do ensino infantil no desempenho dos alunos no ensino básico no Brasil, utilizando dados do Prova Brasil 2011
Componente do Problema	Escolha dos pais entre colocar ou não seus filhos no ensino infantil, será utilizada uma metodologia de pareamento, a saber, <i>Propensity Score Matching</i> , que tem por objetivo encontrar um grupo ideal de comparação
Objetivo	Estimar o efeito do ensino infantil na nota do 5º e 9º anos controlando para características que estão ligadas ao desempenho;
Percurso Metodológico	Será utilizada uma metodologia de pareamento, a saber, <i>Propensity Score Matching</i> , que tem por objetivo encontrar um grupo ideal de comparação Serão estimadas regressões por Mínimos Quadrados Ponderados pelo <i>Propensity Score</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Evidências da Relação entre Investimentos em Educação Infantil e a Performance do Aluno no Ensino Básico no Brasil*”, defendida em março de 2013 na Universidade Federal do Paraná – UFPR, por Walcir Soares da Silva Junior, estimou com base no método Mínimos Quadrados Ponderados pelo *Propensity Score Matching*, os efeitos da educação infantil no desempenho e controle do aluno quanto a características que impactem sua performance.

O autor inicia o texto pontuando que, a partir de Cunha (2006), Heckman, (2000) e Carneiro e Heckman (2003), a primeira infância (0 a 5 anos) por ser um período onde diversas habilidades são exclusivamente desenvolvidas, é a fase mais importante entre as fases de ensino. Por isso, deposita seu embasamento basilar sob a teoria do Capital Humano, onde pontua como principais características a auto-produtividade, “[...] a realização de habilidades no primeiro estágio aumenta a realização de habilidades no futuro” (p. 12), e a complementaridade, que “[...] diz respeito a que investimentos iniciais em educação facilitam a produtividade de investimentos mais tarde, mas esses investimentos não são produtivos sem aqueles” (SILVA JUNIOR, 2013. p. 12).

Tais contribuições vêm com o intuito de pontuar componentes da *economia da educação* (p. 12), dentro da metodologia de Mínimos Quadrados Ponderados pelo *Propensity Score Matching* (PSM), visando estimar os retornos financeiros dos investimentos feitos nas primeiras fases do desenvolvimento.

Silva Junior (2013, p. 14), utiliza como componente de sua fundamentação, estudos que reforçam a importância do investimento escolar na educação infantil, mostrando que, dentre eles, Campbell (2002), ao realizar o experimento com um grupo do programa especial obteve melhor desempenho no ensino fundamental, menor índice de repetência e gravidez na adolescência, além de ter tido maior frequência na conclusão do ensino médio e do ensino superior, rendendo US\$3,78 por dólar investido, a preços de 2000.

Simultâneo a isso, o autor busca atualizar os dados baseando-se na análise realizada pela Prova Brasil, datada em 2011, que envolve o ensino infantil e impacta na *performance* dos alunos no ensino fundamental de 5º e 9º anos, em provas de português e matemática. Para aferir Silva Junior (2013) salienta que:

[...] as metodologias encontraram efeitos positivos e altamente significativos do ensino infantil na nota do aluno do 5º e 9º anos: para o 5º ano, frequentar a educação infantil aumenta em 8,2 pontos a nota do aluno em português e 8,5 em matemática. Para o 9º ano, o aluno que inicia seus estudos no ensino infantil possui uma nota maior em 9 pontos em português e 8,2 pontos em matemática. O efeito da pré-escola é ainda

maior, acrescentando em 15,4 e 16,5 pontos em português e matemática, respectivamente, para o 5º ano, e 14,4 e 13,4 pontos em português e matemática, respectivamente, para o 9º ano. Uma média de 11,7 pontos significa que um aluno que esteja na mediana, para um desvio-padrão médio de 46,5, apenas por ter feito o ensino infantil, ultrapassa 10% dos alunos na distribuição. Além das habilidades cognitivas, mais voltadas à inteligência como o QI, evidências mostram que o ensino pré-escolar aumenta também as habilidades não cognitivas, mais difíceis de serem medidas, como esforço, atenção e disciplina. (SILVA JUNIOR, W.S. 2013. p. 16).

Com a estimação dos efeitos, o autor fez uma análise do retorno econômico dos investimentos na primeira infância, justificando a importância das políticas públicas na primeira fase do desenvolvimento.

Aponta ainda que de acordo com Carneiro e Heckman (2002, 2003), e comentários realizados por Cunha (2006), a falta de recursos acaba sendo apontada como uma variável considerável, mas não a principal responsável pelo insucesso dos alunos principalmente apontando para a adolescência, estágio este que considera de fundamental importância a inserção das habilidades não-cognitivas como componente de soma para a formação do indivíduo. Com isso, o autor conclui por meio da análise efetuada que, programas de enriquecimento de ambiente inicial para crianças em desvantagem podem parcialmente remediar a diferença entre as menos e as mais favorecidas.

O autor dividiu o trabalho em sete seções, sendo a primeira a introdução, que traz aspectos relevantes e concisos em relação à temática e abordagem escolhida, por conseguinte, na segunda seção, foram elencadas as principais evidências da educação infantil na literatura, números dos investimentos em educação no Brasil, e um modelo teórico expondo as relações entre as principais variáveis envolvidas na escolha de um aluno começar ou não seus estudos na educação infantil.

A terceira seção visa apresentar estratégia e a metodologia utilizada para estimar os efeitos, (SILVA JUNIOR, W.S. 2013. p. 30), “[...] avaliar o impacto de ter frequentado a escola na primeira infância na nota do aluno no ensino básico, sendo necessário fazer uma avaliação de tratamento”. Utilizou então a metodologia, *Propensity Score Matching*, e o Mínimos Quadrados Ponderados pelo *Propensity Score*. Tais exposições são realizadas respeitando critérios de emparelhamentos matemáticos, a fim de conceder ao estudo, maior credibilidade e permanência no tema proposto.

A quarta seção apresenta estatísticas descritivas da base de dados do Prova Brasil 2011 para o 5º e 9º anos, e “[...] os questionários abrangem informações socioeconômicas que

ajudam no processo de relacioná-las com o desempenho destes alunos” (SILVA JUNIOR, W.S. 2013. p. 36), a partir disso, o autor fará uma exposição das variáveis utilizadas nos exercícios econométricos. Ao realizar as aferições, o autor se depara com dados negativos e em crescente expansão.

A quinta seção apresenta a análise dos principais resultados para ambos os modelos estimados, a comparação entre os resultados das diferentes metodologias utilizadas, e também dos resultados encontrados com as evidências da literatura no que tange a possibilidade de influência do grau de instrução dos pais agir como determinante para o processo de formação do adolescente ainda no período de iniciação a escola, e em qual etapa (creche, pré-escola ou ensino infantil).

Silva Junior (2013), constata que, após as análises realizadas com base nos resultados obtidos em turmas de 5 ano, “[...] Os sinais dos coeficientes mostram haver uma relação positiva entre a condição socioeconômica e a escolaridade dos pais na probabilidade de entrar no ensino infantil, seja na creche ou na pré-escola. Isso, acaba se repetindo nas análises realizadas em turmas de 9 ano” (SILVA JUNIOR, 2013, p. 48). Fazendo que evidenciemos que, a seleção por observáveis como renda e escolaridade dos pais se verifica empiricamente.

A sexta seção apresenta uma breve discussão dos retornos econômicos de programas de educação infantil calculados na literatura, além de um cálculo de retorno econômico dos investimentos em educação infantil no Brasil. O que evidencia a ideia inicial de possibilidade de investimento futuro ao colocar a criança ainda em idade de creche. A sétima seção apresenta as conclusões do trabalho, que apontam para o incentivo a investimentos na área da educação e aprimoramento de testes e metodologias que visassem aferir os critérios determinantes para o sucesso ou fracasso profissional futuro.

Quadro 7 - Dissertação 2

Instituição	UFMG
Titulação Acadêmica	Mestre em Sociologia
Autor	ANDRE DE HOLANDA PADILHA VIEIRA
Ano de Publicação	2015
Título	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DESEMPENHO EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS E PAREAMENTO COM OS DADOS DO PISA 2012
Problema de Pesquisa	Quais são as habilidades não cognitivas que tem impacto positivo ou negativo nesse desempenho? Nessa associação há diferenças significativas entre estudantes de escolas públicas e privadas? E há diferenças significativas entre estimativas dessa associação por modelos de equações estruturais e por pareamento?

Componente do Problema	Este estudo investiga os efeitos de habilidades socioemocionais sobre o desempenho em matemática de estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas.
Objetivo	O objetivo primordial do trabalho foi mensurar as associações e os efeitos causais dos atributos socioemocionais dos alunos sobre o seu desempenho em matemática
Percurso Metodológico	Hipótese (1) o modelo de equações estruturais que inclua o construto das competências socioemocionais explicara parcela maior da variância do desempenho em matemática do que um modelo sem esse construto. O modelo de equações estruturais permite a investigação de relações complexas e multivariadas entre variáveis. A técnica tem sido crescentemente adotada em estudos de economia, ciência política e ciência da educação, sendo útil na estimação de associações entre determinantes do processo de ensino-aprendizagem. O modelo que se construiu para este estudo compõe-se de duas variáveis latentes e variáveis observadas referentes a ambiente familiar, características da escola, habilidades socioemocionais e desempenho em matemática.

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Competências Socioemocionais e Desempenho Educacional no Brasil: Uma Análise de Equações Estruturais e Pareamento com os Dados do Pisa 2012*”, defendida em 2015, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, por Andre de Holanda Padilha Vieira, foi escrita com o intuito de sistematizar a necessidade da implementação do sistema de competências socioemocionais na aferição dos conhecimentos em matemática, partindo da base de dados ofertada pelo PISA 2012. Na análise também foram considerados critérios de utilização baseados em determinações socioeconômicas, atitudes dos pais em relação ao conhecimento e desempenho individual.

O autor destaca como objetivo a ser alcançado pelo trabalho, a realização de uma investigação dos efeitos das habilidades socioemocionais sobre o desempenho em matemática de estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas. Para tal, propõe a seguinte estratégia: mensurar as associações e os efeitos causais dos atributos socioemocionais dos alunos sobre seu desempenho em matemática, considerando, quais são as habilidades não cognitivas que tem impacto positivo ou negativo nesse desempenho? Nessa associação há diferenças significativas entre estudantes de escolas públicas e privadas? E há diferenças significativas entre estimativas dessa associação por modelos de equações estruturais e por pareamento? (VIEIRA, 2015).

Ao considerar a estratégia, o autor elabora três hipóteses a serem comprovadas:

- (1) o modelo de equações estruturais que inclua o construto das competências socioemocionais explicará parcela maior da variância do desempenho em matemática do que um modelo sem esse construto;
- (2) habilidades não cognitivas tem efeitos diretos sobre desempenho em matemática quando a origem familiar e características da escola do

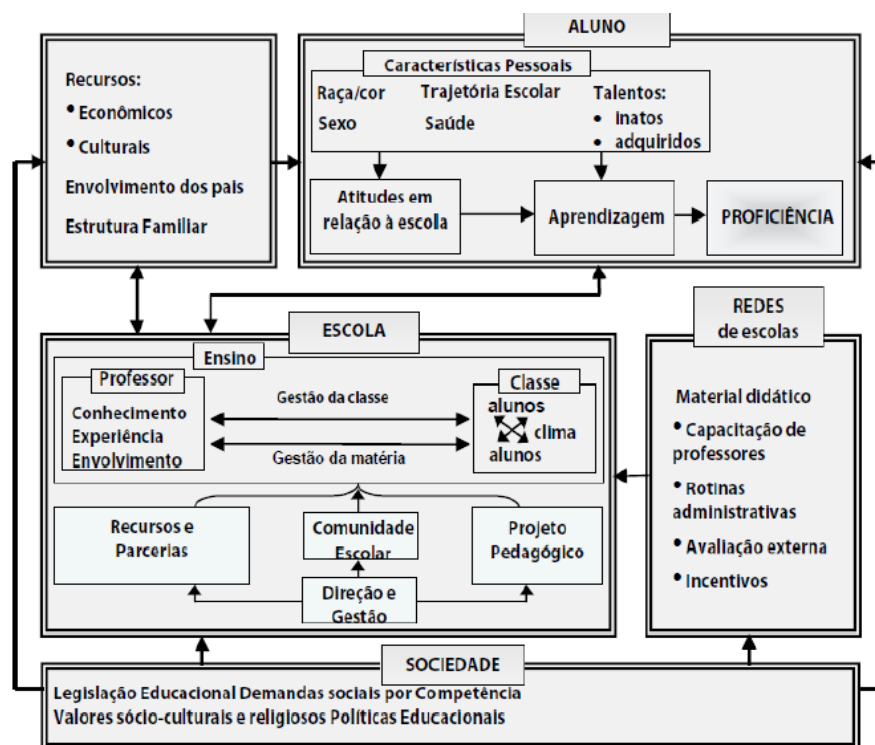
aluno são controladas; (3) o fato de o estudante possuir habilidades não cognitivas tem efeitos causais significativos sobre o seu desempenho em matemática. (VIEIRA, 2015, p. 10).

Tendo em vista as estratégias utilizadas pelo autor, vemos que seu texto apoia-se em afirmações de que as condições socioeconômicas exercem influência sobre a vida escolar do indivíduo, e são determinantes quanto à ascensão na vida escolar e profissional, o que favorece a implementação do desenvolvimento de habilidades socioemocionais diretamente ligadas a fatores socioeconômicos dos indivíduos. Documentos emitidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, relatam a incidência de determinantes socioeconômicos enquanto influenciadores, ou seja, 14,8% das diferenças de desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), são explicados por disparidades no *status* socioeconômico da família do estudante (no Brasil, são 15,7%) (OECD, 2013a).

A mesma OECD, em outro documento (OECD, 2013b), defende que é possível a superação destas disparidades, pautando-se na incorporação e desenvolvimento de habilidades socioemocionais em âmbito escolar, como estratégia de ação eficaz, como acontecerá em locais como EUA e Europa. Com isso, vemos a ânsia do autor em discutir sobre as “[...] possíveis contribuições metodológicas para o estudo do impacto daqueles atributos sobre o desempenho escolar de estudantes brasileiros” (VIEIRA, 2015, p.10).

Com o intento de incorporar a fundamentação teórica e empírica do trabalho, o autor traz para a discussão diversos autores internacionais que em síntese, tecem comentários sobre a importância da escola enquanto local onde existe a prática e o desenvolvimento de estratégias que corroborem para seu melhor aproveitamento. Traz também, um mapa que ilustra as relações em que o sujeito se submete ao ingressar em ambiente escolar.

Figura 2– Modelo conceitual para estudo dos resultados escolares



Fonte: Soares, 2004.

O caminho percorrido pelo autor é marcado pelo destaque a itens pontuais que estabelecem a associação entre competências socioemocionais e desempenho escolar, com isso, o autor preocupa-se em mostrar cada item originário da teoria do *BigFive*²¹ e sua relação com “Proxy” do efeito dos pares análogos (Perseverança e ética nos estudos de matemática (Proxy de consciência), Abertura a resolução de problemas (Proxy de abertura a novas experiências), Atitude em relação a escola e resultados da aprendizagem (Proxy de motivação para o aprendizado), autoeficácia em matemática (Proxy de estabilidade emocional).

Neste trabalho, o autor atenta-se para os limites de dados observacionais transversais e apenas se fala em efeito “causal” com o fim de contrastar resultados advindos de técnicas estatísticas distintas (VIEIRA, 2015). A modelagem estatística com equações estruturais e uma abordagem de análise de dados multivariados utilizada para estudar relações complexas

²¹ O *BigFive* é uma teoria que começou a ser formulada ainda na década de 1930, por estudiosos norte-americanos, dentre os quais, Gordon Allport e seu grupo. Estes estudiosos procuraram em dicionários todos os adjetivos capazes de designar a personalidade humana. O grupo encontrou 18.000 palavras, fizeram uma seleção retirando sinônimos e sintetizaram 4.500 adjetivos. Dez anos depois, Raymond Catell continuou as pesquisas e diminuiu a lista de adjetivos para 171. Na década de 1960, os atributos de personalidade foram agrupados em cinco grandes blocos e, em 1980, o *Big Five*, transformou-se em uma tabela composta de cinco dimensões da personalidade humana, construída com base em padrões internacionais da área da psicologia e validada por psicólogos (SANTOS, 2015).

entre variáveis. As questões de pesquisa que podem ser respondidas por meio dela traduzem tipicamente duas perguntas: (1) como múltiplas variáveis interagem umas com as outras? e (2) quais dos vários modelos hipotéticos mais bem se ajustam aos dados? (XU; VILLAFANE; LEWIS, 2013).

Com o objetivo de encontrar a melhor abordagem para compreender a prática dos resultantes, o autor recorre a prática do pareamento com escores de propensão, a qual tem sido defendida como solução não paramétrica para problemas de vieses que ocorrem tipicamente em estudos observacionais (ROSENBAUM; RUBIN, 1983). O método tenta mimetizar um experimento compondo um grupo de controle de todos os indivíduos não tratados, de modo que seja o mais semelhante possível ao grupo de tratamento nos termos das características observadas (ARCENEUX; GERBER; GREEN, 2004). (VIEIRA, 2015).

Essa escolha ganha notoriedade científica em dois aspectos devidos, [...] os estimadores de pareamento não se baseiam no modelo utilizado e, por isso, não dependem de pressupostos relativos a forma de funcionamento.[...] E o método assegura que comparações entre unidades de tratamento e controle ocorram para valores de covariáveis condicionais que representam áreas de “suporte comum” (VIEIRA, 2015, p. 44).

Com o intuito de expressar os resultados obtidos com a pesquisa, o autor confirma que a hipótese 2 habilidades não cognitivas tem efeitos diretos sobre desempenho em matemática quando a origem familiar e características da escola do aluno são controladas, não pode ser descartada, devido a presença da mãe no domicílio do estudante e o fato de ter frequentado educação infantil.

Considera-se que os achados desta pesquisa contribuem para aprofundar os estudos a respeito dos fatores do desempenho escolar e para a integração de variáveis psicoemocionais as investigações de caráter sociológico em educação. O autor destaca também que, a utilização da experiência de análise integrada de duas técnicas de estimação de efeitos e mecanismos supostamente causais na determinação de resultados escolares, mesmo que a natureza da base de dados utilizada não permita afirmações mais confiantes, devido serem por meio de aspectos não-cognitivos.

Quadro 8 – Dissertação 3

Instituição	UFJF
Titulação Acadêmica	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública
Autor	ALINE GOMES MEDEIROS DE ARAÚJO

Ano de Publicação	2015
Título	ENSINO MÉDIO INTEGRADO – UM OLHAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO PILOTO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA
Problema de Pesquisa	De que forma essa proposta curricular colabora com o processo de aprendizagem dos alunos de uma determinada escola estadual do Rio de Janeiro? Que ações referentes à gestão (SEEDUC e escolar) e à docência são necessárias para que a réplica deste modelo seja implementada de maneira eficaz em outras unidades da rede?
Componente do Problema	O presente estudo buscou mapear as ações necessárias para que o projeto piloto implementado no CECA possa ser replicado com êxito para outras unidades da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro
Objetivo	Investigar a percepção dos atores envolvidos em um projeto-piloto, implementado em uma escola de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, que privilegia o desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio de um currículo integrado, de modo a verificar os desafios para a extensão do Projeto em outras unidades da rede estadual, a fim de propor ações de melhoria
Percurso Metodológico	A metodologia utilizada foi o estudo de caso de caráter qualitativo e quantitativo, com diferentes técnicas de coleta de dados: análise documental do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio, pesquisa bibliográfica, entrevista com os gestores, professores e alunos da escola, na busca de compreender a dinâmica dos processos constitutivos, envolvendo um diálogo do pesquisador com a realidade estudada.

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Ensino Médio Integrado – Um Olhar para a Implementação de um Projeto Piloto com Foco no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais por meio de uma Parceria Público-Privada*”, defendida em 2015 na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, por Aline Gomes Medeiros de Araújo, foi escrita com o intuito de investigar a percepção dos atores envolvidos no desenvolvimento de um projeto-piloto que foi implementado em uma escola de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, que busca conciliar o ensino básico com o profissionalizante, esse projeto ficou conhecido como Dupla Escola, devido a dupla certificação.

A autora começa o trabalho fazendo um resgate histórico do contexto que permitiu acontecer a efetivação do projeto e ressalta para a inserção do Instituto Ayrton Senna (IAS), como parceiro para a implementação da atualização do currículo para o contra turno, voltando-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais pautadas nos pilares defendidos por Delors (2012).

[...] considerando o desenvolvimento desse Projeto pela SEEDUC/RJ, o presente estudo realizou uma análise das percepções dos atores envolvidos no projeto piloto, de modo a verificar os desafios para a extensão do Projeto em outras escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, verificando

de que forma suas ações interferem para a melhoria da qualidade da educação ofertada. (ARAÚJO, 2015, p. 15).

Como objetivos a serem percorridos, a autora elenca os seguintes: de que forma essa proposta curricular colabora com o processo de aprendizagem dos alunos de uma determinada escola estadual do Rio de Janeiro? Que ações referentes à gestão (SEEDUC e escolar), e à docência são necessárias para que a réplica deste modelo seja implementada de maneira eficaz em outras unidades da rede? Na sequência, é explicitada a exposição didática dos capítulos sendo no primeiro capítulo, a realização de um panorama do contexto educacional das últimas reformas para o Ensino Médio no Brasil, onde a autora irá se dedicar a realizar ponderações acerca do currículo no Ensino Médio, ressaltando as políticas públicas de reestruturação curricular e esboça a ideia pretendida pelo Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.

No andamento do estudo, a autora traz um projeto pautado na integração do ensino convencional e o ensino profissionalizante denominado de Projeto Dupla Escola, conforme consta abaixo:

[...] O Projeto Dupla Escola, tem o objetivo de criar colégios de excelência na rede de ensino estadual, em regime de horário integral, promovendo a integração do currículo às propostas inovadoras nos eixos profissional, vocacional e intercultural. (ARAÚJO, 2015, p. 31).

O referido projeto se deu devido a necessidade de proporcionar ao jovem uma formação integrada, logo, que incluísse o aperfeiçoamento responsável por proporcionar o aumento de mão-de-obra qualificada, para isso:

[...] o Governo do Estado passou a convidar algumas empresas, criando um modelo de ensino ligado à educação profissional. Como já dito, o Programa Dupla Escola surge com a intenção de oferecer a possibilidade dos alunos concluírem o Ensino Médio juntamente à qualificação profissional. (RIO DE JANEIRO, 2013, s/p.).

Entre as parcerias, a autora traz alguns nomes importantes para o contexto econômico do país, como por exemplo: Instituto Grupo Pão de Açúcar e a Cooperativa Central dos Produtores de Leite (CCPL), empresa *ThyssenKrupp* CSA, Fundação Embratel, a Fundação Xuxa Meneghel, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC), e o Instituto Ayrton Senna.

A proposta apresentada no capítulo um, pela autora, se pauta no princípio de que:

[...] o Ensino Médio precisa ter valor em si mesmo e fazer sentido para o estudante a partir da integração disciplinar, da contextualização dos aprendizados e, em especial, do acolhimento a seus interesses e aspirações. Segundo seus idealizadores, a proposta nasceu da necessidade de dar significação aos conteúdos ensinados na escola e, de certa forma, dar sentido à escola como um todo para que os estudantes não abandonem a vida escolar

antes de completarem o Ensino Médio. Ela aparece como uma resposta ao período histórico no qual estamos vivendo, no qual a maioria dos adolescentes e jovens não encontram sentido na escola ou nas aulas, seja pelo fato dos conteúdos serem fragmentados, seja pela falta de motivação e ligação com a realidade deles ao dia-a-dia. (INSTITUTO, 2012)²².

Para atingir a solução para “problemas históricos”, o Instituto coloca como solução a ser alcançada:

(i) em uma visão integradora do currículo escolar, baseando-se no conceito de educação plena ou integral, que prevê o desenvolvimento de competências cognitivas (apreensão de conhecimentos) e não cognitivas (atributos comportamentais) e (ii) no desenho de uma solução sólida que possa ser adotada em larga escala na rede, sendo estendida a todas as unidades de Ensino Médio da rede pública. (ARAÚJO, 2015, p. 45).

No segundo capítulo, a autora dedica-se à análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados, respectivamente, aos professores, à equipe gestora e aos alunos do colégio em questão, com o intuito de identificar a percepção dos referidos atores acerca do trabalho realizado na escola, certificando as ações que colaboram para o aprimoramento do projeto e/ou que são plausíveis de réplica para outras unidades escolares. Da análise resulta que:

De início os pais perguntavam pra mim assim: como assim? Eles saem mais críticos, mais cidadãos, capazes de melhor atuar na vida e enfrentar os desafios do mundo atual... Mas como é possível enfrentar os desafios do mercado de trabalho sem uma profissão? Os jovens precisam de uma profissão e não de ficar crítico. Críticos eles já são, isso já faz parte dos jovens (Diretor do CECA, em entrevista realizada em 21 out. 2014)²³.

Com base nessa resposta, vemos a brecha existente entre a *aceitação*, pautada na real compreensão por parte dos pais, em relação ao que trata esse novo modelo educacional, e a *imposição* dele como salvador do futuro dos indivíduos, que para seus defensores, estão fadados ao fracasso, mas, que podem ao menos aprender na escola, alternativas de lidar com os próprios fracassos.

Vemos que a autora expõe de forma concisa os elementos que compõem seu posicionamento e a importância da apropriação das diretrizes voltadas a enaltecer aspectos não-cognitivos enquanto responsáveis para a formação e êxito do indivíduo tanto na vida escolar quanto na extensão da vida social. Vemos com as respostas fornecidas as entrevistas, que o apoio a essa alteração curricular parte da equipe pedagógica e alcança a sociedade como

²²(ARAÚJO, 2015, p. 44).

²³(ARAÚJO, 2015, p. 65).

um todo, e as críticas que possam aparecer ao longo da prática do novo modelo, são apenas descartadas.

Com o terceiro capítulo, vemos a intenção de elaborar um Plano de Ação Educacional que apresente proposições baseadas nos resultados da pesquisa, que possam ser desenvolvidas pela SEEDUC/RJ, utilizando o colégio como laboratório para o aperfeiçoamento de ações que objetivem a implementação da proposta a outras unidades da rede estadual, conforme destaca o autor:

Tendo em vista a natureza do currículo integrado, da necessidade de apropriação das competências socioemocionais e das ações rotineiras de uma escola, propõe-se um curso de formação exclusivo para a equipe gestora, abrangendo os gestores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais dessas escolas. (ARAÚJO, 2015, p. 90).

A prática do plano de ação “Proposta de intervenção: ações para o aprimoramento do trabalho da equipe de gestão” deverá acontecer a partir de um curso, o qual deve ser realizado antes do início do ano letivo, em cinco dias, com carga horária de quatro horas por dia, abordando as seguintes temáticas: Ensino Médio Integrado; possibilidades e desafios na execução do currículo; Dimensões da Gestão Escolar e Liderança Educacional; Administração Financeira; Recursos Públicos; Prestação de Contas e Gestão de Pessoas; Projeto de Estudo de Caso.

A segunda ação Proposta: Formação dos professores – laboratório CECA, desse Plano sugere, diante do problema detectado na escola piloto, uma capacitação intensiva para os professores que irão exercer suas funções nas 13 escolas que irão desenvolver o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio no ano de 2015, na tentativa de diminuir a dificuldade apontada pelos docentes do CECA na fase inicial de implementação do Projeto.

Como terceira ação proposta, a autora elenca a criação e implementação do projeto “Família e Escola” para todas as unidades que receberão o modelo de currículo integrado, proposto pelo IAS, com a finalidade de sensibilizar as famílias dos alunos para um novo olhar para a educação, para que a formação e a avaliação desses jovens se dê com a participação dos pais. O estreitamento dos laços entre família e escola é o objetivo dessa terceira ação.

Visando concluir o texto, a autora destaca a importância da implementação das competências socioemocionais e destaca para a possibilidade de implementação em outras escolas dos princípios no CECA incorporados, conforme a exposição abaixo:

[...] Assim como a proposta de uma educação integrada, as políticas públicas precisam pensar o desenvolvimento dos sujeitos de forma integrada, promovendo a formação e acompanhamento dos gestores e professores, para que estes possam cada vez mais estreitar os laços entre a família e a escola,

resultando no desenvolvimento integral dos estudantes e na melhoria da qualidade do ensino da rede estadual do Rio de Janeiro. (ARAÚJO, 2015, p. 102).

A partir das considerações apresentadas pela autora, vemos que o fato de apoiar reformas curriculares que venham a incorporar o modelo de competências, é composto por diversos “contras” em relação a quantia de “prós”. Devemos nos atentar para a intenção latente de compactar a grande área da educação, ao limitá-la a dados oriundos de aferições estatísticas encabeçadas por grandes conglomerados que estão atualmente destinados a investir financeiramente em um mercado que de acordo com o próprio senso comum, é classificado como insuficiente ou incapaz.

Quadro 9 – Dissertação 4

Instituição	UFRJ
Titulação Acadêmica	Mestre em Educação
Autor	CARLOS EDUARDO SERRINA DE LIMA RODRIGUES
Ano de Publicação	2015
Título	AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO A NOVA FÊNIX DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?
Problema de Pesquisa	Pretendemos investigar em que medida as orientações internacionais acerca das habilidades socioemocionais estão sendo discursivamente construídas em conjunto com os atores locais no Brasil.
Componente do Problema	Por meio de que atores e com base em que argumentos tem se pretendido institucionalizar no Brasil a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais dos alunos.
Objetivo	[...] investigar como têm se apresentado os discursos dos atores envolvidos na defesa da importância das habilidades socioemocionais para a formação dos estudantes e na concepção desta avaliação em larga escala, tanto internacionalmente quanto no nível local, com especial destaque para as estratégias argumentativas empregadas e para as pressuposições discursivas que lhe são inerentes.
Percurso Metodológico	Adotamos, pois, como arcabouço teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa e, mais especificamente, a proposta de Charaudeau (2014), pois que esta enfatiza o caráter intersubjetivo da linguagem, reconhecendo-a como o espaço do debate e do embate.

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*As Habilidades Socioemocionais como a Nova Fênix das Avaliações em Larga Escala?*” defendida em 2015 na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, por Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues é iniciada partindo de uma inquietação gerada no autor devido a OCDE, ter encomendado ao Instituto Ayrton Senna a confecção de um instrumento de avaliação em larga escala que fosse capaz de aferir

habilidades não cognitivas. O autor, no início da análise expõe como pretensão da pesquisa investigar por que, por meio de que atores e com base em que argumentos tem se pretendido institucionalizar no Brasil a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais dos alunos.

Com o intuito de fornecer um melhor pano de fundo para iniciar a discussão, o autor já começa trazendo dois discursos usuais no campo social, que se tornaram aplicáveis ao campo educacional, que seriam o “bem-estar social” e o “novo gerencialismo”. O autor considera apropriada a proposta de Dias Sobrinho (2004), de distinção entre dois paradigmas educacionais: a educação como um bem público e a educação segundo a lógica do mercado.

De igual forma quando o autor destaca sobre a avaliação:

[...] observamos um esforço do poder público em buscar soluções capazes de melhorar o que se entende por qualidade da educação oferecida. Com esse intuito, a avaliação em larga escala vem sendo tratada como elemento fundamental para diagnosticar os avanços já alcançados e definir novos rumos a serem seguidos. (RODRIGUES, 2015, p. 16).

Diante disso, o autor nos direciona a interpretação feita por Apple (2005), segundo a qual a educação pública tem sido reorientada a partir dos *rankings* e da ditadura da eficiência, do controle e da necessidade de se prever os resultados. A partir disso, o autor recomenda que conforme apontado por Dourado e Oliveira (2009), se analisem as políticas públicas internacionais em educação para se entender o quadro observado no Brasil. E na sequência, destaca a OCDE como organismo multilateral internacional, e em âmbito nacional, elenca o IAS, a CAPES e o MEC como principais impulsionadoras da legitimação do discurso acerca da relevância das habilidades socioemocionais no Brasil, a ponto de se unirem para criar o instrumento de avaliação em larga escala capaz de aferi-las.

O autor elenca como objetivos a serem realizados ao longo da pesquisa, de modo geral a investigação que exemplifique em que medida as orientações internacionais acerca das habilidades socioemocionais estão sendo discursivamente construídas em conjunto com os atores locais no Brasil. Para isso, se propõe a investigar por que, como e por meio de que atores pretende-se institucionalizar no Brasil a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais dos alunos. E ainda, identificar que pressuposições estão sendo assumidas e que argumentos discursivos são adotados.

Para cumprir os objetivos propostos, o autor informa que irá se apoiar na análise do discurso proposta por Charaudeau (2014), alinhando-se a perspectiva pós-estruturalista. Feito isso, o autor chama atenção para a força concedida ao título do trabalho, “[...] esse

“renascimento” estaria intimamente relacionado, por um lado, às novas tecnologias aplicadas à educação e, por outro, às habilidades socioemocionais” (RODRIGUES, 2015, p. 20).

O autor também salienta em relação a utilização da fênix que:

Parece-nos, pois, que as habilidades socioemocionais e os potenciais instrumentos de avaliação em larga escala para aferi-las possam estar sendo vislumbrados como a mais nova Fênix do cenário educacional. No entanto, como nos aponta Brandão (*op. cit.*), essa nova Fênix poderia ser compreendida como perpetuação, o que, de muitas maneiras, pode não representar uma mudança tão profunda quanto se possa pretender. (RODRIGUES, 2015, p. 20).

Finda as considerações introdutórias do trabalho, temos o esquema da estrutura que abarcará o trabalho, sendo o capítulo 1 dedicado a apresentação e discussão da abordagem teórico-metodológica empregada, com enfoque na Análise do Discurso de linha francesa, com a explicativa do método utilizado, o autor expõe as categorias de análise expressas na pesquisa que são: a) Relevância das habilidades socioemocionais; b) Possibilidade de aferir habilidades socioemocionais; c) Governança Educacional Global.

O autor preocupa-se em identificar os três comportamentos que o sujeito falante pode ocupar em relação ao interlocutor segundo Charaudeau (2014), sendo estes, comportamento *alocutivo* quando se estabelece uma relação de influência entre locutor e interlocutor, comportamento *elocutivo*, quando o sujeito falante enuncia seu ponto de vista sobre o mundo sem que o interlocutor esteja implicado nessa tomada de posição e comportamento *delocutivo*, quando o sujeito falante se apaga de seu ato de enunciação, sem qualquer implicação ao/do interlocutor, ao retomar a fala de um terceiro. Entre estes, o autor destaca a incidência durante a realização da análise, do comportamento *delocutivo*.

No capítulo 2, são revisados estudos que discutem a OCDE perante um possível projeto de governança educacional global, relacionando com o papel desenvolvido pelos empresários da área da educação. Ao fazer o movimento de discussão, não há como deixar de mencionar a realização da “[...] economização da educação” (RODRIGUES, 2015, p. 34).

Dentro da referida temática, o autor traz Afonso (2013), onde destaca que:

[...] os efeitos da globalização ainda eram discretos àquela época e o capitalismo ainda não se internacionalizara tanto, como ocorrera no pós-guerra fria. Ainda assim, já nesta primeira fase teria se dado a "introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes padronizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização (...)". (AFONSO, 2013, p. 272).

A fim de alimentar o referencial bibliográfico, o autor elenca vários autores para fornecerem as condições necessárias para que seja possível compreender as relações e

intenções dos caminhos tomados pela educação desde o período pós-guerra fria até os dias atuais. Freitas (2011), alerta que por ser um campo em permanente disputa, a educação estabelece íntima relação com as questões referentes à formação de mão de obra, o que explicaria o envolvimento e a atual precedência dos economistas na definição dos rumos da educação, em detrimento dos próprios educadores, entrevistados, sobretudo através da mídia, como ideólogos sem propostas concretas (RODRIGUES, 2015, p. 38).

Com isso, o autor passa a questionar em relação a utilização do termo *accountability* e abre para a brecha interpretativa que se encaixe na utilização do discurso pregado pelos atores que aparecem no campo educacional, sendo estes a OCDE e organizações e institutos que exercem influência na educação ao pregar pela meritocracia. Para isso Rodrigues (2015), destaca a seguinte associação:

Um dos elementos comumente defendidos por tais atores articula-se como um discurso do mérito, apresentado, de maneira ampla, como uma forma de valorizar aqueles que se esforçam e que, portanto, merecem alcançar seus objetivos. No centro desta questão, e articulado ao conceito de *accountability*, encontra-se o que Kane e Staiger (2002) tratam como meritocracia aplicada à educação, práticas que compreendem basicamente três elementos: testar os alunos; divulgar publicamente os resultados de cada escola; e premiar (ou punir) tomando por base a aferição do desempenho das escolas. (RODRIGUES, 2015, p. 43).

A esse respeito, o autor cita Wiseman (2005), que faz uma análise da meritocracia a partir da legitimação de dois mitos, a saber:

[...] o mito da excelência - de acordo com o qual todos os estudantes recebem educação de alta qualidade, tendo de obter desempenhos de destaque qualquer que seja a escala de mensuração - e o mito da equidade - segundo o qual os sistemas educacionais oferecem oportunidades de aprendizagem equivalentes para todos os estudantes, a despeito de origem étnico-racial, camada socioeconômica e gênero. (RODRIGUES, 2015, p. 43).

O autor preocupa-se em dar espaço também aos defensores dessa meritocracia, equiparando os pensadores que são favoráveis a sua utilização, sendo estes compostos em sua grande maioria por pesquisadores internacionais, em sua maioria oriundos aos EUA, que tecem opiniões diferenciadas em relação a política de bonificação (meritocracia), ou seja:

No caso dos incentivos individuais, o professor que não ganha o bônus tem condição de modificar seu comportamento com base no modelo oferecido por outros professores da mesma escola que receberam o incentivo. Nesse caso, há uma conexão possível entre o sistema de incentivos e a mudança pretendida na prática dos professores menos produtivos. No caso do incentivo de grupo, essa conexão não existe. O professor que pertence a uma escola que não recebe o bônus não tem em quem se modelar para produzir um comportamento ou prática docente diferente. Da mesma forma, a escola

que ganha o bônus coletivo não recebe indicação das práticas consideradas bem-sucedidas e deve encarar o pagamento mais como uma gratuidade ou um 13º salário do que propriamente um incentivo para o aprimoramento do ensino da escola (BROOKE, 2011, p. 184).

Ao falarmos sobre influência de dados internacionais que influenciam as dinâmicas nacionais praticadas, temos o grande alcance da OCDE em se tratando de Jakobi e Martens (2010), argumentam que o “poder leve” baseado na argumentação persuasiva, seria marcado por três mecanismos de governança: a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados. De acordo com os autores:

Atualmente, a OCDE não apenas define o problema, mas também oferece a solução, em contraste com o seu modo de atuar da década de 1970. Com a nova geração de indicadores, a organização passou a desempenhar um importante papel em diversos estágios das políticas nacionais, incluindo da determinação da agenda à formulação e à implementação das políticas (RODRIGUES, 2015, p. 51).

Ao entrar na discussão acerca da avaliação em larga escala, o autor apresenta o seguinte questionamento “estaria a avaliação, ou mais especificamente a avaliação em larga escala, tornando-se um fim em si mesma?”, e visando contar com as condições necessárias para esse questionamento Dias Sobrinho (2004), destaca a ausência de consensos quando o assunto é avaliação, fenômeno complexo que envolveria "questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas" (p. 705). O autor ainda nos põe para pensar que, a avaliação deve ser compreendida como um fenômeno social e histórico, logo, não pode ser entendida a partir de uma perspectiva de neutralidade.

No capítulo 3 da obra, o autor se debruça sobre a avaliação em larga escala e, de forma específica sobre o PISA, ao SAEB, às avaliações em larga escala a que os estudantes do Rio de Janeiro se submetem, e à avaliação-piloto aplicada em outubro de 2013, destinada a aferir as habilidades socioemocionais dos estudantes.

Ao citarmos avaliações em larga escala inicialmente internacionais, faz-se necessário que seja mencionado o PISA, que por sua vez, [...] propõe-se a avaliar a literacia (*literacy*), entendida como o domínio de conceitos gerais aplicados à vida fora da sala de aula (OCDE, 2013). Tröhler (2013), destaca que o PISA pretende avaliar as competências e habilidades aplicadas à vida real, mas não a uma vida real cultural e empiricamente delimitada.

Visando a aplicabilidade nacional do sistema de avaliação em larga escala, Bonamino e Franco (1999), ressaltam que, a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), estaria relacionada, por um lado, às demandas do BM no sentido de desenvolver um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, decorrente do VI Acordo MEC/Banco

Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e, por outro, ao interesse do próprio MEC de instituir um sistema amplo de avaliação da educação.

Inerente a isso, Bonamino e Sousa (2012), propõem que as avaliações em larga escala no Brasil tenham perpassado três gerações que podem coexistir no âmbito das redes de ensino, quais sejam: “[...] a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem consequências diretas para as escolas - primeira geração; a avaliação cujos resultados são articulados a consequências simbólicas para os agentes escolares - segunda geração; e a avaliação que produz consequências materiais para esses agentes - terceira geração” (RODRIGUES, 2015, p. 82).

Ao tratar do projeto-piloto que trata da aferição das habilidades socioemocionais, constatamos que esta, é construída em cima da teoria de Oliver P. Jhon, pautada no *BigFive*, a qual conta com cinco (5) características principais que seriam; conscienciosidade, amabilidade, estabilidade emocional, abertura a novas experiências e extroversão, características estas que se encaixariam como determinantes para a vida do indivíduo. Considerando isso, o autor passa a compreender Dias Sobrinho (2004), quando este afirma que, em um processo avaliativo, não se pode abrir mão da quantificação, da objetividade e da comparabilidade, sob pena de serem instituídos "os vícios de um subjetivismo exclusivista", mas que não se pode pender para o extremo oposto, situação caracterizada pelo autor como uma “quantofrenia” (p. 720)²⁴.

No capítulo 4, o autor irá expor uma análise do referido *corpus*, o qual teve sua composição ao longo da pesquisa e contou com a somatória de vários critérios elencados ao longo da construção da pesquisa, ao identificarmos no *corpus*, a partir de fragmentos extraídos de documentos originários da OCDE principalmente, um discurso em prol dos benefícios que podem advir do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, discurso esse manifestado pela OCDE, por diversas autoridades educacionais, incluindo ministros da educação, pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), por pesquisadores de renome internacional, dentre os quais mencionamos o Professor James Heckman, assim como pela empresa Educacional Pearson.

A partir disso, o autor salienta que:

Se até recentemente acreditava-se que aferir as habilidades cognitivas por meio de avaliações em larga escala seria a melhor maneira de se traçar um

²⁴ “Sua proposta, pois, é a de compreender globalmente a avaliação como um fenômeno humano - e, portanto, polissêmico - reconhecendo a legitimidade tanto da objetividade quanto da subjetividade, tanto do quantitativo quanto do qualitativo” (RODRIGUES, 2015, p. 96).

diagnóstico de quanto os estudantes aprenderam e, subitamente, define-se que enfatizar as habilidades socioemocionais é algo de extrema importância e que é possível medi-las através de avaliações em larga escala, o que nos faria supor que uma nova ou ampliada indústria de testes estaria em vias de constituição? (RODRIGUES, 2015, p. 115-116).

Com isso, temos a entrada nas considerações finais realizadas pelo autor, onde já começa colocando o panorama de fatos que permearam a pesquisa e destaca a astúcia demonstrada pela OCDE em não medir esforços para comprovar e tornar vigente suas aspirações. Isso ficou claro quando este convoca o Professor James Heckman, o qual, em parceria com diversos colaboradores, tem defendido que as habilidades socioemocionais são tão ou mais importantes do que as habilidades cognitivas para assegurar uma vida próspera.

Esse pesquisador defende uma perspectiva crítica em relação à inserção de certos mecanismos de controle advindos do mercado no campo educacional, como, por exemplo, no que diz respeito à criação e ao desenvolvimento de uma indústria de testes. De maneira aparentemente contraditória em relação a essa perspectiva crítica, será o próprio Heckman a defender que “[...] não só que as habilidades socioemocionais podem ser “moldadas” ao longo da vida dos estudantes, como também que essas habilidades podem ser aferidas por meio de testes” (RODRIGUES, 2016, p. 119).

O autor destaca como oportuno explicitar o porquê da intenção de se institucionalizar no Brasil a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais, conforme segue:

Considerando todo processo conduzido pela OCDE - ainda que esta organização se valha de outras instituições para a pulverização de suas ideias, como ocorre com o IAS -, e que, como comprovado em nosso *corpus*, a visão desse organismo multilateral acerca da educação está fortemente relacionada às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho, o projeto que ora se afigura de incentivar o fomento às habilidades socioemocionais e de aferi-las por meio de avaliação em larga escala se assenta nas expectativas do que o mercado de trabalho vem definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega e no desejo de instituir formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas. (RODRIGUES, 2016, p. 121-122).

Nesse contexto comprometido com os interesses do mercado de trabalho que, como vimos, não se confundem com os propósitos democráticos da educação, o suposto “renascimento” que as habilidades socioemocionais poderiam representar não contemplam uma verdadeira renovação, mas antes permanência, manutenção.

Quadro 10 – Dissertação 5

Instituição	UEM
Titulação Acadêmica	Mestre em Educação
Autor	JANE EIRE RIGOLDI DOS SANTOS
Ano de Publicação	2015
Título	POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS
Problema de Pesquisa	Por que os novos direcionamentos da política educacional passam a dar ênfase na avaliação de competências?
Componente do Problema	[...] buscamos compreender quais os fundamentos e os objetivos de avaliações pautadas na lógica do modelo de competências, amparados pelo arcabouço metodológico do materialismo histórico
Objetivo	[...] analisar as avaliações que seguem a lógica do modelo de competências, especificamente a Prova Brasil (avaliação de competências de leitura e cálculo) e a avaliação socioemocional do Projeto SENNA (pautada em competências não cognitivas, como estabilidade emocional; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e abertura a novas experiências).
Percurso Metodológico	Realizaremos pesquisa bibliográfica em fontes variadas, como documentos legislativos, emendas, portarias, diretrizes, documentos elaborados pelo MEC e INEP, em parceria com organizações internacionais, livros, artigos, dissertações, teses sobre a temática em estudo, que servirão como instrumentos para a pesquisa, com o objetivo de enriquecer nosso trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Política de Avaliações Externas: A Ênfase na Questão das Competências Cognitivas e Socioemocionais*”, defendida em 2016 na Universidade Estadual de Maringá – UEM, por Jane Eire Rigoldi dos Santos analisa as avaliações que seguem a lógica das competências focando na Prova Brasil e nas avaliações voltadas ao socioemocional, principalmente aquelas que recebem patrocínio do Projeto SENNA. E ainda, estrutura seu problema de pesquisa baseado nos novos direcionamentos das políticas educacionais, no que diz respeito a adequar o sistema educacional brasileiro para seguir o ideal de avaliação por competências.

Visando fornecer ao leitor uma melhor compreensão sobre o contexto em que a análise será realizada, a autora realiza um apanhado histórico a fim de conceder um melhor embasamento teórico voltando-se para as reformas que aconteceram na década de 1990 no Brasil, destacando para o início da utilização do termo competências direcionados a área da educação.

A autora ressalta que a pesquisa será “[...] norteada pelo pressuposto de que avaliar traz consigo concepções de mundo e compromissos com um determinado projeto social. Sendo, portanto, permeada por intencionalidades políticas e ideológicas” (SANTOS, 2015, p. 8). Assim, no decorrer do texto a autora expõe sua pretensão metodológica que visa centrar-se no materialismo histórico, para auxiliar na identificação dos fundamentos e objetivos das avaliações realizadas seguindo o citado modelo.

Para realizar tais prospecções, o trabalho foi seccionado em três divisões, de início a autora se propõe a abordar as competências das avaliações segundo o modelo de competência, tendo como finalidade “[...] desvelar os interesses econômicos e sociais que a colocam como algo fundamental no discurso político” (SANTOS, 2015, p. 13). Vale mencionar que este novo modelo avaliativo vem sendo formulado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e conta ainda com recursos subsidiados de doações de pessoas físicas e jurídicas.

Diante disso, a autora destaca a relevância do tema devido a necessidade de formar melhores profissionais, que possuam uma maior compreensão sobre o assunto:

[...] abordar este tema relacionado às avaliações das competências cognitivas e socioemocionais pode fortalecer-nos enquanto professores, pois, passamos a compreender melhor o assunto e, instrumentalizados teoricamente, podemos evitar: “[...] assumir qualquer bandeira, [...] **modismo**, [...] [e] evita[mos] [...] considerar que tanto os problemas [...] [da] sociedade quanto sua solução devem-se à [...] [escola]”. (SANTOS, 2015, p. 13).

Vemos com isso a importância de formar profissionais comprometidos com o conhecimento o que vem na contramão da ideia disseminada pelo modelo em questão, o qual está se apresentando com uma nova roupagem dos mesmos modelos que invadiram o Brasil na década de 1990 por meio da inundação de reformas. Partindo disso, o professor passa a exercer um papel determinante no que diz respeito a resistir e se tornar obstáculo para tal discurso.

Com isso, a autora elenca como principal interrogação da pesquisa, por que os novos direcionamentos da política educacional passam a dar ênfase à avaliação das competências? E já destaca como hipótese a ser comprovada ou não a seguinte afirmação “[...] tanto as avaliações de competências cognitivas, quanto às de competências socioemocionais, respondem às necessidades do atual estágio do capitalismo, quanto à formação intelectual mínima e moral para o trabalho precarizado e para cimentar a integração social” (SANTOS, 2015, p. 14). Enquanto percurso teórico metodológico, a autora optou por realizar uma pesquisa bibliográfica documental.

Considerando o leque de opções que permeia a temática da avaliação, a autora firma seu pressuposto a partir de que “[...] avaliar traz consigo concepções de mundo, compromissos com um determinado projeto social. Sendo, portanto, permeada por intencionalidades, nunca é uma prática neutra” (SANTOS, 2015, p. 14). Essa perspectiva trazida com as avaliações externas, orquestradas pelo modelo de competências vem como uma estratégia do mercado em resposta a crise enfrentada.

Isso fez com que o Estado mudasse sua forma de agir em relação a perspectivas avaliativas, permitindo com isso que, passasse a agir de forma descentralizada e reguladora, ou seja, exime-se da responsabilidade social, mas, ao mesmo tempo, aproveita-se da dosagem de recursos distribuídos para a sociedade.

No segundo item a ser analisado, temos a primeira seção, intitulada de *Avaliações externas: Prova Brasil e Projeto SENNA*, na qual a autora analisará aspectos da gestão por competência, considerando necessidades oriundas do mundo produtivo e pontualmente a partir do momento em que o sistema abandonou as avaliações pautadas no cognitivo convencional, partindo então para as não-cognitivas ou socioemocionais, processo este que permite a inserção do Big Five como ferramenta plausível para a área educacional.

No Brasil, sob orientação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), tivemos a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que hoje é composto por três avaliações niveladas que seriam; Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) popularmente conhecida como Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Vale mencionar que estas avaliações são construídas por uma equipe destacada pelo MEC, para compor o quadro de avaliadores e pensadores sobre a avaliação que estejam em concordância em não considerar a especificidade de cada aluno, mas o número final de aprovações ou reprovações, o qual será utilizado como determinante em níveis classificatórios e em relação a concessão de bônus. Com isso, em relação às avaliações externas explicita que:

[...] são empregadas tanto pelos governos, para traçar políticas educativas, projetos e programas que visem a melhorias, quanto para oferecer indicativos à comunidade escolar para que fiquem a par da “qualidade” educativa oferecida aos alunos, auxiliando na busca de soluções. O que significa que a avaliação é um meio de prestação de contas à comunidade. (SANTOS, 2015, p. 26).

Vale destacarmos também que, os resultados da Prova Brasil são analisados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este, pontua as escolas em uma escala de 0 a 10, por meio do cruzamento do desempenho dos alunos e dos índices de evasão e de repetência extraídos do censo escolar. Isso acabou popularizando a ideia de premiação ou culpabilização por parte do Estado em relação a escolas e professores, ideia esta que vem de encontro com a necessidade de hoje existir profissionais flexíveis, logo, quanto antes estes iniciarem a formação, melhor para o Estado, que apenas exerce a desresponsabilização.

Nesse momento, a autora afirma partilhar da afirmação feita por Bonamino e Sousa (2012), onde ressaltam que a Prova Brasil, hoje, é uma política de responsabilização branda, de segunda geração, porque estabelece metas e divulga resultados, sem o uso de premiações ou sanções severas (SANTOS, 2015).

Já o Projeto SENNA, vemos que não foi produzido aleatoriamente, pelo contrário, ele enraíza suas condições e pretensões nos pilares para a educação do século XXI, produzidos por Delors (2010). Nesse relatório, são descritos os padrões que deverão ser seguidos e adequados para que seja possível alcançar o êxito na área da educação, iniciando a segregação das áreas cognitivas e não cognitivas, suas peculiaridades e posterior desdobramento o modelo de competências, assim sendo destaca que:

Esta proposta difere-se de avaliações convencionais, que focam conteúdos, competências em leitura e cálculo, a exemplo da Prova Brasil, classificada como avaliação cognitiva. O fato é que esta nova iniciativa mensura atributos da personalidade humana relacionada a determinados tipos de comportamentos. (SANTOS, 2015, p. 47).

Este vem com o intuito de medir numericamente atributos da personalidade humana defendendo que, a partir disso, será possível que o aluno obtenha maiores chances de sucesso em sua vida social fora da escola. Para tal, os aspectos considerados foram ancorados no Big Five, o qual foi construído norteado por cinco atributos, sendo eles, abertura a experiências; conscienciosidade; extroversão; amabilidade e estabilidade emocional, conforme proposto por John e Srivastava (Primi e Santos 2014, p. 17).

Ao final da primeira seção, a autora explicita as principais relações que estão presentes nos debates sobre a incorporação ou não, do modelo de competências na área da educação, entre as pontuações temos a nítida necessidade de que a escola forme para o mercado de trabalho e que venham a participar da corrida neoliberal desenfreada.

Simultâneo a isso, no terceiro item a ser analisado, temos a segunda seção, intitulada de *O modelo de competências do mundo produtivo para escola*, são explicitadas algumas

reflexões sobre a visão do modelo de competências, ressaltando sua relação com a desqualificação da formação na sociedade capitalista como forma de:

Refletiremos também sobre os impactos do modelo flexível no caráter do homem contemporâneo e suas principais consequências, que acabam exigindo da escola a formação do caráter com base nas competências socioemocionais propostas pelo Projeto SENNA. (SANTOS, 2015, p. 23).

Vemos que “[...] As competências avaliadas no modelo elaborado pelo Projeto SENNA, baseados no *Big Five*, são valorizadas no mundo produtivo” e “[...] [envolvem] a colaboração de forma comunicativa e cooperativa com outras pessoas, demonstrando um comportamento comunitário e compreensivo das relações humanas” (SANTOS, 2015, p. 76).

Com isso, a escola novamente atua como laboratório para os experimentos desenvolvidos fora dela, como quando o modelo de competência migra do mundo produtivo para o mundo escolar, rompendo as teorias e colocando-as em prática por meio de avaliações, certificados, propostas apresentadas por livros didáticos, leis, programas curriculares e, assim, a gestão de competências passa a ser denominada de: “*pedagogia das competências*” (RAMOS, 2011, p. 222).

No mundo extraescolar voltado a produção especificamente, vemos consequências à classe trabalhadora, ao transmitir uma ideologia que confunde a realidade e, que é capaz de justificar melhores salários, melhores condições de vida e, conseqüentemente, coloca sob a responsabilidade de cada trabalhador o desemprego, assim como a desigualdade social (SANTOS, 2015, p. 90).

No terceiro item a ser analisado, temos a quarta seção intitulada de *Os fundamentos da Pedagogia das Competências*, a autora inicia destacando o forte viés da temática voltando-se ao mercado e não ao ensino propriamente dito, encaixando-se então o ensino voltado a atender as demandas do mercado, a qual fica explícita baseando-se no panorama montado pela autora para a exposição da crítica em cima da teoria defendida por Perrenoud (2001), onde é destacado que:

[...] para o modelo pedagógico das competências, a aprendizagem de todo o currículo escolar é desnecessária. Se os alunos, portanto, aprenderem o que desejam ou o que poderá auxiliá-los em seus afazeres do cotidiano, já é suficiente. Os conhecimentos eruditos, que estão nas universidades ou em grandes instituições e laboratórios, são pouco significativos no cotidiano, então, não são essenciais. (SANTOS, 2015, p. 106).

Podemos ainda afirmar baseando-se nas afirmações feitas pela autora que a pedagogia das competências carrega consigo o objetivo de verificar a assimilação de conceitos teóricos e

supervalorizando a experiência vivida. Entrando em vigor com isso o processo de precarização da formação humana inerente ao capitalismo, o qual tende ao esvaziamento do conhecimento científico em detrimento de conceitos sistematizados. Observamos com base nessas proposições que:

[...] a pedagogia não está voltada à aprendizagem de conceitos científicos, mas prioriza a atividade, na qual o aluno é colocado para construir e mobilizar competências para resolver determinado problema. A avaliação, seguindo estes indicativos, passa a ser uma ponte ou um caminho para assimilação de novas formas de abordagem do conteúdo e de um currículo diferenciado, mais atualizado e com finalidades práticas. (SANTOS, 2015, p. 97).

Com isso, vemos que ao realizar a ligação entre as propostas iniciais, nos deparamos com uma densa gama de ideais e perspectivas acompanhadas de suas significações dentro dos referidos períodos históricos e seus desdobramentos nos dias atuais. Estes desdobramentos, não são e comprovadamente não foram idealizados para seu consumidor final, pelo contrário, quem as utiliza apenas reproduz de forma induzida o objetivo dos órgãos, muitas vezes multilaterais, que as arquitetaram.

Quadro 11 – Dissertação 6

Instituição	PUC – Campinas
Titulação Acadêmica	Mestre em Psicologia
Autor	MARISTELA VOLPE DOS SANTOS
Ano de Publicação	2016
Título	CONSTRUÇÃO DE ESCALA DE INDICADORES SOCIOEMOCIONAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES
Problema de Pesquisa	Como construir instrumentos confiáveis e aplicáveis em larga escala? Como medir? Quais dificuldades poderão ser encontradas nesse processo?
Componente do Problema	[...] necessidade de que se disponibilize medidas de avaliação psicológica confiáveis para a população brasileira e que contribuam para a atuação dos profissionais da psicologia em contextos clínicos, escolares, organizacionais, entre outros.
Objetivo	[...] a presente pesquisa teve como objetivo a elaboração de uma escala para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes voltadas a pais/cuidadores.
Percurso Metodológico	A pesquisa foi composta por três fases. Na primeira delas, 83 pais/cuidadores de crianças e adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos responderam a três perguntas abertas que versavam sobre comportamentos e características de crianças e adolescentes. A partir das respostas obtidas buscou-se a identificação das características mais comumente citadas pelos participantes, as quais deram origem a uma lista de 211 adjetivos. Em seguida, a lista de adjetivos foi encaminhada para análise de cinco

	<p>juízes, quatro estudantes e um professor de pós-graduação, para verificação da sua adequação, cujo objetivo consistiu no Estudo 2, de busca por evidências de validade baseada no conteúdo.</p> <p>A tarefa consistiu na classificação de cada um dos adjetivos no modelo dos cinco fatores de personalidade (abertura a experiência, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo) julgando a qual fator e polo (positivo ou negativo), o adjetivo se referia.</p> <p>Uma segunda rodada de análise foi realizada visto que os resultados não indicaram cinco adjetivos para cada polo e fator, como almejado. Obteve-se, assim, uma lista com 50 adjetivos, sendo dez pertencente a cada fator do modelo de personalidade adotado, cinco com caráter negativo e cinco com caráter positivo.</p> <p>Posteriormente, o estudo 3 foi conduzido, o qual constituiu-se na elaboração de descritores para uma primeira versão da escala, tendo-se construído uma frase para cada descritor selecionado no estudo.</p> <p>Uma proposta de escala likert foi elaborada, sendo que o instrumental encontra-se, agora, pronto para ter suas qualidades psicométricas investigadas em estudos futuros.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Construção de Escala de Indicadores Socioemocionais em Crianças e Adolescentes*”, defendida em 2016 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC - Campinas, por Maristela Volpe dos Santos propõe a construção de uma escala para identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes voltadas a pais/cuidadores por meio de um experimento realizado em três etapas, sendo estas, determinantes para a criação de uma futura escala que reduzisse e analisasse os dados obtidos.

O texto é iniciado com uma apresentação da temática das competências socioemocionais, sua relevância em países que a incorporaram como método válido de avaliação, ampliando-a para uma proporção de larga escala. Destaca também em relação a sua expansão em território brasileiro, a partir do momento em que esta, passou a ser classificada como uma nova modalidade a ser considerada, principalmente em relação a diferenciação com a modalidade usual, como colocado pela autora:

[...] Dentre as competências, duas vertentes podem ser identificadas: primeiramente aquelas já reconhecidas e mensuradas pelos sistemas educativos, como as relacionadas às disciplinas curriculares, assim como fatores que não são adequadamente capturados por testes de desempenho e que, em geral, não fazem parte do currículo escolar, mas que são igualmente importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano (Santos & Primi, 2014), chamadas de habilidades socioemocionais, de natureza afetiva e comportamental. (VOLPE DOS SANTOS, 2016, p. xii).

Nesse momento, a autora sugere que, essa nova modalidade visa ensinar além dos conhecimentos cognitivos já ensinados nas escolas, de acordo com a literatura estrangeira e

sua influência sob a literatura nacional, torna-se importante a alteração curricular no Brasil, para que passe a ser ensinado, logo, cobrado por meio de avaliações, conhecimentos comportamentais e psicológicos dos alunos para com as situações que permeiam a vida acadêmica escolar em que estão inseridos, alegando fornecer um melhor preparo para as situações que possam vir a serem frustrantes para a vida cotidiana.

Para isso, a autora elenca como objetivo a ser alcançado com este trabalho, a construção de uma escala de identificação das competências socioemocionais em crianças e adolescentes. Quanto a formulação do problema de pesquisa, a autora inicia considerando a problemática em que a temática é pertencente, isso fez com que surgisse a maior dificuldade em relação a estabelecer e definir os aspectos a serem avaliados, que buscassem responder a algumas questões, como por exemplo; Como construir instrumentos confiáveis e aplicáveis em larga escala? Como medir? Quais dificuldades poderão ser encontradas nesse processo?

Essas indagações virão no intuito de compor o *córpus* da pesquisa no sentido de fornecer respaldo para a estruturação do trabalho, o qual ficou dividido da seguinte maneira: no primeiro capítulo, a autora parte da apresentação da temática considerando sua relevância e fazendo uma explanação sobre suas consequências no âmbito das políticas públicas do país. Para conceder sustentação a temática das competências, a autora começa ressaltando algumas definições primordiais para o entendimento da temática, como quando destaca que:

[...] As competências socioemocionais também podem ser definidas como um conjunto de comportamentos e sentimentos individuais que atendem a um padrão de funcionamento, fazendo com que os indivíduos se comportem de determinada maneira em diversos contextos, com o intuito de atingir metas e/ou administrar sentimentos. (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/p, s/d).

Feito isso, temos na sequência a utilização da temática da avaliação, quando cita Krauz, Heckman, Diris, Weel e Borghans (2015), onde estes ressaltam que, testes de desempenho não capturam adequadamente habilidades não cognitivas, tais como perseverança, conscienciosidade, autocontrole, confiança, atenção, autoestima e autoeficácia, capacidade de resistência às adversidades, abertura à experiência, empatia, humildade, tolerância a opiniões diversas e a capacidade de envolver-se produtivamente na sociedade, que são valorizadas no mercado de trabalho, na escola e na sociedade em geral (VOLPE DOS SANTOS, 2016).

Perante isso, Volpe dos Santos (2016, p. 16), ainda coloca que: “[...] até recentemente essas habilidades têm sido largamente ignoradas nas avaliações das escolas e intervenções,

ainda que economistas e psicólogos venham apresentando provas de que tais habilidades consigam prever resultados significativos de vida”. Tais afirmações vêm de encontro com a nova roupagem do sistema público educacional do país e suas pretensões que posteriormente ficarão mais claras.

A fim de sustentar melhor a defesa da implementação de um sistema regido sob a doutrina das competências, a autora estabelece conexões com teorias como a do capital humano, ao afirmar que altos ganhos salariais estejam diretamente ligados a maiores habilidades cognitivas (BECKER, 1964), tal comparação explicita a concordância por parte da autora em transformar o ambiente escolar em ambiente laboral.

Feita tal ponderação, além das diferenciações cognitivas, somos guiados a aprofundar a análise no ser humano, no sentido de utilizar também de traços da personalidade, segundo Bowles e Gintis (1976), e Klein, Spady e Weiss (1991), alegam que, [...] resultados demonstraram que aspectos como estabilidade no emprego, confiança e perseverança são traços valiosos a serem apurados por empregadores. De modo oposto, traços relacionados à agressividade e passividade podem ser indesejáveis [...], como determinante para o sucesso ou fracasso em sua vida social ou laboral.

Para estabelecer conexões entre as competências socioemocionais e traços de personalidade, a autora utiliza das aferições realizadas e determinadas pelo *Big Five*, o qual consiste em 5 grandes áreas da personalidade humana, sendo elas; Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Neuroticismo (MCCRAE & COSTA, 1987).

No capítulo seguinte, a autora inicia a transcrição dos fenômenos comportamentais que envolvem as competências socioemocionais e a personalidade, partindo de outro viés analítico que não é o *Big Five*, analisando sua maneira de análise e as ferramentas utilizadas e como acontecem. Faz-se necessário ressaltar que a metodologia adotada, a qual será estruturada seguindo a estrutura de revisão de literatura que permeie bancos de dados nacionais e internacionais visando reunir um apanhado de dados e informações acerca da temática e de produções em comum.

Logo, para que a autora conseguisse colocar em prática a construção de uma escala, esta, destacou o trabalho de autores que anteriormente lidaram com essa temática a fim de somar enquanto referencial bibliográfico, para a construção de um construto que concedesse condições de medir em forma de avaliação pré-planejada o avanço ou retrocesso desse quesito socioemocional na vida cotidiana de adolescentes e jovens ainda em fase escolar.

Com isso, a autora conseguiu maior embasamento teórico para determinar os componentes de sua pesquisa e suas origens com base nas amostras que foram determinadas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, os quais conduziram cada um, um estudo diferenciado baseado em amostras, sendo estes, Identificação, na descrição de pais/cuidadores, as principais características de personalidade e competências socioemocionais que descrevem crianças e adolescentes; Verificação das evidências de validade baseada no conteúdo; Elaboração de itens para uma primeira versão da escala, baseadas nas características mais frequentemente apontadas pelos pais/cuidadores.

O primeiro estudo aconteceu seguindo a metodologia do Inventário Hierarquizado de Personalidade para Crianças (HiPIC - *Hierarchical Personality Inventory for Children*, de autoria de De Fruyt & Ostendorf, 1999), que tinha como objetivo a resposta de três questões, as quais foram anteriormente elaboradas pela autora, sendo elas: [...] *Você pode descrever as principais características do (a) (nome da criança/adolescente)?*(p. 55) – *Como você descreveria uma criança que apresenta dificuldades escolares e em seus relacionamentos sociais?* (p. 56) – *Na sua opinião, quais características que uma criança/adolescente com bom desempenho escolar e bom relacionamento social apresenta?* (p. 56) [...], a partir da descrição livre de pais sobre seus filhos, veio a confirmar a hipótese inicial da autora, de que os pais tendem a destacar apenas aspectos positivos dos filhos.

A fim de, estruturar melhor o segundo objetivo específico, a autora submete a avaliação de juízes escolhidos para identificar se, dentre os critérios utilizados existiria concordância quanto à separação das características dentro das áreas que compõe o *Big Five*. A autora constatou, entretanto, que a falta de esclarecimento sobre os termos *amabilidade e extroversão* podem ter atrapalhado a compreensão e os resultados do trabalho e numa breve discussão, elucidou melhor sobre os termos e suas aplicações, para conseguir dar continuidade ao estudo.

Para compor a estrutura do terceiro objetivo, faz-se necessário resgatarmos as principais características recorrentes, respeitando suas diversificações e especificidades quanto a áreas de atuação, que vieram a culminar no levantar de questões respeitando a área de abrangência.

Tabela 1 - Descritores classificatórios por fator e por polo

Fator	Polo Positivo	Polo Negativo
Abertura a novas experiências	Criativo Curioso Inovador Destemido Imaginativo	Conservador Apegado a regras Rotineiro Tradicional Convencional
Extroversão	Comunicativo Espontâneo Questionador Popular Líder	Introspectivo Reservado Tímido Envergonhado Fechado
Amabilidade	Afetivo Pacífico Empático Solidário Reconciliador	Egoísta Hostil Insensível Intolerante Frio
Conscienciosidade	Ambicioso Concentrado Exigente Observador Motivado	Desorganizado Distraído Indisciplinado Irresponsável Incoerente
Neuroticismo	Aborrecido Negativo Frágil Triste Ansioso	Seguro Calm Seren Tranquilo Sossegado

Fonte: (SANTOS, 2016, p. 68).

Como produto dos levantamentos realizados pela pesquisadora, vemos que ela conseguiu formalizar o exemplo de escala pretendido, partindo de adjetivos singulares para uma nova aplicabilidade considerando suas aferições tanto em escala de análise da porcentagem de concordância, assim como o cálculo do coeficiente Kappa, o qual representa o quanto os especialistas concordam além do que é esperado pelo acaso (Alexandre & Coluci, 2011; Slocurnb & Cole, 1991).

Vemos isso ao nos depararmos com a Tabela 10 elaborada pela autora onde condensa suas conclusões e expõe um modelo de estratégia a ser utilizada para realizar a aferição por meio de escala com base nos dados extraídos da personalidade de crianças e adolescentes em questão.

Tabela 2 - Exemplo do formato final da escala

O(a)....(nome da criança ou adolescente)...	Muito característico dele (dela)	Na maior parte das vezes	Poucas vezes	Nunca
mantém-se calmo diante de problemas?				
prefere situações convencionais do que as imprevistas ?				
é ambicioso, traça altos objetivos para alcançar?				
demonstra pouco sentimento frente a situações, sendo insensível ?				

Fonte: (SANTOS, 2016, p. 79)

Com base nas análises e discussões trazidas pela autora, ela expõe os dados da seguinte maneira, apesar de constituir-se somente pelas fases iniciais da construção de instrumentos, a autora aposta em uma contribuição relevante para a área de avaliação psicológica, bem como para a temática das competências socioemocionais, considerando a carência de instrumentos psicológicos voltados a esse construto, assim como a ênfase que se tem feito notar (SANTOS, 2016).

Assumindo assim, postura favorável a utilização e aprimoramento das competências socioemocionais como elementos necessários ao sucesso acadêmico, profissional e pessoal e sua valorização nas mais diferentes áreas do conhecimento, notadamente na economia, sociologia e psicologia como determinantes.

Quadro 12– Dissertação7

Instituição	UNB
Titulação Acadêmica	Mestre em Psicologia
Autor	GINA PAMELA PANCORBO VALDIVIA
Ano de Publicação	2016
Título	PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INVENTÁRIO <i>SOCIAL AND EMOTIONAL (OR NON COGNITIVE) NATIONWIDE ASSESSMENT (SENNA)</i>

Problema de Pesquisa	Quais seriam as contribuições realizadas a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais
Componente do Problema	[...] a instauração do SENNA enquanto ferramenta de aferição das competências
Objetivo	[...] o objetivo da dissertação foi avaliar as propriedades psicométricas dos escores de uma segunda versão do instrumento SENNA e obter evidências de validade de construto e validade convergente.
Percurso Metodológico	O primeiro estudo visou a obter evidências de validade de construto do inventário SENNA com uma Análise Fatorial Exploratória, além de evidências de validade convergente com o uso da Escala Reduzida de Cinco Grandes Fatores de Personalidade (ER5FP). Já em um segundo passo, realizou-se um estudo cujo objetivo foi aprofundar os primeiros achados sobre as evidências de validade de construto do instrumento e testar sua estrutura fatorial por meio do uso da Análise Fatorial Confirmatória e da Modelagem por Equações Estruturais Exploratórias.

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Propriedades Psicométricas do Inventário Social And Emotional (Or Non Cognitive) Nationwide Assessment (Senna)*”, defendida em 2016 na Universidade de Brasília – UNB, por Gina Pamela Pancorbo Valdivia, foi utilizada para realizar a confirmação por meio da avaliação de algumas propriedades psicométricas dos escores de uma segunda versão do instrumento SENNA e obter evidências de validade de construto e validade convergente.

A dissertação se dá a partir de dois experimentos realizados pela autora que visavam a comprovação das afirmações de que a educação convencional não estaria mais atendendo as necessidades colocadas pelo mundo atual, “[...] Tradicionalmente, os sistemas educativos têm se focado no desenvolvimento de competências cognitivas como língua portuguesa e matemática. No entanto, considerando as pressões do mundo de hoje, isso já não é mais suficiente”. (PANCORBO, 2016, p. 11)

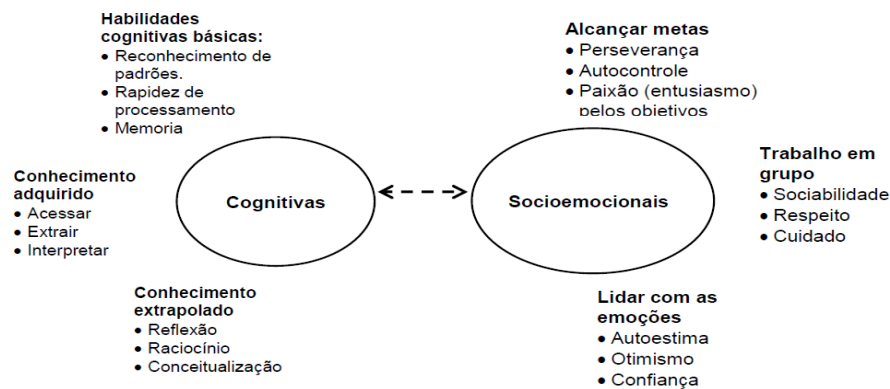
A autora coloca também que: “[...] As evidências de pesquisa sugerem que quanto maior o nível adquirido de competências da pessoa, maior será seu ganho em competências no futuro” (PANCORBO, 2016, p. 12). Com isso, a autora utiliza de dados informados pela OCDE onde menciona que:

[...] é muito mais provável que um estudante muito disciplinado e persistente melhore seu desempenho em matemática que outro estudante com igual nível de desempenho na matéria, mas com menor nível de disciplina e persistência. (OCDE, 2015).

Dito isso, a autora parte para a análise dos quesitos considerados classificatórios pelos experimentos que determinam quais seriam as contribuições realizadas a partir do

desenvolvimento das competências socioemocionais citadas. Estas competências, são definidas pela OCDE, como capacidades individuais que se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e condutas, se desenvolvem através de experiências formais e informais e são importantes condutores de resultados socioeconômicos ao longo da vida dos indivíduos. De forma ilustrativa, a autora traz inclusive um organograma para melhor exemplificar a definição destes princípios para a Organização (PANCORBO, 2016).

Figura 3– Categorização de competências cognitivas e socioemocionais de acordo com a OCDE



Fonte: (Pancorbo, 2016).

Feita a exposição do panorama, a autora elenca os objetivos da pesquisa, que são; avaliar propriedades psicométricas do inventário SENNA, no contexto educativo do Distrito Federal (DF), utilizando como mecanismos de obtenção evidências de validade de construto e de validade convergente. Com a realização dos levantamentos, a autora consegue elencar os elementos que foram fundamentais para a instauração do SENNA, enquanto ferramenta de aferição das competências.

Ao final, a autora expõe que a partir dos dados levantados, é possível atribuir cientificidade ao método de seleção SENNA, devido suas propriedades terem se mostrado condizentes e responderem de forma satisfatória aos questionamentos realizados mesmo com indivíduos pertencentes a outra região e com outros conhecimentos remanescentes.

Quadro 13– Dissertação 8

Instituição	USP
Titulação Acadêmica	Mestre em Ciências
Autor	LUAN PIRES PACIÊNCIA
Ano de Publicação	2016
Título	AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR
Problema de Pesquisa	O trabalho irá responder a quatro perguntas referentes aos fatores que influenciam o comportamento manipulador: motivação, oportunidade e capacidade. As abordagens investigadas tornaram os alunos mais motivados em manipular suas respostas? Os alunos são capazes de manipular os instrumentos? Se sim, qual o efeito disso nas propriedades do instrumento? A notificação é suficiente para barrar o comportamento manipulador?
Componente do Problema	O trabalho procura contribuir para o acúmulo de informação sobre quais dificuldades relacionadas ao comportamento manipulador podem ocorrer nesse ambiente
Objetivo	Analisar o comportamento manipulador relacionado a aplicação de instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no ambiente escolar, estimulado por duas abordagens que configuram contextos <i>low-stake</i> : o efeito da disseminação da informação sobre essas competências e suas relações com bem-estar e progresso social e da possibilidade dos professores receberem as respostas individuais dos alunos
Percurso Metodológico	Realizou-se um experimento em escolas públicas da rede estadual de São Paulo, no qual os alunos preencheram uma série de instrumentos de autorrelato de competências socioemocionais em diferentes contextos. Procurou-se investigar se a disseminação da informação acerca das competências socioemocionais e se o fato dos professores receberem as respostas individuais dos alunos podem afetar o desejo de aceitação social dos mesmos, viesando suas respostas e afetando propriedades desejáveis dos instrumentos. Ademais, como forma de controlar possíveis vieses, outros grupos de comparação foram criados para checar se uma notificação de que havia um mecanismo presente no questionário para identificar respostas inconsistentes seria suficiente para reduzir a prevalência desse comportamento.

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar*”, defendida em 2016 na Universidade de São Paulo – USP, por Luan Pires Paciência, analisou o comportamento manipulador relacionado a aplicação de instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no ambiente escolar por abordagens diferentes, que acabam configurando contextos *low-stake*, podendo ser entendido como “baixa concorrência”. A fim de comprovar a eficácia da metodologia

escolhida, o autor aferiu os resultados tendo como base um experimento realizado em escolas públicas da rede estadual de São Paulo.

Logo de início, o autor esclarece que a utilização do termo manipulador, vem ancorado no que Duckworth e Yeager (2015), alertam em relação a distorção de determinados termos para o preenchimento dos autorelatos, ou podemos compreender também de acordo com Ziegler, MacCann e Roberts (2011), como uma alteração sistemática nas respostas enviesadas no sentido que o indivíduo considera mais adequado para atingir algum objetivo por ele desejado.

Dando andamento a composição estrutural do texto, vemos de acordo com a exposição do autor, o levantar de hipóteses e objetivos a serem alcançados e comprovados usando como pano de fundo para a pesquisa o experimento mencionado anteriormente, onde fora distribuído dois tipos de questionários; informativos e estatísticos, tratando das competências socioemocionais e já levantando a questão da manipulação das respostas.

Tal experimento foi realizado visando aferir os mecanismos utilizados para mensurar a validade da utilização das competências socioemocionais no contexto escolar, suas implicações em avaliações realizadas ao que diz respeito à questão de possíveis manipulações de respostas e possíveis adulterações de resultados, em busca de uma melhor aceitabilidade do comportamento e seus possíveis desdobramentos, principalmente ao avisar os alunos que os professores teriam acesso as respectivas respostas.

Baseado nisso, esse trabalho apresenta uma estrutura metodológica onde o autor inicia a exposição com uma introdução minuciosa, que permite ao leitor uma visão geral dos caminhos que serão traçados ao longo do trabalho e também serve como norte para o posterior entendimento dos métodos adotados para a efetivação da pesquisa enquanto instrumento científico.

No capítulo dois, o autor se debruçou sobre a construção do experimento propriamente dito, que consistiu no estudo de um amplo referencial teórico que vise auxiliar na construção de um método capaz de identificar a veracidade das respostas dadas aos questionários aplicados ou se estão apenas preocupados com o peso que este poderá exercer sobre sua vida vivida principalmente em âmbito escolar. Assim sendo o intuito principal é avaliar a originalidade das respostas, a condição de colaborar para um elemento teoricamente capaz de identificar possíveis maneiras de burlar o sistema avaliativo.

Para isso, o autor perpassa por vários métodos e estudos que são utilizados como subterfúgios para a aceitação como constituinte da pesquisa ou não. Faz-se relevante

mencionarmos os nomes dos métodos e abordagens que servirão como componentes, sendo elas: *Big Five Inventory*, *Strengths and Difficulties Questionnaire*, *Self-Efficacy Questionnaire for Children*, *Nowicki-Schickland Locus of Control Scale*, *Rosenberg Self-Esteem Scale*, *Core Self Evaluation Scale*, *Short Grit Scale*, *Escala de Desejabilidade Social*, *Cognitive Reflection Test*, *Raven's Standard Progressive Matrices* e o *Questionário Socioeconômico* e as estratégias de identificação, como a entrega das respostas individuais aos professores consultadas para proporcionar melhores condições de entendimento.

Considerando a necessidade de entendimento sobre a temática que se pretendia aplicar os questionários, o autor proporcionou uma explanação sobre o tema para a equipe que o auxiliou na aplicação das questões e fez com que a equipe discorresse sobre a temática para as turmas avaliadas, antes da aplicação, além de esclarecer possíveis confusões terminológicas pertencentes a área de aplicação dos testes. Vimos que:

[...] o objetivo não foi padronizar a palestra através de um modelo feito por uma única pessoa, mas preferiu-se certa heterogeneidade em como a palestra podia ser transmitida, tendo como base obviamente um núcleo de informações comum composto por evidências cientificamente corroboradas, para que cada aplicador conseguisse passar essas informações de forma mais natural e menos engessada para atrair a atenção da classe. Além disso, sendo a palestra uma simulação da disseminação da informação por diversos agentes, não faz sentido acreditar que essa informação é/seria transmitida de forma padronizada. (PACIÊNCIA, 2016, p. 76-77).

Munidos de informações relacionadas ao experimento, vemos que após todo o período de aferição e análise dos itens, surgiu também os constructos e correlações, o autor já começa a amostra propriamente dita seguindo as informações colhidas com os questionários respeitando especificidades pertinentes a área de abrangência e alcance.

No início da amostragem, o autor contou com informações colhidas em 10 escolas da rede pública estadual do estado de São Paulo, as quais contam com colaboração de ONGs, como 'Parceiros da Educação', para obterem uma melhor estatística. Tais informações foram sistematizadas pelo próprio autor partindo das consultas às fontes citadas buscando, conforme ressalta Paciência (2016), esclarecer as médias obtidas nas escolas que foram submetidas a análise em avaliações de larga escala, com o formato padrão buscando a melhor estrutura para disponibilizar os resultados e o entendimento sobre determinadas situações.

Vemos ao longo do texto que, com a demonstração das amostras e considerando os elementos utilizados como critérios, “[...] as abordagens investigadas intensificaram o comportamento manipulador nos alunos, gerando viés adicional nessas medidas” (PACIÊNCIA, 2016, p. 65). Assim, fica comprovado que após a aplicação dos testes, as duas

perguntas inicialmente feitas no trabalho são verdadeiras e que sim, os alunos manipulam suas respostas devido ter como avaliador, de aspectos que excedem os cognitivos convencionais, os professores da sala de aula, porém, essa hipótese ainda carecia de comprovação.

Após a aferição dos resultados dos testes aplicados nas dez escolas envolvidas, vemos que, as variáveis só aumentam quando diz respeito a avaliação de aspectos que não os cognitivos. Com isso vemos que, baseado nos dados apresentados até aqui, “[...] é provável que o efeito da notificação tenha sido eficaz para reduzir o comportamento manipulador” (PACIÊNCIA, 2016, p. 54). No entanto, é ressaltado também que essa diminuição pode ocorrer devido atitudes coercitivas por parte dos professores.

Paciência (2016) coloca que:

[...] em alguns instrumentos, o efeito da notificação foi ainda mais intenso, criando um padrão de resposta em que os alunos reportam sistematicamente menores níveis de competências do que no grupo de controle. Esse resultado parece indicar que a notificação barra não somente o comportamento manipulador intensificado pela palestra (...), mas também aquele relacionado ao ambiente escolar como um todo (...). (PACIÊNCIA, 2016, p. 56).

De acordo com os apontamentos desenvolvidos durante o percurso, vimos que, “[...] o comportamento manipulador foi intensificado com a palestra, mas reduzido com a inclusão da notificação” (PACIÊNCIA, 2016, p. 65). Logo, é possível discordarmos sobre a inserção de questionários socioemocionais dentro dos ambientes escolares.

Quadro 14– Dissertação 9

Instituição	PUC – RIO DE JANEIRO
Titulação Acadêmica	Mestre em Design
Autor	MICHELE MARCOSINI LOUREIRO
Ano de Publicação	2017
Título	Design para um aprendizado socioemocional: experiências no ensino fundamental
Problema de Pesquisa	[...] delineou-se uma questão norteadora desse estudo: que especificidades do campo do Design possuem relevância para as questões atuais relacionadas ao ensino básico?
Componente do Problema	Percebendo as lacunas nos processos educacionais de ensino que vivenciei e a partir de experiências, leituras e reflexões sobre o ensino e sobre o design delineou-se a minha motivação para a presente pesquisa: investigar as contribuições do design para o ensino básico.
Objetivo	[...] práticas educacionais para uma formação geral à luz de um design reflexivo e contextualizado com enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais.
Percurso Metodológico	A presente pesquisa classifica-se como exploratória-descritiva com abordagem qualitativa. Pesquisas de caráter exploratório têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a

torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação intitulada “*Design para um Aprendizado Socioemocional: Experiências no Ensino Fundamental*”, defendida em 2017 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio por Michele Marcosini Loureiro. Vemos no início, que a autora opta em expor sua vivência, sustentando sua motivação para a realização da pesquisa, pautando-se principalmente nas contribuições de Edgar Morin (2008), no que diz respeito a fragmentação do conhecimento. Conforme destacado pela autora “[...] modelo de cientificidade predominante produz um conhecimento fragmentado e reducionista que isola o objeto e separa o saber” (LOUREIRO, 2017, p. 11).

A autora destaca que o objeto da pesquisa foi formulado a partir de práticas educacionais para uma formação geral à luz de um design reflexivo e contextualizado com enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais. Logo, aparece como objetivo principal, identificar práticas pedagógicas que possam contribuir para o aprendizado socioemocional do aluno, num primeiro momento para práticas pedagógicas na área do Design para potencializa-lo.

Podemos entender que no campo do design:

[...]uma situação é guiada por uma seleção de aspectos observáveis estabelecendo uma direção para a ação. Dessa forma, a visão de mundo do profissional afeta diretamente a definição de problemas de uma situação. Findeli (2000) questiona o Design como ciência aplicada e o propõe como uma ciência envolvida. Nesse sentido, *o designer não atua sobre, mas dentro*, pois designer e usuário são partes de um sistema e, portanto, também são impactados. (LOUREIRO, 2017, p. 20-21).

Metodologicamente a autora caracteriza a pesquisa como exploratória-descritiva com abordagem qualitativa. Para compor a mencionada estrutura, a autora aponta que iniciará a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema, visando colher dados, a partir da ferramenta questionário destinado a coordenadores e/ou professores das escolas em questão, partindo de diversos vieses proporcionados pela área do design.

Diante disso, conforme ressaltado pela autora torna-se essencial considerar a interação complexa que permeia camadas e subsistemas em que acontecem os pensamentos, sentimentos e ações humanas, o que acaba concedendo espaço ao uso do socioemocional. Para isso, a autora traz a temática da hiperespecialização, que para Morin (2008), fica definido como uma “[...] especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma

problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2008, p. 13).

A fim de sustentar seu posicionamento, a autora elaborou um quadro onde organiza de forma disciplinar o conhecimento para o campo do design seguindo a visão “design thinking” e a “ciência – hiperespecialização”, de acordo com o Quadro 15, a seguir:

Quadro 15- Organização Disciplinar do Conhecimento

DESIGN – <i>DESIGN THINKING</i>	CIÊNCIA - HIPERESPECIALIZAÇÃO
Fracasso de aplicação de métodos científicos – <i>wicked problems</i>	Métodos científicos
Área de atuação indefinida	Área de atuação bem definida
Ampliação de olhares para a redefinição de problemas	Restrições óticas disciplinares
Potencial interdisciplinar	Fragmentação do saber
DIÁLOGO, INTERAÇÃO, ABERTURA	COMPORTAMENTO ESTANQUE

Fonte: (Loureiro, 2017).

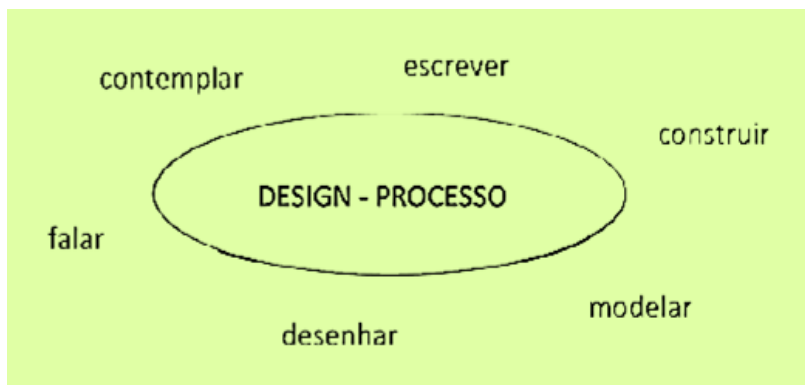
Seguindo este mesmo viés teórico, a autora acrescenta Schön (2000), ao anunciar que, a racionalidade técnica é uma epistemologia da filosofia positivista para solucionar problemas instrumentais (técnicos e bem definidos), a partir de teorias derivadas de um conhecimento sistemático e científico. Contudo, “[...] os problemas da prática cotidiana geralmente não se apresentam aos profissionais como estruturas bem-delineadas” (LOUREIRO, 2017, p. 22-23).

Outro que tem contribuições a oferecer para a temática do design é Miller (2004), quando defende que o design é um processo, que transporta uma “imagem de possibilidade” ao longo do percurso e que pode ser traduzido na concepção de um produto. Portanto o produto não é Design, mas o seu resultado, a fim de esclarecer temos a contribuição abaixo:

[...] Embora, por um lado, o design possa ser considerado linear na medida em que se move sequencialmente no tempo, ao longo do percurso da concepção original à realização do produto, por outro lado também é não linear. O pensamento do design trafega em descontínua associação, navegando de um a outro aspecto do problema em busca de uma solução. Atua em múltiplos níveis, no sentido em que trata com sistemas, subsistemas e até mesmo com detalhes diminutos que devem ser simultaneamente considerados. (LOUREIRO, 2017, p. 30).

A critério de esclarecimento, a autora exemplifica de forma que inicie a utilização dos mapas conceituais, de forma singela no início, como na figura abaixo, a fim de representar os aspectos relacionados aos processos que permeiam a ideia do design.

Figura 4 - Representação dos aspectos relacionados a processos de design.



Fonte: Loureiro, 2017

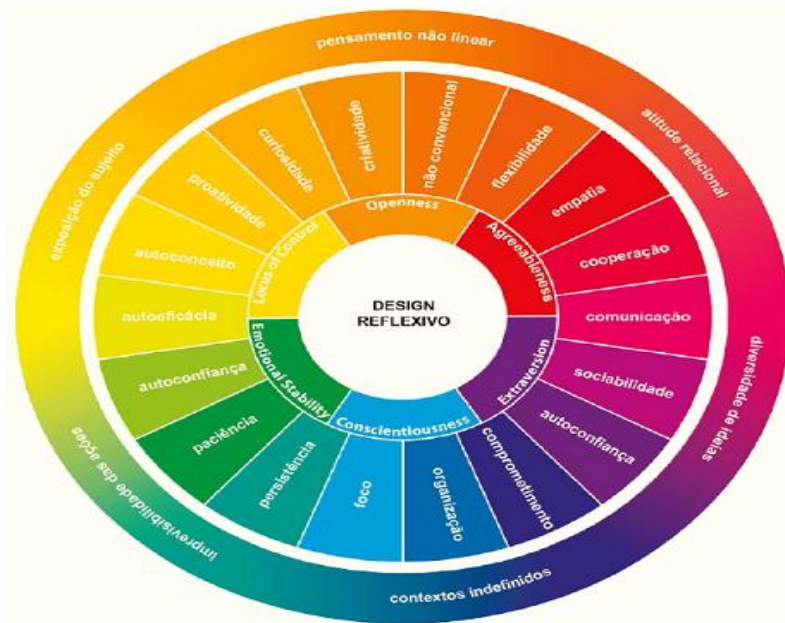
Em posse de contribuições que visem à estrutura da pesquisa, a partir das fornecidas pela introdução, a qual atua como ferramenta de interligação entre a problematização, relacionada aos conhecimentos proporcionados por uma sociedade que difere conhecimentos cognitivos de conhecimentos voltados ao emocional do indivíduo e, como essa relação se dá ao inserir no embate um design reflexivo, preocupado em compreender o ser como um todo não apenas de forma limitada, temos então capítulo dois.

A autora elaborou a partir da análise e interpretação do referencial teórico, o qual abarca também documentos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), outro mapa conceitual mais elaborado e com mais significações para ajudar na definição do design reflexivo. Cada cor possui sua intencionalidade, a disposição dos formatos onde constam as informações não são aleatórios também, conforme explicação da autora:

[...] Para representar as relações entre os construtos anunciados referentes às competências socioemocionais e os aspectos delineados que configuram um design reflexivo, elaboramos o gráfico abaixo (figura 7). A composição do gráfico foi pensada de forma a transmitir a ideia de continuidade do processo de retroalimentação. Para isto recorreremos aos círculos concêntricos posicionando no centro os construtos da classificação adotada pelo Instituto Ayrton Senna separados por cores que são utilizadas para facilitar na identificação. No círculo externo posicionamos os aspectos que caracterizam um Design Reflexivo. Porém como estes aspectos estão interligados e não se restringem a uma classificação, utilizamos o recurso gradiente que mescla as cores para reforçar a ideia de continuidade e de relação no desenvolvimento

socioemocional. Entre os círculos posicionamos alguns aspectos socioemocionais associados aos construtos que são marcantes no processo de retroalimentação de ideias de um Design Reflexivo. (LOUREIRO, 2017, p. 44).

Figura 5 - Competências Socioemocionais em um Design Reflexivo



Fonte: Loureiro, 2017

Posteriormente, a autora irá analisar os dados coletados sob a ótica dos teóricos utilizados, visando extrair suas contribuições. Para isso, a autora anuncia que irá utilizar de mapas conceituais para estabelecer as conexões inerentes a temática. Serão apresentados considerações sobre a temática, a partir das referências utilizadas, visando somar na utilização das competências socioemocionais em articulação com a formação do design reflexivo.

Como defensora da perspectiva construtivista, em âmbito escolar, a autora traz Dias (2010):

[...] Em Educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou savoir-faire. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Neste sentido, competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um. É única e pertence, exclusivamente, à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação. (DIAS, 2010, p. 74).

Vale destacar também que, o Design dispõe de um corpo de conhecimento para contribuir com estratégias cognitivas de exploração e a partir de ações experimentais e por

meio de interações na construção coletiva e criativa para a resolução de problemas. Observamos o Design Reflexivo como uma ciência “nômade”, por sua capacidade de articulação horizontal a partir das práticas projetuais (LOUREIRO, 2017).

Nisso, cabe o questionarmos em relação a como acontecerá o processo de ensino aprendizagem em crianças de ensino fundamental se a colocação de um viés formativo que pode ser intitulado como “nômade” não é de fácil aplicabilidade em crianças nessa faixa etária, considerando que o citado processo não se dá de forma instantânea e nem tem garantia de tempo pré-determinado para acontecer efetivamente.

A autora ainda destaca que, o modelo de prática aproxima o aluno da realidade social e tem o potencial de tornar visível as relações dos saberes que se perdem no processo de descontextualização de produção do conhecimento escolar. A colaboração em uma prática projetual demanda atitudes menos individualistas e uma compreensão das diferenças que permitam um compartilhamento de ideias. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem por meio das práticas projetuais potencializa possibilidades de reconstrução das percepções da realidade a partir de diferentes perspectivas dos envolvidos (LOUREIRO, 2017). Outrossim, mesmo com as alterações terminológicas, o esvaziamento científico aparece cada vez mais cristalino nas citadas inovações.

Ainda no intuito de montar o caminho a ser percorrido pelo trabalho, a autora opta em apontar algumas considerações sobre a educação infantil e a aplicabilidade de conceitos relacionados a competências socioemocionais, considerando experiências que relacionem o processo de ensino aprendizagem com as defesas de um design reflexivo enquanto estrutura de um terceiro capítulo.

Para isso, várias escolas passaram pelo processo de análise e constatou-se que estavam participando de projetos, sejam eles de investigação, que favorece a integração muitas vezes multidisciplinar, primando por princípios humanísticos, ou ainda projetos humanísticos.

Assim, temos como componente do quarto capítulo, de acordo com o apresentado pela autora, um convite para uma análise mais aprofundada sobre os novos ideais transcritos na pesquisa conforme a seguir:

[...] convidamos o leitor à reflexão de possíveis contribuições para novas experiências de aprendizagem no ensino fundamental sob a ótica de um design reflexivo considerando o processo de produção de subjetividade dos sujeitos contemporâneos. (LOUREIRO, 2017, p. 18).

A autora inicia as ponderações lembrando que “[...] nas escolas tradicionais, o conhecimento transmitido geralmente se restringe às informações consolidadas por

metodologias e técnicas científicas” (LOUREIRO, 2017, p. 92). Simultâneo a isso, a autora traz que a aprendizagem baseada em projetos, à luz de um design reflexivo corresponde a um tipo de metodologia ativa que envolve processos experimentais em torno de questões complexas.

Com isso, é necessário compreender a experiência do usuário. A estratégia utilizada pelos designers para possibilitar esta compreensão é a prototipação, que consiste em soluções experimentais. O quanto antes for possível experimentar em um processo projetual, melhor. A prototipação é um exercício para o pensamento a partir do par experiência/sentido (LOUREIRO, 2017).

Por fim vemos considerações que, a partir da presente pesquisa, contribuíram para perceber que há atividades sendo realizadas por professores no ensino fundamental com potencial para serem desenvolvidas à luz de um Design Reflexivo, como, por exemplo, as atividades “caixa de adjetivos” e “máquina de sucata” (LOUREIRO, 2017). Por sua gênese, os processos de design facilitam a vivência de situações que levam ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A autora acredita que um aluno capaz de formular e reformular seus problemas ao longo do processo, numa dinâmica de reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação, de um Design Reflexivo, está mais preparado para lidar com qualquer tipo de situação com a qual venha a se deparar. Uma aprendizagem mais colaborativa, ativa e participativa trabalhada desde a formação inicial no processo escolar é essencial para ter reflexos na vida adulta (LOUREIRO, 2017).

Quadro 16– Dissertação 10

Instituição	UNICAMP
Titulação Acadêmica	Mestre em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Autor	JANAINA PRISCILA RODRIGUES FIRMINO
Ano de Publicação	2017
Título	PROPOSTAS PARA APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE RACIONALIDADE
Problema de Pesquisa	Padrões de racionalidade: - Como seriam construídos esses padrões? - Seria possível identificá-los? Os próprios padrões, inclusive?
Componente do Problema	A ideia a ser defendida neste caso é que o entendimento do mecanismo do raciocínio e como ele influencia o pensamento e conseqüentemente as atitudes humanas, podem interferir positivamente na maneira como agimos, tomamos decisões e resolvemos problemas.
Objetivo	Tem como objeto de estudo demonstrar que os padrões de racionalidade funcionam como se fossem lentes do pensamento, já que leem situações, são constituídos por sentimentos e emoções, raciocinam e decidem o tempo todo sobre as mais variadas situações a que estão expostos os seres humanos porque são construídos por um conjunto de mecanismos e processos mentais inerentes às pessoas.
Percurso Metodológico	[...] metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica que subsidia a minha proposição a respeito do termo padrões de racionalidade, e observações empíricas resultantes minha prática profissional como docente universitária e instrutora de treinamentos

Fonte: Elaborado pela autora

Na dissertação intitulada “*Propostas para Aprendizagem e Construção de Padrões de Racionalidade*”, defendida em 2017 na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, por Janaina Priscila Rodrigues Firmino, a autora tem como objeto de estudo demonstrar como os padrões de racionalidade funcionam, sua estrutura, decidindo também sobre o tempo, das mais variadas situações a que os indivíduos são expostos, devido serem construídos por um conjunto de mecanismos e processos mentais.

A metodologia adotada foi de uma pesquisa bibliográfica que traz consigo três hipóteses de trabalhos a serem estudadas. A primeira se dá devido à dificuldade em discutir e criar uma cultura interdisciplinar que permitam novas abordagens e visões sobre as temáticas recorrentes. A segunda vem com o intuito de compreender como os padrões de racionalidade estão relacionados às tendências de aprendizagem baseadas no uso de tecnologias e preocupados com a cognição humana, considerando o intenso fluxo de informações que nos permeia.

A terceira, busca identificar os padrões de racionalidade, para que seja possível desenvolvê-los e aprimorar competências de aprendizagem e de autoaprendizagem, possibilitando a criação de novos padrões. Vale lembrar que, a teoria norteadora do raciocínio

da autora está fundamentada nas pesquisas de Philip Johnson-Laird (2008), onde explica que o raciocínio utiliza imagens mentais, possibilidades e não somente lógica para resolver problemas e decidir.

Com isso, vemos com a proposta da autora que sua fundamentação se dá a partir dos modelos desenvolvidos por Laird (2008), conforme destacado abaixo:

[...] a proposta deste trabalho está fundamentada na Teoria dos Modelos Mentais de Johnson-Laird e se aproxima de cinco estudos relevantes que fomentaram a discussão sobre os padrões de racionalidade. O primeiro estudo aborda a Teoria da Racionalidade Limitada, de Herbert Simon; o segundo estudo compreende as heurísticas e vieses cognitivos, por Daniel Kahneman; o terceiro, são os modelos mentais explicados por Peter Senge na obra “A Quinta Disciplina”; o quarto, o princípio da autoeficácia, desenvolvido por Albert Bandura, na obra “Teoria social cognitiva”, e o quinto estudo estabelece algumas relações com a Teoria dos jogos (FIRMINO, 2017, p. 14).

Dando andamento ao texto, vemos que para uma melhor estruturação do trabalho, o mesmo foi dividido em três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, a autora inicia expondo a definição utilizada em relação a padrões de racionalidade, como sendo [...] o conjunto de conhecimentos adquiridos por regras, crenças, hábitos, processos mentais (conscientes e inconscientes), que são construídos por uma pessoa ao longo da sua vida e utilizados quando se aprende, no julgamento de situações, na resolução de problemas e tomada de decisões (FIRMINO, 2017).

Dito isso, a autora explanará sobre a existência de duas escolas de pensamento sobre resolução de problemas e tomadas de decisão, que segundo Bazerman (2014), seriam; abordagem prescritiva (racional) e abordagem descritiva (automática). Teoria esta que:

[...] discorre sobre os limites e as possibilidades da racionalidade humana. Sobre os limites a explicação é que “[...] decorrem da incapacidade da mente humana de aplicar a uma decisão todos os aspectos de valor, conhecimento e comportamento que poderiam ter importância para uma decisão” (FIRMINO, 2017, p. 20).

Já as Heurísticas, para Bazerman (2014, p. 9), são apresentadas como “estratégias simplificadoras” utilizadas pela racionalidade humana. São “regras práticas” que, “[...] orientam implicitamente o nosso julgamento”. Em contrapartida, os vieses cognitivos são explicados por Kahneman, como “erros sistemáticos que se repetem de forma previsível em circunstâncias particulares” (KAHNEMAN, 2012, p. 10).

Outro viés que a autora proporciona seria a visão de Daniel Kahneman (2012), na obra “Rápido e Devagar: duas formas de pensar” onde expõe outra definição para heurística, como sendo:

“[...] um procedimento simples que ajuda a encontrar respostas adequadas, ainda que geralmente imperfeitas, para perguntas difíceis.” De acordo com o autor, possuímos dois sistemas de pensamento. O sistema 1 é automático, é a mente inconsciente e emocional que utiliza intuições e memórias de longo prazo para o julgamento. “[...] opera com pouco ou nenhum esforço e nenhuma percepção de controle voluntário”. (KAHNEMAN, 2012, p. 29).

Com a apropriação de regras heurísticas, outros vieses cognitivos, ora, interpretativos, foram criados e afetam os padrões de racionalidade. Estes vieses são explicados por Kahneman como “[...] erros sistemáticos [...] que se repetem de forma previsível em circunstâncias particulares” (KAHNEMAN, 2012, p. 10). As notas de tradução sobre o termo viés estão considerando o entendimento semântico de tendência, pretensão, propensão ou inclinação nos momentos de julgamento. Podemos entender como “falhas do pensamento intuitivo” (FIRMINO, 2017, p. 26).

Entre os vieses adicionados, Firmino (2017, p. 30), trás, a utilização do termo Psicologia Econômica o qual fora retirado da obra “Psicologia Econômica”, cuja autora é Vera Rita de Mello Ferreira, e traz por definição do objeto de estudo o comportamento econômico dos indivíduos e seu sistema de julgamentos composto por “pensamentos, crenças, atitudes e expectativas” (FERREIRA, 2008, p. 39). De acordo com as visões demonstradas, o ponto em comum dos pensamentos consiste no conceito de homem, que cada um defende, sempre concedendo importância.

No segundo capítulo, a proposta é entender o mecanismo do raciocínio consciente e inconsciente considerando um arcabouço teórico dos campos de estudos das ciências cognitivas, da psicologia, da filosofia e da administração. Somos direcionados a alguns métodos conhecidos para análise de problemas e tomadas decisórias, cuja a proposta é entender como funcionam os mecanismos da mente ou o “um passo atrás” dos padrões de racionalidade para entendermos como raciocinamos.

Firmino (2017), ao basear-se na Teoria dos Modelos Mentais de Johnson-Laird, salienta que:

“[...] o raciocínio consciente é composto por três modalidades: pelo raciocínio lógico (dedutivo, indutivo e abduutivo), por imagens mentais e por modelos de possibilidades e destaca que os processos mentais que fazem o raciocínio consciente funcionar são inconscientes. (FIRMINO, 2017, p. 47).

Nesse capítulo fica manifestada a preocupação da autora com a exemplificação das teorias trazidas, o estabelecimento e o esclarecimento de posteriores intersecções entre as áreas envolvidas, a fim de contribuir para a formação de novos padrões de racionalidade. Para isso, fora exemplificado, conforme o pano de fundo indicado pelo filme escolhido pela autora para coletar informações e opiniões inerentes a diálogos que permeiam o cotidiano.

Para que fosse possível obter êxito na pesquisa, se fez necessário que se concretizasse a proposta sugerida nos capítulos anteriores, cujo intuito fundamenta os padrões de racionalidade, considerando suas atribuições e repertórios científicos, os quais possuem comprovação por meio de experimentos realizados. Para isso, no terceiro capítulo, após as discussões já levantadas, apresentou algumas contribuições com sugestões para aprendizagem e criação de padrões de racionalidade para o desenvolvimento humano individual e coletivo (FIRMINO, 2017).

Para introduzir a necessidade da criação e aplicação destes novos padrões de racionalidade, a autora sustenta sua posição trazendo como fundamento as discussões elaboradas no Fórum Econômico Mundial de 2016, cujo documento ficou intitulado de “*New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*”, onde:

A terminologia “competências humanas” aplicada à aprendizagem neste relatório e neste capítulo é característica da linguagem de educação voltada ao mundo do trabalho. A área de Educação compreende a aprendizagem socioemocional como “formação humana”, conceito que entende o ser humano de maneira integral, biopsicossocial. (FIRMINO, 2017, p. 109).

A citar, este documento foi construído com o objetivo de convencer sobre a importância da adoção de novas competências racionais, sociais e emocionais, e como estas são imprescindíveis para o desenvolvimento escolar de indivíduos do “século XXI” inclusive, ganharão reforço por meio do uso de tecnologias para o aprendizado. Logo, concedem [...] relevância do desenvolvimento das competências cognitivas e sociais como: a resolução de problemas e o uso da criatividade, a comunicação e a colaboração tão necessárias no contexto atual, principalmente para se atuar no mercado de trabalho (FIRMINO, 2017).

Para exemplificar os modelos que resultaram da análise da autora, partiremos do quadro abaixo, o qual sugere e difere as disciplinas abordadas como sugestões, conforme Firmino (2017).

Quadro 17– Propostas para aprendizagem de padrões de racionalidade: Cinco Disciplinas

ABORDAGEM TEÓRICA	DESENVOLVEM NOS PADRÕES DE RACIONALIDADE	ALGUMAS SUGESTÕES DE PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PADRÕES
Cinco disciplinas de aprendizagem Peter Senge (2011)	Domínio pessoal (autoeficácia), Modelos mentais (autoconsciência), Visão compartilhada, Aprendizagem em equipe e Pensamento sistêmico.	Técnicas de diálogo em grupo, Co-criação, Aprendizagem por projetos, jogos e dinâmicas de grupo

Fonte: Senge, 2011

Para o satisfatório desenvolvimento destas, a autora sugere abordagens práticas ao se amparar na teoria de Senge (2011), “Domínio Pessoal” e “Modelos Mentais”, se desenvolvem com o exercício da autorreflexão e do autoconhecimento em atividades individuais, “Visão Compartilhada” pode ser explicada como uma imagem mental comum a todos, criada a partir de uma ideia ou, por exemplo, uma meta a cumprir, ou seja, a “Aprendizagem em equipe” é a disciplina que se torna “um microcosmo para a aprendizagem em toda a organização” (SENGE, 2011, p. 340), essa disciplina envolve diálogos e discussões, ou seja, padrões de racionalidade com o objetivo de aproveitar a riqueza da diversidade de pensamentos e contribuições, por fim, “Pensamento Sistêmico”, acaba sendo visto como uma maneira de aprender padrões de racionalidade que visem preparar o indivíduo para lidar com a complexidade das situações (FIRMINO, 2017).

Como nos apontamentos aqui destacados, podemos considerar que a abordagem da autora sobre a criação de padrões de racionalidade vem de encontro com o que vem sendo implantado por parte do governo ao propor alterações quanto aos conteúdos que norteiam a educação pública no Brasil, alterando seu viés de cognitivo para não-cognitivo, que considera em ambiente escolar, no que diz respeito a sua desenvoltura, em conhecimentos.

3.5 – Construção do Estado da Arte: apresentação da tese

Tendo em vista a melhor estruturação e montagem do panorama necessário para compreendermos o Estado da Arte em relação a temática pretendida no trabalho, pretendemos com esta subdivisão, realizar a apresentação da tese encontrada para subsidiar nossa pesquisa e compor nosso quadro de fontes pesquisadas vinculando os resultados encontrados ao

relacionarmos as palavras-chave “competências socioemocionais”. A apresentação ocorrerá em consonância com o Quadro 4, anteriormente apresentado.

A tese intitulada “*Compreensões de Coordenadores Pedagógicos sobre Habilidades Socioemocionais em Contextos Educativos: Um Estudo das Contribuições de Wallon para a Educação Socioemocional*”, elaborada pela doutoranda Solange Castro Schorn, foi defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

Neste estudo, a autora pretende construir um pensamento baseando-se na afetividade, juntamente com o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais como elementos fundamentais para uma formação integral. Preocupação esta que, não considere somente os aspectos cognitivos inerentes a ambientes escolares mas o desenvolvimento de aspectos socioemocionais como fundamentais para serem trabalhados de forma simultânea.

Para alicerçar o embasamento da autora, a mesma utilizará os estudos realizados por Wallon (1879-1962), quando este “[...] defende que o desenvolvimento de aspectos cognitivos e emocionais são indissociáveis, logo, esse novo pensamento procura contemplar o processo de aprendizagem de forma integral viabilizando a aprendizagem dos conteúdos e a conquista do bem-estar social” (SCHORN, 2018, p. 15).

O referido estudo teve como princípio norteador o estudo da afetividade e do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, sendo estas, compreendidas por Wallon (1879-1962), como funções mentais superiores, e sustentadas por uma base teórica histórico-cultural. A finalidade é “[...] investigar compreensões de professores que ocupam a função de coordenação sobre o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais em contextos educacionais” (SCHORN, 2018, p. 21).

A pesquisa segue princípios de aferição bibliográfica, de caráter qualitativo, descritivo-exploratória, contemplando um estudo documental e empírico. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, a autora vê a necessidade de construir uma entrevista semiestruturada para ser realizada com coordenadores pedagógicos de escolas brasileiras e portuguesas a fim de, munir-se de uma melhor condição de equiparação entre os países. Diante disso, “[...] a análise dos dados foi considerada baseada na Análise Textual Discursiva e, compreendidos na perspectiva teórica de Vigotski e Wallon” (SCHORN, 2018, p. 6).

Diante da pesquisa podemos perceber que, na tentativa de estabelecer relação entre o viés humanista, que é composto por necessidades de desenvolver sentimentos como empatia, em contraponto ao viés individualista, o qual preza pela ascensão própria, a autora deparou-se

com um problema quanto as dificuldades para formar desenvolvendo competências que possam permear o mundo contemporâneo e de igual forma o ambiente escolar. Com isso, é possível vermos que:

[...] desenvolver competências e habilidades socioemocionais constitui a palavra de ordem no mundo contemporâneo. Porém, a sociedade, de modo geral, ainda não tem clareza no que realmente implica esse novo fenômeno, não havendo uma cultura consolidada. Pode-se compreender como um novo paradigma de pensamento que começa a se construir entre as pessoas envolvidas com Educação no mundo atual (SCHORN, 2018, p. 15).

Quando a autora cita o envolvimento de novas pessoas na educação, somos direcionados a grandes conglomerados empresariais que estão monopolizando e enraizando seus próprios vieses educacionais, refletindo diretamente nos currículos das escolas e na forma de atuar dos professores em sala de aula, devido as inovações exigirem adequações das práticas docentes e no aperfeiçoamento dos currículos a fim de, atenderem as exigências vindouras (SCHORN, 2018).

No que tange aos elementos constituintes da pesquisa, no capítulo um, a autora se propõe a realizar uma análise textual das produções encontradas visando construir compreensões especificamente sobre educação emocional, ampliando para conceitos abordados dentro da temática. Para tal, a autora usa pensamentos de Daniel Goleman (1995), e também, conceitos da teoria das emoções, com base em Vigotski e Wallon, que “[...] foram realçados atendendo uma aproximação da constituição das competências socioemocionais na sua relação com a afetividade e as funções mentais superiores e que acarretaram, neste estudo, à compreensão de Educação Integral como Educação Socioemocional” (SCHORN, 2018, p. 31).

No segundo capítulo, estão concentradas as orientações educativas que valorizam a educação integral e uma explanação sobre as emoções na formação docente e na prática pedagógica a partir de diretrizes que contemplam os aspectos afetivos nos processos educacionais. Assim Schorn (2018), baseia-se:

[...] Com respaldo teórico em Vigotski e Wallon, demonstra-se que é pela afetividade que a criança tem acesso ao conhecimento e aclara a problemática do educar para o afeto. O capítulo contempla, então, o Plano Langevin-Wallon, a educação integral compreendida nos marcos da legislação e a Educação para vida, colocando as habilidades socioemocionais como uma das intenções dessa educação integral (SCHORN, 2018, p. 31).

Como intenção primordial da autora para o terceiro capítulo, o qual foi intitulado de “*Educação socioemocional em contextos educativos institucionais: a compreensão dos*

professores com função de coordenação”, concentra os dados oriundos das entrevistas, percorrendo por contextos educacionais, familiares e formativos em articulação. Com base nessa estruturação, a autora reforça sua ideia inicial de que “[...] a Educação Socioemocional não é prerrogativa somente da escola, mas de todos os contextos educacionais” (SHORN, 2018, p. 32).

Com o intuito de conceder maior sustentação a seu argumento, a autora subdividiu o capítulo em três seções e, em cada uma, apresentou compreensões dos coordenadores entrevistados sobre a escola, a família e o processo formativo, com o objetivo de compreender os princípios de Educação Socioemocional que estão aparecendo na escola e como, de acordo com suas percepções, estão sendo trabalhadas. Uma das falas que teve destaque foi a de uma coordenadora de escola pública do Brasil, assim caracterizada:

Na minha sala de aula eu nunca tive dificuldade para trabalhar com as crianças, porque eu sempre gostei muito, mas chegou um tempo que eu percebi que só gostar é pouco, que eu preciso estudar e estudar muito. Para mim, o que marca na educação e que é necessário, é o encantamento que marca minha vida e o estudo, mas só tratar com afetividade é pouco, é preciso também aprender! Eu não consigo ensinar se não sei, é preciso conhecer, é preciso ter conhecimento. A gente precisa estar se constituindo o tempo todo (CB3/EPB, 2016) (SCHORN, 2018, p. 102).

Neste, a profissional destaca que para um bom ensinamento é necessário o encantamento, já percorrendo um caminho subjetivo pela profissão, mas não só ele, ressalta que é necessário aprender por meio do estudo. Vemos com isso que, embora alguns profissionais concordem com a implementação da didática pautada nas competências, a necessidade de trabalhar conteúdos de base cognitiva é fundamental para a formação do indivíduo, não cabendo a equiparação entre as modalidades, quiçá, momentos de homogeneidade.

No quarto capítulo, a temática percorre a educação integral “[...] articulando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e implicações pedagógicas que viabilizam na formação docente e do estudante, anunciando possibilidades para trabalhar esse processo na escola com intencionalidade” (SCHORN, 2018, p. 33). Objetivando o apoio ao referido argumento, a autora traz o depoimento de mais uma coordenadora brasileira que partilha da ideia sobre a implementação da educação integral antecedida pela melhoria na formação e capacitação dos professores para o sistema almejado, ou seja:

Toda a ideia, tudo o que se pensa hoje como educação integral, como educação emocional, só pode ser efetivada se considerar a formação do professor. O professor é a chave, é a mola mestra. A graduação traz alguns

pontos que são essenciais, mas a formação continuada, isso de retomar é mais essencial (CB2/EPB, 2016) (SCHORN, 2018, p. 127).

Amparada a isso, a autora buscou maior embasamento para discorrer sobre a formação de professores voltando-se para a apropriação dos conhecimentos, que não se restringem apenas ao desenvolvimento cognitivo mas, transitando entre os socioemocionais. Por sua vez, Schorn (2018) destaca que:

[...] é importante investir na formação do professor, lembrando que na Graduação (licenciaturas) não há preocupação com esse aspecto e sim, muita preocupação com os conteúdos formais. Parece que a Psicologia Educacional, por exemplo, é negligenciada, deixada de lado, pois nessa área se ensina mais a psicologia clínica do que a educacional, estando as Teorias Educacionais, muitas vezes, relegadas à história da psicologia. (SCHORN, 2018, p. 127).

Quando a autora ressalta a importância na formação dos professores, vale mencionarmos que se trata da valorização e investimento sobre uma formação específica, a qual deve ser pautada na intersecção de conteúdos desenvolvidos cognitivamente ou emocionalmente, devendo estes ocorrerem de forma integral, com igual alcance e aceitação.

Para conceder melhores condições de argumentação, a autora trouxe a reunião do Fórum Internacional de Políticas Públicas, ocorrido em março de 2014, onde fora melhor estruturado para apresentação pública a respeito da importância das competências e habilidades socioemocionais enquanto incentivadoras de melhores resultados, como representado abaixo:

No evento, debateram a importância das competências e habilidades socioemocionais para obterem melhores resultados em termos educacionais, sociais e econômicos, assim como, sobre a necessidade de uma educação integral e inclusiva que atenda às diversas competências para o progresso social e o bem estar individual destacando, ainda, que as competências socioemocionais podem ser ensinadas com as competências cognitivas. (SCHORN, 2018, p. 14-15).

Porém, quando a autora faz a suposição de uma negligência em relação ao agrupamento das funções (cognitivas e emocionais), é possível identificarmos a inclinação favorável à incorporação das competências em contexto escolar, amparados como ações imbuídas de afetividade, resiliência, emoções estas que estão em pleno período de expansão e contando com a difusão de ideais.

Enquanto considerações finais, foi possível identificarmos aspectos decorrentes do processo investigativo, entre eles algumas limitações encontradas para realizar a pesquisa e contribuições na formação docente e discente e para o desenvolvimento de um currículo que

responda às exigências atuais em torno de uma Educação Socioemocional considerada tão importante quanto a educação tradicional cognitiva segundo a análise da autora.

O estudo proporcionou resultados que levaram à compreensão de que os professores, mesmo sem ter os esclarecimentos ou formação pautada na Educação Socioemocional, estão procurando trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, mesmo que ainda em ações polarizadas. De certo modo, estão atendendo uma Educação Socioemocional que reconhece que o conhecimento precisa fazer sentido envolvendo a pessoa em seus aspectos cognitivo, afetivo e social que são indissociáveis.

3.6 – Construção do Estado da Arte: apresentação dos artigos científicos

Visando compor o Estado da Arte, a presente seção conta com esta subdivisão, devido agora estendermos a apresentação para artigos científicos apresentados em reuniões nacionais e regionais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), de acordo com os resultados encontrados ao relacionarmos as palavras-chave “competências socioemocionais” e “políticas de avaliação”. As apresentações ocorrerão em consonância com o Quadro 6, anteriormente apresentado seguindo sua ordem cronológica de publicação.

O artigo intitulado “*Novas Competências no Mundo do Trabalho e suas Contribuições para a Formação do Trabalhador*”, foi apresentado no grupo de trabalho número 9, o qual desenvolve pesquisas em relação ao tema Trabalho e Educação da 23ª edição do evento da ANPED realizado na Região Sudeste, pelo autor Werner Markert, aluno da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Com o texto, o autor pretendeu analisar o modelo de competência, partindo de mudanças ocorridas durante o pleno desenvolvimento do mundo do trabalho em relação as contribuições para a formação do trabalhador, com o propósito de compor o *corpus* do trabalho, após uma contextualização baseado nas obras de Marx (1991).

O autor começa a discorrer sobre as dinâmicas enfrentadas durante o processo de produção, pontuando os retrocessos e lentos avanços, para considerar as inovações emergentes, e posteriormente fosse despertada a necessidade de formar um novo operário, capaz de atender a todas as demandas da fábrica e ainda, propondo-lhe um ilusório pensamento de liderança que conseqüentemente culminará em alta fiscalização e cobrança entre os iguais.

Com o objetivo de fundamentar melhor seu pensamento sobre o ‘processo de montagem’ do novo trabalhador, o qual fora induzido a alterar seus atos sob a ameaça de ser excluído do sistema por falta de qualificação ou empenho, o autor traz a utilização do termo

“servidor produtivo” o qual em ambiente fabril “[...] deve ser capaz de observar as rápidas mudanças, conhecer o processo produtivo e a organização do trabalho, para que possa intervir rápido e efetivamente em casos de interferências técnicas” (MARKERT, 2000, p. 6).

Para dar continuidade, o autor traz reflexões proporcionadas por autores que demonstram outro viés interpretativo das obras de Marx, principalmente quanto ao estabelecimento de categorias de diferenciação do termo competências, sendo estas, “[...] a competência técnica (trabalho), voltada para o domínio do processo de trabalho e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições” (MARKERT, 2000, p. 9).

Nesse contexto, o autor esclarece que no processo de formação do homem para a indústria, é necessário que ambas as competências sejam desenvolvidas. No entanto, é mais interessante para o Capital que princípios como, competitividade e eficiência alcancem o maior número de pessoas possível para que assim, o monitoramento aconteça entre aqueles que estão sendo subjugados e alienados. Diante disso, vemos que segundo Oskar Negt (1991): “[...] experiência realizada pelos professores nos cursos políticos revelou que a grande maioria dos trabalhadores não dispôs de uma consciência de classe, nem de uma perspectiva política para uma visão anticapitalista ou até socialista” (MARKERT, 2000, p. 11).

Diante disso, o autor identificou a necessidade de estabelecer relações que ultrapassem as paredes da fábrica e tenham potencial para alcançar a vida social dos trabalhadores. Para que isso ocorresse, foi suscitado o desenvolvimento de competências para atender a “criação da aprendizagem integrada ao trabalho”. Com isso, podemos dizer que, o desenvolvimento das novas “competências emancipadoras” (MARKERT, 2000), tornaram-se capazes de propor ao operariado uma visão não alienada, junto com uma razoável consciência política. Com isso, o novo trabalhador passa a dispor de um manual a ser seguido, para que seja possível a realização com maior facilidade da instrumentalização da força de trabalho e buscando conseqüentemente, a instauração da importante relação entre comunicação e trabalho.

O segundo artigo apresentado, foi intitulado “*Competências: Fluidez e Ambiguidades para Administrar a Formação do “Novo” Trabalhador*”, apresentado no grupo de trabalho número 9, o qual desenvolve pesquisas em relação ao tema Trabalho e Educação da 27ª edição do evento da ANPED realizado na Região Sudeste, pela autora Monica Ribeiro da Silva docente da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Neste texto, a autora desenvolve considerações em relação a utilização do termo competências e sua aplicabilidade para a formação humana e posteriormente, para o mundo do trabalho. A autora ressalta também que

a apropriação do termo vem sendo regulada em prol da reestruturação dos países que a implementam.

De acordo com Silva (2004, p. 1):

[...] no que se refere à formação, os mecanismos de controle constituem-se pela sujeição e subordinação ao trabalho alienado, criando, no entanto, a aparência de que a ampliação dos requisitos de formação seriam propiciadores de maior autonomia.

Diante disso, somos direcionados a entender que, com o modelo de competências instalado no mundo do trabalho e escolar, seremos guiados para um projeto de formação que consiste em controle e subordinação a formas instrumentais de racionalização dos processos formativos (SILVA, 2004). Ao identificarmos o objetivo do texto, vemos que a autora utiliza o citado artigo para estabelecer critérios a serem considerados quando tratada a abordagem da noção de competência e o desvelar da articulação feita entre educação e trabalho.

A abordagem parte da utilização do termo competências a partir dos anos de 1990, a autora menciona as reformas realizadas e vemos que o termo ‘competência’ não foi um acaso, pelo contrário, essa utilização foi muito bem teorizada e regada de inconsistências. Uma das alternativas utilizadas pela autora para comprovar as ambiguidades que permeiam a utilização do termo competência, é a demonstração de diferentes significados partindo do modelo condutista até atingir o modelo construtivista.

Esses modelos podem ser diferenciados segundo Silva (2004), onde o condutista fundamenta-se no behaviorismo; segue a estrutura comportamentalista de Skinner e prega por competências gerenciais. Já o construtivista, fundamenta-se nas ideias defendidas por Piaget (1990), partindo do princípio de que o saber não é algo pronto, e sim um processo em constante construção e concepção em resultado da interação com o meio, fornecendo condições necessárias para o início do processo de formação da personalidade do indivíduo.

Para Piaget (1997),

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoem: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e nas trocas entre formas distintas. (PIAGET, 1990, p. 8).

Partindo dos escritos da autora, vemos que uma das melhores chances do capital em formar para o mercado é apropriar-se de um método utilitarista onde “[...] A instrumentalização da razão, no campo da educação, produz formas pragmáticas e utilitaristas

de se lidar com o conhecimento e gera o controle sobre a formação humana” (SILVA, 2004, p. 13). Com isso, nos redirecionamos a prática, com os exemplos dentro de empresas, onde aplicam com empenho essa instrumentalização em prol do rendimento exclusivo de núcleos industriais, logo, “[...] pode ser constatada nas orientações com vistas a produzir propostas de formação para o trabalho, para isso, todo o conhecimento a ser ensinado deve estar associado, de modo imediato, ao *fazer*” (SILVA, 2004, p. 13).

Por fim, o texto nos proporciona refletir, em relação a dinâmica exercida pelas empresas e dentro das escolas, e com isso, identificar que o regime hierárquico permanece sendo o determinado pelo Capital, e este é o principal responsável por criar teorias em cima de áreas comportamentais para que depois, possa ser disseminado o discurso da culpabilização em indivíduos alienados e privados do saber mas, dotados de força e permeados pelo ópio temporal, que pode ser entendido pelas discussões acerca de mudanças políticas e sociais que permeiam a sociedade atual.

O terceiro artigo apresentado, vem com o seguinte título “*Educação Profissional à Luz do Modelo de Competências: Sob o Olhar Docente*”, o qual foi apresentado no grupo de trabalho número 9, este, desenvolve pesquisas em relação ao tema Trabalho e Educação da 30ª edição do evento da ANPED, realizado na Região Sudeste, pela autora Terezinha de S. Ferraz Nunes, aluna da Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Com o presente texto, a autora analisou o modelo de competência, partindo de mudanças ocorridas nas grades curriculares que abarcam a educação profissional, pontuando a posição dos professores em meio as discussões em torno da educação, mas que privilegie terceiros entre eles, prioritariamente o mercado econômico.

Para Nunes (2000), é inegável que a escola, principalmente com o advento da educação profissional, vem alimentando o mercado de trabalho e conseqüentemente aumentando a concorrência para determinadas vagas. Simultâneo a esse pensamento, temos a aplicabilidade da ideia que rege esse comportamento dentro das escolas, que seria a Pedagogia das Competências. Pedagogia esta que Nunes (2004, p. 2), salienta devido substituir “[...] o ensino fundamentado em conhecimentos organizados por disciplinas, para um currículo estruturado a partir das competências demandadas pelo mercado de trabalho e organizado em módulos”.

O texto é construído baseado em diversos autores fundamentais à temática da educação profissional no Brasil, considerando também, as contribuições daqueles que estudam o modelo de competências, com isso reunindo informações, baseadas em

depoimentos de docentes enquanto principais usuários deste sistema de educação, manejando os prós e os contras e considerando suas implicações diretas na ação pedagógica.

De acordo com respostas de professores, a autora constatou que as poucas aprovações do novo modelo ocorreram devido à limitação quanto ao conhecimento da área, em relação a dinâmica de apropriação deste, conforme relatado abaixo:

[...] como síntese das implicações do modelo de competências, na ação docente (foco da nossa pesquisa) aquelas realçadas pelos sujeitos: professores sem formação inicial para docência e sem bases teórico-metodológicas para implantação da proposta; educação continuada insuficiente; rotatividade de professores; resistência oculta à implementação do modelo de competências; alunos com defasagem na formação básica; tempo e contexto sócio-educativo incompatíveis com as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das competências, conforme estão prescritas nas diretrizes curriculares. Portanto, mesmo em se tratando da formação profissional na ação pedagógica, os docentes esbarram em limites alguns dos quais superiores às suas possibilidades de superação. (NUNES, 2000, p. 9).

Ao darmos andamento ao texto, vemos o surgimento de ambiguidades. A autora considera a possibilidade de adaptação e aperfeiçoamento do modelo de competência, almejando contar que, as vantagens proporcionadas, se unidas com as vantagens que são oferecidas pelo sistema, podem vir a resultar em um modelo alternativo, que mescle as contribuições oferecidas pelo modelo, corrobore com a vivência dentro das escolas. Logo, a autora coloca ainda que [...] o entrave à efetivação da educação por competência advém de inseguranças e inconsistências teórico-práticas e da ausência de um contexto favorável à efetivação da práxis pedagógica (NUNES, 2004). Vemos com isso que, a autora realmente acredita que possa acontecer um mesclar de informações e intenções que visem a contribuição para o aprendizado do aluno e não apenas formá-lo para o mercado. Faz-se necessário considerarmos o período de tempo vivenciado pela autora, onde a tecnologia estava em outro processo de desenvolvimento e ainda não contava com alternativas de abordagens.

A partir das colocações feitas pela autora, percebemos algumas discrepâncias devido a existência de um pensamento romântico sobre a função e funcionamento da escola e, principalmente dos projetos desenvolvidos nesta. Cabe salientarmos ainda, que os discursos que envolvem esse amálgama amplamente pensado e difundido é voltado principalmente a interferir na escola cuja maior abrangência de público, são os operários e suas famílias. Perante isso, vemos que a ideia central do texto, fica solta, devido a sustentação teórica das duas não conseguirem partilhar ideias e concordâncias.

Por fim, o quarto artigo foi intitulado “*Habilidades Socioemocionais: A OCDE e seu Projeto de Governança Educacional Global*”, apresentado no grupo de trabalho número 13, o qual desenvolve pesquisa sobre o tema Educação Fundamental, da 37ª edição do evento da ANPED, realizado na Região Sul, pelo autor Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues, aluno da UNIRIO. Rodrigues (2015), inicia o texto ressaltando que o atual discurso econômico que inter-relaciona os governos, tem conferido a OCDE, papel de destaque quanto ao trabalho desenvolvido em relação à educação, principalmente pela apropriação e fomento das habilidades socioemocionais. Dito isso, o autor pretende percorrer um caminho de investigação, utilizando-se de mecanismos que possibilitem a investigação sobre a OCDE, e os artifícios que venham comprovar a existência de um projeto de governança educacional global.

Visando atingir o objetivo inicialmente elencado, vemos que o autor, utiliza em seu referencial a aplicação do instrumental analítico proposto por Charaudeau (2014), permitindo afirmar que, a OCDE tem posto em prática um verdadeiro projeto de governança educacional global, constituindo os três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010), a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados; assim como aos modos de governança cognitivo e normativo, concebidos por Woodward (2009). (RODRIGUES, 2015).

Enquanto ponderações iniciais, o autor destaca a inserção da lógica e da cultura do mercado, inovando em discursos como “novo gerencialismo”, em oposição ao discurso de “bem estar social”. Ambos se apresentam como destacado por Dias Sobrinho (2004), em termos de dois paradigmas educacionais: o da educação segundo a lógica do mercado e o da educação como um bem público (RODRIGUES, 2015).

A relevância e aceitação da OCDE, enquanto organismo multilateral autorizado a intervir em países emergentes e que estão em desenvolvimento se deu de acordo com Eccleston (2011), devido considerar diferenças existentes entre esta e outras instituições criadas após o Acordo de Bretton Woods, no contexto de reconstrução que se estabeleceu com o fim da Segunda Guerra Mundial por não assumir uma posição claramente coercitiva de poder (RODRIGUES, 2015). O autor ainda destaca que devido,

[...] 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. (RODRIGUES, 2015, p. 6).

Ao longo do texto, o autor traz trechos do documento “*PISA 2015: draft collaborative problem solving framework*”, e dos relatórios “Competências para o Progresso Social” e “*Education at a glance 2013*”, relatórios estes que possuem grande alinhamento de ideias e valores. Com isso, visando a comparação entre os dois, é possível notar:

[...] diferenças não só na forma de designar as habilidades socioemocionais - “habilidades leves” (de *soft skills*) em *Education at a glance 2013* e “competências socioemocionais” em “Competências para o Progresso Social” - como também na exemplificação que se escolheu dar dessas habilidades - colaboração, comunicação, negociação e resiliência, no primeiro caso (E28 e E29); e autonomia, responsabilidade e cooperação, no segundo (E41). (RODRIGUES, 2015, p. 14).

Estes documentos, foram criados seguindo princípios da universalização, vemos isso devido a necessidade do autor em adaptar expressões segundo mercados de atuação, como por exemplo quando no texto aparece a expressão “habilidades leves”, essa, tem sido empregada nos campos da neurociência e da economia, na perspectiva da formação do capital social. Já os termos “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais” têm figurado com maior frequência em contextos mais voltados para a educação (RODRIGUES, 2015). Tal articulação se fundamenta para fundamentar a área de atuação em constante expansão da OCDE e sua influência, visando a aceitação de que:

O projeto de governança educacional global exercido pela OCDE tem legitimado o envolvimento e a atual precedência dos economistas na definição dos rumos da educação, em detrimento dos próprios educadores, entrevistados, sobretudo através da mídia, como ideólogos sem propostas concretas. (RODRIGUES, 2015, p.16-17).

Por fim, o autor fundamenta sua posição quanto ao projeto de governança educacional global quando faz as seguintes ponderações sobre esse projeto - marcado, por um lado, por um discurso que tende a deslegitimar as vozes dos educadores, e, por outro, por uma ação não percebida como coercitiva, pois que revestida de uma intenção de compartilhamento de conhecimento técnico e de prestação de auxílio – “[...] vem encontrando no Brasil um terreno altamente fértil” (RODRIGUES, 2015, p. 17).

Com base em toda a análise realizada pelo autor nos relatórios citados, vemos que os encaminhamentos tomados pela OCDE, não se dão em prol do conhecimento, mas, visam prioritariamente a atender as demandas do mercado de trabalho, elencando como princípios, adjetivos que possibilitem a manipulação e inversão de valores e princípios em relação a

educação. Esse projeto veio com o objetivo de acentuar a concorrência e alimentar a política do “pão e circo” no sentido de colocar em prática o novo gerencialismo.

Almejando melhores condições de apresentar reflexões a respeito dos trabalhos aqui apresentados, na seção seguinte, tomaremos como abordagem principal a análise de possíveis articulações que tenham acontecido ao relacionarmos as duas categorias abordadas na presente pesquisa.

4 - ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEÓRICA: ARTICULAÇÃO EXISTENTE ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

No presente capítulo, temos como objetivo, procurar em meio ao levantamento de dados efetuado, articulações que perpassem as temáticas aqui presentes, sendo elas o discurso atual das competências socioemocionais em relação ao método utilizado pelas políticas de avaliação lançadas como desdobramentos estrategicamente construídos. Para atingirmos o objetivo central do capítulo, partiremos de apontamentos feitos em cada documento apresentado, destacando alguns aspectos pontuais e de relevância para nosso problema de pesquisa.

Sabemos que a temática abordada é relativamente nova, principalmente ao abarcarmos a temática que engloba aspectos socioemocionais, embora seu embasamento seja anterior a virada para os anos 2000, pretendemos com essa pesquisa expor documentos que tenham tratado da temática das competências socioemocionais prioritariamente, e que posteriormente, tenham estabelecido relações com as políticas de avaliação enquanto elementos combinados ou contraditórios.

Devido a metodologia escolhida, diferenciamos os tipos de textos consultados, iniciaremos a análise, partindo de reflexões a cerca das dissertações, na sequência pontuaremos a tese destacada e por último, relacionaremos as contribuições advindas dos artigos científicos. Partindo dessas ponderações, vale mencionar que em todo o panorama descrito, considerando o recorte temporal recente, nos deparamos com um grande nível de aceitação e conformidade de determinado viés teórico metodológico em decorrência de outro.

4.1 - Apontamentos sobre a Temática em Dissertações

Inicialmente, nos deparamos com o documento produzido por Silva Junior (2013), vale pontuar que sua área de atuação é Desenvolvimento Econômico, diante disso, o autor teve como intuito investigar, por meio de diversas ferramentas comuns ao meio econômico, os critérios utilizados para determinar os motivos recorrentes do sucesso escolar de alunos que foram submetidos a Prova Brasil na edição de 2011, estendendo do 5 ao 9 ano do ensino fundamental, para posteriormente analisar suas apreensões cognitivas e considerando também os critérios socioeconômicos a que são submetidos.

O autor também expõe ao longo do texto, que seu pensamento tem como base a teoria do Capital Humano, defendendo que, quanto maior o investimento financeiro no aluno,

melhor retorno este poderá proporcionar a sociedade. O interesse em desenvolver o aspecto socioemocional dos indivíduos se dá, apenas quando é necessário o preenchimento do questionário socioeconômico, o qual tem caráter dominante junto com os dados informados pela Prova Brasil. Com isso, vemos que o autor, faz uso de estratégias numéricas, destacando-as para cumprir seu ideal.

Dentro da abordagem adotada pelo autor, este, demonstra coerência ao associar a teoria do capital humano com métodos avaliativos, especificamente a Prova Brasil, porém, não é possível compreender quando ele relaciona o modelo avaliativo que propaga diferenciações e junto com uma ideia de igualdade, essa inexistente, nos documentos normativos em vigor.

Como é possível associar modelos padronizados de avaliação em larga escala dentro de escolas pertencentes a camadas populares tão discrepantes, firmando seu embasamento em uma teoria que prega a ideia de acúmulo do conhecimento para ascensão na vida educacional, social e econômica, defendendo o aprendizado enquanto principal impulsionador de um mercado regado de diferenças astronômicas, o qual fundamenta sua justificativa capitalista de conceder condições mínimas e exigir resultados máximos de um grupo composto por muitas realidades absolutamente diferentes e válidas para o desenvolvimento do indivíduo (?).

Com base na explanação do conteúdo, torna-se difícil não sentir certo desconforto ao vermos a associação de conceitos como teoria do Capital Humano com Prova Brasil, alegando preocupar-se com o avanço na aprendizagem de crianças com onze (11) anos de idade, sendo que sabemos que a avaliação é tida como promotora de discriminação, mascarada de socialização.

Junto a isso, Vieira (2015) nos propicia identificar por meio de aspectos inerentes a seu posicionamento enquanto sociólogo contemporâneo, que este trabalho expressa a necessidade vista pelo autor em comprovar por vias científicas a relevância da incorporação de estratégias não cognitivas como elementos que somem na ampliação e efetivação do conhecimento e assim, utilizem de estratégias de avaliação em larga escala, neste caso foram utilizadas informações oriundas do PISA.

A partir desse contexto, o autor contou também com colaborações de autores estrangeiros que apontam para o sucesso dessa proposta em determinados países, só não são mencionadas as condições em que estes países se encontram tanto em nível econômico quanto a nível social, o que já não tornaria tão plausível a comparação e menos ainda a incorporação nacional de modelos de amostragem pelo governo brasileiro.

A contemporaneidade anteriormente mencionada vem carregada de terminologias e estratégias que podem ser destacadas como fundamentais para o respaldo teórico utilizado pelo autor, ao relacionar as estruturas curriculares brasileiras com as estruturas representadas pelo PISA, o que evidencia a ineficiência e generalização do sistema educacional brasileiro a fim de promover o estrangeiro.

No entanto, não é considerado dentro dos referidos contextos que, os modelos de avaliação em larga escala utilizados por outros países não seriam recomendados para o Brasil de forma integral, devido a diferenciações inclusive sobre a extensão territorial do país e pretensões oriundas de interesses mercadológicos, a fim de firmar relações comerciais, fazendo com que o sistema educacional pereça de investimentos, mas, cresça no volume de manuais didáticos para serem incorporados.

Ao analisarmos a preocupação que se tornou latente no entorno dos meandros curriculares, vemos que não é interessante assumir um posicionamento contrário a inserção de diferentes direcionamentos curriculares, considerando que esta integração vinculada a organizações/fundações privadas, é fundamentalmente interessante, principalmente política e economicamente, devido o alto índice de movimentações financeiras, em troca de acesso a formulações e interferência em documentos capazes de nortear os rumos da educação.

Veremos isso ao partilharmos de apontamentos realizados por Araújo (2015) no que diz respeito ao posicionamento favorável da autora a incorporação do modelo de competências enquanto norteador para a educação pública do Brasil. Faz-se necessário que façamos alguns questionamentos em relação a dedicação demonstrada por instituições privadas, que muitas vezes, pertencem a um grupo sem fins lucrativos, de investirem na educação, área tão criticada como infrutífera mas, que ainda assim, desperta o interesse de grandes investidoras em participar de determinações e opinar em seus desdobramentos.

Ainda cabe considerar que a participação de fundações tem aumentado amplamente no contexto da educação no Brasil e o plano da década de 1990, de um Estado mínimo, aparentemente, não está longe de se concretizar, devido essa realocação de poder quanto a definições que deveriam ser do Estado, mas que devido estarem contando com o apoio e subsídio de organizações dessa linha, delegam poder e atuam nas ações e determinações.

O referenciado levantamento se deu, após a compreensão de aspectos preponderantes no que diz respeito a lógica liberal imbricada no conceito de conhecimento, consistindo a necessidade de algum financiamento para que o conhecimento seja considerado eficaz, formas de acesso a esse conhecimento, que vem desvelando as dificuldades impostas pelo raciocínio,

impondo um conceito de educação subjetivo, e apreço pelos métodos avaliativos até aqui incorporados.

No campo do discurso, a estratégia é eficaz e justa, porém, o modelo de competências já começa mostrando sua projeção voltada para capacitação no campo empresarial e não educacional. Junto a isso, temos a somatória do milionário mercado que firma parcerias com as editoras e lucra ainda mais em cima de modelos que já foram comprovadamente considerados falhos, mas, que após reformulação em suas grades principais, demonstram aptidão para adentrarem no mercado novamente para disputar fomento governamental para suas *commodities*.

Em consonância a esse posicionamento, temos as reflexões proporcionadas por Rodrigues (2015), relacionando o processo de construção do *corpus* de seu trabalho, tornou-se possível visualizar de forma didática, o movimento realizado pelos organismos multilaterais e suas alianças com instituições que disseminem a aceitação e defesa de ideais criados e orquestrados com objetivo nem sempre publicados livremente, mas que são passíveis de serem identificados ao amparar-se em pensadores que procuram romper com as cortinas do conhecimento a fim de encontrar algo além da informação dada.

A partir das contribuições do autor, constatamos a importância da curiosidade em relação a assuntos relativamente novos, principalmente quando essas inovações incluem áreas importantes como formação, currículo e principalmente avaliação. O que aparentemente traz apenas o intuito de conceder informações necessárias para que o indivíduo conheça melhor a si mesmo, acabou sendo transformado em um exercício de dominância sobre uma massa vendedora de mão-de-obra. Porém, com as competências do século XXI, tornou-se uma massa resiliente.

Como subsídio ao discurso de uma massa resiliente, cabe relacionarmos categorias comuns ao contexto como superação do ensino convencional para investimento em um ensino que se preocupe em formar o indivíduo para além dos muros escolares visando uma formação humana, pautada em conhecimentos inerentes ao corpo e necessidades humanas, o que não podemos confundir com uma educação humanizadora, a qual pode ser compreendida por priorizar a formação do indivíduo para além dos aspectos físicos, individualistas de cada um, apoiando-se em pressupostos sociais, filosóficos e culturais.

Aspectos estes que são esclarecidos segundo o entendimento de Santos (2015), ao apontar que, vemos que o modelo de conhecimento que vem sendo disseminado, reforça a ideia inicial onde o propósito consiste em superar o sistema de ensino convencional voltado

ao cognitivo, apontando para uma proposta de superação por meio do ensino voltado a valorização de aspectos não-cognitivos, que posteriormente possam proporcionar melhores condições para o enfrentamento da vida social. E, que aumente a concorrência no mercado para que assim, o discurso inicialmente pretendido por parte dos organismos, que seria baseado na culpabilização, tenha força e expanda sua área de atuação e abrangência.

Partindo dos pressupostos de superação do sistema de ensino em vigência, Santos (2015) salienta que os organismos multilaterais que deveriam exercer papéis indiretos, ganham maior espaço e visibilidade nessas situações, pregando a contradição, pautada no discurso da culpa e a importância de aspectos emocionais, dentro da etapa de formação do indivíduo para lidar com as situações controversas.

Volpe dos Santos (2016), tece considerações acerca de maneiras de mensurar a existência de lacunas a serem preenchidas dentro dessa temática e até mesmo dentro da produção de sua escala de diferenciações. A preocupação torna-se considerável quando a recomendação na prática ocorre em âmbito escolar, devido a autora apenas citar exemplos de estudos que consideraram a participação dos professores, tratando em seu experimento, diretamente com pais e alunos envolvidos.

Vemos que o domínio da autora no que diz respeito a estrutura da escala quanto a quesitos de personalidade são bem delineados porém, vemos algumas ambiguidades quanto a sustentação desses argumentos nas duas áreas de atuação, que seriam, as competências socioemocionais demonstradas e a personalidade do indivíduo, prioritariamente em ambientes escolares. Tais ponderações abrem para indagações a sistematização de características individuais produzidas pelos indivíduos inseridos na contagem e submetidos ao sistema educacional vigente.

Pancorbo (2016), demonstra posicionamento favorável a apropriação do método das competências, o que nos leva a perceber a necessidade de tornar a questão da abrangência e validade nacional. Porém, ao tentarmos inserir na realidade da escola, partindo da máxima de que a escola é classificada como um lugar para se adquirir conhecimento, as figuras mudam de lugar e vemos que esse estágio de assimilação não tem como acontecer fora do palpável que é fornecido pela cientificidade cognitiva ministrada pelas matrizes tradicionais.

Devemos considerar também a subjetividade que permeia o contexto da escola, o que não permite que venhamos a fornecer com exatidão sentimentos que visem balizar estratégias norteadoras do futuro daqueles que estão envolvidos na arrecadação de dados para comporem a somatória do projeto. Outro ponto que pode ser levantado, seria a questão da determinação

do sucesso ou fracasso do aluno ainda em idade escolar, a partir de resultados colhidos em tempos diferentes, sob condições diferentes, mas que mantenham os critérios outrora estabelecidos, não considerando as alterações diárias a que este aluno e seu ambiente escolar estão expostos.

Ligado a isso, Paciência (2016), discorre a partir da apresentação de dados que objetivem não em somar no processo de ensino aprendizagem propriamente dito, mas considerando que a escola passa por um processo de transformação, saindo do ensinar e migrando para o processo de competição mercadista.

Arriscamos dizer que, o desenvolvimento das mensurações serve, para aprimorar e acelerar o processo de metamorfose da escola, o qual tem sido regido por coordenadas neoliberais específicas de supostas inovações, mas que na realidade, apenas precarizam aquilo que um dia fora garantido como direito básico ao cidadão, tornando requisito mediado por meio do mérito dos que são inseridos na disputa.

Faz-se necessário considerarmos que, nos dias atuais, estamos sendo impregnados de discursos facilitadores em relação a dinâmica escolar, tanto que, a pesquisa de Loureiro (2017), se revela sedutora devido ressaltar pontos positivos de relacionamentos e indagações que são inerentes a nossa contemporaneidade, o que em âmbito escolar, para os alunos, acaba sendo muito bem-vindo, devido pretender desmistificar as questões curriculares e conteudistas.

Porém, vale questionar o posicionamento da autora, que é contrário as metodologias que estão em vigência nos dias atuais, porque apenas agora foi despertada a emergência da necessidade de ser ensinado na escola métodos de autoconhecimento ou autocontrole? Porque apenas nos dias atuais, o enfoque das novas teorias voltou-se a formação do indivíduo, considerando a emergência de princípios como a resiliência, não seria essa atitude baseada no individualismo, repudiado pela autora ao defender a filosofia colaborativa?

Como consequência de tais implicações, vemos segundo **Firmino (2017)**, a partir de relatos e experiências demonstrados pela autora no texto, podemos ver que, o viés cognitivo que anteriormente víamos dentro da escola, está dando lugar para novas metodologias, voltadas a considerar aspectos que excedem o cognitivo, inclusive a ponto de diminuir cargas horárias para que se torne possível abarcar estes aspectos.

Isso nos mostra que, a existência do conflito quanto a regular a quantidade de conhecimento proporcionado, está travada e vem ganhando considerável terreno no embate contra as maneiras ideais para um bom convívio na sociedade do século XXI. Mediante esse

contexto, para se tornar destaque entre os candidatos para disputar as “melhores vagas” no mercado de trabalho, discurso este que é empregado por vários determinantes de aspectos sociais que partilham muitas vezes de um único ideal, aquele de nunca se satisfazer com aquilo já conquistado, estipulando sempre melhores maneiras de reforçar a desigualdade e alimentar a concorrência desmedida.

4.2 - Apontamentos sobre a Temática na Tese

Schorn (2018), constrói suas considerações de forma estruturada, de forma a defender a implementação do ensino baseado no desenvolvimento de competências, e também a pretensão de tornar público e convincente o discurso de integração e aceitação do invólucro emocional, enquanto determinante para a consideração do desenvolvimento de emoções, em um mesmo contexto de desenvolvimento do conhecimento científico propriamente dito.

O texto produzido por Schorn (2018), nos coloca para pensar em relação a algumas questões pontuais, como por exemplo, quando a autora traz a intersecção entre o cognitivo e o não-cognitivo como sendo correspondentes e necessitarem de igual interpretação e dedicação para o desenvolvimento de trabalhos, onde ficaria a cientificidade que o ambiente escolar deve proporcionar quando tratamos de sentimentos a mesma medida que pensamos a ciência? Outra indagação seria em relação a hipótese da autora ao citar a questão da preparação para o mercado de trabalho, ora concorda com essa destinação, ora discorda.

Engendrado a isso, a autora desperta mais indagações, principalmente quando vem a tona a questão da humanização da educação visando respaldar a apropriação das competências no sentido de preparar o aluno para as relações humanas, que serão desenvolvidas ao longo do percurso histórico, talvez caiba o pensamento; não seria cruel para esse mesmo aluno ser submetido a uma formação ‘humanista’ destinada prioritariamente ao preenchimento das lacunas do mercado de trabalho, apenas como função obrigatória e exercendo o papel de conformadora de qualquer resultado frustrante, vindo de um mercado destinado a segregar e sem perspectiva nenhuma de promover a “equidade”, sendo essa sua real significação quanto as inovações mercadológicas que nos são colocadas, com nomenclaturas diferenciadas mas, que são unânimes em definir sua primazia, que poderia ser identificada como diferenciação estampada na sociedade do século XXI.

4.3 - Apontamentos sobre a Temática em Artigos Científicos

Silva (2004), nos proporciona refletir, em relação a dinâmica que é exercida pelas empresas e dentro das escolas, e com isso, identificar que o regime hierárquico permanece sendo o determinado pelo Capital, e este é o principal responsável por criar teorias em cima de áreas comportamentais para que depois, possa ser disseminado o discurso da culpabilização em indivíduos alienados e privados do saber mas, dotados de força e permeados pelo ópio temporal, que pode ser entendido pelas discussões acerca de mudanças políticas e sociais que permeiam a sociedade atual.

Merckert (2000), identifica a necessidade de estabelecer relações que ultrapassem as paredes das fábricas e tenham potencial para alcançar a vida social dos trabalhadores. Para que isso ocorresse, foi suscitado o desenvolvimento de competências para atender a “criação da aprendizagem integrada ao trabalho”. Com isso, podemos dizer que, o desenvolvimento das novas “competências emancipadoras” (MARKERT, 2000, p. 14), tornaram-se capazes de propor ao operariado uma visão não alienada, junto com uma razoável consciência política. Com isso, o novo trabalhador passa a dispor de um manual a ser seguido, para que seja possível a realização com maior facilidade da instrumentalização da força de trabalho e buscando conseqüentemente, a instauração da importante relação entre comunicação e trabalho.

Com Nunes (2007), constatamos algumas discrepâncias devido existir um pensamento romântico sobre a função e funcionamento da escola e, principalmente dos projetos desenvolvidos nesta, cabe salientarmos ainda, que os discursos que envolvem esse amalgama amplamente pensado e difundido é voltado principalmente a interferir na escola cuja maior abrangência de público, são os operários e suas famílias. Perante isso, vemos que a ideia central do texto, fica solta, devido a sustentação teórica não conseguir partilhar ideias e concordâncias.

Já Rodrigues (2015), nos mostra que os encaminhamentos tomados pela OCDE não se dão em prol do conhecimento, mas, visam prioritariamente a atender as demandas do mercado de trabalho, elencando como princípios, adjetivos que possibilitem a manipulação e inversão de valores e princípios em relação a educação. Esse projeto veio com o objetivo de acentuar a concorrência e alimentar a política do “pão e circo” no sentido de colocar em prática o novo gerencialismo.

Com base nas produções aqui mencionadas, vemos que o modelo de competências, somado a investigações socioemocionais são passíveis de articular-se com as políticas de

avaliação que hoje imperam no país. Inicialmente, é necessário associarmos aos itens que remontam o contexto das políticas sociais que posteriormente se subdividiram em políticas avaliativas, objetivando garantir uma seleção entre os indivíduos, apoiada não em critérios científicos e sim, mercadológicos.

Junto a essa adoção de conceitos a rotina social, temos a inserção de critérios que consideram os aspectos socioemocionais destes indivíduos importantes para sua formação enquanto cidadãos, isso porque, após a disseminação do discurso avaliativo e celetista, é importante para a engrenagem capitalista, estratégias para conter os possíveis descontroles causados pela falta de espaço/oportunidade para todos na educação, encaixando então o discurso de que é necessária uma formação ‘completa e humana’.

Entendemos por completa a formação que utiliza aspectos além dos cognitivos convencionais fornecidos pela escola tradicional, alegando que esta precisa se re-inventar a partir de inovações sociais, tecnológicas e considerar o desenvolvimento do socioemocional em seu sentido comum, preocupando-se com o desenvolvimento de atores sociais adestrados e emocionalmente regrados. Seguindo a mesma ótica das reformas que permearam a década de 1990, mas que não traziam benefícios para os necessitados e sim, multiplicava os abastados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo identificar a existência de articulação entre os campos teóricos das competências socioemocionais e as políticas nacionais de avaliação em larga escala. Para tanto, partimos de um estudo bibliográfico e documental caracterizado como Estado da Arte, conforme salientado por Ferreira (2002), que tem como objetivo,

[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de eventos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para termos condições de realizar o que a metodologia escolhida propõe, recorremos a diferentes fontes de pesquisa, sendo essas, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, no intuito de atribuir consistência a nosso objeto de pesquisa, o qual foi delineado partindo da busca por articulações entre Competências Socioemocionais e Políticas de Avaliação.

Como foco para a realização da pesquisa, tivemos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e buscamos também em trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, tanto nas edições da ANPED-Sul quanto nas edições da ANPED Nacional, focalizando em pesquisas desenvolvidas entre 2012 e 2017, devido ter sido o período de maior inserção do termo Competências em documentos norteadores da educação nacional.

Faz-se necessário atentarmos para o fato de que, em nossa pesquisa, utilizamos de duas palavras-chave para conduzir as buscas mesmo que de forma generalizada, “Competências Socioemocionais” e “Políticas de Avaliação”, as quais juntas resultaram em um número significativo que ultrapassou oito (8) mil trabalhos produzidos que em algum momento fizeram menção as temáticas escolhidas para a pesquisa.

No entanto, durante a realização do percurso traçado, delimitamos a simultaneidade dos temas nos trabalhos, que resultou numa diminuição significativa do número de documentos que estabeleciam relação com as temáticas, o que nos fez perceber que, dentre mais de oito mil documentos, apenas 15 documentos, tinham em sua estrutura alguma relação ou articulação entre o modelo de Competências e as Políticas de avaliação.

Outro ponto que vale mencionarmos é que, mesmo com a diminuição no número de documentos, permanecemos com uma gama significativa de áreas do conhecimento que desenvolviam pesquisas e articulavam as temáticas de forma a suprir questionamentos inerentes a suas respectivas áreas de pesquisas, educação, sociologia, psicologia, ciências, economia e design.

Dessa forma, percebemos que partindo de mais de oito (8) mil trabalhos, ao aplicarmos diversos mecanismos de filtragem e recortes temporais, nos deparamos com apenas dois (2) trabalhos que demonstram preocupação com a explicitação das articulações existentes entre as temáticas.

Mesmo considerando as áreas do conhecimento e de pesquisa, este estudo nos proporcionou algumas considerações sobre o objetivo proposto. E, para identificarmos o sentido existente entre a relação proposta, é necessário pontuarmos alguns acontecimentos e considerarmos o período de influência e a legitimação destas articulações, ainda nos dias e versões curriculares atuais.

As produções apresentadas e questionadas refletem a prática que permeia o contexto educacional brasileiro desde a década de 1990, e então, promovem alterações diretamente políticas e econômicas para o contexto escolar. Estas vieram como produto das reformas e políticas implementadas. Sendo possível perceber que, com as pesquisas científicas aqui evidenciadas, a inserção de critérios responsáveis por mensurar a capacidade emocional de indivíduos se dá como historicamente fora mostrado, em ambientes fabris, para que fosse possível mensurar a produtividade dos trabalhadores.

Vimos que esse discurso pertence a metodologia utilizada pelo modelo de competências, o qual foi fortemente impulsionado devido a criação de uma fenda considerável entre empregadores e trabalhadores. Para atestar com maiores propriedades tal afirmação, optamos pela construção do Estado da Arte a respeito da produção sobre as competências socioemocionais e a articulação com as políticas de avaliação (2012-2017) enquanto objetivo geral da pesquisa.

De início foi possível compreendermos a ideia pretendida com a apropriação do sistema de competências enquanto método de ordenação, diretamente ligado ao regime corporativo, estendendo este para dentro dos muros escolares, tornando a escola um ambiente importante no sentido de ser preparatória para o mercado de trabalho, isso já contribuiu para o explicitar de limitações e esclarecimentos sobre os limites de alcance e apropriação no sentido da aprendizagem resultante.

Cabe salientar que, a investigação acerca de qualquer produção teórica é realizada em meio a consideráveis dificuldades. Principalmente quando a pesquisa tem vista mostrar alguma articulação existente entre a produção teórica e o processo que proporciona a prática de tais mediações, principalmente considerando a emergência da temática. Ao longo da pesquisa, foi possível vermos algumas indagações em relação aos reais motivos que serviram de pano de fundo para que as competências aceitassem partilhar de informações sobre seus meandros e influência enquanto nova condutora.

Diante deste fato, consideramos as condições do modelo de competências ao aprofundarmos para a especificação do socioemocional a partir do início dos anos 2000, considerando enquanto especificação de pesquisa algumas ponderações do contexto de produção e valorização das competências socioemocionais. Para atingir o objetivo traçado, realizamos uma retrospectiva histórica quanto ao direcionamento dado pela alteração contextualizando-a e considerando os principais acontecimentos que permearam a área da educação.

O discurso das Competências Socioemocionais veio no sentido de proporcionar uma determinada junção das atribuições auferidas a um indivíduo visando proporcionar um melhor respaldo para que essa possa lidar com aspectos sociais e emocionais dentro da escola, “[...] As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades que cada indivíduo tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, s/p).

Logo, compreendemos que a “pedagogia competente” fora criada de modo a, “[...] concentr[a-se] no saber-fazer e nos saberes úteis, supostamente melhor adaptados aos jovens vindos das classes populares e correspondendo às necessidades das empresas” (LAVAL, 2004, p. 25). Em meios práticos, vimos que o objetivo desta pedagogia era o da diferenciação explícita entre as classes dentro de ambientes públicos que, em tese, deveriam proporcionar um mínimo de coerência entre as condições de subsistência e aprendizagem.

Como resposta as indagações realizadas ainda na primeira seção, tivemos a comprovação da real destinação e intenção por trás da criação de um novo adendo para a pedagogia, sendo ele o de, sanar a necessidade de controle e ajuste da real destinação da escola na vida do trabalhador. Vendo também sobre esta hipótese a comprovação de que o ensino de qualidade deve ser ensinado apenas aos que pertencem as camadas que já ascenderam socialmente, destinando os pertencentes a base da sociedade conhecimentos elementares para romper as barreiras impostas pela ignorância inicial, instruindo minimamente para formar um exército de analfabetos funcionais, que, mesmo sem compreenderem o motivo da realização de determinadas ações, a realizam para cumprir metas estabelecidas.

No que diz respeito a segunda seção, tivemos a apresentação e contextualização de nosso viés interpretativo do conceito de avaliação, feito isto, como tais encaminhamentos poderiam se entrelaçar diretamente com a educação, e especificamente, nos quesitos que envolvem o caráter emocional do indivíduo, ainda enquanto participante do processo de interação

As competências vieram como um agravante para o sistema de aplicação e prática das políticas de avaliação. Considerando que as avaliações são classificadas como critérios formais para a efetivação, continuação do projeto social liberal, logo, houve a necessidade de criar uma ramificação dentro do produto da educação para que as práticas pudessem ser norteadas e seguissem um mesmo caminho teórico. Foi então que tivemos a ascensão do modelo de competências, o qual veio fantasiado com uma forma de humanizar a formalidade contida na fria metodologia avaliativa, proporcionando um ilusório interesse no indivíduo e não apenas no que ele pode fornecer enquanto detentor da força de trabalho que move a sociedade, ao relacionarmos as políticas sociais voltadas a avaliação como um todo.

Amparados pelo referencial teórico, foi possível apresentarmos as pesquisas, ainda na seção três, acompanhados de apontamentos sobre sua aplicabilidade no contexto escolar conforme realizado na seção quatro. Para isso, realizamos algumas constatações sobre algumas das principais funções atribuídas a avaliação enquanto ferramenta seletiva, que utiliza de um discurso mercadológico, amparado na meritocracia como possível método de intervenção durante o período de comprovação deste.

Na seção seguinte foi que entramos em contato com nosso principal material de pesquisa e consulta, o qual utilizamos como componentes de nosso panorama de análise pautadas na hipótese de possíveis articulações entre a incorporação de competências socioemocionais e políticas de avaliação. Partindo de considerações que anteriormente foram realizadas sobre a junção das temáticas, vimos que elas estão diretamente ligadas devido a complementação de uma para com a outra. Tal colocação se justifica após a exposição das pesquisas cujos recortes são relativamente recentes. Podemos dizer que boa parte dos conteúdos dentro de suas áreas de atuação, demonstraram preocupação com os caminhos trilhados pela educação básica nacional, entretanto tinham em vista a produção de materiais que viessem a somar nos direcionamentos tomados pela educação e até mesmo, servindo como suporte para posteriores decisões.

Considerando o número de áreas distintas que desenvolveram pesquisas que demonstravam relações entre as temáticas, podemos pontuar que, de 10 dissertações compiladas, apenas duas fizeram considerações questionando a forma com que o processo de ensino e aprendizagem estava se desenvolvendo, demonstrando interesse em não mercantilizar a educação e seus integrantes diretamente envolvidos.

Outro considerável tópico de análise que se desenrolou ao longo do texto foi a intenção de um número considerável de pesquisadores em desenvolver estratégias avaliativas aptas a captar sinais emocionais, que interligados a sinais sociais, serviriam para produzir uma determinada maleabilidade e obediência de crianças. É necessário destacarmos que a aparente compreensão das limitações de cada um, muitas vezes é colocada propositalmente como barreira, tendo como função apenas a liberação ou retenção de estudantes a pensamentos voltados a ampliação da criticidade do ser humano.

Ao longo da pesquisa, vimos que as citadas articulações existentes entre o modelo de Competências Socioemocionais e as Políticas de Avaliação fundamentaram-se em discursos discrepantes, como o da meritocracia e culpabilização que nos levam a reproduzir o discurso da mercantilização da educação, classificando-a como produto e não como direito e, para concluir, a inconsistência teórica do pensamento defendido pelos atuais modelos governamentais, a equidade, ou uma igualdade desigual.

Ao sermos direcionados ao pano de fundo proporcionado após a apresentação de todos os documentos por nós consultados, vimos que, a inconsistência torna-se ainda mais clara ao identificarmos pontos em comum sendo permeados pelos mesmos discursos, mesmo que indiretamente, explicitando uma total controvérsia.

A fim de explanarmos de uma melhor forma as articulações encontradas, partiremos do discurso da meritocracia, o qual defende e dissemina a ideia de usufruir da educação aqueles que ‘merecem’, ou aqueles que “se esforçam” para alcançar determinado objetivo ou sonho. No entanto, o discurso do mérito abre algumas fendas que proporcionam indagações ao não mencionar particularidades de condições que, permeiam a vida de boa parte da população, principalmente do público oriundo de escolas públicas, como a fome; as desigualdades sociais, a desigualdade de distribuição de renda de forma regional etc.

Estes critérios a serem considerados, são fortemente relevantes e podem influenciar a quantidade e qualidade de aprendizagem que cada criança pode desenvolver ao longo do percurso escolar, podendo ser para integrar os índices numéricos de grandes escalas de forma positiva, na tentativa de contribuir para um quadro de acesso estatisticamente mínimo, mas, que servem como direcionamento para novos âmbitos curriculares, respeito ao acesso e direito à educação.

Salientamos que nosso posicionamento sobre a avaliação não é de todo contrário, pois sabemos da importância da aferição dos conhecimentos, a fim de esclarecer ao próprio professor o processo de assimilação do aluno sobre determinado conteúdo. No entanto, a crítica se coloca quando é inserido a esse contexto de aferição do saber, a distribuição de notas como classificatórias e determinantes para ascensão escolar ou rotulação por meio de classificações ou notas, muitas vezes, extirpando de uma criança em processo de formação, a ambição em aprender.

Inerente a isso, baseando-nos no apanhado teórico realizado no início desta pesquisa, temos a mais usual e lúcida forma de rebater esse discurso, admitindo que não foi e nem será objetivo do capital proporcionar educação de qualidade a todos, até porque a instituição Estado não dispõe de condições financeiras, físicas e estruturais para que todos exerçam esse direito. Contudo, não veremos principalmente em era capitalista, a verdadeira versão de um discurso alegando que não há lugar para todos.

Para essa implicação, a própria instituição Estado, utilizará do discurso reverso, que apropria-se da ideia de culpabilização, devido a necessidade de depositar sobre alguém a culpa sobre a ineficiência de um Estado que funciona de forma deliberada a favor do Capital mas, que delega responsabilidade a pessoas e instituições, pregando então, que após o indivíduo não ter feito por merecer e aproveitado a oportunidade fornecida pelo Estado, ele torna-se o único responsável por seu sucesso / fracasso. Afinal, os “critérios” de seleção seriam iguais a todos os que se submetem ao sistema e compõem o quadro estatístico que gerará lucro financeiro para a economia do país ou proporcionará quedas em índices internacionais.

Após ter colocado sob as costas do indivíduo a responsabilidade do fracasso ou sucesso escolar o que proporcionaria ascensão ou não, o Estado ainda exime-se de qualquer responsabilidade quanto a direitos básicos dos indivíduos e ainda promove o pensamento de que não é necessário que haja interferência do Estado em questões sociais como direito a educação básica de qualidade.

Neste momento, também foi possível percebermos que a educação passa por um momento de fortes e rebuscadas influências da área empresarial. Empresas estas que estudam possibilidades de tornar a escola um ambiente ainda mais técnico e restritivo, adotando ferramentas de controle e principalmente, preocupando-se em desenvolver métodos que sejam capazes de identificar e controlar as emoções para que estas, posteriormente não venham interferir no funcionamento da empresa.

Isso serviu de combustível para que este Estado, se apropriasse novamente da ideia da meritocracia, proporcionando um novo viés para essa educação tão debatida. Consistindo na chamada mercantilização da educação, re-afirmando que aqueles que quiserem estudar, que paguem por isso, realocando a educação a condição de um produto passível de ser adquirido ou não por “qualquer” cidadão. Porém, aqueles que não adquirirem não poderiam reclamar, porque a oportunidade foi proporcionada a “todos” aqueles que tenham dinheiro para pagar por ela.

E a maior parte da população que não é detentora de riquezas, mas da força de trabalho, portanto, aqueles que não tiverem recursos financeiros, que conformem-se com o fracasso iminente, devido não ter feito nada para mudar a situação. Essa lógica não considera, ou dizendo de outro modo, quer assegurar as desigualdades sociais que permeiam a vida daqueles que possuem apenas os bens que são fornecidos por instituições públicas, como escolas, para deleite.

Esse falso ideal de igualdade, ou podendo ser entendido como equidade, de direitos é reproduzido de maneira desenfreada sem considerar as distinções existentes entre as classes, regiões geográficas em que estão realocados os cidadãos, e condições socioeconômicas a que estão sujeitos, fazendo com que, ao invés de visar uma igualdade onde todos possam desfrutar das mesmas condições, apenas serve como barreira física imponente e separatista entre as classes. No entanto, seu revelar acontece de forma velada, assim como os ideais defendidos intencionalmente por uma aparente sutileza e confusão de ideias proporcionada pelo liberalismo, o qual ‘embaralha’ a mente dos indivíduos guiando-os para o caminho que convém ao Estado e seu caráter de classe.

Diante do exposto neste trabalho pela relevância e contemporaneidade da temática, as contribuições teóricas pertinentes de diversos autores possibilitaram a construção de parte de um panorama de articulações entre as competências socioemocionais e políticas de avaliação entre os anos de 2012-2017.

Sobretudo, faz-se necessário destacarmos que aspectos acerca da economia, psicologia, pedagogia, design, ciências políticas e sociais, foram destacados e apresentados seguindo relações muitas vezes estabelecidas de forma pragmática pelos autores, porém, vemos de um modo geral a preconização da continuidade de um sistema baseado na livre exploração e regulação inclusive de sentimentos e emoções.

Isto posto, vemos que mesmo as competências acrescidas de considerações sobre o socioemocional, serem relativamente novas nos documentos norteadores, elas já constituíam o acervo de planos para serem colocados em prática pelo governo. Dito isso, vemos o motivo da criação da pedagogia das competências, a qual se dá devido a necessidade de realização de um plano previamente montado pela classe burguesa, de formar pedagogicamente alunos para posteriormente se transformarem em força de trabalho qualificada, porém, sem uma consciência autônoma.

Analisando assim, vemos quão cruel tem sido o sistema capitalista pós anos 2000, pois, ao mesmo tempo em que nunca houve avanço tão grande, nunca houve tão grande descaso entre seres humanos, e vemos isso ser orquestrado pelo governo de maneira singela, pois, apesar da expansão da escolaridade básica, vimos que a mesma é a cada dia mais sucateada e obrigada a ensinar que a desigualdade já se tornou lei, e que não há o que fazer ou como lutar contra.

Estas constatações auxiliaram no entendimento dos rumos tomados por escolas ao adotarem como perspectiva a seguir o método das competências e suas ramificações e abrangências, inclusive no que diz respeito a instrumentos avaliativos.

Por fim, consideramos necessário dizer que a metodologia e temática neste trabalho abordadas, não esgotam a análise acerca da articulação entre Competências Socioemocionais e as políticas de Avaliação. Nesse sentido, essa articulação suscita a continuidade das análises sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, nº 53, p. 267 - 284, abr./jun., 2013.

ALEXANDRE, N. M. C., & COLUCI, M.Z.O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, 16(7), 3061-3068.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2a edição, p. 56. 3.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal**. Precarização do trabalho e redundância salarial - **Rev. Katál**. Florianópolis.v. 12 n. 2 p. 188-197 jul./dez. 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, Editora da UNICAMP, 2003.

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Inovações Organizacionais e Qualificação - os aspectos atitudinais da qualificação**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. Ronaldo Marcos de Lima. **Competência e Qualificação**: Duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. 22^a Reunião Anual da ANPED – GT Trabalho e Educação. Caxambu-MG, 1999.

ARAÚJO, Aline Gomes Medeiros de. **Ensino Médio Integrado**: um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada. 2015. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

ARCENEUX, K.; GERBER, A. S.; GREEN, D. P. **Comparing experimental and matching methods using a large-scale field experiment on voter mobilization**. [S.l.]:[s.n.], 2004.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**: relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997. Indicadores Seleccionados do Desenvolvimento Mundial. Banco Mundial. Estados Unidos da América, 1997.

BAZERMAN, Max H. **Processo decisório**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BECKER, G. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: Columbia University Press, 1964.

BONAMINO, A. e FRANCO, C. “Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, p. 101 – 132, 1999.

BONAMINO, Alicia Catalano; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e**

Pesquisa. São Paulo, v. 38, nº 2, p.373-388, abr/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: mar. 2018

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America.** New York: Basic Books, 1976.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil:** a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica – **PROEBE.** Brasília: MEC, PROEB, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>>. Acesso em: 02 mar. 2018

_____. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos:** 1993- 2003. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP2_22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Avaliações de Aprendizagem.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

_____. **Mestrado Profissional.** Regulamentado pela Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018

BRESSER- PEREIRA. Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BROOKE, N. "As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação". In: H. A. Fontoura (org.). **Políticas públicas, movimentos sociais:** desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. p. 163 - 188. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

CAMPBELL FA, Ramey CT, Pungello E, Sparling J, Miller-Johnson S. **Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project.** Applied Developmental Science, 2002.

CARNEIRO, P., Heckman, J.J. **The evidence on credit constraints in post-secondary schooling.** Economic Journal 112 (482), 705–734, 2002.

CARNEIRO, P., Heckman, J.J. **Human capital policy.** In: Heckman, J.J., Krueger, A.B., Friedman, 2003.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO - CAED. **Descritores**. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 20 fev. 2018

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Educação a Distância. Mestrados Profissionais em Rede Nacional. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CAPES. Mestrado e Doutorado: o que são? Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CAPES . Mestrado Profissional: o que é? Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CAPES. Mestrado Profissional. Portaria CAPES Nº 131, de 28 de junho de 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

CNI. Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, 6, Salvador, 1993. **Educação básica e formação profissional**: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro, CNI, 1993.

COAN, Marival. **Educação para o Empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Florianópolis, 2011. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, p. 540.

CUNHA, F., Heckmanm J., Lochner, L., Masterov, D., Chapter 12 **Interpreting the evidence on life cycle skill formation** Handbook of the Economics of Education. (pp. 695 a 812). Elsevier, 2006.

CZERNISZ, E. C. da S.; PERRUDE, M. R. da S.; SILVA, A. L. F. da. **Orientações da Unesco para a educação brasileira**: educar para o consenso? Marília: UNESP, 2012.

DEITOS, Maria Lúcia Melo de Souza. **As políticas públicas de qualificação de trabalhadores e suas relações com a inovação tecnológica na indústria brasileira**. Campinas, 2006. 368 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas, 2005. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Caminas, SP, 2005.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios da formação profissional**. In: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Rio de Janeiro. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 1996, v. 22, nº 2, maio/agosto 1996.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010.

DIAS SOBRINHO, J. A avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, nº 88, p. 703 - 725, 2004.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. ; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L. ; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios". **Caderno do Cedes**. Campinas, vol. 29, nº 78, p. 201 - 215, 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. Newton. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUCKWORTH, A.L.; YEAGER, D.S. **Measurement matters assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes**. Educational Researcher, SAGE Publications, v.44, n. 4, p.237-251, 2015.

ECCLESTON, R. "The OECD and Global Economic Governance". *Australian Journal of International Affairs*, v. 65, nº 2, p. 243 - 255, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de José Silveira Paes; apresentação Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global, 1984.

_____. Friedrich. Barbárie e civilização. In: ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. (pp. 177-201)

ENGUIITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ESTEBAN, M.T. Avaliação da aprendizagem. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FALEIROS. Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 1994.

_____. Vicente de Paula. As funções da política social no capitalismo. In: **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 46-84.

FERREIRA, Vera Rita de Mello. **Psicologia econômica: estudo do comportamento econômico e da tomada de decisão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FIGUEIREDO, Ireni M. Z. **Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: Da prioridade à centralidade da educação básica**. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas.

FILHO, Mendonça. **Base Nacional Comum Curricular**. Apresentação. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em set de 2017.

FIORI, José Luis. **Em busca do dissenso perdido**. Ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FONSECA, Marília. OLIVEIRA; João Fonseca de. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar**. In: REUNIÃO ANUAL – ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. Textos dos trabalhos e pôsteres. Poços de Caldas, 2003.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: H. A. Fontoura (org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. p. 72 - 90. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S. A, 1962.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HADDAD, S. **Juventude e Escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília. DF: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do Conhecimento n.8).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 24.ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HECKMAN, J.J. Policies to foster human capital. **Research in Economics** 54 (1), 3–56. With discussion, 2000.

_____. J. e RUBINSTEIN, Y. The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. **American Economic Review**, vol. 91, nº 2, p. 145 - 149, 2001.

HIRATA, H. **Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência**. In: FERRETTI, C. et al. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis - RJ, Vozes, 1994, pp.124-138.

HOTZ, Celso. **Estado e Política Educacional no Brasil (1979/1989)**. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais**: Desenvolver competências socioemocionais na escola. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. – IAS. Educação para o Século 21. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/#quem-somos>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **Ideias e Tendências. Competências Socioemocionais**. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. **PORVIR**. Especial Socioemocionais. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/#prettyPhoto>>. Acesso em: 08 de maio 2017.

_____. SEEDUC/RJ. **Solução Educacional para o Ensino Médio** – Volume 1. 2012. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/solu%C3%A7%C3%A3o-educacional-1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

JAKOBI, A. e MARTENS, K. "Introduction: the OECD as an actor in international politics". In: K Martens e A. Jakobi (eds.). *Mechanisms of OECD Governance: international incentives for national policy-making?*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

JOHNSON-LAIRD, Philip N. *How we reason*. New York: Oxford, 2008.

JOHN, O. P., & SRIVASTAVA, S. **The Big-Five trait taxonomy**: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138), New York: Guilford Press, 1999. Disponível em:

<<http://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/Personality-BigFiveInventory.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017

KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KEYNES, John Mainardes. **Biografia** – Disponível em: <https://www.ebiografia.com/john_maynard_keynes/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

KLEIN, R., SPADY, R., & WEISS, A. (1991). **Factors Affecting the Output and Quit Propensities of Production Workers**. *Review of Economic Studies*, 58(2), 929-54.

KRAUZ, T., HECKMAN, J.J., DIRIS, R., WEEL, B., & BORGHANS, L. **Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success**.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LENIN, Vladimir Ilyich. **O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. Lisboa: Edições Progresso, 1984. Disponível em: <http://goo.gl/1tJC4g>. Acesso em: dez. 2017.

_____. Vladimir Ilyich. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 21 de jul. 2017.

LOUREIRO, Michele Marconsini; Novaes, Luiza. **Design para um aprendizado socioemocional: experiências no ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2017. 113p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A educação e os desafios das novas tecnologias**. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 180.

MARKERT, Werner. **Novas Competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador**. ANPED . 23^o Edição Anual ANPED Nacional . Caxambu – MG. 2000.

MARX, Karl. **Textos Filosóficos**. São Paulo: Biblioteca do Socialismo Científico: Editorial Estampa, 1975, p. 144.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras Escolhidas**. Volume 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.

_____. K. E _____. F.. **A ideologia alemã**. São Paulo. Hucitec, 1991.

McCRAE, R.R., & COSTA, P.T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model across instruments and observers. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52(1), 81-90.

MERVIELDE, I., Deary, J., De Fruyt F., & Ostendorf F. (1999). **Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC)**. Trabalho apresentado no Proceedings of the Eight European Conference on Personality Psychology. Tilburg, Tilburg University Press

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, p. 107.

MILLER, William R. Definition of Design. In: **wrmDesign.com**. Disponível em: <<http://www.wrmdesign.com/Philosophy/Documents/DefinitionDesign.htm>> 2004. Acesso em: 16 nov. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NAGEL, Lizia. Helena. **A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores**. Seminário Internacional de Educação, Cianorte, 2001.

NEGT, O. Soziologische Phantasie und exemplarischeres Lernen (**Fantasia sociológica e aprendizagem exemplar**). Frankfurt, 1991

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

_____, O. M. **A Atualidade História da Ofensiva Socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NUNES, T. S. F. **Educação Profissional à luz do Modelo de Competências: sob o olhar docente – 30^o Reunião Anual da Anped – Reunião Anual – Caxambu – MG. 2007.**

OECD. **Brazil – Country Note –Results from PISA 2012**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em 04 fev. 2018

_____. **PISA 2012 Assessment and Analytical Framework**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013b. Acesso em: 04 fev. 2018.

_____. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/ceri/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. “*PISA 2015: draft collaborative problem solving framework*”. OECD Publishing, 2013

_____. Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). **Skills for social progress: The power of social and emotional skills**. Retrieved from. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>> Acesso em 04 fev. 2018.

_____. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy**. São Paulo: IAS, 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In.: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PANCORBO, Gina Pamela Valdivia. **Propriedades psicométricas do inventário Social and Emotional (or non cognitive) Nationwide Assessment (SENNA)**. 2016. (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **A crise estrutural e a centralidade das classes sociais**. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 41-49. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/S1414>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos. **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, pp. 15-38, 1997.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento no Brasil. **Sobre o PNUD**. Disponível em: <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/operations/about_undp.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas**. São Paulo: OCDE, Instituto Airton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

RIO DE JANEIRO (Estado). Projetos e Programas. **Programa Dupla Escola**. Conheça o programa. [2013]. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687140>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Convênio SEEDUC nº 06/2013, de 31 de janeiro de 2013. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 20 fev. 2013

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?** 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

_____, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **Habilidades Socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global – ANPED, 37ª Reunião Nacional da Anped – Reunião Nacional – Florianópolis – SC, 2015.**

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. **Lembrando Keynes em época de turbulência capitalista** – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora – MG. Disponível em: <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/LKETC.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

ROSENBAUM, P. R.; RUBIN, D. B. The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. **Biometrika**, 1983. v. 70, n. 1, p. 41–55.

SAES, Décio. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2015.

SANTOS, Maristela Volpe, **Construção de escala de indicadores socioemocionais em crianças e adolescentes**. 2015. 117p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2015.

SANTOS, D. & PRIMI R. (2014). **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. *Educação para o Século XXI*. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf>> Acesso: 13 de fev. 2018

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos:** um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. 177 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Orientador: (Otávio Aloisio Maldaner). Ijuí, 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** San Francisco: Artmed, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano:** investimentos em educação e em pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENGE, Peter. M. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização que aprende. 27 ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da. Competências: fluidez e ambiguidades para administrar o “novo” trabalhador. ANPED. 27^o Edição Anual ANPED Nacional, Caxambu, MG. 2004.

SILVA JUNIOR, Walcir Soares da. **Evidências da relação entre investimentos em Educação Infantil e a performance do aluno no ensino básico no Brasil. 2013.** Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SIMON, Herbert A. **Comportamento Administrativo.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1965.

SLOCURNB, E. M., & Cole, F. L. (1991, november). A Practical Approach to Content Validity. *Applied Nursing Research*, 4(4), 192-200. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0897189705800977>.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

_____, Magda Becker. **As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores.** Cadernos ANPED, n. 5, set. 1993.

SOARES, J. F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos.** REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2004. v. 2, n. 2, 2004.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A farsa do neoliberalismo.** 3a. edição. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

STROOBANTS, M.. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, L. (orgs.). Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas-SP: Papirus, 1997.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

TRÖHLER, D. "**The OECD and Cold War culture: thinking historically about PISA**". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

UNESCO. **Equidade e financiamento da educação na América Latina**. 2002.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992, p. 86.

VIEIRA, Andre de Holanda Padilha. **Competências socioemocionais e desempenho educacional no Brasil**: uma análise de equações estruturais e pareamento com os dados do PISA 2012. 2015. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

WILLIAMSON, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. In: **Revista de Economia Política**, São Paulo: Brasiliense, vol.12, n. 1 (45), janeiro-março/1992.

WISEMAN, A. *Principals under pressure: the growing crisis*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2005.

WOODWARD, R. *The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Abingdon: Routledge, 2009.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. ; DEITOS, Roberto A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R.A.; RODRIGUES, Rosa M. **Estado desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: EDUUNIOESTE, 2006.

XU, X.; VILLAFANE, S. M.; LEWIS, J. E. College students' attitudes toward chemistry, conceptual knowledge and achievement: Structural equation model analysis. **Chemistry Education Research and Practice**, 2013. v. 14, n. 2, p. 188–200.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, 2006. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

ZANARDINI, João Batista. **A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000)**. 2001, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá

_____, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990- 2007)**. 2008. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZIEGLER, M. MACCANN, C. ROBERTS, R. **New perspectives on faking in personality assessment.** [S.I]: Oxford University Press, 2011.