

Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI

Lívia Maria Rassi Cerce¹

Renato de Oliveira Brito²

Resumo

O presente artigo é fruto do projeto de pesquisa de uma tese de doutorado e tem como objetivo conhecer os estudos do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, a fim de buscar um currículo que atenda às necessidades do século XXI. O texto apresenta conceitos e pesquisas referentes a estas competências, assim como as expectativas de um currículo que atenda às necessidades deste novo século. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que confronta dados e registros de instituições, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Instituto Ayrton Senna. Por meio do levantamento de dados é possível afirmar a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, a fim de formar um aluno em sua integralidade.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Currículo; Desenvolvimento; Século XXI.

Socioemotional skills and curriculum for the 21st century

Abstract

This article is the result of a doctoral thesis research project and aims to learn about the development of socioemotional skills at school in order to seek a curriculum that meets the needs of the 21st century. The text presents concepts and research about of these competencies, as well as the expectations of a curriculum that meets the needs of this new century. This is a bibliographic and documentary research that compares data and records from institutions such as the Organization for Economic Cooperation and Development and the Ayrton Senna Institute. Through the collection of data, it is possible to affirm the importance of the development of socioemotional competences in school, in order to form a full-time student.

Keywords: Socioemotional Skills; Curriculum; Development; XXI Century.

Considerações iniciais

A grande descoberta do século XVIII foi, sem dúvida, a razão. Incentivada pelo movimento iluminista, a razão deveria estar acima de tudo e de todos. Um movimento que causaria uma revolução no terreno filosófico e científico, que tinha como principal objetivo combater o absolutismo, a intervenção do Estado na economia (liberalismo) e fazer fortes críticas à Igreja (anticlericalismo).

O século XIX trouxe a industrialização e o direito das massas, a democracia. A máquina

¹ Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, profliviamaria2018@gmail.com.

² Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, renatoorios@gmail.com.

começa a substituir o homem e o artesão começa a se deslocar para a fábrica, assim como o homem do campo para a cidade. O uso da razão se torna ainda mais forte e imprescindível.

Assim, por muito tempo viveu-se sob o domínio da razão absoluta. Já no século XX essa razão passa a ser uma racionalidade instrumental. Dessa maneira, este século ficou conhecido como o século da racionalidade, da ciência positivada. Baseado em critérios da objetividade o século passado foi dando espaço a uma nova ciência, que trouxe, para além das rupturas das verdades absolutas, o princípio da incerteza.

Concomitante a estas mudanças, o advento da globalização modificou as relações interpessoais existentes. Inspirado nestas mudanças, Bauman (2001, 2011) afirma que o mundo é líquido porque como todo líquido jamais se imobiliza e nem conserva sua forma por muito tempo. O sociólogo polonês defende a ideia de que nestes novos tempos as relações são fluidas, e por isso também são rápidas, instantâneas, passageiras.

Para Gatti (2011), a linha que separa a modernidade da pós-modernidade ainda é muito tênue, no entanto, alguns aspectos tornam-se evidentes. Se por um lado a modernidade buscava o saber absoluto, baseado em critérios da objetividade e na ciência positivada, com ênfase ao autoritarismo, por outro lado, a pós-modernidade percebe a singularidade e as particularidades, valoriza as relações interpessoais e procura romper com as verdades absolutas dando lugar ao princípio da incerteza. Para a autora, “não saímos totalmente das asas da modernidade nem estamos integralmente em outra era [...] modernidade e pós-modernidade não se encontram numa relação de superação de uma pela outra, mas numa relação dialética” (GATTI, 2011, p.110).

Nesse mesmo sentido em que a sociedade e a ciência caminham para mudanças significativas, as ideias sobre um novo modelo de educação têm se intensificado sistematicamente. Especialistas buscam cada vez mais compreender e delinear um modelo que atenda às necessidades desse novo século. Jacques Delors (1998) escreveu um relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em que defende que a educação deve ser pautada em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser. A comissão que o acompanhava na época pensava que cada um dos quatro pilares do conhecimento devia ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação constituísse uma experiência global, tanto no plano cognitivo quanto prático do indivíduo.

Assim, Perrenoud (2000, p.20) trata das dez novas competências necessárias para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, e administrar sua própria formação continuada.

Prosseguindo nesse âmbito de discussão, Morin (2002) apresenta os sete saberes necessários para a educação do futuro: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios de um conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, afrontar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética como gênero humano. Segundo o autor, “estes saberes pretendem única e essencialmente expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem ignorados ou esquecidos e que são necessários para ensinar no próximo século” (p.15).

Nesse sentido, os estudos contemporâneos apontam para a necessidade de que as competências a serem exploradas na escola vão para além das cognitivas, evidenciando a necessidade de mudança de pensamento e entendimento sobre o que de fato são essas competências e quais os benefícios que o seu desenvolvimento traz aos estudantes.

Desde 2011, o Instituto Ayrton Senna (IAS) intensificou os estudos e as pesquisas referentes a estas novas competências. Para o IAS as competências socioemocionais “são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas” (IAS, 2020a, [n. p.]).

Em 2014, o Fórum Internacional de Políticas Públicas realizado no Brasil, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo IAS, desencadeou um grande debate entre diversas autoridades, entre elas, ministros da educação de 14 países, para discutir uma maneira inovadora de preparar crianças e jovens para o mundo, estimulando as chamadas competências não cognitivas. Nesta oportunidade, o então Ministro da Educação assinou um protocolo de intenção para promover a pesquisa sobre o papel e o desenvolvimento destas habilidades, juntamente com o IAS e a Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Em 2015, a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE, publicou um extenso estudo empírico demonstrando o impacto das habilidades não cognitivas na vida escolar de crianças e jovens. O estudo partiu da necessidade de desenvolver uma criança completa, ou seja, com conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitam enfrentar os desafios do século XXI. O mesmo trata de temas significativos, como o papel da educação e das competências no mundo atual, contextos de aprendizagem, competências e progresso social, competências que promovem o sucesso por toda a vida, contextos de aprendizagem que promovem a formação de competências, políticas, práticas e avaliações que ampliam as competências socioemocionais e como fomentar competências socioemocionais.

Após a publicação destes dados, as pesquisas acadêmicas sobre as competências socioemocionais se intensificaram; autores de diversas áreas do conhecimento se propuseram a estudar estas competências e a relação com diversos aspectos na vida do estudante ou do trabalhador. Aliado a estes estudos, o papel da escola foi e continua sendo amplamente discutido. Nos séculos passados podia-se afirmar que a escola tinha como função primeira a transmissão de conteúdos e a disciplina. Conforme Gatti (2011), durante muitos anos se estabeleceu a ideia industrial dentro da escola: produtividade, eficiência e uniformidade.

No entanto, atualmente, entre outros autores que tratam da temática, se destaca Young (2007), que afirma que as escolas servem para “capacitar jovens a adquirir conhecimentos, que na maioria deles, não se pode ser adquirido (sic) em outros lugares” (p.1294), substituindo a ideia de transmitir conhecimentos para capacitar o jovem para adquiri-los.

Essa ideia de transmissão de conteúdo como principal função da escola também é criticada por Abed (2014), que procura desconstruir essa imagem estagnada da educação. Para a autora, a função da escola não se resume na transmissão de conteúdo, mas em dar condições para que crianças e jovens desenvolvam competências. Trabalhar competências como motivação, perseverança e resiliência torna-se imprescindível diante desta sociedade.

Dessa forma, é possível afirmar que, para além dos conhecimentos acadêmicos, a escola deve se propor a auxiliar o jovem a descobrir e desenvolver suas competências. Para a autora, “transformar o espaço escolar não é uma opção: é uma consequência inevitável do efeito dominó em que estamos inseridos” (ABED, 2014, p.7).

Isso pode ser corroborado a partir dos dados de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos e publicada no livro *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*, evidenciando que a probabilidade de um estudante concluir uma boa faculdade estadunidense não tem tanta relação com o seu grau de inteligência cognitiva, mas como uma série de pontos fortes de caráter desenvolvidos no ensino fundamental e médio. As notas do ensino médio revelam muito mais que o domínio de conteúdos. Revelam qualidades de motivação e perseverança – assim como a perseverança de bons hábitos de estudo e capacidade de administrar o tempo – que são forte indicativo das possibilidades de que um aluno venha a concluir um currículo universitário (TOUGH, 2017, p.186).

Diante do exposto o artigo ora apresentado reflete sobre a necessidade do desenvolvimento das competências socioemocionais para atender as demandas emergentes de um currículo para o século XXI. Uma vez que há, comprovadamente, uma mudança nos paradigmas existentes. A pesquisa parte do pressuposto de que a sociedade está se transformando e, tanto a formação do aluno quanto a função da escola precisam ser repensados. Sendo assim, questiona-se: por que as competências socioemocionais devem ser trabalhadas no contexto escolar?

Para responder a este questionamento os pesquisadores utilizaram-se de uma metodologia qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, além de levantamento de dados coerentes com o contexto pesquisado. Baseando-se em autores como Gardner, com sua teoria das Inteligências Múltiplas, Fonseca, Vygotsky e Young, com suas teorias de que as competências cognitivas não se desenvolvem sozinhas, Zabala, Roegiers e Ketele, Perrenoud com suas respectivas teorias sobre as competências, e, especialmente, os estudos do IAS a respeito das competências socioemocionais, o artigo busca encontrar um currículo que contemple estas competências.

Estabeleceu-se como objetivos deste estudo: a) compreender o processo evolutivo dos estudos das competências; b) analisar a importância do trabalho por competências; c) relacionar as competências socioemocionais com os desafios inerentes à sociedade e à escola. Este estudo revela-se importante instrumento de reflexão para a geração de novas abordagens na escola, a fim de formar uma escola que fragmente e segregue menos para conectar e unir aquilo que é essencial para a formação integral do sujeito.

Contextualizando

O conceito de habilidade e competência socioemocional está muito difundido, no entanto ele não é novo. Desde 1995, Daniel Goleman e Howard Gardner já falavam em Inteligência Emocional e Inteligências Múltiplas, respectivamente. Gardner, especialmente, defendia que a inteligência estava vinculada à capacidade do indivíduo de resolver problemas.

De acordo com Gardner (1995), há sete tipos de inteligência: lógico-matemática (relacionada à capacidade de resolver problemas matemáticos ou relacionados ao raciocínio lógico), linguística (relacionada ao domínio da palavra, articulação criativa, oratória e memória), espacial (relacionada ao senso de direção, pensar de maneira figurativa), corporal-sinestésica (relacionada à capacidade de utilizar o próprio corpo para se expressar, práticas esportivas e habilidades manuais), musical (relacionada à capacidade de tocar instrumentos, compor canções, percepção musical), intrapessoal (relacionada ao autoconhecimento, controle de emoções, autoestima) e interpessoal (relacionada à capacidade de relacionar-se com o outro, dialogar, cooperar). Em estudos mais recentes, Gardner descobriu mais duas inteligências: naturalista (relacionada à capacidade de lidar com o meio ambiente) e existencial (relacionada à reflexão de questões fundamentais da existência humana).

Para o autor, a existência destas inteligências comprova que cada sujeito é único e ao mesmo tempo multifacetado, com diferentes habilidades e capacidades. A função da escola, nesse caso, é promover o desenvolvimento harmônico de todo espectro de inteligência.

O economista James Heckman, prêmio Nobel no ano de 2000, enfatizou a importância de um novo olhar para escola. Para ele, o grande erro nos debates educacionais é tratar o ensino das habilidades socioemocionais como algo que não tem nada a ver com as habilidades cognitivas. “O bom professor está sempre ensinando as duas: ao aprender a ler e a soletrar as palavras, a criança interage com os amigos, forma vínculos, lida com as emoções ligadas ao sucesso e ao fracasso” (WEINBERG, 2017, [n. p.]). Uma relação que acontece em sala de aula o tempo todo, a cada conteúdo ensinado e aprendido, novas relações vão se fazendo.

O psicólogo bielo-russo Vygotsky (2008), que estudou o desenvolvimento humano, afirma que a mediação está sempre presente nas relações do ser humano com o mundo e com os outros seres humanos, e que um dos principais defeitos da psicologia moderna é a separação dos

aspectos intelectuais dos aspectos afetivos e emocionais. Citando Oliveira (1992), Vygotsky afirma que os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influência mútua; assim, a cognição e a emoção estão em estreita conexão. O autor afirma ainda que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em seus processos sociais (2008).

De acordo com Fonseca (2016, p.368), “as emoções capturam a atenção e ajudam a memória, tornando-as mais relevantes e claras, desencadeando vínculos que fortalecem as funções cognitivas”. Sendo assim, quanto mais saudáveis emocionalmente forem as relações em uma sala de aula, mais vínculos serão criados e mais funções cognitivas serão estimuladas.

Nessa linha, “O conceito de inteligência emocional está atualmente conceituado como habilidades sociais, compreendidas como um conjunto de repertório comportamental adequado a diferentes situações e contextos que contribuirão para o desempenho socioemocional” (MARIN *et al.*, 2017, p.94). Assim, é imprescindível um olhar para a inteligência emocional, buscando aprimorar e desenvolver as competências socioemocionais.

O desenvolvimento socioemocional aponta para o caráter social aprendido e as emoções que suscitam pensamentos e ações. Apesar de estes autores indicarem caminhos que busquem as soluções educacionais que promovam um melhor desenvolvimento dos alunos na escola, afirmando que as competências socioemocionais estão diretamente relacionadas com as cognitivas e que estas ocupam um lugar de igual importância, percebe-se que o rendimento acadêmico dos alunos continua aquém do desejado.

Considerando estas informações, podemos compreender que as competências cognitivas não se desenvolvem sozinhas (FONSECA, 2016; VYGOTSKY, 2008; YOUNG, 2007), que as competências socioemocionais podem colaborar para o aprimoramento e fortalecimento das competências cognitivas. Tough (2017) considera que crianças e adolescentes têm apresentado, cada vez mais cedo, doenças emocionais, dificuldades em lidar com frustrações e serem resilientes. Será que isso tem influência sobre a aprendizagem?

De acordo com os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as médias de proficiência dos alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental são como apresenta a tabela a seguir.

Tabela 1 – Médias para os Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: Inep (BRASIL, 2020).

A partir da tabela acima é possível afirmar que há um hiato entre a meta estabelecida e a média atingida. Desde 2011 o Brasil cumpre parcialmente as metas estabelecidas em todas as dependências administrativas – estadual, municipal – sejam elas privadas ou públicas. As melhoras nos resultados finais, mesmo que pequenas, podem ser consideradas um grande esforço, porém não são suficientes para atingir o mínimo esperado pelos órgãos educacionais.

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), o cenário se configura dessa forma porque a educação tem sido apresentada com conteúdos fragmentados e desarticulados do contexto social, evidenciando a dicotomia entre a teoria e a prática, sendo causa de desmotivação e apatia dos alunos.

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos, desde a mais tenra idade, passam várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos 4 anos de idade), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma escola “suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons” (parafraseando Winnicott), é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violência de diferentes tipos e graus (ABED, 2014, p.112).

Diante dos dados educacionais apresentados e da constatação de que as escolas tendem a ampliar sua jornada de trabalho, é possível afirmar que o cenário educacional brasileiro para ser transformado precisa ser olhado de maneira que contemple competências para além das cognitivas, aquelas que promovam a formação integral do sujeito ali inserido.

As competências

Para Zabala (1998, p.28), “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”. Dessa forma, a capacidade de se relacionar, por exemplo, está ligada a experiências e aos vínculos que esta pessoa teve anteriormente. Como ser integral, o desenvolvimento deve acontecer de maneira integral.

Nessa mesma linha, o autor afirma ainda que para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, em que predominam as relações de aceitação, confiança, respeito e sinceridade (ZABALA, 1998, p.100). E que é preciso criar um ambiente seguro que possibilite a todos os alunos a participação, num clima de interação e cooperação. De acordo com Zabala, o fim da educação é a possibilidade da autonomia, e ela só pode ser efetiva quando os alunos aprendem a aprender.

Com a necessidade de dar sentido às aprendizagens, o ensino por habilidade e competência está cada vez mais forte. Para Roegiers e Ketele (2004, p.14), “uma distância se cria imperceptivelmente entre a escola, que continua muitas vezes a destilar saberes pontuais, e as situações para as quais ela deveria preparar os alunos”. Os autores completam: “Os alunos habituados desde a menor idade a abordar saberes de maneira estanque, continuam frequentemente a raciocinar mais tarde de forma dividida, mesmo em situações simples.” (2004, p.15).

A escola tem que lançar um olhar crítico para as razões de aprender o que se aprende e às razões de aprender da forma com que se aprende, ou seja, dar sentido e significado ao que é ensinado e à forma como é ensinado. O ensino fragmentado gera um aprendizado desconectado das necessidades globais. O Mapa do Analfabetismo no Brasil aponta para o número de analfabetos funcionais; o documento traz os indicadores municipais sobre a situação de analfabetos e analfabetos funcionais, considerando o preocupante cenário de baixas taxas de sucesso escolar. “O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade” (BRASIL, 2003). Assim, os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental não podem ser utilizados na vida diária,

gerando uma distância de saberes. Dessa forma, grande desafio educacional é oportunizar ao aluno ferramentas intelectuais e socioemocionais para que tenha condições de construir a objetividade crítica necessária.

Para Roegiers e Ketele, o que caracteriza a competência é o fato de mobilizar diferentes capacidades e conteúdos diversos. Para os autores, “a competência é um conjunto ordenado de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações para resolver problemas apresentados por estas” (2004, p.45). Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem por competências é capaz de conectar os conhecimentos dos conteúdos programáticos com a capacidade de torná-los práticos, úteis.

Para Perrenoud *et al.* (2002, p.122), a competência segue três características: tomada de decisão, mobilização e recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação e pensamento. Para os autores, competência implica saber apreciar, julgar. Os professores precisam entender-se como seres integrais, aos quais não basta que tenham os conhecimentos acadêmicos necessários para ensinar; precisam saber envolver os alunos, administrar a progressão das aprendizagens e trabalhar em equipe.

Para desenvolver as habilidades socioemocionais na escola é preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes (ABED, 2014, p.25).

Nesse ínterim, ciente da necessidade de promover uma aprendizagem com sentido, e a fim de garantir o desenvolvimento integral do aluno, em dezembro de 2017 foi aprovada a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que passa a ser uma referência nacional obrigatória para processos de elaboração de currículos e materiais didáticos, de políticas e de formação de professores (BRASIL, 2017). O documento define os conhecimentos e habilidades a que todos os estudantes devem ter acesso durante a educação básica. E para que aconteça a formação integral das crianças e adolescentes, o documento coloca as competências socioemocionais no mesmo patamar das competências cognitivas.

O documento expressa ainda os direitos de aprendizagem dos alunos, por meio das competências e das habilidades propostas. A BNCC defende uma formação em que o estudante seja capaz de aprender a aprender continuamente, em que aprenda a fazer conexões entre os conhecimentos teóricos adquiridos e seu processo formativo.

Competências socioemocionais

Na busca por mais consistência no estudo da personalidade humana, nas últimas décadas, alguns psicólogos chegaram ao consenso sobre um modelo que reuniria as evidências disponíveis em cinco grandes domínios, denominado *Big Five*.

Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (SANTOS; PRIMI, 2014, p.16).

Os domínios do *Big Five* formam a palavra OCEAN, em que: O de *openness* (abertura à experiência), significa estar aberto a novas experiências, envolvendo curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender; C de *conscientiousness* (conscienciosidade), significa ser organizado e esforçado, referindo-se à perseverança, à autonomia e à autorregulação; E de *extraversion* (extroversão), significa orientar os interesses para o mundo exterior, e trata da autoconfiança, sociabilidade e entusiasmo; A de *agreeableness* (amabilidade e cooperatividade), significa atuar de forma colaborativa e cooperativa, e envolve o exercício da tolerância, simpatia e altruísmo; N de *neuroticism* (estabilidade emocional), que significa demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais, e trata de autocontrole, calma e serenidade.

A partir da denominação dos cinco grandes fatores, a fim de demonstrar como estes traços de personalidade identificados podem ser mensurados e relacionados a outros campos da vida, como estudo, emprego e sucesso profissional, a OCDE publicou em 2015 um estudo. Os dados indicam que entre os países estudados, uma em cada cinco crianças é afetada pelo excesso

de peso, e um em cada dez meninos sofreu *bullying* na escola. Outros dados são analisados: as competências socioemocionais têm grande impacto na satisfação pessoal, no *bullying*, na depressão, na obesidade, na condução de problemas, em vítimas e na melhora de fatores de vida relacionados à saúde. Assim, foi evidenciado ainda que as competências não cognitivas têm alto impacto na frequência no ensino superior, na conclusão do ensino superior, sobre a renda e desemprego.

Dessa forma, o estudo concluiu que “as competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente, elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados na vida” (OCDE, 2015, p.16). Faz-se necessário, então, que as escolas busquem desenvolver ainda mais as competências socioemocionais das crianças, com inovações por meio de atividades curriculares e extracurriculares, para que as competências cognitivas possam também ser aperfeiçoadas.

Apesar da dificuldade de mensurá-las (há diversos instrumentos disponíveis, no entanto, ainda não há um consenso a respeito), algumas competências são moldáveis. O documento da OCDE demonstra que competências como perseverança, autoestima e sociabilidade, beneficiam fortemente os resultados relacionados à saúde e ao bem-estar, bem como à redução do comportamento antissocial. Ao mesmo tempo, consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as competências socioemocionais que mais tendem a influenciar o futuro da criança.

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (2020a) tem como grande objetivo promover o desenvolvimento do ser humano por completo, preparando-o para a vida no século XXI. Para tanto, vem realizando estudos referentes ao impacto das competências socioemocionais na vida dos estudantes. O Instituto, em seus estudos e pesquisas, chegou à conclusão de que todas as características podem ser integradas em cinco grandes grupos, que são estruturados por cinco macrocompetências, havendo outras dezessete competências estruturantes que ajudam a explicá-los: 1- Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico); 2- Amabilidade (empatia, respeito e confiança); 3- Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo); 4- Resiliência emocional (tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança) e 5- Autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade).

Importante perceber que todas estas competências convergem para a necessidade de desenvolvimento do aluno como ser humano integral. “A dimensão socioemocional é tão importante quanto a dimensão cognitiva para a formação de seres humanos plenos, além de contribuir para a melhoria do próprio desempenho cognitivo dos alunos” (IAS, 2020b, p.21).

Dentre as características individuais e familiares, atributos socioemocionais formam um conjunto de determinantes mais associados à diferença de desempenho observada, ficando inclusive à frente de características de ambiente familiar (que incluem escolaridade das mães e status socioeconômico das famílias).

O impacto da conscienciosidade sobre o desempenho da matemática é 4,5. Isso significa que, se elevarmos a conscienciosidade de um estudante que hoje está entre os que possuem menor nível desse atributo, até que ele esteja entre os que possuem maior nível do mesmo, o desempenho desse estudante subiria o equivalente a 4,5 meses de aprendizado (SANTOS; PRIMI, 2014, p.63-64).

Diante destes resultados, afirma-se que “equipar alunos com fortes competências socioemocionais desde a primeira infância pode ser um canal efetivo para ajudar crianças a enfrentarem seu ambiente desafiador” (OCDE, 2015, p.6). Torna-se importante registrar que: “a) as competências socioemocionais variam consideravelmente de acordo com o ano escolar, b) os contextos de aprendizagem explicam as diferenças entre as crianças, c) competências diferentes são associadas a resultados diferentes” (OCDE, 2015, p.13). A partir destas conclusões é possível validar a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais como promotora do desenvolvimento das competências cognitivas, gerando benefícios direto no desempenho acadêmico dos estudantes.

Qualidade da educação e currículo para o século XXI

O sentido original da palavra educar vem do latim *educare*, ou seja, literalmente, ‘tirar/conduzir para fora’. No contexto contemporâneo, pode-se dizer que um dos principais objetivos da educação é “preparar os estudantes para prosperar no mundo” (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p.15).

Contemplada na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 estabelece a educação como um direito fundamental e condição para exercício de outros direitos essenciais do ser humano.

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Graças a esta obrigatoriedade, corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, o acesso à educação aumentou significativamente. Os dados do Inep 2020 demonstram um crescimento considerável no acesso à educação. Se em 1995, anteriormente à LDB, a Creche – etapa de 0 a 3 anos de idade, tinha 8,62% dos alunos matriculados, em 2017 a mesma etapa atendia 34,1%. A Educação Infantil, etapa que atende a crianças de 4 e 5 anos, tinha 48,07%, agora atende 93%. O Ensino Fundamental – etapa que de 1995 a 2007 compreendia o atendimento a crianças de 7 a 14 anos, e a partir deste ano, com a Lei nº 11.274, passou a atender as crianças de 6 a 14 anos – atendia 85,9%, agora atende 99,3% dos alunos. O Ensino Médio, abrangendo alunos de 15 a 17 anos, atendia 23,49% e passou a atender 91,5% dos alunos (BRASIL, 2020).

Referente à melhoria no acesso à educação, surge outra questão: não basta ter acesso, é preciso assegurar a permanência e a qualidade. Mas, o que é qualidade em educação? Estaria a qualidade unicamente associada aos resultados? De acordo com os gráficos apresentados com os resultados do último Ideb, desde 2011 nenhuma unidade administrativa (público ou privada) atingiu as metas estabelecidas.

Medir ou refletir sobre a qualidade na educação não é algo simples e não pode ser resumido à análise de dados isolados. De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p.205), “A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade”. Ou seja, ela se articula em diferentes dimensões. Essas dimensões, conforme os autores, são intra e extraescolares, que, por sua vez, devem articular-se entre si para obtenção de melhores resultados.

No caso dos fatores extraescolares, os autores afirmam que ali estão as questões do espaço – variável socioeconômica e cultural e as obrigações do Estado – que é quem define os padrões de qualidade e igualdade de condição e acesso. No que se refere aos fatores intraescolares, os autores aludem ao plano do sistema, incluindo estrutura física, gestão (financeira, administrativa e pedagógica), programas curriculares e metodologias, além do olhar voltado para a valorização do professor e o desempenho escolar do aluno.

Para os autores, trata-se de um complexo e grande desafio: onde antes se buscava acesso e permanência, hoje busca-se a melhoria na aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem significativa. Os autores revelam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.

Para explicar o termo aprendizagem significativa recorre-se a Ausubel (2003, p.56), que afirma tratar-se de um processo que pressupõe, por sua vez, “que os aprendizes empregam quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer que o material que apreendem seja potencialmente significativo para os mesmos”.

Para o autor, a aprendizagem significativa está relacionada ao que faz sentido para o aluno, ou seja, aquela aprendizagem que consegue conectar novos conhecimentos a conhecimentos já existentes. Assim, “a tremenda eficácia da aprendizagem significativa reside em duas características principais da mesma – não arbitrariedade e substantivação (caráter não literal)” (AUSUBEL, 2003, p.16). Dessa forma, a aprendizagem não é apenas a aquisição de um novo conhecimento, mas a interação com um conhecimento já existente.

Delors (1998, p.73) afirma que “à educação cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar nele”. Para ele, a bagagem escolar está cada vez mais pesada e ao mesmo tempo inadequada. E para que o espaço escolar seja explorado da melhor forma possível, o autor propõe que a educação esteja baseada em quatro aprendizagens fundamentais.

Aprender a conhecer se refere não apenas à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas também ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. O conhecimento evolui infinitamente, e por isso, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. Essa aprendizagem se refere à atenção, à memória e ao pensamento. Aprender a fazer está relacionado ao como ensinar o aluno a colocar em prática os seus conhecimentos; tem a ver com o adaptar a educação ao trabalho. Para isso, Delors sugere a noção de competências em detrimento da noção de qualificação. Para o autor, competência é um termo mais amplo, que pressupõe aptidão para o trabalho em equipe, capacidade de iniciativa e gosto pelo risco.

Aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros está diretamente relacionado à diversidade da espécie humana, suas semelhanças e interdependência. Esta aprendizagem propõe a superação dos preconceitos e do espírito de competição. Valoriza a descoberta do outro e a descoberta de si mesmo, num espírito de empatia e diálogo. Aprender a ser diz respeito ao desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Para esta aprendizagem, Delors valoriza o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, como manifestação da liberdade humana.

Mais do que preparar as crianças para uma determinada sociedade, o desafio é oferecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 1998, p.81).

Frente à sociedade altamente tecnológica e ao mesmo tempo com relações cada vez mais líquidas (BAUMAN, 2001), como se dá o processo de aprendizagem? O que é importante ensinar para que os alunos tenham uma vida plena? Como ensinar na completude, evitando a fragmentação dos saberes e a desarticulação das informações? Busca-se estas respostas no pressuposto epistemológico da complexidade, cujo objetivo principal é olhar para o todo, na possibilidade de criar diálogos entre as dimensões do ser humano.

A escola do século XXI deve priorizar e estimular ligações sociais e experimentações, possibilitando que todos os indivíduos se engajem com o aprendizado e encontrem suas paixões e papéis mais amplos na sociedade e no mundo. Mais do que ensinar, deve apoiar os alunos na construção de uma bússola confiável e no desenvolvimento de habilidades para que possam identificar caminhos possíveis, promissores e aprazíveis neste mundo incerto e imprevisível, em profunda e constante transformação (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p.9).

É preciso ir além da dimensão cognitiva do aprendizado para garantir que os alunos tenham capacidades necessárias para viver, conviver e trabalhar no século XXI. No prefácio do

livro 'Educação em quatro dimensões', o Chefe de Divisão e Coordenador do Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE – Andreas Schleicher, afirma que vivemos num mundo VUCA – *volatily, uncertainly, complexity, ambiguity* – volátil, incerto, complexo e ambíguo, em que as mudanças são velozes, os empregos são incertos e o sucesso escolar não é mais reproduzir conhecimentos, mas especialmente aplicar esses conhecimentos em situações novas (FADEL; BIALIK; TRILING, 2015). Dessa forma, a educação está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de se adaptar a novas situações, ser criativo, crítico, comunicativo e colaborativo.

Diante destas transformações é correto pensar num currículo para o século XXI, em que devem ser considerados os objetivos universalmente positivos da construção de competências pessoais. Em escala mundial, considera-se os objetivos propostos na Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – considerado um Pacto Global que envolve 193 Estados-membros da ONU – Organização das Nações Unidas – que tem como meta 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015).

Cada um dos 17 objetivos da agenda se desdobra em algumas metas, descritas em três campos distintos: campo cognitivo – que envolve os conhecimentos de pensamento necessários para compreender melhor os ODS e os desafios para alcançá-los; campo socioemocional – que inclui as habilidades sociais que permitem a autorreflexão, valores, atitudes e motivação para o desenvolvimento desses objetivos; e o campo comportamental – que descreve as competências de ação.

Dentre os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento sustentável é possível observar essa triangulação de expectativa de aprendizagem, ou seja, o educando deve ser preparado em três diferentes níveis, cognitivo, socioemocional e comportamental, que visam sua formação integral para assim atingir uma educação de qualidade.

Fadel, Bialik e Triling (2015) escreveram sobre a necessidade de rever a finalidade da escola, propondo que a educação seja feita sob quatro dimensões a fim de atender aos estudantes do século XXI. Entendem que as quatro dimensões estão entrelaçadas e o aprendizado eficaz é uma rica mistura de todos os elementos.

A primeira dimensão se refere ao conhecimento, aqui estando contemplados novos

conhecimentos (alfabetização global, alfabetização ambiental, letramento informacional, letramento digital, pensamento sistêmico e *desing thinking* etc.). O principal objetivo é criar mapas de conhecimento que permitam relacionar as disciplinas para reformular os padrões de conhecimento, criando conexões entre as áreas de conhecimento, a fim de evitar a fragmentação e a desarticulação atual.

A segunda dimensão está relacionada às habilidades. Pesquisas na área da psicologia mostram que o engajamento ativo em experiências de aprendizagem traz melhores resultados no aprendizado. Estudos indicam que quando o conteúdo é transferido de forma passiva, sem engajamento, ele não é transferido a novos contextos. Para os autores acima referidos, há quatro habilidades principais que devem ser desenvolvidas: criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração.

A terceira dimensão se refere ao caráter, características maleáveis e aprendidas. O principal objetivo é manter o estudante confiante e solidário, para que atue na sociedade como cidadão ético. Esta dimensão tem três finalidades: base para aprendizagem ao longo da vida, promover relação de sucesso (casa – comunidade – local de trabalho) e desenvolvimento de valores e virtudes para a participação sustentável no mundo globalizado. As qualidades de caráter definidas aqui (*mindfulness*, curiosidade, coragem, resiliência, ética, liderança) podem ser consideradas como competências socioemocionais.

A quarta dimensão é a do meta-aprendizado, que tem a ver com o primeiro pilar da educação proposto por Delors (1998), aprender a aprender. Os alunos devem aprender com seu próprio aprendizado. A metacognição diz respeito ao processo de pensar sobre seu próprio pensamento. Estudos comprovam que métodos estratégicos com foco na metacognição promovem um aprendizado mais profundo.

Para Nóvoa (2011) o grande desafio é acabar com a dicotomia existente na escola: Instrução ou educação? Aprendizagem ou ensino? Interesse ou esforço? Liberdade ou autoridade? A escola tem a principal função possibilitar oportunidades a todos os alunos. “Todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projeto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade” (p.41).

O que vale a pena ser ensinado? Recorro à resposta bem conhecida de Olivier Rebol: vale a pena ser ensinado tudo que “une” e “liberta” simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto; o que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes (NÓVOA, 2011, p.45).

Assim, pode-se afirmar que a educação deve ser analisada em seu sentido mais amplo, no sentido holístico, sem o reducionismo do estudo das partes, com o olhar para o todo: conhecimento e competências, tudo o que une, o que agrega.

Considerações finais

Buscar compreender os desafios globais nos quais estamos inseridos é apenas o primeiro passo para pensar a escola e a educação. Uma linha do tempo surge na mente ao pensarmos na evolução histórica percorrida pela escola desde o século XVII, na Prússia (CELETI, 2012).

Passamos por períodos em que os professores estavam no centro do processo de ensino e aprendizagem, em que os castigos corporais eram aceitos e a memorização era obrigação. Posteriormente, percorremos um período em que a criança começou a ser compreendida não mais como um adulto em miniatura, mas como centro do processo de aprendizagem, sendo vista como um ser ativo e pensante (SOÉTARD, 2010).

Entre idas e vindas, entre uma educação bancária e uma educação para a liberdade e autonomia (FREIRE, 1996, 2009), o processo de ensino e aprendizagem tem sido cada vez mais discutido, verificando-se que hoje temos uma escola que valoriza, mais do que o professor e mais do que o próprio aluno, o conteúdo, colocando-o como centro do processo de ensino e aprendizagem. Preocupada excessivamente em vencer o conteúdo didático (cada vez maior e mais complexo), a escola se esqueceu de olhar para o aluno e suas necessidades.

Por meio dos estudos aqui tratados, a escola, na verdade, se preocupa quase que unicamente com esse saber estagnado, e não está de fato preparando seus alunos mediante um processo de formação integral que olhe o aluno para além da construção de seu desenvolvimento cognitivo.

E o que de fato é uma formação integral? É aquela formação que promove acima de tudo

a capacidade do aluno de se desenvolver, se conhecer, aprender e ser autor da sua própria aprendizagem. É a formação que, para além dos conteúdos académicos, ajuda o aluno a ser resiliente, organizado, empático, fazendo com que ele seja persistente e consiga resolver problemas (dentro e fora da escola).

É a formação que compreende que a vida não é fragmentada (como os conteúdos escolares costumam ser), mas que, acima de tudo, enxerga possibilidades de desenvolvimento pleno e complexo do aluno que ali está, e que vive nesse novo século, cheio de incertezas e complexidades.

Diante do cenário que nos tem sido apresentado, temos os dois lados a serem analisados: por um lado, as escolas que estão cada vez mais preocupadas com este aprendizado pouco significativo para os alunos, de outro, os alunos que precisam ressignificar sua aprendizagem urgentemente fazendo-a ser útil para as necessidades deste século que estamos vivendo.

Para responder o questionamento inicial, por que as competências socioemocionais devem ser trabalhadas no contexto escolar?, sugerimos a criação de um novo currículo, que deve estar atento às questões para além das académicas, que atenda a formação integral do aluno, em que ele aprenda além das proficiências necessárias, a utilizar seus recursos socioemocionais para resolver problemas, viver em grupos (com respeito e empatia) para ser resiliente e engajado com as outras pessoas, para se autoconhecer e se autogerir, e acima de tudo, para estar aberto a aprender coisas novas.

Um currículo que não fragmente as aprendizagens escolares, mas as conecte com aquilo que pode ser realmente útil e necessário à sua vida enquanto pessoa e ser integral. Um currículo que compreenda as diversas dimensões de que somos formados e que valorize os diversos tipos de aprendizagem. Que extrapole os muros da escola e que não forme apenas pessoas boas em português ou matemática, mas que esteja atento ao cidadão que fará parte do mundo, e que possa usar seus conhecimentos de português ou matemática de forma que façam sentido para si e para a sociedade.

Precisamos pensar em um currículo que acabe com as dicotomias da escola e abrace uma educação complexa, holística, que una os diferentes e promova a verdadeira formação integral. E o primeiro caminho para esse novo currículo é, com certeza, um olhar atencioso para o desenvolvimento das competências socioemocionais em sintonia com o desenvolvimento das competências cognitivas.

Referências

- ABED, A. L. Z. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2020.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 5 out. 1988, p.1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*, 2003. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206. Acesso em: 9 maio 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação: Brasília, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. *Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB*, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- CELETI, F. R. Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. *Revista Saber Acadêmico*, p.29-32, jun. 2012. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403115007.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v.14, n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos*

Cedes, Campinas, v.29, n.78, p.201-205, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*. Trad. Instituto Península e Instituto Ayrton Senna. São Paulo: Ed. Join Bureau, 2015.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, p.365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 10 maio 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 32. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A. *Pesquisa, educação e pós-modernidade: confronto e dilemas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação).

INSTITUTO AYRTON SENNA - IAS. *Competências socioemocionais em políticas públicas*. Disponível em: www.educacaoec21.org.br. Acesso em: 5 maio 2020a.

INSTITUTO AYRTON SENNA - IAS. *As competências socioemocionais no cotidiano das escolas*. Disponível em: www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em: 5 maio 2020b.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competências socioemocionais: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, p.92-103, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2020.

MORIN, E. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Trad. Ana Paula de Viveros. Porto Alegre: Horizontes Pedagógicos, 2002.

NÓVOA, A. *Pedagogia: a terceira margem do rio: conferência: que currículo é esse?* Conselho Nacional de Educação e Ciências: Lisboa, abr. 2011. Disponível em: <http://alb.org.br/conferencia-na-feusp-pedagogia-terceira/>. Acesso em: 20 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82511476410151158EF501439E>. Acesso em: 10 maio 2020.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (org.). *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p.75-84.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Agenda 2030: objetivos de desenvolvimento sustentável*. 2015. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P.; THULER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROEGIERS, X.; KETELE, J.-M. *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. Trad. Carolina Huang. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Instituto Ayrton Senna: São Paulo, 2014. [Educação para o Século XXI]. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOÉTARD, M. *Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Verone L. R. Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

TOUGH, P. *Como as crianças aprendem: o papel da garra, da curiosidade e da personalidade no desenvolvimento infantil*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEINBERG, M. James Heckman e a importância da educação infantil. *Revista Veja*, Páginas Amarelas, 22 set. 2017, [n. p.]. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/amp/>. Acesso em: 9 out. 2020.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em março 2022.
Aprovado em junho 2022.