
Avaliação das competências socioemocionais: expansão do setor privado na educação paulista?¹

Regiane Helena Bertagna²

 <https://orcid.org/0000-0003-4415-0978>

Julia Costa de Faria³

 <https://orcid.org/0009-0009-0401-7700>

Gabrielly Luiza Isabela Murari⁴

 <https://orcid.org/0009-0006-7239-1284>

Resumo

O artigo apresenta o mapeamento da avaliação em larga escala de competências socioemocionais desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) nas redes estaduais de ensino na região Sudeste do Brasil com o objetivo de analisar essa proposta avaliativa, especificamente no estado de São Paulo. Por meio de pesquisa qualitativa em documentos institucionais e materiais de comunicação das secretarias de educação e do IAS (totalizando 40), desvela-se a presença do instituto na região Sudeste e, em São Paulo, efetivamente a partir da aplicação da avaliação socioemocional em larga escala. Dessa forma, evidencia-se a incidência do IAS na política educacional para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio disseminando as ideias do setor empresarial/privado na educação pública.

Palavras-chave: Avaliação das competências socioemocionais. Política educacional. Privatização.

Social-emotional skills assessment: expanding the private sector in Brazilian education?

Abstract

This article presents the mapping of a large-scale socio-emotional skills assessment instrument developed by Instituto Ayrton Senna (IAS) among public education in Brazil's Southeast states and aims to analyze this assessment proposal specifically in the state of São Paulo. Through qualitative research within a total of 40 documents, we deepened our knowledge about the proposed assessment and identified, especially in the state of São Paulo, the direct participation of the Instituto Ayrton Senna in the elaboration of the state educational policy for the final years of elementary school and high school, through what we highlight the dissemination of private sectors ideas in public education.

Keywords: Socio-emotional skills large-scale assessment. Educational Policy. Privatization.

¹ Pesquisa realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este trabalho se articula às pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (LOED/UNESP) e ao projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo n.º 2022/06861-7.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro: regiane.bertagna@unesp.br.

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro: jc.faria@unesp.br.

⁴ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro: gabrielly.murari@unesp.br.

Introdução

Os currículos e avaliações educacionais, desde a década de 1990, têm sido influenciados pela perspectiva de desenvolvimento de competências, sendo um marco referencial o relatório organizado por Jacques Delors à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1996 (Branco *et al.*, 2019). Estimulando a reflexão sobre a Educação no contexto da globalização e projetando o que deveria ser a Educação do futuro ou a “Educação para o Século XXI”, o relatório apresenta como fundamental a noção de competências, que dá enfoque aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática nos currículos e avaliações.

Passadas quase três décadas, a centralidade da Educação sobre o desenvolvimento de competências tem sido alvo de críticas e debates. Porém, ela permanece espreitando os currículos e as avaliações inicialmente com destaque para as chamadas “competências cognitivas” (Branco *et al.*, 2019; Menegão, 2016). Hoje, observamos a introdução das “competências socioemocionais” (não-cognitivas).

Ainda sob o mote da Educação para o Século XXI, as competências socioemocionais passaram a ser apresentadas no final dos anos 2000 e início dos anos 2010 como proposta de resgate dos demais aspectos humanos, identificados como aqueles da dimensão não-cognitiva — ou socioemocional (Abed, 2016). Seriam, assim, competências que a Educação teria negligenciado ao longo dos anos, mas que necessitam ser desenvolvidas de forma intencional e sistematizada para avançar a aprendizagem e melhorar a qualidade da educação.

Aqueles que fomentam a introdução das competências socioemocionais no ensino — tais como cooperação, comunicação assertiva, empatia, criatividade e autogestão — entendem que os estudantes alcançariam melhores desempenhos nos conteúdos escolares e ao longo da vida, em diferentes esferas: no trabalho, no ambiente familiar e nas relações interpessoais. Segundo Magalhães (2022), tal noção é especialmente veiculada por atores do setor privado, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que formulam propostas pedagógicas de formação socioemocional.

Os organismos internacionais multilaterais, como a Unesco e a OCDE, têm ocupado centralidade na reformulação das políticas educacionais em diversos países. A OCDE atuou na reforma educacional ocorrida no Brasil na década de 1990 e introduziu a noção de competências às orientações curriculares (Branco *et al.*, 2019). Atualmente, a OCDE demonstra interesse na Educação brasileira com o estímulo à integração não apenas de um currículo, mas também de uma avaliação das competências socioemocionais. A OCDE, em especial, tem importante influência sobre a efetivação de uma agenda socioemocional (Magalhães, 2022), apresentando-se internacionalmente enquanto “detentora do conhecimento técnico” para a formulação de políticas educacionais (Rodrigues; Fernandes, 2017).

No Brasil, a atuação dessa organização tem se dado, particularmente, por meio do IAS — instituição sem fins lucrativos, mas associada ao setor empresarial (Silva; Adrião, 2021) —, entre outros. Nas investigações sobre a atuação do IAS na educação, a literatura científica tem alertado sobre os processos de privatização empenhados pela organização, pois suas estratégias educacionais, dentre outras consequências, têm introduzido nas escolas públicas concepções de origem do setor privado, potencialmente alterando a lógica dessas instituições a favor desse setor em diferentes dimensões: da oferta, do currículo e da gestão (Adrião, 2018)⁵.

No caso das competências socioemocionais, existem relatos a partir de 2013 que confirmam a atuação do IAS em parceria com a OCDE colocando em prática o projeto-piloto de um currículo socioemocional integrado à avaliação. Essa avaliação, chamada Instrumento SENNA⁶, foi construída em conjunto com o Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (Ceri) da OCDE, com o objetivo de ser uma avaliação em larga escala aplicável em todo o território nacional.

Ao longo de uma década de trabalho sobre a agenda socioemocional no Brasil, o IAS tem se tornado referência no assunto (Santos *et al.*, 2020). A organização afirmou abertamente seu interesse em integrar a formulação das políticas de educação no país (IAS, 2014) e nota-se, hoje,

⁵ No contexto de produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), as pesquisadoras e pesquisadores têm mapeado essas dimensões no Brasil, acompanhando os avanços do setor privado sobre a educação pública.

⁶ Segundo o IAS (2021b), o SENNA (*Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*) é um instrumento de avaliação diagnóstica para medir, de modo confiável e cientificamente válido, as competências socioemocionais dos estudantes, de forma a subsidiar reflexões sobre o processo educacional e sobre a adaptação psicológica e social dos estudantes.

na Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2019) e na Base Nacional Comum Curricular⁷ (Brasil, 2018), a introdução das competências socioemocionais enquanto foco da proposta pedagógica da Educação Básica. A influência do IAS sobre esses documentos pode ser considerada, segundo Santos *et al.* (2020) e Cóstola (2021), conforme a participação do Instituto no movimento empresarial *Todos pela Base*.

Sendo a Reforma do Ensino Médio e a BNCC documentos normativos, que, portanto, obrigam as instituições da Educação Básica a seguirem suas orientações, considerou-se que eles induziriam, possivelmente, uma demanda pelas avaliações socioemocionais (a ser atendida pelo IAS). No ano de 2021, no estado de São Paulo, notícias sobre a aplicação de uma avaliação socioemocional já eram veiculadas.

Dessa forma, preocupa-nos os efeitos dessa avaliação sobre a educação pública, compreendendo que os processos de privatização têm substituído a lógica do direito à educação pela da lucratividade do mercado, sendo tais consequências especialmente conduzidas pelo uso das avaliações em larga escala (Bertagna; Polato; Mello, 2018). No contexto de ampliação da lógica gerencialista no sistema educacional (Peroni, 2018), a avaliação se torna central nos direcionamentos políticos, nas orientações das organizações internacionais e na legislação brasileira, induzindo ideias do mercado, tais como individualismo e competitividade, incidindo nas diferentes dimensões da formação humana — inclusive a emocional.

Em sendo assim, apresentamos o mapeamento de avaliações de competências socioemocionais nas redes estaduais de ensino da região Sudeste do Brasil, conferindo a incidência da proposta do IAS sobre a educação pública dos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Objetivamos analisar a proposta de avaliação socioemocional do IAS considerando especificamente sua inserção no estado de São Paulo por meio da parceria oficializada no Processo Seduc n.º 1817389/2019, fornecendo mais elementos para sua compreensão e análise das implicações para a defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada (Bertagna; Pereira, 2023) e o direito humano à educação.

O artigo inicialmente apresenta o percurso metodológico realizado. Em seguida, expõe os resultados do mapeamento da presença da avaliação socioemocional do IAS na região

⁷ BNCC.

Sudeste. Posteriormente, aborda a especificidade do caso de São Paulo e, então, as características do instrumento desenvolvido pelo IAS. E segue com as considerações finais.

Metodologia

Ancorada em abordagem qualitativa de pesquisa (Minayo, 2009), a investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa documental em fontes primárias (Gil, 2019) de autoria do IAS e das secretarias de educação dos estados da região Sudeste do Brasil. Os documentos foram levantados mediante os *sites* do IAS, das secretarias e do buscador Google, a espelho da metodologia aplicada em pesquisa de referência (Venco; Bertagna; Garcia, 2021). Posteriormente, recorreremos à busca no *site* do Diário Oficial do Estado de São Paulo e à verificação do conteúdo disponibilizado em um curso de acesso *on-line* e gratuito oferecido pelo IAS sobre competências socioemocionais na escola.

O levantamento visou ao recolhimento das fontes que apontassem para o uso do Instrumento SENNA em escolas públicas estaduais da região, evidenciando uma proposta de avaliação de competências socioemocionais que relacionasse o ator privado IAS e as secretarias de educação dos estados, além de fontes que indicassem a natureza e as características do Instrumento SENNA. Por isso, optamos por um leque de descritores de busca que, em cada base de dados, foram combinados a partir de diferentes estratégias, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Para um primeiro grupo de fontes recolhidas, utilizamos, nos *sites* das secretarias e no Diário Oficial do Estado de São Paulo, a combinação entre “Instituto Ayrton Senna”, “socioemocional” e “socioemocionais”⁸; e, no buscador *Google*, “Instituto Ayrton Senna” e “(nome do estado)”. Para um segundo grupo, exploramos o *site* do IAS em busca de documentos por ele produzidos que fornecessem informações sobre a proposta de desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes e sobre o Instrumento SENNA.

Ao todo, foram investigados 40 documentos na pesquisa, divididos em 3 conjuntos: documentos institucionais do IAS, entre eles os de publicação acerca das competências

⁸ No caso dos dados encontrados no Diário Oficial, as publicações que indicavam relações contratuais entre o Instituto e a Seduc-SP subsidiaram pedidos de vista dos respectivos documentos por meio da Lei de Acesso à Informação, Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011.

socioemocionais e os referentes ao conteúdo do curso “Competências Socioemocionais na Escola”; documentos de comunicação, publicados pelas secretarias, pelo Instituto e outros portais eletrônicos; e documentos institucionais de origem da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Os primeiros serviram ao aprofundamento dos conhecimentos acerca do Instrumento SENNA e da proposta avaliativa do IAS; os segundos, ao conhecimento dos fatos que indicassem a atuação do IAS nos estados da região Sudeste; e os terceiros, ao conhecimento da atuação do IAS na educação do estado de São Paulo sobre as competências socioemocionais.

Os documentos de comunicação se referem majoritariamente às notícias publicadas em portais eletrônicos. Os dados extraídos foram: o estado de origem da fonte; a ação em que foi identificada a atuação do IAS; a aplicação de instrumentos avaliativos das competências socioemocionais; a data da ação/aplicação; as características dos instrumentos avaliativos e de suas aplicações; e o público-alvo (estudantes, educadores ou gestores).

Por fim, os dados foram sistematizados e constituíram um mapeamento da atuação do IAS nas redes estaduais de ensino do Sudeste do Brasil. Eles permitiram identificar a proposta de avaliação das competências socioemocionais, com informações sobre suas características, seus objetivos e propósitos na rede estadual paulista.

Os caminhos percorridos: desvelando o avanço da avaliação das competências socioemocionais nos estados do Sudeste do Brasil

Com dados referentes ao período de 2014 a 2021, foi possível traçar um percurso de investimento sobre as competências socioemocionais por parte do IAS nos estados da região Sudeste brasileira, mas que se difere em cada um deles. Conforme já registrado na literatura e reforçado em nosso levantamento, tal investimento se inicia no estado do Rio de Janeiro (Carvalho; Santos, 2016; Santos *et al.*, 2020; Smolka *et al.*, 2015). Em território fluminense, o Instituto realizou uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação e com a OCDE para a aplicação de um currículo e de uma avaliação socioemocional dos estudantes, na qual se apresentou pela primeira vez o chamado Instrumento SENNA (IAS, 2014; Santos; Primi, 2014). Segundo argumenta o Instituto, tratava-se de uma avaliação cujo objetivo seria apoiar “gestores

e educadores no desenho e monitoramento de políticas públicas nessa área” (Santos; Primi, 2014, p. 5).

A aplicação do Instrumento SENNA em 2014 foi identificada como piloto, ocorrida quando o Instituto ainda estruturava sua proposta para as competências socioemocionais em conjunto com a OCDE. Conforme explica Magalhães (2022), tal proposta apresenta importantes fragilidades em sua construção, evidenciadas pelos questionamentos à fundamentação teórica de seu instrumento e dos conceitos que articula. A noção de competências, por exemplo, é pouca explorada, sem a delimitação de sua definição diante da extensa literatura produzida sobre o assunto. O modelo *Big Five*, utilizado como referência científica pelo IAS, original de estudos da Psicometria, que busca a identificação e mensuração de traços de personalidade dos sujeitos, ligado ao campo de estudos da Psicologia e, mais especificamente, aos estudos da personalidade, é questionado em sua validade, especialmente pela ausência de teoria subjacente a sua formulação (Magalhães, 2022; Smolka *et al.*, 2015).

Na análise de Magalhães (2022), a rede pública de ensino fluminense foi como um laboratório de experimentação em que o IAS pôde testar sua proposta curricular e avaliativa sem ter de se justificar cientificamente (ou seja, mesmo diante das fragilidades apontadas). Ainda assim, apesar das controvérsias e críticas ressaltadas por organizações respeitadas, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Instituto chamou a atenção de agentes públicos e privados para o trabalho que desenvolvia, tendo a experiência fluminense servido, ao mesmo tempo, como “vitrine e balão de ensaio” (Magalhães, 2022, p. 502). É a partir, portanto, dessa experiência que o IAS se projeta enquanto protagonista na temática das competências socioemocionais no Brasil (Santos *et al.*, 2020), sendo possível identificar, em nosso levantamento, sua presença em todos os estados da região Sudeste.

No estado do Espírito Santo, no ano de 2016, o IAS realizou uma pesquisa com professores, diretores e gestores pedagógicos capixabas. Nela, o interesse do Instituto foi sobre a percepção dos profissionais quanto à “importância do Socioemocional no contexto educacional” (IAS, 2016, p. 10), perguntando a eles sobre a utilidade da avaliação do Desenvolvimento Socioemocional dos alunos, sobre o que os educadores entendem por Socioemocional, sobre qual a melhor forma de desenvolver o Socioemocional do aluno no ambiente escolar, entre outros tópicos (IAS, 2016).

O interesse do Instituto nessa pesquisa pode ser justificado por uma de suas vertentes de atuação, que é a de desenvolvimento e implementação de soluções a serem integradas às escolas e às políticas públicas. Em seu *site*, o Instituto explicita que uma de suas estratégias é a de produção de publicações “que facilitem a compreensão dos resultados e conceitos das pesquisas, para que cheguem a diversos atores educacionais” (IAS, 2023a). No caso, a pesquisa auxiliaria na compreensão daquilo que ainda precisava ser compreendido pelos profissionais da Educação para o trabalho com as competências socioemocionais em sala de aula, incluindo sua avaliação. O investimento do Instituto no estado do Espírito Santo teria relação, portanto, com o objetivo de expansão e disseminação das estratégias educacionais testadas no Rio de Janeiro sobre a avaliação de competências socioemocionais.

Após o ano de 2016, os próximos indícios de atuação do Instituto nas redes estaduais ocorrem apenas em 2020 e 2021, em meio à crise sanitária da Covid-19. Apesar do hiato, a presença do Instituto é significativa, sendo detectada em todos os estados da região Sudeste. No estado do Rio de Janeiro, o dado obtido foi o de continuidade do programa iniciado em 2014 até 2021 (IAS, 2022a), período limite de nosso levantamento.

Nos estados do Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo, observamos o movimento de preparação das redes para a introdução das competências socioemocionais nos currículos. No estado de São Paulo, chegou ao estágio de implementação de uma política pública sobre a temática, materializando-se a incidência direta da proposta do Instituto sobre a educação pública paulista.

No Espírito Santo e em Minas Gerais, a ação detectada foi o *Programa Volta ao Novo – Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*. No contexto de pandemia do coronavírus, que se iniciou em 2020, o IAS promoveu o programa em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) sob o objetivo de apoiar os educadores diante das transformações vivenciadas, apresentando as cinco competências socioemocionais consideradas pelo Instituto como fundamentais ao desenvolvimento das crianças e adolescentes (IAS, 2022b), sendo elas: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

Apesar de o Programa *Volta ao Novo* não se estender ao uso do Instrumento SENNA, consideramos sua realização como mais uma ação que desvela o avanço do IAS sobre a educação

pública. Isso porque, localizando no tempo a realização do programa, identificamos que ele ocorreu a partir do prazo limite para a adequação dos currículos escolares à BNCC (Brasil, 2017). Parte dessa adequação significou a introdução das competências socioemocionais enquanto objetivo da Educação. Dessa forma, o programa se configura como um investimento do Instituto em sua estratégia de apoio às redes de ensino e desenho de componentes para políticas educacionais (IAS, 2023b).

Esse tipo de assessoria é característico do fenômeno de incidência do setor privado sobre a educação pública, cujas consequências são problematizadas em pesquisas e estudos realizados por Adrião (2018), Borghi (2018), Venco, Bertagna e Garcia (2021). Conforme as evidências, tal fenômeno tem engendrado profundas transformações nas escolas públicas, verificando-se a absorção pela Educação Básica de princípios e lógicas — tais como a competição, a meritocracia e a responsabilização (Freitas, 2012) — que se destoam e se distanciam da garantia do direito humano à educação como discutido em Tomasevski (2004).

Nesse sentido, os dados relativos à atuação do IAS no estado de São Paulo revelaram um processo acentuado de sua incidência sobre a educação pública paulista, diferentemente da adoção de um programa pontual de formação, como foi o caso do Programa *Volta ao Novo* nos estados do Espírito Santo e Minas Gerais. Nas fontes obtidas, identificamos em São Paulo desde o uso de novos instrumentos de avaliação desenvolvidos pelo Instituto até sua relação com a elaboração da política educacional do estado, como explicitado pelo contrato de Acordo de Cooperação Seduc n.º 1817389/2019. Embora não seja o foco deste estudo, é preciso salientar que esta proposta vem no bojo de muitas outras ações de cunho gerencialista/empresarial que ocorreram no estado de São Paulo com o Programa Inova Educação (Goulart; Alencar, 2021). De posse dessas informações, voltamo-nos para a investigação mais específica do caso paulista.

Desvelando o programa de avaliação de competências socioemocionais no estado de São Paulo

Entre 2019 e 2021, identificamos na rede pública do estado de São Paulo a realização sistemática de avaliações das competências socioemocionais em parceria com o IAS. Mencionadas como Mapeamento Socioemocional (IAS, 2021d) e Autoavaliação Socioemocional Bimestral (São Paulo, 2021c), essas provas são avaliações aplicadas em escolas estaduais

paulistas de Ensino Médio e de anos finais do Ensino Fundamental. Em busca dos recursos utilizados, verificamos não apenas o uso do Instrumento SENNA, já de conhecimento na literatura consultada, mas também o das *Rubricas* ou *Rubricas dos Diálogos*.

A primeira avaliação instituída foi o Mapeamento Socioemocional dos Estudantes, realizado em 2019 e aplicado a 110.356 estudantes do quinto e do sexto ano do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio de 3.586 escolas públicas (IAS, 2021d). Já em 2021, iniciou-se a aplicação das Autoavaliações Socioemocionais Bimestrais, agora entre todos os anos da etapa final do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, de forma facultativa (São Paulo, 2021c). Nesse ano também, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) iniciou o Mapeamento Socioemocional dos Profissionais da Educação, visando a atingir 250 mil trabalhadores (São Paulo, 2021b).

Para o Mapeamento Socioemocional, constatamos a utilização do Instrumento SENNA, enquanto, para as Autoavaliações Socioemocionais Bimestrais, a ferramenta utilizada foi a Rubrica dos Diálogos. Tais aplicações, conforme as fontes obtidas, têm como contexto o programa educacional *Inova Educação*, implementado na rede paulista a partir do ano de 2020, que se configurou como a política de educação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Compreendemos que cada instrumento foi aplicado com diferentes objetivos, mas compartilhando da mesma fundamentação teórica, sendo constituídos por avaliações psicométricas embasadas no modelo *Big Five* (Santos; Primi, 2014). Ao todo, teriam o objetivo de avaliar o que o Instituto chama de cinco macrocompetências socioemocionais. Relembremo-las: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

Tal compreensão das competências socioemocionais, segundo Magalhães (2022), tem origem nos esforços do Instituto, que, em conjunto com a OCDE, sistematizou um entendimento próprio sobre a aprendizagem e a avaliação socioemocional. O autor faz essa análise por ter identificado que a combinação entre o modelo *Big Five* e a noção de competências encontrada na proposta do IAS não se verifica ao longo da literatura sobre a aprendizagem socioemocional. A compreensão embutida no modelo *Big Five* é a de um conjunto de traços de personalidade estáveis nas populações humanas, pois, ancorado no desenvolvimento biológico dos indivíduos

(Smolka *et al.*, 2015). As avaliações psicométricas desses traços auxiliariam na compreensão do comportamento humano e, na perspectiva da Psicologia Comportamental, também em sua modelação. A transposição feita pelo IAS e pela OCDE do uso desse modelo para programas educacionais é explicada por seu embasamento em pesquisas do campo da economia, que têm identificado no referido ponto de vista elementos para avançar nos objetivos econômicos de desenvolvimento capitalista (Magalhães, 2022).

Em especial, foi o economista James Heckman que traçou em suas pesquisas relações entre o que chamava de competências não-cognitivas e resultados acadêmicos no trabalho e na vida social dos indivíduos. Na perspectiva adotada por ele, a educação formal é entendida como o preparo dos cidadãos para a vida economicamente ativa, que, para além de sua inserção no mercado de trabalho, tem como consequência e objetivo o desenvolvimento econômico de um país (Magalhães, 2022). A proposta de Heckman é que, trabalhando sobre as competências não-cognitivas (depois chamadas pelo IAS e pela OCDE de competências socioemocionais), seria possível a modelação do comportamento em busca dos resultados desejados.

O esforço realizado pelo Instituto e pela OCDE na construção do Instrumento SENNA foi, então, transpor um instrumento da Psicologia utilizado para a identificação e mensuração de traços da personalidade dos indivíduos para seu uso na Educação e em larga escala, significando não uma avaliação individual, mas do conjunto dos estudantes de uma escola, rede ou redes de ensino. Tal transposição é questionada pela literatura crítica, como em Smolka *et al.* (2015) e Magalhães (2022).

Sendo as competências socioemocionais traços cuja mensuração não é objetiva, o Instrumento SENNA foi elaborado na forma de um questionário de autorrelato sobre a autopercepção socioemocional dos estudantes (Santos; Primi, 2014). Nele, os alunos avaliam seu nível de desenvolvimento em determinadas competências socioemocionais, considerando-se com mais ou menos destreza nelas. De acordo com as fontes coletadas, a escolha da matriz de competências, ou seja, do conjunto de habilidades a serem avaliadas, diferencia-se conforme o planejamento da Secretaria de Educação para a aplicação dos instrumentos (IAS, 2021e).

No caso do Instrumento *Rubrica dos Diálogos*, entendemos que deriva do Instrumento SENNA, diferenciando-se por sua intencionalidade pedagógica, mas mantendo a matriz (IAS, 2021b). Segundo o IAS, para o Instrumento SENNA, segue-se o objetivo de avaliação diagnóstica,

enquanto, para o Rubrica dos Diálogos, o de avaliação formativa. Os conceitos diagnósticos e formativos foram empenhados pelo próprio Instituto para a caracterização dos objetivos de seus instrumentos, sendo que sua assertividade não foi verificada por nossa pesquisa. Contudo, nas aplicações realizadas na rede paulista, confirma-se o uso do Instrumento SENNA de forma pontual no ano de 2019 e do Rubricas com frequência ao longo do ano letivo de 2021.

Nomeando o uso do Instrumento SENNA como Mapeamento Socioemocional, seus resultados foram utilizados para a compreensão do perfil socioemocional geral dos estudantes da rede e sistematizados em uma apresentação pública para os servidores da educação paulista, na qual foram apontadas orientações educacionais derivadas dos dados obtidos (IAS, 2021c). Já a aplicação do Instrumento *Rubrica dos Diálogos* foi identificada na ação nomeada Autoavaliação Socioemocional Bimestral, estando alinhada ao fluxo de aulas definido no Currículo Paulista e, mais especificamente, ancorada no componente curricular *Projeto de Vida*⁹, ocorrendo a cada dois meses, de forma facultativa (São Paulo, 2021c).

Além da aplicação no público estudantil, identificamos a ação de Mapeamento Socioemocional dos Educadores e o Mapeamento Socioemocional dos Profissionais da Rede Seduc-SP, sendo parte de uma mesma proposta de mapeamento dos servidores da rede, mas dividida em duas etapas, cujo atendimento chegaria ao total de 250 mil trabalhadores (São Paulo, 2021b, 2021c). O instrumento utilizado teria sido também o Instrumento SENNA, mas, a partir de uma matriz avaliativa de competências socioemocionais diferente daquela aplicada aos estudantes em 2019, o que significa dizer que as competências sobre as quais servidores e estudantes se autoavaliaram foram distintas.

Com a combinação do uso de dois instrumentos de avaliação das competências socioemocionais sendo aplicados entre estudantes da rede e profissionais da educação, no estado de São Paulo, ocorre a institucionalização de uma sistemática avaliativa das competências socioemocionais. Mais especificamente, trata-se de uma sistemática vinculada à política pública *Inova Educação*, indicando a incidência do ator privado IAS sobre a educação pública paulista.

⁹ O componente curricular *Projeto de Vida* foi instituído para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio pelo Programa *Inova Educação* e é o espaço em que explicitamente as escolas passariam a tratar do desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. A proposta do Programa *Inova* sustenta-se em parte na necessidade de adequação da proposta educacional do estado conforme a homologação da BNCC, em 2017.

Por meio de buscas no Diário Oficial do Estado de São Paulo, detectamos um Acordo de Cooperação que confirma a relação contratual entre o IAS e a Seduc-SP, iniciada em 2020 e com vigência de 36 meses (Processo Seduc n.º 1817389/2019). Nela, ficou estabelecido o objetivo do IAS de apoio técnico à Seduc-SP no desenvolvimento e implantação do Programa Inova Educação, sendo o IAS responsável pela política de desenvolvimento das competências socioemocionais, extrapolando o âmbito da avaliação.

Segundo o contrato (Processo Seduc n.º 1817389/2019), ao IAS foram atribuídas as seguintes obrigações: i) no âmbito curricular, propor a consolidação da narrativa introdutória sobre os conceitos-chave de educação integral a partir das competências gerais estabelecidas pela BNCC; ii) no campo do modelo pedagógico e dos materiais, a análise de materiais já existentes sobre o componente curricular *Projeto de Vida*, definindo seus princípios, diretrizes e orientações pedagógicas, sob a demanda de explicitar as competências socioemocionais nos materiais; iii) na área da formação, o apoio à Seduc-SP na construção do modelo de formação para professores e gestores, elaborando conteúdos e apoiando seu planejamento e avaliação, além da realização de ações formativas; iv) no caso da avaliação e monitoramento, a definição de uma estratégia, apoiando na preparação e formação das equipes para a implementação das provas e indicando os instrumentos avaliativos e conhecimentos para a mensuração das competências socioemocionais.

O apoio do IAS à Seduc-SP consubstanciou a incidência desse ator privado na própria elaboração da política educacional paulista por meio da identificação de um conjunto de serviços/ações, ou uma cesta de serviço (Adrião, 2018), oferecido ao setor público pelo privado, os quais são relacionados ao planejamento, ao desenvolvimento, à execução, à formação e à avaliação. Ou seja, esse conjunto incide na organização do trabalho das escolas públicas e na formação de seus profissionais da Educação, configurando-se um desenho de política que recai sobre a rede paulista estadual de ensino. Transfere-se, assim, para o setor público, a ideia de programas e projetos como solução educacional de qualidade. Conjuntamente, a lógica do setor privado (Freitas, 2012), aos poucos, vai impregnando a cultura escolar e delineando os objetivos, fins da educação pública estadual (Borghi, 2018).

A rede paulista, nas etapas de educação atendidas pelo Programa *Inova*, chega a aproximadamente dois milhões de estudantes matriculados. Há, portanto, uma expansão do

alcance da estratégia empenhada pelo IAS, com possibilidade de tornar-se referência para a venda ou comércio do programa (produto) a outros estados do país, aumentando a difusão de sua atuação no setor educacional público, transferindo e/ou destinando verbas e recursos (financiamento) públicos para o setor privado, de modo que se torne uma vitrine ou referência como apontou Magalhães (2022).

Nesse sentido, emerge a identificação de uma proposta do setor privado enquanto política pública educacional na rede paulista, carregando objetivos mercadológicos. Transfere-se para o setor público a cultura empresarial do setor privado, que incide sobre a organização escolar e os indivíduos enquanto possibilidades lucrativas. Desconsidera-se, com isso, a abrangência do setor público e da importância de uma educação pública de qualidade para todos/as, de modo que se restringe o direito humano à educação, apontado por Tomasevski (2004).

Entendemos, juntamente com Peroni (2018) e Adrião (2018), que essa proposta, dentre as múltiplas formas de materialização do privado na educação pública, demonstra mais uma estratégia de inserção do setor privado no setor público. A avaliação de competências socioemocionais é uma fração, uma pequena ponta de um grande *iceberg*.

(Re)Conhecendo os instrumentos avaliativos SENNA (*Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*) e Rubrica dos Diálogos

O Instrumento SENNA, segundo o IAS (2021b), é uma avaliação diagnóstica desenvolvida a partir da necessidade de medir, de modo confiável e cientificamente válido, as competências socioemocionais dos estudantes. Avalia-se de forma abrangente para subsidiar reflexões sobre o processo educacional e sobre a adaptação psicológica e social dos estudantes.

Por meio da leitura dos materiais disponibilizados no *site* do IAS, foi possível compreender sua atuação para o desenvolvimento e monitoramento das competências socioemocionais dos estudantes. Elaborado com pesquisas realizadas pela eduLab21¹⁰, o Instrumento SENNA consiste em uma mensuração de competências socioemocionais, que

¹⁰ EduLab21 é o laboratório privado de pesquisas em Educação do IAS, espaço onde a organização trabalha para apoiar com evidências as iniciativas que desenvolve. Reúne pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Ghent (Bélgica), da Universidade São Francisco (USF) e da Universidade da Califórnia, dos campos da Economia e da Psicologia (IAS, 2023a).

propõe um monitoramento socioemocional cujos resultados oferecem à equipe escolar subsídios para criar e aprimorar políticas e práticas nessa área (IAS, 2021a).

Com base em seus estudos, o IAS (2021a) ressalta que o desenvolvimento das competências socioemocionais se dá ao longo da vida, a partir de interações e experiências por meios formais e informais de aprendizagem. Portanto, ao praticá-las, os estudantes podem se desenvolver com “mais autonomia e protagonismo diante dos diversos desafios da contemporaneidade” (IAS, 2021a, p. 6), indicando que a pandemia de Covid-19 reforçou a importância das habilidades socioemocionais.

Para a elaboração do Instrumento SENNA, considerando a intenção de estabelecer um referencial comum (IAS, 2021a) e favorecer a compreensão das competências socioemocionais e a organização das diversas descrições de características humanas, foi utilizado, como mencionado anteriormente, o modelo fatorial da personalidade *Big Five*, que permitiria a “clareza a respeito do significado das competências e como elas se expressam em termos de comportamentos” (IAS, 2021a, p. 25). As macrocompetências e competências adotadas pelo Instituto em sua matriz de referência são, como citado: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

De acordo com o IAS (2021a, p. 19), essas competências foram selecionadas por apresentarem evidências de relação com “aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, entre outros fatores relacionados ao contexto escolar”. Em pesquisas realizadas pelo eduLab21, são apresentados diversos benefícios envolvidos no desenvolvimento intencional dessas competências, tais como: aperfeiçoamento das relações sociais, escolaridade final atingida com redução de desfechos negativos, indicadores de bem-estar, desenvolvimento significativo das competências, atitudes e comportamentos pró-sociais e fator de proteção contra condutas de riscos. Há, ainda, relatados no documento efeitos a longo prazo sobre os resultados na vida nas dimensões social, interpessoal, intrapessoal, educacional e profissional.

Segundo o Instituto, essas competências se inter-relacionam e se desdobram nas competências gerais apresentadas pela BNCC, proposta para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), de modo que se articulam na “construção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e

valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018). Em outras palavras, o IAS acredita que “o desenvolvimento de competências socioemocionais pode ser um forte aliado e impulsionador da implementação da BNCC nas escolas” (IAS, [20--]).

Analisando mais de 100 instrumentos de mensuração das competências socioemocionais, o Instituto selecionou como referência aqueles cuja avaliação correspondesse a sua noção de competências socioemocionais e cujo conteúdo se adequasse ao contexto escolar, considerando a realidade sociocultural dos estudantes e a apresentação dos itens dos instrumentos sob uma forma de fácil compreensão. Assim,

[...] foi selecionado e delimitado um número máximo de itens que não sobrecarregassem aos estudantes e uma coleta inicial foi conduzida no formato impresso, com preenchimento a caneta pelos próprios estudantes, contando com a participação de administradores escolares e mais de 3.000 estudantes de 86 turmas e 16 escolas (IAS, 2021a, p.42).

Numa primeira versão do Instrumento SENNA, o chamado Instrumento SENNA V1, eram avaliados “92 itens, cuidadosamente selecionados por meio de análise feita por revisores com expertise na área” (IAS, 2021a, p. 42), tendo sido testados na já relatada aplicação-piloto no estado do Rio de Janeiro, com 24.000 estudantes de escolas públicas fluminenses (IAS, 2021a). Com esse estudo, foi supostamente evidenciada a adequabilidade psicométrica do Instrumento SENNA V1 para o contexto escolar.

Também, a pontuação dos estudantes nas diferentes competências socioemocionais foi observada junto com outras medidas, como o desempenho escolar, sendo constatado que “estudantes que se percebiam com níveis mais desenvolvidos de Abertura ao novo e Autogestão tinham melhores notas em provas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente” (IAS, 2021a, p. 42). Esses resultados incentivaram o IAS a dar continuidade aos estudos com o instrumento, focando em melhorias, na expansão da quantidade de competências socioemocionais avaliadas e no controle das tendências e vieses que possivelmente compõem as respostas dadas pelos estudantes (IAS, 2021a). Esses aprimoramentos conduziram à versão final do Instrumento SENNA de avaliação socioemocional, nomeada SENNA V2, que compõe a avaliação das 17 competências socioemocionais da matriz proposta pelo Instituto.

Dessa forma, o Instituto define o Instrumento SENNA como uma “medida de autorrelato” (IAS, 2021a, p. 45), assim como os recursos utilizados nas áreas de Psicologia e Educação. Neles, os estudantes respondem a perguntas de forma que descrevam “como eles se percebem, como se comportam e como se sentem” (IAS, 2021a, p. 45), com o benefício da fácil aplicação e compreensão dos alunos.

Reforçando suas ideias, baseadas na aplicação do Instrumento (para 700 mil respondentes desde o final do ano de 2020), o IAS indica que se trata de um recurso “especialmente útil, por possibilitar um mapeamento abrangente e sistematizado” (IAS, 2021a, p. 68) dos estudantes — tanto nos ambientes escolares como na vida cotidiana. Desse modo, é possível reduzir a “subjetividade excessiva no processo avaliativo e [...] subsidiar a tomada de decisão da gestão quanto ao apoio necessário à comunidade escolar no que tange às ações voltadas para a criação de oportunidades e atividades pedagógicas planejadas para desenvolvimento” (IAS, 2021a, p. 68).

Entendemos, assim, que a ferramenta desenvolvida pelo Instituto tem como função prevista a coleta de informações para orientar a avaliação e as reflexões em âmbito escolar quanto ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Seria de sua responsabilidade, portanto, orientar as decisões educacionais desde uma perspectiva singular do desenvolvimento, compreendendo-o por meio da noção de competências, que não necessariamente é consensual no âmbito da Educação e da Psicologia. Como já mencionado, o modelo *Big Five* é questionado dentro do conjunto de estudos da Psicologia da Personalidade. Ainda assim, o IAS afirma que segue seus investimentos em pesquisas para esclarecer o que são as competências socioemocionais, como se comportam, como se relacionam com as diferentes conquistas e “de que forma o conhecimento aprofundado sobre os níveis de competências pode embasar melhores práticas pedagógicas e políticas públicas” (IAS, 2021a, p. 68).

No caso do Instrumento *Rubrica dos Diálogos*, seus princípios e objetivo seriam uma avaliação formativa. Eles possibilitariam acompanhar o desenvolvimento, o conhecimento sobre as competências socioemocionais, a autorreflexão sobre o próprio desenvolvimento e a autorregulação dos estudantes ao longo das aulas, de modo que se fortaleça o desenvolvimento integral (IAS, 2021b).

Para sua utilização, foram desenvolvidas rubricas para cada uma das competências socioemocionais elencadas pelo IAS, com uma avaliação focalizada (o que a diferencia do Instrumento SENNA, que pretende a obtenção de um perfil geral do estudante). Na Rubrica dos Diálogos, a competência em foco é apresentada aos discentes por meio de uma descrição escrita, orientando sua compreensão para apoiar a autoavaliação. No instrumento, o aluno indica o grau em que entende se encontrar seu desenvolvimento na competência específica, finalizando com uma descrição escrita no verso da folha com os motivos pelo qual se avaliou dessa maneira, sendo necessário expor uma situação real que justifique sua percepção (IAS, 2021b). Essas justificativas seriam utilizadas, em sala de aula, para mobilizar o diálogo proposto sobre a competência escolhida, em busca do propósito formativo dessa avaliação.

De acordo com o IAS (2021b), as Rubricas embasariam o acompanhamento de processos. Ademais, quando compartilhadas com os estudantes de forma aberta, apontariam oportunidades para que eles compreendessem os objetivos das atividades propostas pelo professor, evidenciar o que se espera, contribuir para a autorreflexão, além de colaborar para um maior protagonismo de cada estudante (IAS, 2021b).

No contexto da rede pública paulista, o entendimento da Seduc-SP é o de que a atividade avaliativa da Rubrica dos Diálogos, por compreender os aspectos socioemocionais de forma individualizada, permitiria a tomada de decisões embasadas no ensino para cada aluno, tendo em vista preparar os sujeitos para o século XXI (São Paulo, 2021c). Nas palavras do ex-Secretário de Educação do Estado, Rossieli Soares, “é mais uma forma de conhecer os estudantes e as principais necessidades de desenvolvimento” (São Paulo, 2021c).

Além disso, observando o uso da Rubrica dos Diálogos no estado de São Paulo, tal objetivo é reiterado. Isso porque, nos relatos da ação de Autoavaliação Socioemocional Bimestral, realizada como atividade facultativa para todos os anos finais do Ensino Fundamental (do quinto ao nono ano) e para todas as séries do Ensino Médio (São Paulo, 2021c), verificamos que foi feita uma alteração da matriz de competências socioemocionais ao longo da aplicação do Rubricas. No contexto de pandemia da Covid-19, no terceiro bimestre de 2021, o Instituto afirma:

Para esse bimestre, marcado pelo retorno presencial, o Instituto analisou diversos estudos, que trouxeram dados sobre o aumento de situações de

depressão e ansiedade no atual contexto pandêmico, com relatos de impactos à saúde física (associado ao maior tempo de inatividade, uso de telas, alterações no padrão do sono e de dieta) e emocional (associado à falta de contato social, ao medo de contágio, tédio, entre outras), gerando mais vulnerabilidade para o desenvolvimento de casos de estresse pós-traumático (EPT). A esse conjunto de informações sobre o tema e o cenário de retorno presencial, foram somadas as definições das competências socioemocionais já priorizadas para a avaliação formativa em cada ano e série, definidas em planejamento anterior, assim como os desafios mais típicos para os estudantes de cada ano (IAS, 2021c).

Desse dado, retiramos a informação subentendida de que, para além do oferecimento do instrumento Rubrica dos Diálogos para a rede pública paulista, o IAS manteve participação ativa em sua aplicação durante o ano de 2021. Além disso, conforme as fontes obtidas, é possível especular que a estratégia de priorização das competências socioemocionais por ano e série, definidas em planejamento da Seduc, decorre de análises feitas pelo próprio Instituto dos resultados obtidos no Mapeamento Socioemocional dos Estudantes (Instrumento SENNA), de acordo com as correspondências verificadas.

A incidência do IAS sobre a educação paulista se verifica como um processo de influência do setor privado sobre a organização do trabalho das escolas públicas do estado, pois as formulações dessa organização compõem hoje, ao menos no papel, sua política educacional, orientando aquilo que institucionalmente se espera que seja a educação pública paulista. Adotando orientações desse ator privado, distancia-se de objetivos e sentidos educacionais construídos pelo esforço conjunto dos profissionais da Educação e da população que refletiriam as necessidades reais das escolas em concordância com o dever público e com o direito à educação (Borghi, 2018).

Considerações finais

Em virtude do mapeamento realizado e da análise dos documentos selecionados, foi possível identificar a presença da avaliação socioemocional do IAS na região Sudeste incidindo de diferentes maneiras nos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, analisamos a proposta dessa ferramenta no estado de São Paulo, descrevendo as características dos instrumentos avaliativos das competências socioemocionais sugeridos por esse Instituto. Evidenciou-se a influência do setor privado na educação pública,

por meio da presença e atuação do IAS em todos os estados da região Sudeste do Brasil, ainda que com intensidade e disseminação diferenciada nos estados, e maior proeminência nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Em São Paulo, constatamos que a implementação das avaliações socioemocionais, assim como a das avaliações em larga escala de modo geral, está entrelaçada com outras mudanças impostas à educação que surgem a partir da adesão ao modelo gerencial/empresarial, que promoveram, entre outras, as reformas curriculares na gestão escolar. Isso porque, para além das avaliações, foi identificada, no âmbito das competências socioemocionais, a influência do IAS também na formulação do currículo, do material pedagógico e da formação de agentes da educação paulista. Tudo isso é feito sob a justificativa de adequação da política educacional às orientações da BNCC, que, conforme análise de Tarlau e Moeller (2020, p. 596), é parte de um movimento “de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem”.

Se retomados estudos como o de Bertagna, Polato e Mello (2018), entendemos que as avaliações em larga escala podem mobilizar o funcionamento das escolas a fim de seu cumprimento. Elas são, portanto, uma demanda vertical e dissociada da realidade particular de cada instituição de ensino, realizadas, muitas vezes, sem ser considerada a validade ou não desses instrumentos para a formação integral dos sujeitos.

A opção feita pelo estado de São Paulo, explícita no Processo Seduc n.º 1817389/2019, permite-nos verificar uma política educacional delineada por um ator privado (IAS) e fundamentada em suas próprias elaborações/soluções educacionais. Estas últimas são tomadas como expressão de qualidade, derivada de uma série de influências e decisões políticas que culminam na inserção do estado paulista no cenário global de poder do interesse privado sobre os rumos da educação pública, como apontado por Freitas (2018).

Essa opção, a nosso ver, revela correlação entre educação e mercadoria, uma vez que, assim como outras organizações, o IAS têm se beneficiado do fundo público de inúmeras formas, conseguindo subsídios, entre outros benefícios (Montaño, 2002). Como reforçam Santos *et al.* (2020, p. 35671),

[...] não podemos deixar de salientar que o IAS é um grande beneficiário de recursos dos fundos da educação pública, seja pela isenção fiscal recebida, seja

pelos recursos recebidos diretamente do Governo Federal, por meio do MEC e da Capes, desde a década de 1990, como podemos conferir na página da Transparência Pública. Além de ser financiado pela isenção fiscal de empresas e de pessoas físicas.

As contribuições aqui desenhadas expressam a profundidade das problemáticas consequentes da opção por um currículo e avaliação das competências socioemocionais na educação pública. Trata-se de um currículo previsto pela BNCC e uma avaliação cujas possibilidades são estratégicas para a inserção da lógica do mercado (empresarial) no setor público, podendo implicar sérias consequências para o direito humano à educação.

Referências

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- BERTAGNA, R. H.; PEREIRA, M. S. F. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des)humanização. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 43, n. 121, p. 2-8, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC269468>
- BERTAGNA, R. H.; POLATO, A.; MELLO, L. R. As avaliações em larga escala e o currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando lógicas subjacentes. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr. 2018.
- BORGHI, R. F. Que educação é pública? A privatização de um direito. *Eccos – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 46, p. 19-32, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n46.7832>
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 25, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, ed. 66, p. 94, 5 abr. 2019.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 775-794, v. 11, n. 3, set.-dez., 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0014>

CÓSTOLA, A. “Onde tem base, tem movimento” empresarial: análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2019.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759>

IAS. *As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, [20--]. Disponível em https://institutoayrtonsenna.org.br/édiame/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional. Acesso em: 11 de ago. 2022.

IAS. *Atuação em pesquisas*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2023a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/atuacao-pesquisas/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

IAS. *Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021a.

IAS. *Competências socioemocionais na escola (material de apoio)*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021b.

IAS. *Competências socioemocionais: material para discussão*. Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna, 2014.

IAS. *Educação integral para o ensino médio (RJ)*. Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna, 2022a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/educacao-integral-para-o-ensino-medio-rj/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

IAS. *Fique por dentro: o que os Educadores pensam sobre o Socioemocional na escola?* São Paulo: Instituto Ayrton Senna: Insper: Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), 2016.

IAS. *O que fazemos*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2023b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

IAS. *Relatório executivo: devolutiva Instrumento Senna*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021c. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Vers%c3%a3o_executiva_SEDUC-1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

IAS. *São Paulo e Instituto Ayrton Senna lançam mapeamento inédito sobre competências socioemocionais nas escolas*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/onteuodos/sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-lancam-mapeamento-inedito-sobre-competencias-socioemocionais-nas-escolas.html>. Acesso em: 13 nov. 2021.

IAS. *Secretaria de Educação de São Paulo e Instituto Ayrton Senna realizam monitoramento socioemocional de educadores*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021e. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/secretaria-de-educacao-de-sao-paulo-e-instituto-realizam-monitoramento-socioemocional-de-educadores.html>. Acesso em: 13 nov. 2021.

IAS. *Volta ao novo*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2022b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/volta-ao-novo/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MAGALHÃES, J. E. P. *Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente*. 2022. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez., 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007>

MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr., 2018.

RODRIGUES, C. E. S. L.; FERNANDES, C. O. Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214-235, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v28i67.4006>

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; Rio de Janeiro: Secretaria de Educação; Brasília, DF: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2014.

SANTOS, J. E. R.; SOUZA, D. C. P.; VIEIRA, J. P.; MOURA, K. L.; BOIAGO, D. L.; PATRÍCIA, M. A. Avaliação de competências socioemocionais: uma política educacional em questão. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35663-35678, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-198>

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Acordo de cooperação - 1817389/2019*. São Paulo: Seduc-SP, 2020. Disponível em: http://www.parceriassociais.sp.gov.br/OSC/OSC/Termos_Acordos_Detalhes?q=dGVybW9zX2Fjb3Jkb3NfaWQ9MWU1MWYyNjktZjZkZS00M2I2LWFIZDktOTFIMWE2ZWMyZGZm. Acesso em: 13 nov. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Educação SP promove estudo com Mapeamento Socioemocional dos Profissionais da Rede*. São Paulo: Seduc-SP, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-promove-estudo-com-mapeamento-socioemocional-dos-profissionais-da-rede/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Governo de SP vai realizar mapeamento inédito sobre competências para servidores da educação*. São Paulo: Seduc-SP, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-vai-realizar-mapeamento-inedito-sobre-competencias-socioemocionais-para-servidores-da-educacao/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Secretaria da Educação e Instituto Ayrton Senna iniciam autoavaliação do 2º bimestre*. São Paulo: Seduc-SP, 2021c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-e-instituto-ayrton-senna-iniciam-autoavaliacao-2-bimestre/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA, R.; ADRIÃO, T. Redes sociais e política educacional: análise do Instituto Ayrton Senna no twitter de 2013 a 2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 37, n. 3, p. 1413-1440, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.111567>

SMOLKA, A. N. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TOMASEVSKI, K. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004.

VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T (org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. (Estudos sobre a privatização no Brasil).

Submetido: 28.11.2023.

Aprovado: 08.03.2024.