

Avaliação de competências socioemocionais: uma política educacional em questão**Assessment of socioemotional competencies: an educational policy in question**

DOI:10.34117/bjdv6n6-198

Recebimento dos originais: 08/05/2020

Aceitação para publicação: 08/06/2020

Jane Eire Rigoldi dos Santos

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM

E-mail: janerigoldi@hotmail.com

Danielle Capelasso Soares de Souza

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM

E-mail: daniellecappelasso@gmail.com

Juliana Piovesan Vieira

Doutoranda em Psicologia

Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM

E-mail: jupiovesanvieira@hotmail.com

Kethlen Leite de Moura

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá- UEM

E-mail: klmoura2@uem.br

Daiane Letícia Boiago

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM

E-mail: daianeleticia@gmail.com

Márcia Ângela Patrícia

Doutoranda em Educação

Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR

E-mail: marroco@unir.br

RESUMO

No contexto educacional atual, a avaliação está no centro dos direcionamentos políticos, nas orientações das organizações internacionais e na legislação educacional brasileira. Sendo assim, a avaliação é vista como um instrumento chave na estruturação das políticas educacionais. Este trabalho apresentará algumas reflexões decorrentes da dissertação de mestrado intitulada *Política de Avaliações Externas: A ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais* (2015) e das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Buscamos apresentar o Projeto SENNA do Instituto Ayrton Senna, suas características e instrumentos utilizados para avaliação de competências socioemocionais, reportando-nos a alguns documentos educacionais, em especial à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Analisaremos, a partir de

uma pesquisa bibliográfica e documental, os objetivos da formação de competências socioemocionais que têm se disseminado nas escolas brasileiras, por meio das atuais reformas educacionais. Verificamos que se têm construído um modelo formativo de competências socioemocionais necessário ao modo de produção capitalista, que objetiva dar às pessoas a força emocional para que possam suportar as contradições decorrentes desse sistema.

Palavras-chave: Avaliação, Política educacional, Competências socioemocionais, Resiliência.

ABSTRACT

In the current educational context, assessment is at the center of political actions, at the guidelines of international organizations and at the Brazilian educational legislation. Thus, assessment is seen as a key instrument in structuring educational policies. This paper will present some reflections resulting from the master's dissertation entitled *Policy of External Assessments: The emphasis on the issue of cognitive and socioemotional competences* (2015) and from the discussions of the Study and Research Group on Public Policies and Educational Management. We seek to present the SENNA Project of the Ayrton Senna Institute, its characteristics and instruments used for the assessment of socioemotional competencies, referring to some educational documents, in particular to the National Common Curricular Base (BNCC). We will analyze, based on a bibliographic and documentary research, the objectives of the formation of socioemotional competencies that have been disseminated in Brazilian schools, through the current educational reforms. We verify that a formative model of socioemotional competencies necessary to the capitalist mode of production has been built, which aims to give people the emotional strength so that they can support the contradictions arising from this system.

Keywords: Assessment, Educational politics, Socioemotional competencies, Resilience.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordamos a temática relacionada à avaliação da educação, baseada nas competências socioemocionais que, a partir de 2013, no contexto de reformas educacionais brasileiras, passaram a ser incorporadas nos documentos de políticas educacionais e vêm se materializando em práticas de avaliação pautadas em um ideário que privilegia as competências socioemocionais em detrimento do conhecimento científico.

Avaliar é uma ação própria de seres humanos. Isso nos permite afirmar que esta capacidade nos distancia dos animais, pois é por meio dela que podemos reestruturar o caminho da ação pedagógica, diagnosticar falhas para buscarmos suprimi-las e melhorar nossas práticas de planejamento, ou seja, avaliar é uma ação intencional. Na política educacional e na constituição de um sistema nacional de educação, a avaliação é um instrumento essencial para dar as informações necessárias ao poder governamental e, por meio disso, propor ações efetivas para melhoria da qualidade da educação. No entanto, temos observado o caráter regulador das políticas de avaliação, as quais têm estimulado o ranqueamento das instituições de ensino, e não apresentam uma proposta efetiva de melhoria da qualidade da educação, a partir dos dados obtidos por meio dessas avaliações.

A partir de uma perspectiva histórica e dialética, compreendemos que as práticas de avaliação, ou mesmo os próprios instrumentos avaliativos, nunca são neutros, mas sim permeados por objetivos e compromissos com a manutenção de uma determinada sociedade, com um modelo de formação de homem que atende a determinados interesses de classe. Deste modo, ao nos propormos analisar um determinado instrumento avaliativo, vinculado a um projeto de formação humana, devemos estar conscientes de que estes instrumentos expressam ideias que estão vinculadas, “[...] as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67, grifos do autor).

De acordo com Santos (2015), a partir de 1990 as avaliações em larga escala foram centrais na política educacional brasileira, por meio de um processo global que concentrou esforços de organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e governos em todo o mundo. A política de avaliação hoje no Brasil está consolidada por diversos instrumentos: Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização, entre outras.

No âmbito das orientações do Estado brasileiro, a perspectiva que se sobressaltou é a de que era preciso fazer mais com menos, avaliar o funcionalismo público para garantir transparência, ou seja, via a *accountability*¹, a responsabilização foi o argumento mais forte para reafirmar a necessidade de instrumentos de avaliação em larga escala. Os processos que envolvem as diversas modalidades e técnicas de avaliação no âmbito da educação, por se tratarem de ações realizadas pelo Estado brasileiro, são sempre permeados pelo jogo de poder e pelos processos de negociação, que envolvem a tramitação de políticas públicas (AFONSO, 2009).

Buscamos, portanto, analisar as atuais orientações políticas em relação à formação de competências socioemocionais, que têm como protagonista principal o Instituto Ayrton Senna (IAS). O IAS é uma organização que tem ganhado espaço na política educacional brasileira e que vem fomentando um novo modelo de avaliação em larga escala, descrito como Projeto SENNA (SANTOS, 2015).

Para realizarmos a análise, inicialmente pontuamos em que consiste o instrumento avaliativo de competências socioemocionais, quais suas características e o que afirmam, supostamente, avaliar. Em seguida, analisamos como a formação de competências socioemocionais foi disseminada nas orientações e nas reformas curriculares atuais, a fim de captarmos a essência desse movimento, e o

¹ O termo *Accountability* advém da Língua Inglesa e refere-se à responsabilização, à obrigação de prestar contas e à transparência por parte dos servidores ou órgão administrativo.

que objetivam formar com esta proposta avaliativa. Por fim, apresentamos conclusões sobre o modelo formativo de competências socioemocionais enquanto uma necessidade do modo de produção capitalista, que objetiva dar às pessoas a força emocional para que possam suportar as profundas contradições desse sistema, que tem se constituído sob materialização de uma barbárie social.

2 DISCUSSÕES E RESULTADOS

2.1 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: O PROJETO SENNA

O Projeto SENNA foi a primeira tentativa de avaliação de competências socioemocionais que ocorreu no Brasil, no estado do Rio de Janeiro em 2013, onde envolveu mais de 24 mil alunos, pertencentes ao 5.º ano do Ensino Fundamental e aos 1.º e 3.º anos do Ensino Médio. Esse modelo de avaliação é fomentado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a OCDE (SANTOS, 2015).

Na perspectiva das competências socioemocionais, é preciso avaliar os sujeitos em cinco dimensões de personalidade descritas pela Psicologia, a saber: abertura a experiências; amabilidade; conscienciosidade; extroversão e estabilidade emocional (SANTOS, 2015). Denominadas como macrocompetências, que podem se desdobrar em uma infinidade de adjetivos humanos, o *Big Five*, é descrito como:

Abertura a Novas Experiências [...] – O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.

Conscienciosidade [...] – O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).

Extroversão [...] – O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.

Amabilidade [...] – O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).

Estabilidade Emocional [...] – é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. (SANTOS, PRIMI; 2014, p. 18-21).

Santos (2014), a partir de estudos na área da Psicologia, que analisam as características propostas pelo *Big Five*, explica-nos que as pessoas abertas ao novo tendem a ser curiosas e questionadoras; pessoas conscienciosas tendem a ser responsáveis e disciplinadas para assumirem compromissos; pessoas extrovertidas tendem a ter energia, ânimo, são participativas; pessoas amáveis são maleáveis e carinhosas no trato com outras pessoas e estáveis emocionalmente, têm autoestima e controle de si mesmas.

Uma característica do instrumento de avaliação por meio de competências socioemocionais é ser composto de situações que simulam a vida real, situações que possam estar relacionadas a conflitos pessoais e sociais. O aluno, seguindo a lógica de formação implícita neste modelo, deve ser inserido em situações que imitem a vida e, a partir disso, poderá decidir como agir (SANTOS, 2015). Poderemos observar mais detalhadamente a partir do instrumento apresentado no próximo tópico.

2.2 ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Para melhor compreensão desta política de avaliação por meio competências socioemocionais, que vem se desenhando no cenário educacional brasileiro, selecionamos o instrumento de avaliação de competências socioemocionais proposto pelo IAS para o 5.º ano do Ensino Fundamental:

Tabela 1: Instrumento de avaliação proposto pelo IAS

Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas organizadas?	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
1 – Aline costuma deixar todas as suas coisas bagunçadas, odeia limpar a casa, deixa o dever de casa sem completar. Quanto você acha que Aline é organizada?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 – Manuela tem noção de organização, mas às vezes deixa o seu quarto bagunçado. Tende a completar o dever de casa em cima da hora. Quanto você acha que Manuela é organizada?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 – Caio é bastante cuidadoso e dedicado. Gosta de limpar a casa, é caprichoso no dever de casa e sempre termina antes do prazo. Quanto você acha que Caio é organizado?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pergunta	Aline	Manuela	Caio		
4 – Com qual dos três você se parece mais?	()	()	()		
Os itens abaixo descrevem o jeito de ser e o comportamento de algumas pessoas. Quanto você acha que elas são pessoas tímidas?	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
1 – André é mais quieto e tem dificuldade para conversar com os colegas. Nas festas, tende a ficar isolado. Prefere jogar videogame sozinho. Quando você acha que André é tímido?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 – Rodrigo é sociável, mas às vezes prefere ficar na dele. Não é de falar muito. Gosta de jogar videogame com os colegas. Quanto você acha que Rodrigo é tímido?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 – Juliana é falante e cheia de energia e tem facilidade para conversar e fazer novas amizades. Quanto você acha que Juliana é tímida?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pergunta	André	Rodrigo	Juliana		
4 – Com qual dos três você se parece mais?	()	()	()		
Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente

1 – Terminar todo o seu dever de casa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 – Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 – Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 – Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 – Controlar seus sentimentos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 – Prestar atenção nas aulas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 – Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 – Se acalmar depois de ficar muito assustando (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 – Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10 – Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11 – Evitar pensamentos ruins.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12 – Ter bom desempenho em uma prova.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13 – Contar a um amigo que não se sente bem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14 – Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/ se sente/ se comporta na maioria das situações.	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito	Totalmente
1 – Sou um aluno (a) que se esforça.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 – Perco a cabeça com facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 – Costumo acreditar que sou um fracasso.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 – Sou amável e legal com quase todo mundo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 – Tenho ideias novas e originais.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 – Sou um (a) aluno (a) cuidadoso (a) e dedicado (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 – As outras pessoas me acusam de ser mentiroso (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 – Eu sou carinhoso com meus colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 – Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10 – Tenho facilidade em perdoar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11 – Fico nervoso (a) com facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12 – Sou frequentemente acusado (a) por coisas que não foram minha culpa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13 – Eu me comporto gentilmente com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14 – Não tenho paciência.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15 – Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16 – Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17 – Não ligo que outros usem minhas coisas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18 – Mantenho meu material escolar sempre organizado.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

19 – De uma hora para outra eu fico triste.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20 – De maneira geral, estou satisfeito (a) comigo mesmo (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21 – Gosto de colaborar com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22 – Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não é pensar neles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23 – Desvio minha atenção com muita facilidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24 – Sou calmo (a) e controlo bem meu estresse.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25 – Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26 – Costumo ser preguiçoso (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27 – Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28 – Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29 – Gosto de conhecer algo novo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30 – Eu me preocupo demais com tudo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31 – Meus colegas pegam no meu pé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32 – Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33 - Começo bate-boca com os outros.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34 – Sou uma pessoa feliz e ativa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35 – Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36 – Eu tenho muita imaginação.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37 – Costumo ser quieto (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38 – Meus colegas gostam de mim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39 – Gosto de ver programas de TV que falam de ciência.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40 – Sou cheio (a) de energia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41 – Sou obediente. Faço o que me mandam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42 – Vários assuntos despertam minha curiosidade.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43 – Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44 – Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45 – Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46 – Gosto de conversar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47 – Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48 – Sou tímido (a), inibido (a).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Fonte: Adaptado de Santos e Primi (2014, p. 83-84).

Este instrumento elaborado pelo IAS, denominado Projeto SENNA, é um instrumento utilizado para avaliar competências socioemocionais, por meio dele, os alunos são avaliados em suas capacidades de serem amáveis, responsáveis, estáveis emocionalmente e extrovertidos.

Com este instrumento, o IAS afirma ser capaz de realizar uma avaliação integral dos alunos, considerando-os para além da dimensão cognitiva, mas também socioemocional. Neste caso, partem da premissa de que, ao diagnosticar que um aluno detém capacidades como conscienciosidade (responsabilidade), ele poderá ser melhor do ponto de vista acadêmico, especialmente na disciplina de Matemática, isso porque o aprendizado exigiria foco, disciplina e determinação, facetas da personalidade essenciais para o aprendizado (SANTOS; PRIMI, 2014).

Como podemos observar, o IAS parte do princípio de que autorrelatos dos alunos poderiam expressar de forma fidedigna suas características de personalidade. Os alunos, do 5.º ano do Ensino Fundamental², por exemplo, receberiam este instrumento avaliativo e seriam questionados sobre como reagiriam nas situações anteriormente descritas, demonstrando por meio de suas respostas se são resilientes, amáveis e responsáveis. Este aspecto nos permite questionar se há sentido em propor um instrumento avaliativo deste gênero, pois entendemos que, para interpretar as características de personalidade de um ser humano, implicaria em formas de avaliar extremamente complexas e que ultrapassariam o que os alunos pensam sobre si mesmos, revelando-nos a incoerência deste instrumento avaliativo que adentra nas políticas educacionais.

Para lançar a ideia de avaliação de competências socioemocionais, em março de 2014, o IAS promoveu o *Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século 21*, reunindo o governo brasileiro, além de governos de todo o mundo e representantes de organizações internacionais como a OCDE (SANTOS, 2015). Em decorrência do evento, o então Ministro da Educação, Henrique Paim, firmou o compromisso de que:

[...] as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes. (OCDE et al., 2014, p. 1-2, grifos nossos).

Esta fala revela-nos que durante o evento foram selados compromissos entre o MEC, o IAS e as organizações internacionais, relativos à difusão da formação de competências socioemocionais, por meio de instrumentos avaliativos e reformas curriculares. Esta inclusão das competências socioemocionais nas políticas educacionais de forma ambiciosa é o que analisaremos na próxima subseção.

² Alunos na faixa etária de 10 anos.

2.3 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO INTERIOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Compreendemos que o privado tem se materializado no setor público de muitas formas. Na educação, vem atuando hora no conteúdo da proposta, hora na gestão da escola, hora na política pública, sendo múltiplas as formas de materialização do privado na educação pública (PERONI, 2018), as competências socioemocionais são uma fração deste grande *iceberg*.

Nesse sentido, a nosso ver, o interesse do IAS e, de modo geral, das ONGs e OSCs em atuar na educação pública, com o discurso pautado na filantropia, tem explícita relação com questões mercadológicas. Essas organizações têm se beneficiado do fundo público de inúmeras formas, seja pela subvenção fiscal que recebem do governo; a isenção de impostos das empresas doadoras, que se beneficiam duplamente, “a *filantropia empresarial* entra nos custos de representação do capital”, limpando a imagem da empresa, melhorando o *marketing* comercial, isentando o capital de impostos estatais, conseguindo subsídios, entre outros benefícios. (MONTAÑO, 2002, p. 213).

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 Pública³. Além de ser financiado pela isenção fiscal de empresas e de pessoas físicas.

O IAS disputa, sem dúvida, os fundos públicos por meio de desoneração fiscal como o caso do CEBAS (Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social)⁴. De acordo com o relatório da UnB (Universidade de Brasília), essa desoneração é fruto tanto da venda de serviços educacionais por instituições privadas de educação (mercantilização), como de repasse de recursos públicos às instituições de educação privada (privatização). “A organização [...] na maioria dos estados que tem CEBAS é o IAS, [...] nos dados do [...] MEC como um dos [...] maiores fornecedores de serviços e tecnologias, aos quais foram repassados cerca de 100 milhões, no período [de] (2010/2013) ” (SALVADOR, 2017, p. 291).

Não nos resta dúvida de que esses instrumentos, nos moldes apontados, são mercadorias, parte dos pacotes que oferecem às secretarias municipais. Isto significa que, além de influenciar currículos,

³ CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. *Portal da Transparência*. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/busca?termo=Instituto%20Ayrton%20Senna>>. Acesso em: 19/05/20.

⁴ As entidades detentoras do CEBAS desfrutam de isenção do pagamento das contribuições sociais incidentes sobre a remuneração paga ou creditada aos seus empregados e trabalhadores avulsos, como também recebem transferências de recursos governamentais a título de subvenções sociais, nos termos do art. 30 da Lei nº 12.465/11 (Lei de Diretrizes Orçamentárias, LDO).

o objetivo é captar recursos públicos por meio de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE)⁵ (CARVALHO, 2017).

Neste contexto, observamos uma preeminente atuação de ONGs⁶, OSCIPs⁷, institutos e fundações, que não se limitam apenas ao IAS, dando direcionamentos e oferecendo subsídios teóricos e práticos para a execução de políticas públicas educacionais. Como exemplo, em 2010, no Brasil, estas organizações receberam mais de cinco bilhões de reais do governo, isso porque a Constituição Federal garante o direito de usufruírem do dinheiro público, sem passarem por processos licitatórios, por terem uma atuação no campo social (MONTAÑO, 2014).

Interpretamos que, em consonância com este modelo de avaliação proposto pelo IAS, as reformas educacionais vêm ocorrendo especialmente para o Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da emenda nº 13415, passou a enfatizar que os currículos do ensino médio devem pautar-se em competências socioemocionais: “[...] Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos [...] **socioemocionais**” (BRASIL, 1996, p. 26, grifos nossos).

Deste modo, o IAS influenciou a reforma do Ensino Médio, assim como a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que desde 2013 integra o Movimento Todos pela Base⁸, com o propósito de disseminar esta dimensão formativa no currículo educacional e, em seguida, seu modelo avaliativo. Anterior à homologação da BNCC, o IAS trouxe para o Brasil Charles Fadel⁹, responsável pela organização CCR, que promete em um prazo de 3 a 5 anos produzir um instrumento avaliativo de competências socioemocionais (FADEL et al., 2015).

A BNCC também enfatiza a formação educacional de competências, como a capacidade de agir utilizando conhecimentos, valores e atitudes, não só em situações complexas do cotidiano, como

⁵ ADE é uma proposta elaborada pelo movimento empresarial Todos pela Educação que contribui para firmar parcerias entre instituições públicas e privadas (CARVALHO, 2017).

⁶ Organizações Não Governamentais são pessoas jurídicas de direito privado que desempenham ou fiscalizam serviços do Estado.

⁷ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) trata-se de qualificação jurídica dada a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas por iniciativas de particulares, para desempenhar serviços sociais não exclusivos do Estado, com incentivo e fiscalização pelo Poder Público, mediante vínculo jurídico instituído por meio do termo parceria.

⁸ O movimento conta com o apoio institucional do IAS. MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Quem somos*. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 11 maio 20.

⁹ Em 30 de novembro de 2016, Fadel realizou a abertura do evento *Educação e Currículo do século XXI*, realizado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o Instituto Península, realizado na Escola Britânica de Artes Criativas, em São Paulo (KNOWLEDGE, 2016).

para a cidadania e para o mundo produtivo (BRASIL, 2017, p. 8). Na BNCC, são elencadas 10 competências gerais, e é justamente a décima que chama a nossa atenção, pois direciona a um modelo formativo, que tem como objetivo educar pessoas capazes de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10, grifos nossos).

O termo resiliência ganha espaço na política educacional brasileira, estando relacionado à capacidade de agir de forma positiva em situações de risco ou mesmo conflito, com capacidade de rápida recuperação. O IAS define a resiliência como a capacidade de:

Tolerância ao estresse – Sabe regular ansiedade e resposta ao estresse; não se preocupa excessivamente e é capaz de resolver problemas com calma.

Autoconfiança – Sente-se realizado consigo mesmo e sua vida; tem pensamentos positivos e mantém expectativas otimistas; antecipa o sucesso em suas ações, tem uma mentalidade de crescimento e proativa; não fica ruminando ou obcecado por fracassos ou frustrações.

Tolerância à frustração – Tem estratégias efetivas para regular frustração, raiva e irritação; é capaz de manter a tranquilidade e serenidade em face a frustrações, não é volátil. (IAS, 2017, s.p., adaptado pela autora).

Observando essas capacidades relativas à resiliência, concordamos com Marx e Engels (2009) ao afirmarem que, para compreender as ideias de um tempo, seja a moral, filosofia ou religião, é preciso analisarmos a forma como os homens estabelecem relações e intercâmbios para garantir sua sobrevivência, ou seja, a vida material. Neste caso, para entendermos os processos educacionais deste momento histórico, que enfatizam a formação de competências socioemocionais, via um comportamento resiliente, é preciso analisarmos as complexas relações da vida material que vêm se constituindo em um contexto de acirramento da questão social.¹⁰

O contexto histórico, que temos vivenciado no século XXI, tem escancarado as contradições inerentes ao sistema capitalista, que vão se materializando em vivências marcadas pelo medo e por constantes desafios, fatores geradores de frustrações, estresse emocional e perda de autoconfiança, demonstrando que a resiliência em formato educacional teria como propósito devolver aos sujeitos

¹⁰ A questão social, para Netto e Braz (2006, p. 139), é decorrente e própria do processo de acumulação capitalista, ela é determinada pela lei da acumulação “e ganha novas dimensões a expressões a medida que o capitalismo experimenta mudanças”. De acordo com os autores, a “*questão social* é insuprimível nos marcos de uma sociedade onde prevalece o modo de produção capitalista (MPC), assim imaginar a solução da ‘questão social’ mantendo e reproduzindo-se o MPC é o mesmo que imaginar que o MPC pode se manter e se reproduzir sem a acumulação do capital”. A pobreza, a desigualdade social, são as expressões dessa questão social e, por isso, o capital busca, a partir da construção da necessidade de formação de um indivíduo resiliente, manter as condições para sua reprodução.

capacidades que são degradadas rotineiramente pelo sistema capitalista. Vivemos um quadro de extrema crise do capital, que expõe um grande contingente de homens da possibilidade de vida digna via trabalho.¹¹

No Brasil, segundo dados do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) de 2008, os transtornos mentais são a terceira maior causa de afastamentos do trabalho por mais de quinze dias e das aposentadorias por invalidez (INSS, 2008). Em 2016, foram quase 200 mil pessoas afastadas do trabalho e recebendo algum tipo de benefício relacionado a transtornos mentais e comportamentais, sendo a depressão responsável por 37,8% dos afastamentos (INSS, 2017). Ou seja, o **sofrimento psíquico vem atingindo generalizadamente a classe trabalhadora**, determinado pelos modos de vida característicos da atual fase de acumulação capitalista, com marcada intensificação do processo de trabalho e da vida em geral e destacado desgaste psíquico. (ALMEIDA, 2018, p. 18, grifos nossos).

Sem dúvida, o impacto para a saúde psíquica está sendo intenso, deste modo, a resiliência se apresenta mais do que nunca como uma competência socioemocional necessária. Vera Maria Nigro de Souza Placco, ao prefacionar a obra *Resiliência e Educação* de Tavares (2002), revela-nos que:

No mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se torna mais acirrada, em que as expectativas externas se chocam com as possibilidades reais de realização do sujeito, este precisa ser formado e se autoformar para se **preservar psicologicamente**, para reagir, para ordenar seu mundo, suas necessidades, suas prioridades, seus desejos e suas ações, de modo a não se deixar sobrepujar **por contingências e circunstâncias** a que não possa, em dado momento e em determinadas situações, controlar e dar as respostas exigidas. (PLACCO, 2002, p. 7, grifos nossos).

Ser resiliente, de acordo com os apologistas desta formação, significa responder aos desafios e dificuldades, seja no trabalho ou na vida pessoal, com otimismo e positividade, para suportar as pressões do mundo que estão postas em nossa realidade social.

Esta formação, neste contexto, traduziria sua resiliência, isto é, sua capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude **otimista, positiva e perseverante** e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates- uma característica [...] de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente. (PLACCO, 2002, p. 8, grifos nossos).

¹¹ Segundo dados do IBGE 2020, a taxa de desemprego está em torno de 12,2 %.

A partir desta citação, podemos interpretar que cabe à escola dar a força subjetiva para que os pobres suportem esta realidade e se ajudem mutuamente (GARCIA, 2015), isso porque, agindo de forma colaborativa, não precisam da interferência do Estado e têm mais condições de buscar, por meio do protagonismo, formas criativas para sobreviverem. O termo resiliência, ainda desconhecido em âmbito brasileiro, vem à tona no debate educativo e está relacionado à capacidade de agir de forma positiva em situações de conflito ou de estresse (PEREIRA, 2002).

Se a realidade é marcada pelo medo, sofrimento e ataque à vida humana, será preciso reafirmar um princípio educativo que prometa dar a força emocional para suportar a precarização da existência humana. Neste caso, as reformas curriculares e o instrumento avaliativo desenvolvido pelo IAS são a expressão material desta realidade, que não é mais vista como algo a ser superado, mas infelizmente apenas suportado.

3 CONCLUSÕES

Com as questões apresentadas neste estudo, consideramos que a formação de competências socioemocionais, que vem sendo propostas e disseminadas pelo IAS, pelas agências internacionais e incorporadas à legislação educacional brasileira, responde às proposições do capitalismo contemporâneo de formação de sujeitos proativos, perseverantes, amorosos, autoconfiantes, extrovertidos, energéticos e, principalmente, resilientes, porque o contexto de nossas vidas está marcado pela perda da dimensão de direitos sociais básicos, como previdência, saúde, educação (MONTAÑO, 2014). O que nos remete a refletir que a sociedade capitalista, na atualidade, não tem mais condições de garantir ao ser humano a sua existência, demonstrando de maneira cabal um processo de decadência do modo de produção capitalista.

Seguindo esta vertente, ao Estado não caberia a garantia de políticas sociais voltadas a serviços básicos de saúde, educação, saneamento, moradia, entre outras. A atuação do Estado, seguindo as reformas nas áreas sociais, deve ser mínima e a população, por sua vez, deve buscar meios para resolver problemas e amenizar necessidades que possam surgir em sua comunidade, por meio de ações colaborativas, autoajuda, ou ajuda mútua (GARCIA, 2015).

Analisando as proposições de formação de competências socioemocionais consubstanciadas em instrumentos de avaliação, interpretamos que são estratégias do capital, para reeducar a sociedade civil e com isso promover uma “nova sociabilidade” (MARTINS, 2009). Entendemos que existe uma sincronia com as exigências formativas do capital, em um contexto marcado pela pobreza, geradora de violência e de conflitos de toda ordem. Os sujeitos devem ser amorosos e generosos, mas, nos

limites da sociedade capitalista, não fazem crítica a este ordenamento social, não lutam pela divisão da riqueza, embora multifacetados, continuam a serem egoístas (MARTINS, 2009).

Nesse contexto, vemos uma tendência de diversos documentos em reafirmar valores, como amor, generosidade, perseverança, resiliência e altruísmo (IAS, 2017). Sem uma análise teórica mais profunda, passamos a incorporar o senso comum de que o capital se tornou mais humano, no entanto, não podemos cair na trama do discurso, é preciso prestar atenção em quem está falando, como fala e o porquê de fazer.

Não estamos aqui nos opondo ao fato de que os alunos devem obedecer seus pais e professores, serem gentis com seus colegas, emprestarem seus materiais ou organizarem os espaços em que vivem, mas o que questionamos é o fato de almejar-se tornar isso um conteúdo passível de ser avaliado, em detrimento da valorização dos conhecimentos sistematizados (SANTOS, 2015, p. 133).

Nossas análises culminam no entendimento de que a realidade social tem sido interpretada como natural, inevitável, e o mundo capitalista é visto como repleto de múltiplos riscos e oportunidades, sem possibilidade e necessidade de superação. O papel da escola, nesse sentido, por meio do ensino de competências socioemocionais, é adaptar, ou seja, ensinar os sujeitos a suportarem e resolverem seus problemas da melhor forma possível. Caso não deem conta, devem conformar-se, pois são incompetentes emocionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Melissa R. *A formação social dos transtornos do humor*. 2018. 415 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Botucatu, 2018.

ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni. Avaliar Competências é avaliar processos na resolução de situações-problemas. In: Arnau, Laia; Zabala, Antoni. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 169-184.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular Educação é a Base*. Terceira versão revista. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96 (Atualizada em 2017)*. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. *LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017*. DOU nº 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017, Seção 1, Páginas 1/3.

BRASIL. IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=DESEMPREGO&searchphrase=all>>. Acesso em: 18 maio 20.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. *A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 10 abr. 2018.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. *Portal da Transparência*. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/busca?termo=Instituto%20Ayrton%20Senna>>. Acesso em: 19/05/20.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. *Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Center for Curriculum Redesign, Instituto Península, Instituto Ayrton Senna: Boston, 2015.

GARCIA, Jeferson Diogo. *A Política educacional a partir de 1990: uma análise dos fundamentos e a função social da formação para cidadania ativa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). *Reunião Ordinária CONSED*. Belo Horizonte MG 17/08/2017. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/meeting/599b3>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

KNOWLEDGE. *CHARLES FADEL DE HARVARD FAZ PALESTRA MAGNA NA EBAC*. (2016). Disponível em: <<https://ebac.art.br/about/events/4711/>>. Acesso em: 05 maio 19.

MARTINS, André Silva. O neoliberalismo da Terceira Via: uma proposta para educar a sociabilidade. In: MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 59-110.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

MONTAÑO, Carlos. O lugar histórico e o papel político da ONGs. In: MONTAÑO, Carlos (org.). *O Canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 53-95.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Quem somos*. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 11 maio 20.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

OCDE et al. “Educar para as competências do século 21” (Comunicado de Imprensa). São Paulo, 2014. Disponível em:

<<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>>. Acesso em: 11 maio 20.

PEREIRA, Anabela M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, José (org.) *Resiliência e educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-94.

PERONI, Vera Maria Vidal. *MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL*: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. *Resultado da Busca (Instituto Ayrton Senna)*. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/busca?termo=Instituto%20Ayrton%20Senna>>. Acesso em: 19 maio 20.

SALVADOR, Evilasio (Coord.). *Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil*. Universidade de Brasília – UnB, 2017.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Daniel. *A importância socioeconômica das características de Personalidade*. Instituto Ayrton Senna, 2014. p. 1-42. Disponível em: <<http://educacaoec21.org>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. *Política de Avaliações Externas: A Ênfase na Questão das Competências Cognitivas e Socioemocionais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2015.

TAVARES, José (org.). *Resiliência e educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.