

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Alessandra Ferreira de Brito

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: INFLUÊNCIA NO
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE SÃO
CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul
2019**

ALESSANDRA FERREIRA DE BRITO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: INFLUÊNCIA NO
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE SÃO
CAETANO DO SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação**

**Área de Concentração: Política e Gestão
Educacional**

Orientador: Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

BRITO, Alessandra Ferreira de.

Competências socioemocionais: influência do desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul. / Alessandra Ferreira de Brito – São Caetano do Sul – USCS,2019.

153f.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional,2019.

1.Competências Socioemocionais. 2. Desempenho de estudantes. 3. Prova São Caetano. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido em 19/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo (USCS)

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro (USCS)

Prof . Dr. Estéfano Vizconde Veraszto (UFSCAR)

Dedico este trabalho primeiramente a minha querida mãe, Sra. Leonor que com toda sua generosidade, força e sabedoria me conduziu até aqui e espero que continue partilhando cada uma de minhas conquistas.

Aos meus queridos irmãos e sobrinhos que partilho laços de amor, parceria e amizade. Aos amigos que de forma explícita ou implícita, contribuíram com palavras e ações que fortaleceram a cada dia minhas motivações de vida.

Finalmente e não menos importante, dedico este trabalho, a cada ser que pude conhecer no tempo que leciono, cada parceiro de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula que puderam sensibilizar meu olhar diante de uma Educação que media conhecimentos e aprendem multiplicam transformações.

AGRADECIMENTOS

Com certeza este espaço não é suficiente para contemplar todos os envolvidos para a realização deste trabalho de pesquisa, contudo, simbolicamente tentarei por meio de palavras, agradecer cada manifestação de abertura e do compartilhamento de conhecimentos práticos de humanização da educação de São Caetano do Sul.

Agradeço a professora Janice Paulino Cesar, Secretária de Educação do Município, pela abertura e acessibilidade e diante desta proposta de pesquisa. Aos gestores, professores, colaboradores técnicos – administrativos e de apoio das escolas municipais entrevistadas de 9º ano.

A equipe do CECAPE, representados pelo Prof. Paulo Sergio Garcia que além de gestor comprometido com a Educação de equidade de oportunidades com olhares voltados para a inovação, pude ter o privilégio de ser sua aluna durante o programa e alcancei aprendizados para além da minha prática como docente. Ainda representando a equipe do CECAPE, não poderia esquecer a educadora Meire Bassi, com toda sua prestatividade, compromisso com a humanizada formação, pude ver o brilho da transformação, da reflexão e seu encanto diante dos desafios cotidianos da Educação.

Para tanto, a mediação de Renata Hioni foi essencial para que a pesquisa se fidelizasse, o agradecimento que deixo é para gestora, para o ser humano e para uma amiga que adquiri nesta passagem e espero que os laços de amizade e afeto se estendam por muito tempo.

Agradeço aos colegas por todas as trocas de aprendizagens significativas, a professora Sanny Silva Rosa pela inspiração do tema, a todos os envolvidos no Mestrado em Educação da USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), a equipe de gestão, corpo docente, colaboradores e em especial Denise Rossito por sua atenção e carinho de sempre.

Finalmente e de extrema importância quero agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Leandro Campi Prearo. Obrigada por acreditar, por tonar esta mediação de aprendizagens como uma passagem marcada pela humanização, por meio de suas palavras de motivação, perseverança e parceria. Diante de sua rotina cotidiana, tive o privilégio de conhecer um pouco mais do professor, pude ver a personificação da generosidade e irreverência, marcas particulares que deixa um pouco de você em tudo o que toca e transforma.

*“A única existência real é a aparência
e o único juízo permitido é sua interpretação.
Afinal, não existe essência e o ser humano
está destinado à multiplicidade”.*

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A necessidade de dinamizar currículos, programas e ações pedagógicas se fundamentam pelas transformações sociais e econômicas ocorridas durante os tempos. Os debates atuais sobre o currículo escolar e as práticas educacionais, preconizam os desafios da contemporaneidade ou da história da Educação global que são: as necessidades dos envolvidos; os objetivos que fundamentam a educação; como ensinar; porque ensinar; para que ensinar; e para quem ensinar. Com base na contextualização apresentada, o presente estudo se propõe a responder: Existe relação entre as Competências Socioemocionais dos estudantes e seu desempenho em avaliações em larga escala? A pesquisa trata-se de estudo bibliográfico, com abordagem quantitativa, utilizando a técnica de análise de dados PLS – SEM (Equações Estruturais Baseadas em Mínimos Quadrados Parciais) que permite relacionar os construtos das Competências Socioemocionais: Abertura a Novas Experiências, Consciosidade, Neurocentrismo, Amabilidade e Extroversão ao desempenho da população analisada de 9º ano da rede municipal de São Caetano do Sul na Prova São Caetano (PSC). Conclui-se que, os construtos que apresentam maiores cargas fatoriais no desempenho dos estudantes na PSC, são Abertura a Novas Experiências e Consciosidade. Nesta abordagem, o construto de Neurocentrismo apresentou cargas fatoriais representativas em relação ao baixo rendimento da população pesquisada. Contudo, as características de Extroversão e Amabilidade apresentaram fracas cargas fatoriais relacionadas ao desempenho dos estudantes. Portanto, sugerem – se estudos mais profundos, com pesquisas que relacionem Amabilidade e Extroversão, a qualidade de vida dos estudantes no ambiente escolar e ao longo da vida, como apresentado nas literaturas nacionais e internacionais que constituíram a pesquisa. Para tanto, a sugestão do produto resultante do presente trabalho de pesquisa é a criação de uma política pública municipal que mobilize intervenções curriculares e por meio de projetos que contemplem o desenvolvimento das Competências Socioemocionais desde a inserção escolar, com o objetivo de atender políticas educacionais de âmbito nacional, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que em sua redação normatiza as diretrizes de uma educação que atenda as relações de equidade cognitiva, afetiva, social, econômica e cultural.

Palavras-Chave: Competências Socioemocionais. Desempenho de estudantes. Prova São Caetano.

ABSTRACT

The need to stimulate curricula, programs and pedagogical actions are based on the social and economic transformations that occurred during the times. Current debates about school curriculum and educational practices advocate the challenges of contemporary or the history of global education that are: the needs of those involved; the objectives that underpin education; how to teach; because they teach; to teach; and for those who teach. Based on the contextualization presented, the present study aims to answer: Is there a relationship between the Socioemotional Competences of students and their performance in large-scale evaluations? The research is a bibliographical study, using a quantitative approach, using the PLS-SEM (Structural Equations Based on Partial Least Squares) data analysis technique that allows to relate the constructs of Socioemotional Competences: Openness to New Experiences, Consciousness, Neurocentrism, Amiability and Extroversion to the performance of the analyzed population of 9th year of the municipal network of São Caetano do Sul in the São Caetano (PSC). It is concluded that, the constructs that present the greatest factor loadings in students' performance in the PSC, are Open to New Experiences and Consciousness. In this approach, the construct of Neurocentrism presented representative factor loads in relation to the low income of the researched population. However, the characteristics of Extroversion and Friendliness presented weak factor loads related to students' performance. Therefore, we suggest more in - depth studies, with research related to Kindness and Extroversion, quality of life of students in the school environment and throughout life, as presented in the national and international literature that constituted the research. Therefore, the suggestion of the product resulting from the present research is the creation of a municipal public policy that mobilizes curricular interventions and through projects that contemplate the development of Socioemotional Competences since the school insertion, with the objective of attending educational policies of such as the LDB (Law on Guidelines and Bases), which, in its drafting, regulates the guidelines of an education that addresses cognitive, affective, social, economic, and cultural equity relations.

Keywords: Socioemotional Competencies. Performance of the students. Test of São Caetano.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Construtos do Bem-estar Social.....	54
Figura 2 Relação entre escolaridade e Bem-estar Social.....	55
Figura 3 Construtos cognitivos e socioemocionais.....	57
Figura 4 Matriz do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.....	81
Figura 5 Exemplificação de Métodos Multivariados.....	106
Figura 6 Variáveis Independentes e dependentes dos construtos socioemocionais e dados da Prova São Caetano.....	107
Figura 7 Construto de Competências Socioemocionais: Abertura a Novas Experiências as variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.....	109
Figura 8 Construto de Competências Socioemocionais: Abertura a Novas Experiências as variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.....	109
Figura 9 Construto de Competências Socioemocionais: Extroversão, as variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.....	110
Figura 10 Construto de Competências Socioemocionais: Amabilidade, variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.....	110
Figura 11 Construto de Competências Socioemocionais: Amabilidade, variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.....	111
Figura 12 Modelo de medição de variáveis latentes exógenas e endógenas.....	113
Figura 13 Adaptação de questões do BFI	119
Figura 14 Análise geral das competências socioemocionais ao desempenho dos estudantes.....	136
Figura 15 Análise dos atributos de Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade Neurocentrismo e Consciência.....	137
Figura 16 Análise dos atributos de Novas Experiências, Neurocentrismo e Consciência ao desempenho na PSC.....	138
Figura 17 Análise dos atributos de Novas Experiências, Neurocentrismo e Consciência nas áreas científicas de português, matemática e ciências.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Desempenho relacionado entre Competências Socioemocionais e cognitivas.	59
Gráfico 2	Gráfico Competências Socioemocionais e combate a obesidade...	62
Gráfico 3	Competências Socioemocionais e desempenho em matemática.	63
Gráfico 4	Frequência de publicações anuais de Competências Socioemocionais CAPES e SCIELO.	73
Gráfico 5	Desenvolvimento social e aprendizado escolar.	86
Gráfico 6	Aumento de rendimento escolar associado a Competências Socioemocionais.	87
Gráfico 7	Impacto de diferentes atributos socioemocionais sobre o desempenho de portugueses 75 ^o -25 ^o Percentil.	88
Gráfico 8	Pré-teste: Idade dos estudantes.	117
Gráfico 9	Pré-teste: Renda familiar.....	117
Gráfico 10	Pré-teste: Sexo.	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização curricular do Projeto Solução Educacional.....	80
Quadro 2	Dados demográficos do Município de São Caetano do Sul.....	91
Quadro 3	Dados IDEB de São Caetano do Sul.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Abordagens nacionais da avaliação de Competências Socioemocionais.	66
Tabela 2	Produções científicas SCIELO: Socioemocional por ano, país e quantidade.....	74
Tabela 3	Produções científicas SCIELO: Competências Socioemocional por ano, país e quantidade.	75
Tabela 4	Produções científicas SCIELO: Habilidades não cognitivas por ano, país e quantidade.....	76
Tabela 5	Produções científicas CAPES: Socioemocional por ano, país e quantidade.	77
Tabela 6	Produções científicas CAPES: Competências Socioemocional por ano, país e quantidade.....	78
Tabela 7	Produções científicas CAPES: Habilidades não cognitivas por ano, país e quantidade.....	78
Tabela 8	Instrumentos de coleta de dados socioemocionais.....	84
Tabela 9	Facetas e atributos socioemocionais.	96
Tabela 10	Questionário <i>Big Five Inventory</i>	97
Tabela 11	Escore da escala.....	98
Tabela 12	Métodos multivariados.	105
Tabela 13	Faixas de idade da população pesquisada.....	121
Tabela 14	Sexo da população pesquisada.....	122
Tabela 15	Faixa de renda da população pesquisada.....	123
Tabela 16	Desempenho na PSC em Português.....	124
Tabela 17	Desempenho na PSC em matemática.....	125
Tabela 18	Desempenho na PSC em ciências.....	125
Tabela 19	Análise BFI – Abertura a novas experiências.....	128
Tabela 20	Análise BFI – Abertura a novas experiências.....	129
Tabela 21	Análise BFI – Amabilidade.....	129
Tabela 22	Análise BFI – Consciosidade.....	130
Tabela 23	Análise BFI – Extroversão.....	131
Tabela 24	Carga fatorial dos construtos socioemocionais.....	135

Tabela 25 Confiabilidade da análise socioemocionais.....141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
APA	American Psychological Association
BFI	Big Five Inventory
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CECAPE	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação Educacional
CFP	Conselho Federal de Psicologia
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITC	International Test Commission
OCEAN	Openness to experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism
OECD	Centre for Educational Research and Innovation
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSC	Prova São Caetano
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEAL	Social and Emotional Aspects of Learning
SEL	Social and Emotional Learning
SENNA 1.0	Social and Emotional Nationwide Assessment

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USCS	(Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	33
1.1 Problema de pesquisa	36
1.2 Objetivos.....	36
1.3 Delimitação do tema.....	37
1.4 Estrutura	38
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	40
2.1 O conceito de competências	42
2.2 Conceito globalizado de Competências ou prática culturais?.....	47
2.3 A mobilização de Competências Socioemocionaisno Brasil.....	51
2.4 Competências Socioemocionais: Uma proposta em discussão e construção	69
2.5 O modelo experimental no Brasil.....	79
2.6 Big Five Inventory: os construtos Socioemocionais.....	82
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
3.1 Tipo de pesquisa	89
3.2 Observação empírica da pesquisa	91
3.3 Amostra	93
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	94
3.5 Prova São Caetano	99
3.6 Metodologia de análises	105
3.7 Pré-teste	116
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	120
4.1 Perfil dos estudantes.....	120
4.2 Desempenho na Prova São Caetano.....	124
4.3 Estatística discritiva <i>Big Five Inventory</i>	127
4.4 Modelo estrutural: Desempenho dos estudantes.....	133
4.4.1 Análise fatorial exploratória.....	140
5. PRODUTO.....	144
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	149

1 INTRODUÇÃO

Ao compreender o debate sobre a necessidade de a escola dinamizar seus processos, com o objetivo de atender as necessidades dos envolvidos, quanto ao ensino e aprendizagem nos aspectos inclusivos, econômicos e sociais, a proposta de competências emerge nos anos 1990, sob influências do modelo empresarial adaptado as necessidades educacionais. O princípio norteador pressupõe associar as necessidades de aprendizagens com significado, as relacionando à prática por meio de construções cognitivas, sociais e de enfrentamento de problemas cotidianos em todas as suas nuances.

Neste sentido protagonizou debates de instituições globais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors:

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste mundo novo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial. (DELORS et al., 1996, p.35).

Assim, a necessidade da formação para as incertezas diante de um cenário de transformações globais, mobiliza ações de uma Educação que se desenvolva com o objetivo de formar indivíduos que atuam diretamente sobre realidade em que vivem, por meio dos 4 Pilares da Educação: Aprender a Conhecer (adquirir instrumentos de da compreensão no aspecto cognitivo); Aprender a Fazer (interagir de forma prática sobre o mundo em que o indivíduo vive); Aprender a Viver Juntos (cooperação com os indivíduos por meio das atividades humanas); e Aprender a Ser (conceito principal que integra a transformação do ser humano por saberes teóricos - práticos). (DELORS et al., 1996).

Nessa linha, desenvolve-se o conceito de competência, que é definido como uma proposta que proporciona a dinamização do currículo e das propostas em educação,

problematizando e sistematizando os conhecimentos necessários para soluções de questões locais, regionais, nacionais e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento de diferenciais comportamentais e cognitivos para a inserção ao mundo do trabalho e desenvolvimento de princípios éticos-cidadãos. (PERRENOUD,1999;1999; 2000; 2000; COLL, 2006; ANTUNES;2011)

Não obstante dos debates sobre a necessidade do dinamismo de um currículo, que contemple a formação e as necessidades de desenvolvimento global dos estudantes, a crítica fundamentada ao modelo de educação por competências, após duas décadas da proposta no Brasil e no mundo, se fundamentam em torno dos objetivos, da qualidade dos conceitos desenvolvidos, da centralização do saber fazer, desconsiderando o conhecimento acadêmico, a adaptação de modelos empresariais associados às práticas educativas na escola e a destituição da subjetividade do estudante na relação de ensino-aprendizagem, condicionando a Educação para modelos de formação para o trabalho. (BALL, 2005; CAÇÃO, 2010; MOREIRA, 2013; YOUNG, 2007; 2016; 2014; CARVALHO, 2016;ZABALA;ARNAU,2015)

De forma geral, Delors et al. (1996) em sua abordagem dos 4 pilares norteadores da educação para o século XXI, evidencia o último pilar, que se refere ao aprender a ser, que pode ser compreendido, como o desenvolvimento de construtos da subjetividade e da relação prática do conhecimento, para promover o ser social, que interage com o mundo em que vive e com os grupos sociais.

A crítica a educação por competências, partilha com os idealizadores da proposta, o princípio das necessidades do desenvolvimento do ser social em sua subjetividade. As ressalvas ao modelo estão na minimização do saber conceitual e na ênfase as práticas educativas descontextualizada do conhecimento acadêmico. (BALL, 2005; CAÇÃO, 2010; MOREIRA, 2013; YOUNG;2014; CARVALHO, 2016;MACEDO,1999; DIAS,2010;SACRISTÁN,2010;CAZELA et al,2012) Dessa forma, é possível relacionar a necessidade que emerge nas duas abordagens que é o desenvolvimento do ser social e de sua relação com o meio em que vive, enfatizando as características humanas.

Nesse sentido, a *Centre for Educational Research and Innovation* (OECD) por meio de pesquisas empíricas sobre a qualidade de vida de cidadãos de vários países, associou probabilisticamente traços de personalidade, ao desenvolvimento do conhecimento conceitual, a inserção ao ensino superior, ao mundo do trabalho, a qualidade de vida e exercício ativo da vida cidadã.

Com base no relatório gerado pela OECD, “Os desafios da Educação do Século 21”, que aponta temas emergentes em relação ao enfrentamento de desigualdades sociais e econômicas, é criado o “Fórum Internacional de Políticas Públicas”, que apresentou como proposta, o desenvolvimento de características individuais e coletivas, associadas aos conhecimentos acadêmicos para o aumento de rendimentos escolares contribuindo para a qualidade de vida na escola e ao longo da vida dos estudantes, que foram definidas como Competências Socioemocionais. (OECD; 2015).

Nesta abordagem, em 2014 na cidade de São Paulo, foi realizado o Fórum Internacional de Políticas Públicas com o tema, “Educar para Competências do Século 21”, que trouxe a discussão das contribuições das Competências Socioemocionais para o desenvolvimento e progresso social. Por meio do evento, disseminaram-se ações de propostas para melhorias no rendimento escolar dos países participantes do evento, para o enfrentamento dos baixos níveis de proficiência em Português e Matemática dos estudantes em avaliações em larga escala nas esferas, municipais, estaduais, nacionais e indicadores internacionais.

Assim, as reflexões sobre o tema se repercutiram em iniciativas desenvolvidas no Brasil pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), com estudos preliminares dos construtos socioemocionais com a adaptação de um instrumento de autorelato para coleta e mensuração de dados das competências socioemocionais, o questionário de competências socioemocionais, *Big Five Inventory (BFI)*. (SANTOS;PRIMI; 2014).

Neste sentido, o projeto piloto dos estudos preliminares em desenvolvimento no Brasil desde 2014, teve seu projeto piloto realizado no Estado do Rio de Janeiro com 25 mil estudantes, mobilizou iniciativas e a criação políticas públicas para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais nas escolas do Rio de Janeiro. (SANTOS e PRIMI, 2014; IAS, 2014)

Contudo, as medidas de impacto propostas por Santos e Primi (2014) são baseadas em variações intraescolares que consideram a média em que o estudante frequenta a escola, as diferenças socioemocionais e seu desempenho acadêmico. Nestes aspectos abordados, as escolas podem atrair estudantes e familiares pelo auxílio que podem oferecer aos estudantes a alcançarem melhores resultados em avaliações de larga escala. Portanto, se for promovida uma educação que vise exclusivamente o desempenho em avaliações em larga escala, o sentido do

desenvolvimento de ações pedagógicas se perde. A estratégia de atuação na variação intraescolar visa precisamente anular essa contaminação que se dissemina em parte de escolas públicas e privadas.

Em contraponto, os questionamentos sobre as Competências Socioemocionais e a disseminação de ações curriculares e institucionais estão fundamentados, na impossibilidade probabilística de mensurar dados precisos sobre as características comportamentais dos estudantes e sua associação a melhoria do desempenho escolar. (CARVALHO, 2016; RODRIGUES, 2015; PACIÊNCIA, 2016).

Dado o exposto, sobre a complexidade das abordagens do tema Competências Socioemocionais (CARVALHO, 2016; RODRIGUES, 2015; PACIÊNCIA, 2016; SANTOS; PRIMI, 2014; IAS, 2014), a necessidade de disseminação de pesquisas sobre o tema (IAS, 2014; SANTOS; PRIMI, 2014) e o levantamento de hipóteses sobre as contribuições dos construtos socioemocionais para o aumento de resultados na proficiência de estudantes em avaliações em larga escala, surge o seguinte problema de pesquisa:

1.1 Problema de pesquisa

Existe relação entre as Competências Socioemocionais dos estudantes e seu desempenho em avaliações em larga escala?

1.2 Objetivos

Objetivo Geral:

Analisar as relações entre as Competências Socioemocionais dos estudantes e seu desempenho em avaliações de larga escala.

Objetivo Específico:

- Analisar as Competências Socioemocionais dos alunos;
- Avaliar o desempenho dos estudantes em avaliação em larga escala.

1.3 Delimitação do tema

A escolha pelo município de São Caetano do Sul foi por características peculiares em relação as redes de ensino público no Brasil. A meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 6.8 para anos iniciais e o resultado foi de 7,5. A meta para os anos finais do ensino fundamental foi de 6,6 e o município alcançou 6,4.

Contudo, mesmo não alcançando os indicadores, a educação municipal, ultrapassou a meta brasileira para 2021 que é de 6.0. (INEP, 2017).

Portanto, sugere-se que o município pode apresentar um vasto campo de pesquisas, por seus indicadores educacionais em avaliações em larga escala como a Prova Brasil (INEP, 2017), por possuir um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e uma renda per capita de quase o dobro em relação ao país. (IBGE, 2010; 2017).

Partindo do princípio teórico de Primi e Santos (2014) de que o aumento dos indicadores escolares se dá pela frequência significativa de características Socioemocionais dos estudantes, o público atendido pelas escolas de Ensino Fundamental de São Caetano do Sul, parece ser ideal para relacionar probabilisticamente as Competências Socioemocionais ao rendimento em avaliações em larga escala.

Nesta abordagem, o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa propôs descrever as Competências Socioemocionais de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, especificamente o 9º ano e seu desempenho na Prova São Caetano.

Para tanto, a relação probabilística entre as características socioemocionais de estudantes de 9º ano do ensino fundamental e os altos índices de resultados em avaliações de larga escala nos âmbitos federativos, podem estar associados a características individuais, socioeconômicas intervenções no processo de ensino – aprendizagem, processo de avaliação contínua do município por meio da Prova São Caetano e de formação contínua de profissionais da educação. Tais aproximações do público atendido na rede municipal, possivelmente mobilizam estratégias institucionais para melhoria dos resultados educacionais, que são demonstrados anualmente com o crescimento de resultados em avaliações externas.

De forma geral, a proposta de pesquisa tem relevância para as comunidades acadêmicas e sociais, pelas transformações conceituais que envolvem a Educação

em todos os segmentos. A contemporaneidade do tema está associada as históricas necessidades de elevar a qualidade de ensino conforme o contexto a que se propõe, e o tema Competências Socioemocionais surge como uma alternativa para o desenvolvimento global do estudante nos aspectos sociais, cognitivos, econômicas e culturais.

1.4 Estrutura

Este trabalho foi estruturado em seis capítulos. O primeiro está fundamentado na introdução, que contém a abertura do projeto de pesquisa, constituída pelo problema, seu esboço, os objetivos gerais e específicos e a delimitação da pesquisa.

Consequente, o segundo capítulo é constituído pelo referencial teórico estruturado que primordialmente, demonstra a origem do conceito de Competências, abordagens e concepção no Brasil e em países que adotaram o modelo nos anos de 1990, descrevendo políticas, projetos e programas realizados. Em um segundo momento, foram descritos e discutidos, o surgimento e desenvolvimento de projetos no Brasil com a proposta de Competências Socioemocionais e o instrumento de coleta de dados proposto pelo programa Big Five Inventory (BFI).

Sucessivamente, no terceiro capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, como principal objetivo, o estudo probabilístico das Competências Socioemocionais dos estudantes e seus desempenhos na Prova São Caetano (PSC), fazendo uso do questionário BFI para levantamento das Competências Socioemocionais dos estudantes.

Contudo, os procedimentos metodológicos por meio do BFI, foram associados a apresentação da PSC, comparando ao referencial teórico pesquisado e apresentando a descrição dos dados probabilísticos da associação das Competências Socioemocionais ao desempenho em avaliações de larga escala.

O quarto capítulo está estruturado de maneira que foram discutidos o referencial teórico proposto, comparando os dados levantados por meio do questionário de autorelato dos estudantes do 9º ano e os resultados na PSC, nas áreas de conhecimento em Português, Matemática e Ciências.

O quinto capítulo foi fundamentado com a proposta do produto resultante do projeto de pesquisa, que se fundamenta na proposta de uma Política Pública

municipal da inserção das Competências Socioemocionais aos currículos e programas de formação de professores e gestores educacionais, com a ênfase em pesquisas por subsídios de instituições especializadas no tema.

O sexto capítulo está fundamentado com as considerações finais da bibliografia pesquisada, análise de dados da população como: faixa etária de idade, renda familiar, sexo, análise das Competências Socioemocionais, desempenho na PSC e a relação entre as características socioemocionais dos estudantes e o desempenho nas áreas científicas de português, matemática e ciências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Este referencial teórico tem como objetivos descrever os conceitos e contextos culturais do conceito de competências a partir de 1990 até o ano de 2014, demonstrando práticas e estudos em parte dos países que adotaram a proposta como princípio norteador de políticas educacionais e dinamização do currículo em práticas educativas, suas produções científicas, a disseminação da proposta por meio de políticas públicas globais, os projetos experimentais no Rio de Janeiro, os subsídios técnicos e financeiros de parcerias públicas e privadas para elevar o rendimento escolar e a associação de conhecimentos necessários para o desenvolvimento individual, coletivo e resoluções de problemas. (ABED, 2016; COLL, 2005; OECD, 2013; 2014; 2015; IAS, 2014; PRIMI et al., 2001; PRIMI; SANTOS, 2014; SANTOS, 2014; SANTOS; 2015; CARVALHO; SANTOS, 2016; FERRETTI, 2002; PERRENOUD, 1999; 2000; 2000; 2000; KUENZER, 2017; ARAUJO; RABELO, 2015)

Nesta abordagem, ao contextualizar os atuais desafios da educação em todos os segmentos em que ela se propõem, é preciso considerar as transformações tecnológicas, sociais, econômicas e políticas, que têm influenciado as propostas educacionais em suas práticas metodológicas e na relação que a escola estabelece com o ambiente interno, que é constituído pela equipe de professores, colaboradores técnicos-administrativos, operacionais e estudantes. Quanto ao ambiente externo, as relações são constituídas pelo Estado e a expectativa da sociedade, por meio dos resultados em relação a qualidade do ensino, sejam pela opinião pública ou pelas avaliações institucionais de larga escala. (PERRENOUD, 1999; LÜCKE, 2011, COLL, 2005; 2007; SANTOS; PRMI; SANTOS, 2014; SACRASTIAN et al, 2011)

De forma geral, ao refletir sobre o papel social da escola no atual contexto de transformações vertiginosas do comportamento humano, das relações de aprendizagem associada as práticas institucionais, Lücke (2011) define que a função da escola será tão limitada quanto for sua concepção sobre a educação. As gestões escolares se constituem por meio do desenvolvimento de referenciais, de fundamentos legais e conceituais, que embasem e norteiem o seu trabalho, promovendo a visão social do trabalho docente e das práticas pedagógicas. Partindo dessa base, se equilibram várias vertentes, mobilizando talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, elevando as expectativas em relação aos

resultados educacionais, orientando ações inclusivas nos aspectos cognitivos, sociais e institucionais.

Para tanto, a necessidade de dinamizar currículos, programas e ações pedagógicas se fundamenta pelas transformações sociais e econômicas ocorridas durante os tempos. O currículo tradicional, por exemplo, fundamentou-se basicamente pelo paradigma da época, que se constituiu de necessidades iminentes de educação em massa, considerando as necessidades econômicas e um contexto de expansão do setor produtivo para suprir as necessidades do trabalho. (SILVA, 1999; PERRENOUD, 1999; 2000; 2000; DELORS et al., 1996; MACEDO, 1999)

Assim, os debates atuais sobre o currículo escolar e as práticas educacionais, preconizam os desafios da contemporaneidade ou da história da Educação global que são: a necessidade dos envolvidos; os objetivos que fundamentam a educação, como: ensinar; porque ensinar; para que ensinar; e para quem ensinar.

Neste contexto de debates, constantemente as discussões sobre as diretrizes e o currículo escolar, sugerem transformações em relação ao seu tempo. Nos dias atuais, o movimento está fundamentado na educação que promova a equidade de oportunidades que dinamize as instituições de ensino para atender o desenvolvimento do estudante nos aspectos: sociais; afetivos; cognitivos e de inserção ao mundo do trabalho.

Para tanto, a alternativa apresentada para dinamizar o currículo e as práticas educacionais é a educação por competências. A proposta surge como uma alternativa de dinamização do aprendizado e das relações do conhecimento prático e contextualizado, desenvolvendo habilidades de convivência humana, do saber problematizado partindo da realidade em que o indivíduo vive e a preparação para as competências do mundo do trabalho como uma das extensões da convivência humana.

Entretanto, a proposta disseminada por meio de políticas internacionais preconizadas pela UNESCO e incorporada em diretrizes educacionais de vários países, receberam críticas e argumentos com bases epistemológicas de conceitos consagrados na educação.

2.1 O conceito de competências

As transformações sociais do trabalho desde os anos de 1960 e 1970, transcorrendo para os anos de 1980 e chegando ao seu auge nos anos de 1990, foram caracterizadas pelo uso de novas tecnologias, mudanças das concepções acerca do trabalho e do trabalhador e desenvolvimento de ações estratégicas nas organizações, conseqüentemente, o mercado de trabalho passou a recrutar trabalhadores com maiores níveis de escolaridade, influenciando reformas educacionais para atender o mercado de trabalho. A década de 1990 é marcada pelo discurso de competências e habilidades que desde então, tem ganhado espaço progressivamente em todos os níveis de educação formal, desde a educação infantil até o ensino universitário em vários países. (COLL, 2007; FERRETTI, 2002; PERRENOUD, 1999; ANTUNES, 2011; CAZELLA et al, 2012)

Neste contexto de abordagem conceituais, Perrenoud (1999) define competências como a capacidade de agir de forma eficaz em determinados contextos ou situações com base em conhecimentos na prática, o que significa acionar vários recursos cognitivos e complementares, para que sejam desenvolvidas transformações necessárias e contextualizações das realidades locais, regionais e globais. (PERRENOUD; 2000)

Portanto, o conceito de competências tem abrangência em conhecimentos conceituais, apreendidos e desenvolvidos no âmbito educacional, considerando a associação prática de tais conhecimentos, mobilizando a construção de subsídios para a solução de problemas cotidianos. Nesta abordagem, a limitação exclusiva ao conceito não possibilita a contextualização do conhecimento para as transformações individuais e do meio em que o indivíduo ou estudante vivem. (ANTUNES, 2011)

Nesta abordagem de problematização, o modelo de competências tem origem no ambiente empresarial e as justificativas que fundamentam a adaptação da proposta para o ambiente educacional, são por suas características de resolução de problemas, utilizando a associação de conhecimentos prévios, aos técnicos e vivências dos indivíduos. (DIAS, 2010)

Nesta linha, Coll (2007) corrobora com a abordagem da proposta, justificando que o mundo do trabalho influencia o processo educativo e curricular. Portanto, a escola é cercada por influências do mundo social e produtivo que atravessa os muros

escolares, tornando a escola parte do processo de socialização e, conseqüentemente, a associando também a formação para o desenvolvimento econômico.

Perrenoud (2000) corrobora com a visão de que o mundo do trabalho tem impactos sobre o processo de formação escolar e não pode ser negligenciado. Segundo sua abordagem, as associações aos modelos hierarquizados empresariais são uma prática constante nas instituições de ensino com modelos tão sistemáticos quanto o modelo produtivo. A escola tem o poder de constituir hierarquias a partir de muito pouco, como as provas padronizadas com certas técnicas psicossomáticas e espera-se que um teste padronizado consiga avaliar a extensão dos estudantes. Ora a escola sobre o pretexto da modernidade amplia seus conceitos de avaliação a esquemas e gráficos, mas que não reflete a extensão dos indivíduos em sua totalidade. As classificações escolares são as representações das exclusões dos domínios essenciais do saber cognitivo e suas extensões.

Analogicamente, propostas que são apresentadas como inovadoras, que rompem modelos mentais ou práticos em todos os segmentos científicos, são passíveis de críticas e de ceticismo. Neste sentido, a proposta de competências não foi diferente. Geram-se debates e críticas em relação aos seus objetivos e a descrença no modelo desenvolver estudantes desde a infância para o mercado de trabalho, minimizando os conhecimentos acadêmicos e conquistas sociais.

Os contrapontos evidenciados ao modelo são fundamentados por críticas de soluções imediatistas para questões sociológicas, antropológicas e políticas que envolvem as questões educacionais. Com a valorização de saberes intencionalmente direcionados homogeneizando a educação que remete a ideia de que o currículo é um instrumento acabado e limitado a interação de sua construção coletiva. Tais mecanismos descentralizam a obrigatoriedade do Estado como mantenedor dos direitos básicos como, a manutenção da educação e objetiva a criação de uma escola não autônoma e centraliza habilidades e competências capitais. (CAÇÃO, 2010; PINTO; BEZERRA, 2013).

Em oposição, as críticas que fundamentam as competências estão fundamentadas na precarização de conteúdos segundo uma perspectiva acumulativa, que podem não atender as necessidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e são necessárias escolhas para a promoção de um aumento qualitativo dos conceitos e do sentido da educação:

O debate sobre as competências reanima o eterno debate sobre cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias. Desde que essa discussão existe, a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa. A primeira visão parece dominar de modo constante a história da escola obrigatória, em particular no ensino médio, mas o equilíbrio das tendências está flutuando ao longo das décadas. (PERRENOUD, 1999, p. 5).

Analogicamente, as análises dos discursos das abordagens são fundamentais para compreender as necessidades de uma educação que atenda as demandas atuais. De um lado, é necessário refletir sobre os conceitos desenvolvidos no ambiente escolar e as atuais demandas educacionais, por outro, conquistas relacionadas a multiplicidade e subjetividade do estudante não podem ser massificadas no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o mundo do trabalho é uma extensão do ser humano, a competitividade e lucratividade vêm como proposta de dinamização e otimização do processo de ensino-aprendizagem, influenciando uma proposta curricular mais dinâmica em relação as transformações econômicas e sociais. (FERRETTI, 2002; COLL, 2007; BEZERRA; PINTO, 2013; DIAS,2010;CAZELLA et al, 2012; ANTUNES,2011;KUENZER,2017)

López (2014) busca por meio de sua abordagem, a relação de equilíbrio entre as propostas de conceitos e competências nas escolas: se o foco da educação por competências for levado exclusivamente aos objetivos empresariais e a competitividade, deixa de ser uma formação para vida. Mas é igualmente verdade que a escola não é uma instituição de mercado, portanto, tradicionalmente, a competição faz parte da escola, pois é um reflexo das relações sociais entre os indivíduos que compõem os grupos sociais. Tais possibilidades podem transcender aos objetivos escolares de conceitos, para o desenvolvimento de habilidades que ofereçam subsídios para resoluções de problemas cotidianos. O capital compõe parte das escolhas futuras dos indivíduos e devem ser contempladas de forma equilibrada frente as instabilidades econômicas e sociais.

Não obstante da abordagem que enaltece as conquistas sociais e educacionais alcançadas e a necessidade de ampliação da valorização humanística do conceito de educação, Coll (2007) e Ferretti (2002) posicionam-se no sentido de que as

competências podem ser avaliadas como críticas a compartimentalização de conteúdos que podem ser transpostas para prática de ensino-aprendizagem dos estudantes por meio de situações significativas. A interdisciplinaridade pode ser tratada dessa maneira, assentando-se sobre as propostas que priorizam a dimensão subjetiva da aquisição do conhecimento e das relações com outros indivíduos. A atual articulação de práticas educativas e o currículo contemporâneo tem conferido pouca ênfase na dimensão histórica e social do processo educativo, desvalorizando os saberes escolares organizados em torno das disciplinas.

Dessa forma, a proposta emerge de inúmeras outras propostas que circundaram a história da educação global, certamente não vem para substituir conceitos já conquistados e disseminados, vem agregar o dinamismo que a educação da atualidade necessita. A contribuição de tal abordagem em um primeiro momento é de assumir novas respostas, para antigas demandas da educação, o que não exime os riscos de sua implantação. (COLL, 2007; 2009; FERRETTI, 2002).

Na abordagem da multidisciplinaridade, a educação por competências compreende, a necessidade de recursos de outros segmentos científicos para a melhoria e otimização da educação, os desafios que compõem a proposta não são intransponíveis e podem ser definidos como o desafio da complexidade que envolve experiências cognitivas, sociais e afetivas:

O reconhecimento da própria pertinência da noção de competência continua sendo um desafio nas ciências cognitivas, assim como na didática. Alguns pesquisadores preferem ampliar a noção de conhecimento sem apelar para outros conceitos. Assim é que as ciências cognitivas têm conseguido, progressivamente, distinguir três tipos de conhecimentos: Os conhecimentos declarativos, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades; Os conhecimentos procedimentais, os quais descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos); Os conhecimentos condicionais, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais. (PERRENOUD, 1999, p. 5).

Nesta linha, podemos tecer os desafios da complexidade da educação em três fatores: os conhecimentos declarativos, procedimentais e conhecimento. Os conhecimentos declarativos são os discursos que se repercutem na percepção do estudante em relação ao mundo em que vive em outras palavras, a relação e a interpretação do mundo em que vive. Partindo de sua percepção, a ação procedimental repercute diretamente em meios de transformação em que o estudante

está inserido e finalmente, porém não menos importante vem o conhecimento, as bases científicas e tecnológicas necessárias para ampliar recursos cognitivos e comportamentais para intervir de forma assertiva e intelectual no mundo em que está inserido, contextualizando uma aprendizagem significativa .(PERRENOUD;2000)

Portanto, abrangência da educação por competências acumula práticas de ensino, percepção do estudante, sua relação com o conhecimento e para Pinto e Bezerra (2014) sofrem influências das múltiplas manifestações das ciências políticas, sociais, educacionais e estratégicas. Dessa forma as competências mobilizadas se tornam inerentes ao mundo do trabalho tornando-se a organização do saber de conhecimentos específicos e sociais.

Neste sentido Coll (2007) expõe que competências não podem ser caracterizadas em seus objetivos como uma novidade, considerando que sua proposta se fundamenta a partir das competências essenciais, multifuncionais e transferíveis, que possibilitam ao indivíduo a conviver em sociedade, para sua inclusão nos aspectos econômicos, sociais e de autorrealização. Se de um lado, os objetivos de uma educação em sua totalidade não são novidades, as teorias que a fundamentam não podem ser consideradas como novas por suas características serem baseadas em linhas construtivistas da aprendizagem escolar e guiou muitos países nas últimas décadas do século XX.

Sendo assim, Coll (2007) demonstra por meio de sua reflexão, que são preservadas as conquistas sociais, educacionais e multiculturais e são inseridas as necessidades de formação para tempos economicamente instáveis em uma nova abordagem. (COLL, 2009).

Contudo, o temor do núcleo acadêmico para Perrenoud (1999) e Coll (2007) são de que as práticas educacionais com ênfase em competências na escola, signifiquem em práticas educacionais que renunciam as disciplinas de ensino e enfatizam exclusivamente em competências transversais. As questões provocativas trazidas pelas competências são de saber quais as concepções das disciplinas e sua relação prática com o cotidiano, relacionando-as com o meio social, econômico e de planejamentos individuais dos estudantes.

Para Perrenoud (1999; 2000; 2002) competências são constituídas pelos saberes conceituais, que podem ser compreendidos como conhecimentos acadêmicos necessários para o desenvolvimento de habilidades para a vida social, econômica e acadêmica. A escola e os professores são capazes de ensinar esses

saberes para as vivências conceituais, sociais e econômicas, além de aderir valores subjacentes, dispor a relação entre o saber e a cultura. Quando esse tipo de programa ou proposta é apresentado a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) só é possível convidar aos Estados a refletirem sobre a proposta e se inspirarem, porém, os profissionais envolvidos na educação desenvolveram suas práticas educacionais partindo de valores individuais e culturais.

Portanto, como qualquer princípio norteador de políticas educacionais ou práticas de ensino-aprendizagem a educação em todas as suas modalidades sofre influências de simbologias culturais e representativas de cada Estado. Este fenômeno não é característico somente no Estado brasileiro como no mundo. A educação deve preconizar as construções coletivas e culturais que reflitam os valores sociais e econômicos e a multiplicidade de abordagens são provenientes da própria constituição de identidade, local, regional ou de um país como discutiremos a seguir, por meio de um estudo panorâmico sobre as abordagens desenvolvidas em países que adotaram o modelo de competências.

Em meio aos pontos e contrapontos da proposta de competências, López (2014) enfatiza a necessidade de ampliações de pesquisas acadêmicas sistemáticas e organizadas sobre a relação de resultados de aprendizagens baseadas por competências. Para o autor, são crescentes as publicações e críticas sobre o conceito de competências, contudo, não existem muitas informações ou análises práticas, gerando ruídos em torno das propostas. Parte das tensões geradas em torno do conceito, talvez seja pela falta de tradição no sistema de ensino por sua origem advir do contexto empresarial que é associado popularmente como competição e a formação em massa para o trabalho, gerando a manutenção econômica de empresas e do Estado.

2.2 Conceito globalizado de Competências ou prática culturais?

A concepção de competências é uma construção de abordagens sobre as práticas educativas e do desenvolvimento de saberes necessários para a vida em suas extensões sociais, acadêmicas e econômicas. (PERRENOUD, 1999; 2000; 2000; COLL, 2007). Tais construtos para Pinto e Bezerra (2014) sofrem influências de interesses políticos, ideológicos e culturais caracterizando a diversidade de valores e

práticas associadas a cada cultura. (PINTO, 2013; DIAS,2010;CAZELLA et al, 2012; ANTUNES,2011;KUENZER,2017)

Para as construções culturais e políticas sobre competências serão demonstradas as concepções de competências em países como Inglaterra, México, Chile, Brasil, Venezuela e Colômbia. Cada país tem sua nuance quanto ao desenvolvimento da proposta e críticas relacionadas à prática nas instituições de ensino. (BARREIRA; SALGADO, 2002; VILLASMIL; OBANDO, 2013; OLIVOS, 2012; PANJOTA, 2012; YOUNG, 2016).

Nesta abordagem, Young (2016) contextualizam o momento político inglês que emerge a proposta, preconizando os primeiros estudos e experimentos de competências, com práticas influenciadas pela necessidade da disseminação de uma educação por resultados voltados para o mercado de trabalho e pelo combate à evasão escolar. Na prática, se constatou que eram necessárias as definições de conceitos e profissionais especialistas para a construção de um currículo. Houve uma redução de áreas de conhecimento segregando a educação de elite e a educação para o trabalho. As áreas de conhecimento eram centradas para os conceitos matemáticos e linguísticos do país, segmentando em uma educação para massa que atendia as demandas de mercado, combate à evasão escolar e ao desemprego de jovens e em idade adulta que não concluíram seus estudos nas faixas-etárias de idade correspondentes. A segunda fragmentação dos segmentos educacionais circundava em currículos robustos de áreas científicas e de educação de elite, para a formação da nobreza e de classe sociais elevadas.

Diferentemente do modelo inglês, desenvolveu sistemáticos estudos de viabilidade da proposta para a associação aos objetivos econômicos e sociais do país. A prática de uma educação por competências foi associada ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e consideradas como uma forma alternativa de pensar a formação acadêmica. Os caminhos percorridos dos estudos foram de conceitos empresariais, para a formação de ensino superior, se disseminaram estudos acadêmicos sobre competências migrando os conhecimentos adquiridos para países da América Latina. A distinção entre o modelo inglês e a prática chilena está no estudo, sistematização e acompanhamento de resultados desenvolvidos. A continuidade de pesquisas relacionadas as práticas educativas e profissionalizantes do desenvolvimento de competências foram intensificadas com objetivos coletivamente discutidos, como a necessidade de atender as características

comportamentais, éticos-cidadãos, transformações tecnológicas, científicas e econômicas. (PANJOTA,2012)

Obstante da experiência chilena, Olivos (2012) evidência barreiras conceituais, práticas e instrumentais para o desenvolvimento da proposta no México e a proposta passa a ser implantada nos anos iniciais de escolarização. Nesta abordagem, o ensino propedêutico promoveria subsídios científicos ao longo da vida escolar e contribuiria para as competências necessárias para o mundo do trabalho. O México passou a adotar nas últimas décadas o currículo por competências, percebeu-se a ausência de um quadro teórico sólido para a construção de um currículo que atendam as demandas locais, regionais e do país, em aspectos cívicos e econômicos. A escassez de conhecimentos não foi a única barreira para o desenvolvimento da proposta, a falta de recursos, materiais didáticos e a ausência de formação de professores foram fatores que dificultaram consideravelmente a prática pedagógica nas salas de aulas do México.

Diferentemente da Inglaterra, Chile e México, a Venezuela deu ênfase as questões sociais voltadas para equidade de oportunidades. Para Villasmil e Obando (2013) a abordagem por competências no modelo de educação venezuelana, tem como entorno a proposta social de contemplar as necessidades coletivas, buscando caminhos para liberdade e para a verdade, com vista na qualidade de vida com foco em modelos que atendam as necessidades: sociais; culturais; econômicas; geográficas; entre outras. Para desenvolver tais habilidades são necessários os conhecimentos para o desenvolvimento da nação, e a pauta está fundamentada na legislação em direitos básicos como educação de qualidade para todos, igualdade de oportunidades permanentes sem limitações as vocações e aspirações individuais e coletivas.

Não obstante da Venezuela, a Colômbia por características políticas, econômicas e sociais, consideram a educação como nivelador social, mobilizadora de formações que transcendam as questões técnico-científicas para o enfrentamento de desafios sociais e para a criação de políticas e práticas educacionais, voltadas para a formação cidadã. A educação por competências, pode ser desenvolvida por meio da multiplicidade cultural e das vulnerabilidades sociais, para o desenvolvimento comportamental em relação com a formação dos indivíduos e o meio em que vivem. (BARREIRA; SALGADO, 2012).

No Brasil, a proposta não foi recebida de forma unanime. A tensão dos debates sobre conceitos associados ao desenvolvimento de competências, são fundamentados por críticas ao modelo influenciados por políticas de instituições de fundo econômico como UNESCO, OECD e Banco Mundial (BM) , que preconizam o aprendizado com ênfase nas práticas de ensino com a diminuição de conceitos acadêmicos e a priorização do desenvolvimento de habilidades laborais. (SMOLKA et al., 2015; SANTOS, 2015; CARVALHO, 2016). Obstante das críticas, autores justificam o modelo de competências ressaltando a necessidade de um currículo associado a práticas educacionais que compreendam as transformações econômicas e sociais do país, com práticas de ensino que valorizem o conhecimento necessário para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comportamentais. (FERRETTI, 2002; PERRENOUD, 1999; 2000; 2000; PINTO, 2013; DIAS,2010;CAZELLA et al, 2012; ANTUNES,2011;KUENZER,2017)

De forma geral, por meio das revisões literárias realizadas é impossível dissociar o conceito de competência das tensões filosóficas, conceituais e da diversidade de construções e interpretações sobre o tema. Seja pela proposta de um modelo ideal de educação para a contemporaneidade ou pela oposição ao modelo, é inegável que esta proposta trouxe questionamentos consistentes sobre a necessidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Unanimemente as correntes críticas ou positivistas assumem a importância da formação do ser social em todas as suas necessidades, sejam nos aspectos inclusivos, econômicos, sociais e de transformação do mundo em que o indivíduo vive, interage e coopera.

Contudo, com os avanços de discussões e buscas globais por alternativas de equidade social e qualidade de vida, a escola tem se evidenciado como instrumento de transformações de realidades culturais, econômicas e conceituais. Os debates sobre competências têm mobilizado questionamentos e reflexões de um currículo que atenda as expectativas sociais, em suas abordagens comportamentais, sustentáveis e econômicas.

Neste sentido, crescentes são as expectativas sociais quanto a educação escolar que transcendam os saberes conceituais e promovam transformações individuais e sociais. Estudos longitudinais realizados por órgãos internacionais, tem evidenciado probabilisticamente que o desenvolvimento comportamental de estudantes, promovido de forma intencional, aumenta o rendimento escolar, mobiliza maiores chances de continuidade nos estudos, por meio da inserção em

universidades, desenvolvendo economias locais, globais e contribuindo para a qualidade de vida. (OECD; 2013;2014; 2015; IAS, 2014; SANTOS, 2016; OLIVIANE, 2016).

Não obstante , as competências socioemocionais, é um campo de estudo e pesquisas que surge como alternativa para mobilização de políticas globais de incentivo ao desenvolvimento do fator humano, como potencializador para aumentos dos níveis de proficiências acadêmicas e de qualidade de vida. Como marco de disseminação das evidências de eficácia da proposta é realizado o Fórum de Políticas sobre Competências Para o Bem-estar e Progresso Social no Brasil, e serão expostos na próxima seção estudos empíricos e longitudinais no segmento em países que constituem a OECD.

2.3 A mobilização de Competências Socioemocionais no Brasil

Nesta sessão serão apresentadas pesquisas longitudinais desenvolvidas pela OECD sobre as influências das competências socioemocionais relacionadas a qualidade de vida, bem-estar social, políticas globais para a aumento de resultados educacionais, continuidade de estudos para níveis superiores e evidências de aumento de níveis de proficiência e desempenho de estudantes em avaliações em larga escala, contribuição para qualidade de vida e inserção ao mundo do trabalho.

Por meio, do Fórum de Políticas sobre Competências para o Bem-estar e Progresso Social realizado em 04 de dezembro de 2013, no Rio de Janeiro, os participantes do evento mobilizaram exposições, debates e propostas de intervenções para o aumento dos resultados educacionais e qualidade vida de estudantes que constituem os países parceiros da OECD.

Nesta abordagem, o evento promovido pela OECD mobilizou instituições brasileiras relacionadas a políticas educacionais no país como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) e o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Contudo, a mobilização de instituições brasileiras tinha como objetivo, associar iniciativas globais de aumento de resultados educacionais. A proposta desenvolvida pela OECD desde 2005 é promover inciativas para desenvolver medidas

comparativas sobre o bem-estar social como: saúde, educação e equidade de oportunidades dos cidadãos. (OECD, 2013).

Neste contexto, para a OECD, a educação é uma extensão do bem-estar social e de intervenções desenvolvidas ao longo da vida escolar, hipoteticamente é possível reduzir problemas sociais em suas múltiplas extensões. O desempenho dos estudantes compõe parte do estudo, promovendo iniciativas para a elevação do aproveitamento escolar, redução de riscos de evasão escolar, combate às desigualdades sociais com equidade de oportunidades no processo de ensino-aprendizagem com ênfase no desenvolvimento social, econômico e cívico. (OECD, 2014; 2015).

Por meio de estudos desenvolvidos pela OECD, foram gerados relatórios de pesquisas empíricas com dados probabilísticos que associam saúde, bem-estar social, desenvolvimento econômico e equidade de oportunidades as competências desenvolvidas no ambiente escolar. A associação de competências cognitivas as socioemocionais, podem ao longo da vida se manifestar de forma expressiva para a transformação do indivíduo e do ambiente em que está inserido. Para tanto, foram descritos e discutidos pelas autoridades presentes, associações de estudos longitudinais de países que apresentaram indícios sobre a importância de potencializar investimentos práticos-metodológicos no desenvolvimento de competências socioemocionais, associados às competências cognitivas, como investimento futuro para o crescimento da qualidade de vida, redução de riscos que ameacem a saúde, bem-estar social e a redução da violência. (OECD, 2013; 2014; 2015).

Não obstante da OECD, instituições como a Organização Mundial de Saúde (OMS), demonstram dados relacionados a saúde e bem-estar social e relacionam as possíveis contribuições que a educação pode promover para a saúde física e mental de cidadãos nas próximas décadas. A saúde mental é uma das maiores preocupações a nível mundial e os custos são elevados, por exemplo, na Inglaterra, os serviços de saúde mental estão estimados em 50.000£. Uma alternativa de inibir tais impactos econômicos e sociais é embasada em iniciativas voltadas para o desenvolvimento de autoconceito e desenvolvimento de Competências Socioemocionais nas instituições de ensino, que tem demonstrado eficácia em estudos longitudinais realizados nas últimas décadas. (COELHO et al., 2015).

Contudo, o aumento de interesse pelo tema qualidade de vida associado a construtos da educação formal, mobilizou iniciativas de políticas públicas de sistematizar e uniformizar práticas de desenvolvimento de competências socioemocionais. As estratégias mais disseminadas foram nos Estados Unidos – a *Social and Emotional Learning (SEL)* – pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2012)* e no Reino Unido – a *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)* pelo *Department for Education and Skills*. (COELHO et al., 2016).

Neste sentido, são sistematizados estudos e instrumentalizações de abrangência global, nos segmentos de saúde e educação que evidenciam as contribuições da vida escolar para a saúde física, mental, continuidade nos estudos e resultados no mundo econômico.

Contudo, as evidências de tais contribuições serão analisadas com base no relatório gerado pela OECD em pesquisas de desenvolvimento econômico e social em vários países do mundo, como é demonstrado na introdução do relatório gerado pela OECD:

Neste relatório, competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida. (OECD, 2015, p. 34).

Nesta abordagem, por meio da figura 1 , serão demonstradas as dimensões do bem-estar social associado para o progresso social e seus construtos relacionados ao meio ambiente, a política, ao bem-estar subjetivo, relação de bases familiares, saúde e as relações de interações sociais com o ambiente em que o indivíduo vive.

Figura 1 — Construtos do Bem-estar Social.



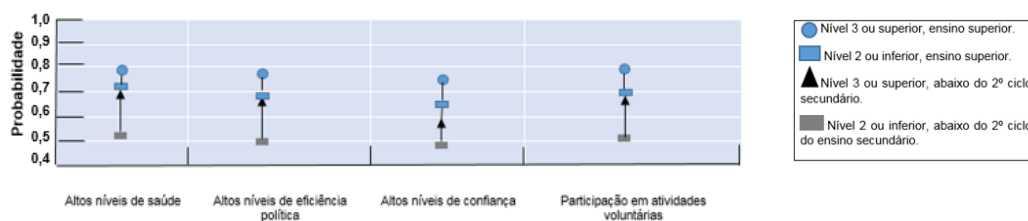
Fonte: OECD (2015, p. 33).

Portanto, para a promoção de bem-estar e progresso social são envolvidos múltiplos fatores como demonstrado por meio da figura 1. Os macro e microambientes que são compostos por recursos físicos e econômicos, o envolvimento cívico, que pode ser compreendido como o exercício ético-cidadão, o comprometimento com questões ambientais, que se refere aos cuidados com o meio ambiente que envolve o compromisso individual com a preservação e sustentabilidade, interações familiares e parentais na constituição do indivíduo em sua subjetividade.

Por meio da amplitude de necessidades a serem desenvolvidas, as educações formais e informais podem por meio de intervenções intencionais mobilizarem o desenvolvimento pleno do indivíduo, promovendo a transformação do quadro multifacetado de demandas econômicas, sociais, inclusivas e cívicas segundo os construtos apresentados para o bem-estar e progresso social dos indivíduos inseridos em diferentes contextos sociais e culturais.

No entanto, todos esses contextos de necessidades não podem ser atendidos somente com as Competências Socioemocionais ou conhecimentos acadêmicos de forma isolada. A figura 2 demonstra a probabilidade de adultos apresentarem resultados sociais positivos de acordo com nível de proficiência no letramento segundo seu nível educacional.

Figura 2 — Relação entre escolaridade e Bem-estar Social.



Fonte: OECD (2015, p. 25)

Nesta demonstração, as interpretações dos dados comparados probabilisticamente apontam que as chances dos adultos com ensino superior com baixos níveis de competências em proficiência e letramento são semelhantes à daqueles com baixos níveis de educação. Os altos níveis de formação não são suficientes para aumentar a probabilidade de resultados positivos na vida social.

Neste sentido, os dados apresentados e relacionados aos altos níveis de saúde, de participação cívica, demonstração de confiança e participação em ações voluntárias são representativos para os indivíduos que possuem um bom nível de proficiência, letramento, associado aos níveis superiores de estudo.

Considerando os dados apresentados, as Competências Socioemocionais surgem como proposta para potencializar atitudes que contribuam para a melhoria de aprendizagem e qualidade de vida ao longo da vida escolar e inserção ao mercado produtivo, mobilizando comportamentos éticos-cidadãos e de pertencimento ao contexto histórico-cultural. (OECD, 2015).

Para tanto, são necessários esforços para identificar elementos propulsores de Competências Socioemocionais relevantes, assim como, instituições de iniciativa pública e privadas comprometidas com o aperfeiçoamento dos instrumentos existentes para aproximar-se cada vez mais das necessidades subjetivas, interpessoais e de grupos sociais. O estudo evidenciou lacunas de conhecimento e níveis de escolaridades que são desenvolvidas tais competências e habilidades. Existem poucos estudos na pré-escola, ensinos básicos e superiores. O que existe de estudos disponíveis são pesquisas longitudinais para compreender a complexidade dos resultados de ensino-aprendizagem nos domínios da vida social. (OECD, 2015).

Para Santos (2014) os atributos não cognitivos são complementares aos cognitivos e para que sejam melhores definidos, primordialmente é necessário definir os atributos cognitivos suas respectivas mensurações de resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, agregar aos não cognitivos como forma de contribuição de uma aprendizagem baseadas na totalidade de dimensões do desenvolvimento humano.

Primi et al. (2001) corrobora com a abordagem de Santos (2014) e propõe a reflexão da prática educacional que deixa de enaltecer o conhecimento acadêmico para o associar aos aspectos comportamentais, por meio de intervenções pedagógicas que enfatizem o aspecto procedimental, que tem como bases o saber fazer. Se não houver a contextualização, o estudante terá uma aprendizagem com base em fórmulas, definições e fatos que não farão parte de sua aprendizagem, porém, constituirá uma relação de perguntas e respostas de uma memória temporal, o raciocínio requer interpretação e relação de conceitos.

Contudo, a avaliação de dimensões sociais dissociadas das cognitivas talvez não faça sentido em uma organização que privilegia exclusivamente o conhecimento acadêmico. Hoje a formulação e aplicação de avaliações de Competências Socioemocionais são propostas que vem ganhando debates políticos na educação brasileira por indicações de organizações como a UNESCO, OECD e BM, não são estáticas e nem sempre convergentes. (SANTOS, 2015).

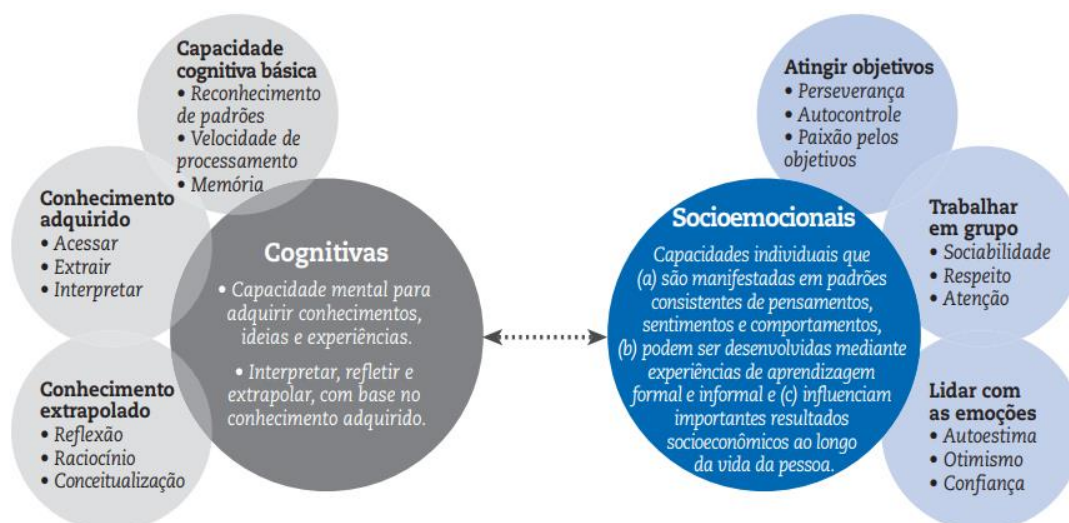
Para tanto, a OECD (2015), a importância de se intensificar pesquisas em torno do desenvolvimento de Competências Socioemocionais desde a infância que se fundamenta no argumento de que ao contrário do que muitos acreditam as habilidades em determinadas áreas de conhecimento não são inatas, elas são potencializadas ou desenvolvidas segundo o meio em que o estudante é submetido. As dependências de tais habilidades podem ser desenvolvidas na infância e potencializadas na adolescência, evidenciadas e constantemente ampliadas na idade adulta.

Neste sentido, a associação da tríade entre a família, escola e educadores, desde a primeira infância, pode subsidiar recursos para construção de conhecimentos cognitivos e sociais, considerando a subjetividade da criança na inserção escolar. Ao oferecer um ambiente de interação com as famílias, é possível contextualizar os valores explícitos e implícitos que constituem a criança, conseqüentemente, sua relação com o novo espaço de interação com seus pares e educadores. Tais ações possibilitam o desenvolvimento de atitudes que mobilizam conhecimentos sociais e interatividades para o meio em que a criança está inserida, promovendo o

aprendizado social, habilidades reconhecidas e as que podem ser desenvolvidas, partindo do indivíduo, de sua constituição, sua relação com o meio em que vive, associando os conceitos acadêmicos que propiciam a reflexão sobre a relação prática do conhecimento, sua consciência sobre si e do mundo em que vive. (ABED, 2016).

Dessa forma, as relações entre os valores ou características comportamentais não podem ser dissociadas dos conhecimentos acadêmicos. Ambos se complementam entre a atitude de aprender, as motivações, as relações com a aprendizagem e o conhecimento. Nesta abordagem, a correlação entre as Competências Socioemocionais e cognitivas são complementares para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz como demonstrado na figura 3:

Figura 3 — Construtos cognitivos e socioemocionais.



Fonte: OECD (2015, p. 34)

Portanto, é por meio do pensamento, dos sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências individuais ao longo da vida, que são acionados, os reconhecimentos de padrões e velocidades da memória ao acessar, extrair e interpretar desenvolvendo o conhecimento conceitual por intermédio da reflexão, raciocínio e conceitualização possibilitando que construtos como a sociabilidade, respeito, atenção, perseverança, aumento da autoestima, a confiança e o apego aos objetivos individuais e coletivos sejam desenvolvidos ao longo da vida. (SANTOS, 2014).

Para tanto, os construtos e conceitos prévios que compreendem as competências socioemocionais, não desconsideram o conhecimento cognitivo. O define como parte de um sistema que compõe o processo de aprendizagem efetiva, contextualizada com o indivíduo que aprende, socializa e compreende o mundo em que vive. Tal compreensão do indivíduo em relação ao seu meio propicia a constituição e afirmação de identidades múltiplas, individuais e coletivas. (IAS, 2014; PRIMI; SANTOS, 2014; ABED, 2016; SANTOS, 2014; OLIVIANE, 2016).

Pesquisas robustas realizadas por economistas, psicólogos e educadores nas últimas décadas revelam que competências como persistência, responsabilidade, cooperação e curiosidade são tão importantes quanto as habilidades cognitivas (medidas por testes de desempenho, QI e notas) para a obtenção de bons resultados em diversas esferas do bem-estar individual e coletivo, como a continuidade dos estudos, renda, saúde e redução de violência. Mais ainda: as evidências sugerem que essas habilidades agem como um poderoso instrumento para promover a permanência dos alunos na escola e a sua aprendizagem na idade certa. (OECD, 2013, p. 2).

Portanto, partindo do pressuposto de que as habilidades não cognitivas podem contribuir para necessidades globais dos estudantes, como características sociais e cognitivas, os atuais instrumentos de avaliação em larga escala, não compreendem a extensão de tais características que constituem o estudante de forma integral e intencional.

Nesta abordagem, os atuais sistemas de avaliações nacionais consideram o saber cognitivo, e a concepção de James Heckman, Nobel de Economia, considerado como um dos pioneiros do estudo longitudinal que comparou dois grupos de sujeitos de baixa renda no estado americano de Michigan. Seu estudo foi desenvolvido para o desenvolvimento socioemocionais de crianças de 3 a 5 anos com as mesmas características sociodemográficas. Um grupo participava do programa e o outro como não. Os resultados na vida adulta foram significativos. O grupo que participou da mobilização de Competências Socioemocionais apresentou significativamente números menores de evasão escolar, desemprego, envolvimento com crimes, drogas e gravidez na adolescência. (OECD, 2013).

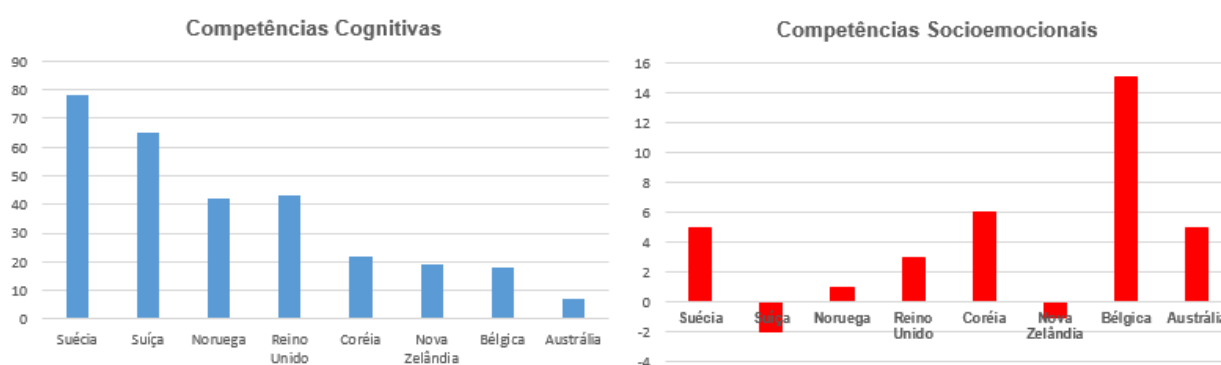
De acordo com Macana (2014, p. 12 apud. CUNHA; HECKMAN, 2006; HECKMAN, 2008) a abordagem de Heckman, não define precisamente ou conceitualmente cada habilidade que constitui as Competências Socioemocionais. O campo da reflexão do autor cita exemplos como habilidades cognitivas puras como, o

Quociente de Inteligência (QI). Já as habilidades não cognitivas, as vezes chamadas de Competências Socioemocionais. A lista de Heckman é constituída por diferentes itens como: motivação, autodisciplina, preferências temporais e paciência, autocontrole e regulação socioemocional, fatores de personalidade, sociabilidade, trabalho com outros indivíduos, foco em tarefas, autoestima, autoconfiança, preferência temporal, saúde física e mental.

Neste contexto de características sociais Heckman fundamenta que o sistema de avaliação institucional e em larga escala, revela que os testes de desempenho que dispomos atualmente não são suficientes para revelar os resultados dos estudantes para a vida, porque deixam de captar essencialmente as dimensões socioemocionais, tão importantes quanto as cognitivas. (OECD, 2013; ABED, 2016).

No contexto da fundamentação de Heckman nos aspectos de evidências da importância das Competências Socioemocionais, associadas aos conhecimentos cognitivos, o gráfico 1 demonstra a abrangência de uma educação com ênfase cognitiva que pode representar um número expressivo de inserção ao ensino superior. Na Suécia, por exemplo, as competências cognitivas garantem 77% de chances de matrículas no ensino superior.

Gráfico 1 — Desempenho relacionado entre Competências Socioemocionais e cognitivas.



Fonte: OECD (2014, p. 29).

Diante do exemplo exposto, os investimentos restritos as competências cognitivas, podem garantir a continuidade nos estudos e possivelmente bons desempenhos acadêmicos, demonstrados por meio de dados expressivos de inserção de estudantes do ensino básico ao ensino superior. Entretanto, os indicadores não

relacionam os desempenhos acadêmicos, a qualidade de vida e satisfação dos indivíduos.

Assim, ao analisar os 8 países que constituem o estudo, Suécia, Suíça, Noruega, Reino Unido, Coréia, Nova Zelândia, Bélgica e Austrália, evidenciou-se que quanto maior a inserção dos estudantes ao ensino superior, menor é o índice de intervenções das Competências Socioemocionais nas instituições de ensino.

No contexto brasileiro, um estudo desenvolvido no Brasil entre os anos de 2004 a 2011 evidenciou que as Competências Socioemocionais como extroversão, amabilidade e abertura a novas experiências contribuíram para a inserção de estudantes ao ensino superior, entretanto, a característica mais predominante foi a de conscienciosidade. O estudo partiu de uma amostra de 98 estudantes concluintes do ensino médio. A proposta de pesquisa foi analisar a relação entre características socioemocionais de estudantes concluintes do ensino médio e a inserção no ensino universitário. Os sujeitos que prosseguiram nos estudos representam 68,4% e os que não prosseguiram correspondem a 31,6% da amostra. (OLIVIANE,2016)

Assim, ao comparar o contexto internacional ao nacional, os dados sugerem de que se as Competências Socioemocionais forem associadas ao conhecimento cognitivo, podem ser aumentados os números de estudantes brasileiros inseridos no ensino superior. Enquanto que no contexto internacional, a educação fundamentada para o desenvolvimento de conhecimentos cognitivos garante inserção ao ensino superior. Ambos os estudos, não relacionam a inserção ao nível superior a qualidade de vida dos estudantes.

Entretanto, com todo o contexto de estudos e pesquisas das Competências Socioemocionais, sejam nos âmbitos nacionais ou internacionais, as avaliações em larga escala têm protagonizado debates em vários segmentos da educação quanto aos critérios de avaliação e a ênfase em conhecimentos acadêmicos, desconsiderando os construtos da vida humana e as habilidades dos estudantes.

Entre as abordagens que disseminam conceitos relacionados a proposta de Competências e Competências Socioemocionais associadas a reforma necessária na educação global (OECD, 2013; 2014; 2015; IAS, 2014; PRIMI; SANTOS, 2014; SANTOS, 2014; ABED, 2016; OLIVIANE, 2016, PERRENOUD, 1999; 2000; 2000; COLL;2009) e as críticas ao modelo de competências como um modelo voltado exclusivamente para o saber fazer com interesses econômicos (SMOLKA et al., 2015; CAETANO, 2016; CARVALHO, 2016; RODRIGUES, 2015; CAETANO, 2015;

RODRIGUES; FERNANDES, 2017; CARVALHO; SANTOS, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017; DOURADO, 2007; BAL, 2005; SILVA, 2017; PACIÊNCIA, 2016), as avaliações em larga escala unanimemente entre as abordagens tem um campo amplo de discussões em relação aos seus objetivos e critérios.

Neste ponto de convergência entre as abordagens, para as instituições nacionais e internacionais, são necessários esforços para compreender que avaliações em larga devem preconizar na educação construtos que não se restringem ao conhecimento conceitual e estende-se as habilidades do estudante nos aspectos sociais. É crescente a participação de órgãos internacionais como Organização das Nações Unidas (ONU), entre elas destaca-se a participação do Banco Mundial (BN) do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (SANTOS, 2015).

No Brasil avaliações em larga escala são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta autarquia tem diversas funções no processo de avaliações em larga escala entre elas, monitorar, divulgar e desenvolver pesquisas pedagógicas com o objetivo de oferecer dados estatísticos para o Estado, pesquisadores, professores e demais membros da sociedade. (SANTOS, 2015).

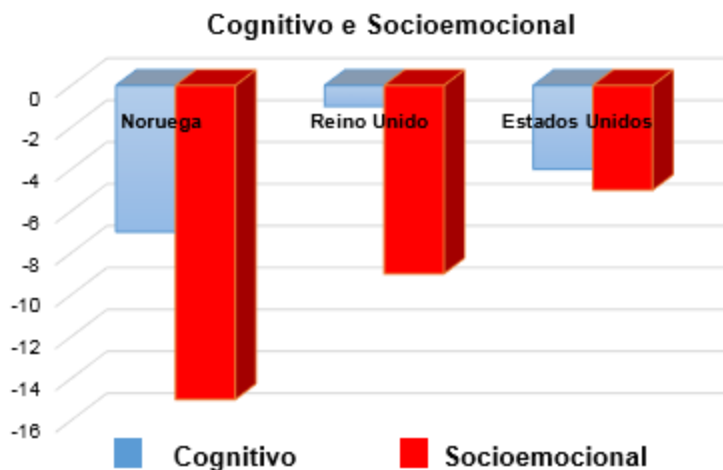
Não obstante, da abordagem de órgãos internacionais, as avaliações em larga escala, compõem as políticas educacionais brasileiras e têm sido discutidos amplamente os critérios de avaliação e quais competências devem ser mensuradas para relacionar rumos a uma educação equitativa e qualitativa. (PRIMI et al., 2001).

Dado o exposto, as avaliações em larga escala, tem características de mensurações cognitivas de resultados considerados como qualidade na educação. A educação em suas múltiplas abordagens compreende que a qualidade está associada aos fatores antropológicos, sociais, interacionais e subjetivos. (SMOLKA et al., 2015).

Contudo, a limitação de mensuração de construtos cognitivos, desconsideram os dados sociais ou os impactos da educação em aspectos referentes a vida. Neste aspecto, as Competências Socioemocionais associadas ao conhecimento acadêmico

pode estar relacionada a qualidade de vida na idade adulta dos estudantes. O gráfico 2 demonstra estudos que relacionam Competências Socioemocionais, a intervenções escolares e a diminuição de casos relacionados a problemas de saúde ao longo da vida escolar na Noruega, Reino Unido e Estados Unidos.

Gráfico 2 — Gráfico Competências Socioemocionais e combate a obesidade.



Fonte: OECD (2014, p. 24).

Assim, os comparativos apresentados sugerem que entre as competências cognitivas e socioemocionais, as que demonstram maior eficácia no combate a obesidade são as socioemocionais, por consequência podem ser qualificadas como fatores que contribuem para saúde e bem-estar físico e emocional dos estudantes.

Ao analisar os países que constituem a pesquisa, na Noruega as intervenções por meio de Competências Socioemocionais representam a diminuição de 15% dos riscos ou combate a obesidade, seguido do Reino Unido com quase 10% e Estados Unidos com 5%.

Ao relacionar os dados citados nas pesquisas representadas nos gráficos 1 e 2, é preciso considerar que o tema não é amplamente desenvolvido no mundo partindo de uma pesquisa relacionada a qualidade de vida, os dados surgiram de forma significativa.

Portanto, pelos estudos preliminares, longitudinais e empíricos realizados pela OECD é possível associar prováveis contribuições das Competências Socioemocionais, a saúde, qualidade de vida e ao aumento de acesso de estudantes de ensino básico ao ensino superior.

Do mesmo modo, a proposta sugere que os construtos de características socioemocionais dos estudantes, podem aumentar os níveis de proficiência e qualidade na educação. (IAS, 2014). Por meio do gráfico 3, serão apresentados, dados sobre o desempenho em matemática de estudantes de 18 países que compõem a OECD, no *Programme for International Student Assessment (PISA)* de 2012. Os resultados de rendimento dos estudantes, foram relacionados a Competência Socioemocional de conscienciosidade, atributo associado a melhoria de desempenho em matemática.

Gráfico 3 — Competências Socioemocionais desempenho em matemática.

Porcetagem de estudantes que acreditam que podem ter sucesso se eles se esforçarem onecessário, apresentado em parenteses próximo ao nome do país.



Diferença de desempenho em matemática, associada com a crença dos estudantes de que eles podem ter sucesso em matemática se eles se esforçarem o necessário

Fonte OECD (2013, p. 21)

Entretanto, as evidências das contribuições de conscienciosidade foram expressivas em grande parte dos estudantes que participaram do PISA em 2012, por meio de seu desempenho acima da média estabelecida pela OECD.

De fato, se associados o desempenho dos estudantes, expressivamente é possível comparar a um resultado probabilístico entre a dedicação, disciplina, organização e empenho relacionados aos resultados apresentados no exame como demonstrado no gráfico 3.

O gráfico demonstra a associação que os estudantes realizam entre o aprendizado em matemática e a dedicação individual aos estudos, partindo de atitudes como o esforço. Esta constatação que o esforço pode auxiliar na aprendizagem em matemática, parte da crença de muitos estudantes dos 18 países pesquisados.

Portanto, o esforço é um dos construtos das Competências Socioemocionais de consciência, que desenvolve o senso de responsabilidade, organização, eficácia e resolução de situações-problemas acadêmicos e do cotidiano do estudante. A maioria dos alunos questionados no PISA 2012 considera que esta competência pode contribuir para a aprendizagem em matemática.

Dessa forma, os resultados preliminares e a associação de resultados de aumento no rendimento escolar de estudantes em vários países do mundo, com base na associação a competências cognitivas e não cognitivas, tem influenciado pesquisas, intervenções de políticas educacionais e de intervenções pedagógicas nas práticas escolares e nos sistemas de avaliação institucionais.

Portanto, as práticas pautadas na intencionalidade da disseminação da proposta em vários países no desenvolvimento de políticas, práticas e avaliações, que ampliam as Competências Socioemocionais, os estudos e intervenções pedagógicas, são reconhecidas como necessárias e estratégicas para aumentar os níveis de proficiência em várias áreas de conhecimentos.

Sendo assim, são criados em vários países instrumentos institucionais por meio de políticas de coleta de dados de Competências Socioemocionais dos estudantes de vários países. A relação de países evidencia em grande parte dos países relacionados a OECD, ações em diretrizes nacionais ou consideradas subnacionais e inclusos conceitos relacionados aos critérios de avaliação escolar, expressos por meio de boletins nas escolas.

No entanto, o desafio para a disseminação e mobilização de pesquisas e iniciativas que mobilizem as Competências Socioemocionais em países signatários e não signatários da OECD, são de transformar todos os estudos e dados nesta área de conhecimento que foram acumulados em políticas públicas que cheguem as práticas nas salas de aula do mundo. (OECD, 2013).

Nesta abordagem, a tabela 1 demonstra ações instrumentais e institucionais que associam as iniciativas globais da disseminação de práticas educacionais por Competências Socioemocionais por país.

Tabela 1 — Abordagens nacionais da avaliação de Competências Socioemocionais. Educação primária e 2º ciclo do ensino secundário

Países	Diretrizes nacionais (ou subnacionais) para avaliação de competências socioemocionais	Competências Socioemocionais incluídas nos boletins típicos
Alemanha	X	X
Austrália	X	X
Austria	X	
Bélgica (comunidade Flamenga)		X
Bélgica (comunidade Francesa)	X	
Brasil	X	X
Canadá	X	X
Chile	X	X
Correia	X	X
Dinamarca	X	
Eslováquia	X	X
Eslovênia	X	
Espanha		
Estônia		X
EUA (Califórnia)	X	X
Federação Russa	X	X
Finlândia	X	X
França	X	X
Grecia	X	X
Hungria	X	X
Irlanda	X	X
Islândia	X	
Israel	X	X
Italia	X	X
Japão	X	X
Luxemburgo		
México		
Nova Zelândia		X
Noruega	X	X
Países baixos		
Polónia	X	X
Portugal		X
Reino Unido (Inglaterra)		X
República Tcheca		
Suécia	X	X
Suiça (Cantão de Zurique)	X	X
Turquia	X	X

Fonte: Adaptado de OECD (2015, p. 97).

Neste sentido, partindo das premissas deste fórum de discussão realizado por órgãos nacionais e internacionais, tem início a mobilização em larga escala de parcerias de instituições governamentais por meio do Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”.

Durante os dias 24 e 25 de março de 2014, foi realizado Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as competências do século 21”. Este fórum compôs parte das estratégias de mobilização para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais com a presença do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Ayrton Senna (IAS), Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), da *Centre for Educational Research and Innovation* (OECD) e 14 países: Arábia Saudita, Argentina, Colômbia, Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai e líderes das principais iniciativas de educação, secretários de educação, pesquisadores reconhecimentos nas áreas de educação, economia e psicologia da personalidade. O total foi de 22 países representados no evento. (OECD, 2014).

Neste contexto de integralização de órgãos nacionais e internacionais são realizados debates que ressaltaram a importância de uma educação integral, inclusiva e provedora não somente de informação como de conhecimento, resgatando princípios de base na Educação como, cidadania, cooperação e orientação para resultados. Contudo, diante do levantamento de tais princípios norteadores da educação é preciso considerar o contexto social e político de cada nação com a família, cada vez mais participativa do contexto escolar e a sólida formação de professores na abordagem das Competências Socioemocionais.

Os participantes também concordaram que, para contar com políticas públicas efetivas para o desenvolvimento das competências, é necessária a colaboração entre diferentes ministérios, assim como o trabalho em diferentes níveis do sistema educativo. Esforços são necessários para assegurar que os formuladores de políticas públicas, os professores e as famílias trabalhem juntos de maneira coerente no desenvolvimento global de competências das crianças. (OECD, 2014, p. 3).

Para tanto, o conceito de Competências Socioemocionais foi discutido como uma proposta a ser disseminada por meio da criação de políticas públicas. Em 2014 o Fórum, “Educar para as competências do século 21”, deixou de ser um evento nacional, para polarizar o debate para todos os países que compõem a OECD . Entre

os países participantes, existiu a unanimidade da importância de associar as Competências Socioemocionais às competências cognitivas, a mobilização da sociedade em prol da promoção de equidade entre a cognição e o comportamento, a necessidade da formação e auxílio aos professores para promover intervenções evidenciem tais características e resgate do sentido social e cidadão da formação escolar.

Dessa forma, o fórum internacional de Políticas Públicas, é considerado o fio condutor para as Competências Socioemocionais. As provocações que impulsionaram tais discussões são das necessidades de a escola dinamizar seus processos, com ambientes que promovam competências além das cognitivas para a construção do progresso social e preparar crianças e jovens para um futuro incerto da velocidade da informação e de seu uso. Entre estes desafios, os conhecimentos conceituais não podem deixar de ter sua importância, porém, as características afetivas-sociais não podem ser negligenciadas. (ABED, 2016).

Nesta abordagem Abed (2016), discuti os estudos relacionados a Pedagogia, a Psicanálise e relacionados a interações sociais do conhecimento e a afetividade não sofrem descrédito com as propostas de Competências Socioemocionais. As teorias desenvolvimentistas corroboram com os estudos e intervenções pedagógicas em sala de aula:

As referências teóricas de Jean Piaget colaboram para pensar sobre o desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a estruturação do currículo escolar. A psicanálise de Donald Winnicott contribui para o entendimento do papel das figuras parentais na constituição emocional dos sujeitos. As concepções de Lev Vygotsky embasam a compreensão da influência da mediação da cultura e das interações sociais nos sujeitos da aprendizagem. As contribuições de Henri Wallon dão subsídios para pensar o desenvolvimento do ser humano nas instâncias biológica, psíquica e social, uma vez que o autor propõe um modelo de desenvolvimento que integra as dimensões do ato motor, da afetividade e da inteligência humana. (ABED, 2016, p. 12).

Dessa forma, os estudos da Pedagogia, podem oferecer subsídios teórico-científicos de políticas educacionais para intervenções no processo de ensino-aprendizagem, para associar o conhecimento das necessidades humanas nos aspectos sociais, educacionais, políticos, éticos, estéticos e culturais.

Para estreitar as relações entre os estudos da Pedagogia, Antropologia, Psicologia e Psicanálise para a disseminação de uma proposta que contemple as atuais demandas socioeconômicas, são necessárias mobilizações governamentais na

formação de educadores, de políticas educacionais que associem as Competências Socioemocionais aos currículos escolares, a instrumentalização de recursos para adequação as práticas de ensino-aprendizagem e a mobilização da família como parte do processo de transformação de construtos na educação. (OECD, 2014).

Entretanto, a proposta não é consensual, tem gerado críticas e ceticismo por parte de instituições educacionais e abordagens acadêmicas sobre o assunto. Propostas de inovações no contexto educacional, historicamente são marcadas por relações de conflitos, abordagens e concepções divergentes.

Contudo ao fazer uma breve analogia histórica das relações de conflito geradas por propostas de intervenções pedagógicas, o conceito de competências apresentado nos anos de 1990, gerou tensões com relação a receptividade teórico-prática e acadêmica, e assim as Competências Socioemocionais são recebidas e associadas com críticas similares as fundamentações filosóficas que sustentaram a crítica do modelo de origem, que foram associadas às práticas educacionais que minimizam a importância dos conhecimentos e evidenciam os saberes necessários para a execução do trabalho, o direcionando para o condicionamento de comportamentos individuais e de grupos sociais.

Analogicamente , a seção a seguir tratará da fundamentação das críticas aos modelos de Competências e Competências Socioemocionais e a exposição das abordagens relacionadas a uma educação em prol do capital econômico.

2.4 Competências Socioemocionais: Uma proposta em discussão e construção

Neste cenário de discussões, desde os anos de 1990, o conceito de competências não se disseminou pela unanimidade acadêmica. As correntes filosóficas se dividiram entre uma proposta de diversificação da escola, das práticas educacionais e dinamismo do currículo. Por outro lado, as críticas ao conceito de competências se manifestaram pelos argumentos de ausência de bases conceituais na prática em sala de aula, a valorização do “saber fazer”, a intervenção das transformações econômicas e do mercado de trabalho cada vez mais competitivo e profissionalizado, influenciando a formação em todos seus níveis. (PERRENOUD, 1999; 2000; 2000; COLL, 2007; FERRETTI, 2002; COLL, 2007; PINTO; BEZERRA, 2014; CAÇÃO, 2010).

No entanto, a divisão entre as concepções se estendeu as Competências Socioemocionais. As iniciativas do Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com órgãos internacionais como a OECD, geram debates quanto a intervenção de órgãos internacionais nas políticas educacionais do país, o papel do Estado brasileiro ao aprovar as iniciativas, a ameaça ao espaço democrático das escolas e a instrumentalização de métodos para a mensuração de dados comportamentais dos estudantes. (SMOLKA et al., 2015; CARVALHO, 2016).

Indubitavelmente, tais críticas se estendem a soberania de órgãos internacionais que afetam consideravelmente os sistemas econômicos, sociais e a multiplicidade cultural, instituindo um sistema de avaliações socioemocionais com objetivos de formação de trabalhadores multifuncionais, polivalentes que podem desempenhar diferentes funções, minimizando conhecimentos acadêmicos e evidenciando uma educação pela experiência segundo padrões comportamentais pré-definidos. (RODRIGUES, 2015; RODRIGUES; FERNANDES, 2017; CARVALHO; SANTOS, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017; DOURADO, 2007; BALL, 2005).

De certo, Estado brasileiro ao incentivar tais práticas por meio de políticas desenvolvidas a partir de avaliações de personalidade, limita a multiplicidade humana em cinco construtos da proposta de Competências Socioemocionais. A avaliação de personalidade é questionável pois tenta mensurar dados subjetivos, não aparenta gerar dados quantitativamente consistentes. (CARVALHO; SANTOS, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017).

Corroborando com a crítica ao modelo de Competências Socioemocionais e estendendo sua abordagem para técnicas de mensuração de dados comportamentais, Smolka et al. (2015) adverte que são necessários cuidados com técnicas de mensuração de dados comportamentais de caráter estático e determinista. As expectativas de sucesso escolar não podem se restringir a partir do meio, com objetivo de gerar a autorrealização dos estudantes, influenciado por um sistema econômico de satisfação psicológica e sucesso financeiro e material.

Ao abordar as técnicas de mensuração de dados, Paciência (2016) técnicas de coleta de dados partindo de autorelato é uma forma factível de mensuração de Competências Socioemocionais, aumentando o risco de indução as respostas, associadas aos desejos sociais, ambições e expectativas dos aplicadores e do meio. A evolução ou continuidade da proposta pode apresentar uma problemática no sentido

de pressão por resultados, como existe em avaliações quanto às habilidades cognitivas.

Smolka et al. (2015) e Paciência (2016) advertem sobre os riscos da mensuração de dados sobre a subjetividade humana, o determinismo de estereótipos de comportamento, a interferência de fatores externos como as expectativas da escola e do aplicador. As colocações pelos autores citados, aparentemente retomam a herança do debate sobre os métodos abordados em pesquisa, sejam qualitativas ou quantitativas. Sistemáticamente há uma visível tendência de concentração de escolhas por métodos de pesquisas de abordagens qualitativas em pesquisas de ciências sociais. (LÜDKE, 1988).

Para autores consagrados em métodos de pesquisas quantitativas e qualitativas, é preciso considerar que a abordagem quantitativa tem seu fundamento na sequência de aparições de certos elementos na mensagem de grupos selecionados para a pesquisa, que permitem verificar inferências, como a presença ou ausência de um dado em um contexto ou discurso, seja pela afirmação ou negação de um fenômeno. O método estatístico permite a descrição graças a uma análise mais objetiva do objeto de estudo. (BARDIN, 1977; GIL, 2002; BABBIE, 2003).

Ainda ao refletir acerca da abordagem quantitativa, é possível constatar conceitualmente que a rigidez não está empregada em métodos ou instrumentos, inegavelmente na disciplina e sequência de procedimentos adequados para cada objetivo de uma pesquisa, na análise de dados e pela diversidade dos grupos sociais, econômicos, políticos entre outros. (GIL, 2002). Os fenômenos ou objetos de estudos são múltiplos, conseqüentemente, a tendência de inferir sobre os resultados tende a diminuir considerando que o questionário de autorelato. (SANTOS; PRIMI, 2014).

No entanto, a sistemática análise crítica de Smolka et al. (2016) reflete sobre a fragmentação das habilidades não cognitivas e cognitivas. Dissociar os conhecimentos conceituais e comportamentais significa desconsiderar construtos sociais, antropológicos, psicológicos e da Pedagogia nos processos de ensino-aprendizagem. As quantificações de características comportamentais podem estigmatizar estudantes com dificuldades em se adaptar aos modelos pré-definidos e simplificam a complexidade que envolve a comunidade escolar: escola, alunos e família. A personalidade está ligada a sistemas psicofísicos que determinam quais serão as características do pensamento, sendo orientada a apresentar um

desempenho cada vez maior e adquirir habilidades para aumentar seu grau de competências.

O contraponto a abordagem crítica das Competências Socioemocionais apresentada por Smolka et al. (2016), é a fundamentada sobre a necessidade da fragmentação entre competências cognitivas e não cognitivas. A proposta de Competências Socioemocionais disseminada por seus relatores, Santos e Primi (2014) preconizam a dissociação dos saberes cognitivo e não cognitivo, para assim, gerar dados quantitativos sobre a dimensão comportamental, seus impactos sobre a elevação do rendimento escolar e a partir da compreensão de tais extensões, mobilizar intervenções nos processos educacionais, partindo dos construtos comportamentais para os cognitivos, o que não significa supervalorizar uma habilidade a outra.

De forma geral, entre pontos e contrapontos da proposta de Competências Socioemocionais, avançam pesquisas e estudos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com apoio do Instituto Ayrton Senna (IAS) e do *Centre for Educational Research and Innovation* (OECD).

Contudo, os estudos relacionados as Competências Socioemocionais, Habilidades Socioemocionais ou Habilidades não cognitivas, não possuem larga escala de estudo, como os estudos da cognição humana, a seguir serão demonstradas publicações em periódicos com o objetivo do levantamento das publicações realizadas em periódicos.

Partindo de uma revisão sistemática da leitura dos resumos dos periódicos publicados nas revistas, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram delimitados critérios de seleção para análise das produções acadêmicas com o tema Competências Socioemocionais. Os critérios adotados para a análise das produções científicas contaram com as seguintes abordagens: frequências anuais de produções, por autores, países, publicações na área de educação, e as palavras de busca como, socioemocionais, Competências Socioemocionais e habilidades não cognitivas.

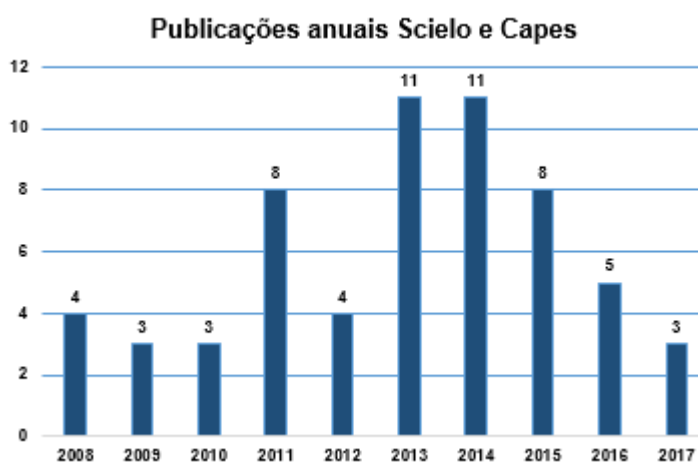
Dessa forma, o estudo tem como objetivo, contribuir para uma amostragem da frequência de artigos publicados com o tema Competências Socioemocionais no segmento educacional, promovendo o levantamento de dados de produções

relacionadas ao tema no segmento educacionais na última década e as possíveis necessidades de aumento de pesquisas na área.

Na análise inicial, não foi delimitada uma área de conhecimento específica, ampliando o campo de busca para todas as áreas científicas, que ao vincular a busca pelos termos, socioemocionais, Competências Socioemocionais e habilidades não cognitivas, se evidenciaram artigos científicos de múltiplas áreas científicas e estudos multidisciplinares em: Psicologia, Saúde, Inclusão Social e Qualidade de Vida em grupos sociais e no mercado de trabalho.

Não obstante, ao delimitar a busca pelo segmento em Educação, são vinculadas as mesmas áreas de conhecimento multidisciplinares. Ainda, ao investigar o teor das publicações, o gráfico 4 demonstra que foi possível localizar 66 artigos científicos voltados para área educacional no acumulado de buscar entre os sites SCIELO e CAPES.

Gráfico 4 — Frequência de publicações anuais de Competências SocioemocionaisCAPES e SCIELO.



Fonte: Elaborada pela autora

Neste sentido, buscou-se avançar no sentido de análises isoladas dos periódicos, CAPES e SCIELO relacionando o periódico, ao tema, ano de publicação, frequência por localidade e país de origem.

A seguir serão representadas por meio de uma tabela, a descrição dos dados levantados no periódico SCIELO como palavra – chave de busca, socioemocional.

Tabela 2 — Produções científicas SCIELO: Socioemocional por ano, país e quantidade.

Periódico	Tema	Ano	Quantidade por ano	Países	Quantidade por países
Scielo	Socioemocional	2010	1	Brasil	4
		2011	2	Colômbia	2
		2013	3	Chile	5
		2014	3	Espanha	1
		2015	1		
		2016	1		
		2017	1		
		Total: 12			

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo os dados iniciais da revista SCIELO, demonstrado na tabela 2, a busca realizada pela palavra socioemocional, vincula doze trabalhos acadêmicos, cinco deles, advindos de estudos em revistas de Psicologia e Psicologia da Educação e sete provenientes de trabalhos desenvolvidos em revistas especializadas em educação.

Ao especificar cada periódico é possível relacionar a frequência de publicações, por autores, por temas e áreas de conhecimento. No periódico SCIELO, a palavra socioemocional foi vinculada a 111 trabalhos. Das produções analisadas, em 12 foram desenvolvidas pesquisas com o teor de Competências Socioemocionais na educação. Os outros 99 trabalhos foram vinculados as contribuições das práticas de intervenções socioemocionais nas seguintes temáticas:

- Leitura e imaginação;
- Psicossomatização;
- Inclusão social;
- Relações familiares;
- Desenvolvimento organizacional;
- Questões de gênero;
- Estabilidade emocional;
- Saúde e bem-estar;
- Crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Em continuidade à análise, ao pesquisar por Competências Socioemocionais, foram vinculadas cinco produções acadêmicas. Quatro delas, desenvolvidos os conceitos enunciados pela busca, um trabalho para a abordagem das contribuições

das Competências Socioemocionais para a formação do profissional em exercício de suas funções. Por meio da tabela 3 serão representadas a quantidade de trabalhos e o país que obteve as publicações do conceito de Competências Socioemocionais associado a intervenções educacionais:

Tabela 3 — Produções científicas SCIELO: Competências Socioemocional por ano, país e quantidade.

Periódico	Tema	Ano	Quantidade por ano	Países	Quantidade por países
SciELO	Competências Socioemocionais	2013	1	Brasil	4
		2015	2		
		2017	1		
		Total: 04			

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa busca por Competências Socioemocionais, dos 4 trabalhos desenvolvidos, somente um é advindo de revistas especializadas em Psicologia e três produções foram publicadas em revistas especializadas em Educação. Esta nova busca indica uma maior frequência de produções realizadas em revistas especializadas em Educação.

Ao incluir habilidades não cognitivas, que também pode ser definida pela literatura nacional e internacional como outra definição de Competências Socioemocionais, são vinculados 101 trabalhos acadêmicos, dois deles estão relacionados ao tema, como será demonstrado na tabela 4 . Quanto a 99 outras produções estão relacionando as habilidades não cognitivas como contribuições aos seguintes temas:

- Terapia ocupacional de idosos;
- Ao desenvolvimento de múltiplas deficiências;
- A linguagem;
- Emoção;
- Vulnerabilidade social.

Tabela 4 — Produções científicas SCIELO: Habilidades não cognitivas por ano, país e quantidade.

Periódico	Tema	Ano	Quantidade por ano	Países	Quantidade por países
Scielo	Habilidades não - cognitivas	2008	1	Brasil	2
		2009	1		

Fonte: Elaborada pela autora.

Na demonstração da tabela 4, o Brasil é o único país que surge neste periódico com pesquisas educacionais vinculadas as buscas de Competências Socioemocionais e habilidades não - cognitivas. Mesmo com um pequeno desenvolvimento de pesquisas entre os anos de 2013 a 2017 em Competências Socioemocionais com 4 trabalhos, e com habilidades não cognitivas entre os anos de 2008 e 2009 com 2 produções, o campo de pesquisa neste segmento aparentemente tem solos férteis e poucas publicações. É inegável que ainda com estes números podemos qualificar como um diferencial de pesquisa no país.

Quanto aos critérios de busca, seleção, avaliação, medição e categorização que foram desenvolvidos no periódico SCIELO, foram desenvolvidos nos periódicos da CAPES. Ao buscar pela palavra socioemocional, ampliaram-se o número os trabalhos vinculados e os países com um total de 398 trabalhos 34 têm em seu teor intervenções na educação de ensino básico, médio-técnico e superior. Os 364 trabalhos vinculados na mesma busca obtiveram seu conceito atribuído como contribuições as seguintes temáticas:

- Desenvolvimento de habilidades sociais;
- Saúde pública;
- Funções psicossomáticas;
- Desenvolvimento/Estabilidade emocional;
- Interação familiar;
- Violência;
- Aspectos emocionais de crianças, jovens e adultos;
- Musicalização na educação;
- Altas habilidades;
- Formação socioemocional de profissionais;
- Saúde e bem-estar social;

- Desenvolvimento humano nas organizações.

A tabela 5 demonstra os dados de países que desenvolveram produções científicas, anos de produção e quantidade por região e ano:

Tabela 5 — Produções científicas CAPES: Socioemocional por ano, país e quantidade.

Periódico	Tema	Ano	Quantidade por ano	Países	Quantidade por países
CAPES	Socioemocional	2008	4	Chile	10
		2010	2	Brasil	6
		2012	4	Costa Rica	1
		2013	8	Espanha	7
		2014	5	Peru	1
		2015	5	Colômbia	2
		2016	5	México	4
		2017	1	Portugal	2
		2017	1	Argentina	1
Total: 34					

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio dos dados apresentados, os países que apresentam produções do conceito socioemocionais vinculados a educação em várias modalidades de ensino são: Chile, Espanha e Brasil. Respectivamente na ordem de citação o *ranking* de maiores produções científicas estão com Chile, 10 trabalhos; Espanha com 7; e Brasil com 6.

Nesta abordagem, a representatividade de trabalhos vinculados da palavra socioemocional as áreas de conhecimento de Psicologia e Psicologia da Educação, emergem de forma expressiva em relação aos estudos no segmento em Educação. Entre os trabalhos analisados, existe a representação de um trabalho em Ciências Sociais segundo os dados abaixo:

- Chile – 10 trabalhos – 4 relacionados a Psicologia;
- Brasil – 6 trabalhos – 4 relacionados a Psicologia;
- Espanha – 1 trabalho relacionado a Psicologia;
- México – 4 trabalhos relacionados a Psicologia;
- Portugal – 2 trabalhos relacionados a Psicologia;
- Argentina – 1 relacionado aos estudos das Ciências Sociais.

Ademais, ao vincular a busca para competências socioemocionais, demonstrados na tabela 6, as associações entre as palavras e o vínculo se reduzem

a 15 trabalhos, 8 estão relacionados a questões educacionais e 7 trabalhos estão ligados as seguintes temáticas:

- Questões emocionais de profissionais em exercício de suas atividades;
- Desenvolvimento de habilidades sociais;
- Relações familiares;
- Aptidões e desenvolvimento de habilidades sociais;
- Tratamento de idosos;
- Características sociodemográficas.

Tabela 6 — Produções científicas CAPES: Competências Socioemocional por ano, país e quantidade.

Periódico	Tema	Ano	Quantidade por ano	Países	Quantidade por países
CAPES	Competências Socioemocionais	2009	1	Brasil	5
		2012	1	Espanha	3
		2014	2		
		2015	2		
		2016	1		
		2017	1		

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às palavras habilidades não cognitivas, o Brasil detém dois trabalhos localizados nos anos de 2009 e 2014. As duas produções científicas se dividem entre as áreas de Educação e Psicologia, como demonstrado na tabela 7.

Tabela 7 — Produções científicas CAPES: Habilidades não cognitivas por ano, país e quantidade.

Periódico	Tema	Ano	Quantidade por ano	Países	Quantidade por países
CAPES	Habilidades não - cognitivas	2009	1	Brasil	2
		2014	1		

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio de pesquisas relacionadas aos periódicos da CAPES e da SCIELO foi possível constatar a necessidade de ampliação de pesquisas com os temas de Competências Socioemocionais ou habilidades não-cognitivas, contudo, as pesquisas analisadas, não apresentam banco de dados robustos no Brasil e no mundo.

Entretanto, existem práticas experimentais de análise de mensuração de dados sobre Competências Socioemocionais, como práticas integradoras do conceito ao currículo são disseminadas no Brasil, como será analisado na próxima sessão dos avanços de pesquisas no Brasil.

2.5 O modelo experimental no Brasil

Nessa sessão, serão expostas as ações desenvolvidas para a elevação dos resultados educacionais no Rio de Janeiro, por meio do projeto piloto de propostas inovadoras para o ensino médio. As ações desenvolvidas partiram de atividades de êxito no ensino médio integrado a formação profissional, com a parceria pública e privada do Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann.

O modelo Solução Educacional para o Ensino Médio, associado a educação integral no Rio de Janeiro a SEEDUC RJ, por meio da Subsecretaria de Gestão de Ensino, visou desenvolver as Competências Socioemocionais que possam impactar diretamente a capacidade cognitiva do estudante tais como: autonomia; autogestão; curiosidade investigativa; pensamento crítico; resolução de problemas; colaboração; comunicação; liderança; criatividade; gestão da informação e conhecimento. (ARAÚJO, 2015; IAS, 2014).

Neste sentido, a SEEDUC RJ propõe um modelo de parceria com o IAS, que possui experiências na área de Competências Socioemocionais, para desenvolver um modelo integrador curricular, como apreensão de conhecimentos e atributos comportamentais para contribuir com o modelo de educação para o século XXI, pautado nos quatro pilares da Educação para o Século XXI de Jacques Delors: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser, alinhados com os interesses e anseios dos estudantes. (DELORS, 1996; ARAÚJO, 2015).

Em suma, a proposta do modelo de escola, associa desenvolver no estudante, o desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mundo contemporâneo, concomitante

ao estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (ARAÚJO, 2015).

As ações que constituem o projeto piloto foram constituídas no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), que teve início com suas atividades no ano de 2013 e inicialmente recebendo 90 estudantes por meio de um processo seletivo de questões de português e matemática. O edital de chamamento estendendo 95% de vagas para estudantes advindos do ensino público e 5% da iniciativa privada. (ARAÚJO, 2015).

A base do projeto foi constituída por diretrizes pautadas em projetos de intervenção e pesquisa, projeto de vida dos estudantes e mobilização de ações de autogestão pelos estudantes, como demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 — Organização curricular do Projeto Solução Educacional.

COMPONENTE	O QUE É?	TEMPOS CURRICULARES
Projetos de intervenção e de pesquisa	Têm origem na iniciativa dos alunos e também no interesse dos professores, constituindo – se em ponte articuladora dos anseios juvenis, das demandas das disciplinas, do projeto pedagógico da escola e da vida social mais ampla.	8
Projetos de vida	Espaço para os alunos refletirem sobre sua trajetória escolar, suas experiências na escola e no tempo livre e seus projetos para o futuro, com a orientação de professores no papel de orientadores	2
Autogestão	Espaço livre para os alunos aprenderem a administrar suas	2

escolhas em relação aos estudos e ao lazer
--

Fonte: IAS (2012, p. 30)

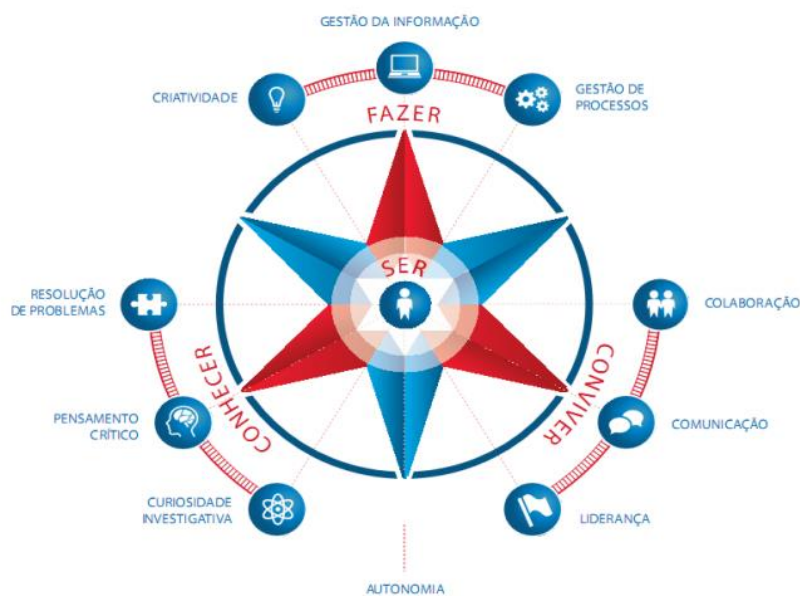
Os projetos de intervenção e de pesquisa, inclui em sua proposta o protagonismo juvenil e interesse do corpo docente para atendimento de demandas sociais locais, associando os conhecimentos desenvolvidos na escola para a vida e o exercício ético-cidadão.

Ademais, o que concerne aos projetos de vida, os estudantes são convidados a reflexão sobre sua trajetória escolar e o professor como mediador e orientadores sobre seus rumos profissionais e de vivências.

De certo que o espaço para autogestão, o estudante passa a ter o espaço de escolhas entre relação ao seu tempo, que podem ser relacionados com estudos, lazer e saberes optativos na proposta de integralidade da educação.

Para tanto, o modelo divide-se em princípios de autogestão, escolhas e de desenvolvimento de ações sociais e de uma matriz curricular que norteia os itinerários de aprendizagem, os associando ao desenvolvimento de saberes acadêmicos, procedimentais, estéticos, conhecimentos do mundo do trabalho com parceria da Fundação Lemann, IAS e empresas de grande porte como demonstrado na figura 4:

Figura 4 — Matriz do Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio.



Fonte: IAS (2012, p. 23).

Primeiramente, a matriz curricular do projeto centraliza o desenvolvimento do ser no centro das relações de aprendizagem como demonstrado na figura. A matriz sugere, que todos os aprendizados que incluem recursos tecnológicos, conhecimentos científicos, práticas de relacionamentos sociais e mobilização de ações sociais são extensões da formação do ser integral.

Portanto, a matriz curricular indica caminhos diante das necessidades do meio, como mercado de trabalho, relações de aprendizagem, equidade de oportunidades, inclusão, recursos tecnológicos e o uso da informação.

Entretanto, cada estudante relaciona de forma subjetiva os aprendizados acadêmicos, sua interação com os recursos tecnológicos, relaciona de forma individual os conhecimentos com a realidade em que vive e convive coletivamente interagindo com o ambiente e o meio social.

Para tanto, o projeto considera a aprendizagem e a motivação subjetiva dos estudantes para a mobilização dos saberes necessários para o convívio coletivo no século XXI. Partindo deste pressuposto, são inseridas as propostas de levantamento de características comportamentais dos estudantes no Rio de Janeiro, com aplicação de questionários de autorelato, tabulação, mensuração e descrição de dados BFI.

O instrumento de tabulação e mensuração de dados recebeu o nome de *Big Five Inventory* (BFI). Por meio do questionário de autorelato dos estudantes, são coletados dados relacionados aos cinco construtos que constituem as Competências Socioemocionais, que serão demonstrados na próxima seção.

2.6 Big Five Inventory: os construtos Socioemocionais

Nesta seção serão apresentadas as abordagens sobre mensuração de dados de personalidade por meio de questionários de autorelato. O experimento do *Big Five Inventory* em estudantes do Rio de Janeiro, as técnicas de análises utilizadas, os resultados preliminares e as políticas de mobilização de Competências Socioemocionais no currículo escolar do Estado.

O questionário de autorelato BFI foi avaliado como o mais adequado para o levantamento e coleta de dados socioemocionais em estudantes do Rio de Janeiro. Intitulado na versão brasileira como SENNA (Social and Emotional Nationwide

Assessment) 1.0, serão demonstradas as análises realizadas, suas amostras e métodos de mensuração de resultados. (PRIMI et al., 2016).

Em análise preliminar do instrumento no Brasil o Conselho Federal de Psicologia (CFP) por meio da resolução 02/2003 institui as seguintes diretrizes para testes padronizados de comportamentos: os registros psicológicos compreendidos como tradicionalmente sistemáticos de observação, registros e amostras de comportamento de indivíduos descrevendo e mensurando afeto, emoção, cognição, inteligência, psicomotricidade, atenção, memória e percepção entre outras. (ANDRADE, 2008).

De certo que características predominantes entre os debates relativos ao tema são das necessidades de atenção aos dados coletados, a fundamentação de teorias consagradas sobre os construtos a serem pesquisados. A posição de instituições internacionais como a *American Psychological Association* (APA) assume a confiabilidade dos instrumentos por graus de evidências ou validade, ou seja, por proximidade estatística de evidências analisadas. A *International Test Commission* (ITC) tem a função de garantir a confiabilidade em testes psicológicos junto com a APA. (ANDRADE, 2008).

Contudo, na ausência de estudos abrangentes e especificações taxonômicas, as habilidades sociais ou habilidades socioemocionais foram operacionalizadas por pesquisas com 8 modelos mais promissores em testes de personalidade no mundo. Para tanto, serão demonstrados dois estudos. O primeiro, com o objetivo de avaliar o instrumento de autorelato e sua viabilidade em um único período de aulas para estudantes a partir do 5º ano, sejam pela estrutura fatorial estável e invariante à medida em diferentes graus e se as escalas são suficientemente confiáveis, para que possam realizar monitoramentos em grandes escalas de Competências Socioemocionais em estudantes brasileiros. (PRIMI et al., 2016).

Por consequência da confiabilidade do instrumento Primi e Santos (2014) desenvolveram análises minuciosas, partindo dos seguintes critérios e elementos para as pesquisas:

- (1) Poder preditivo: os construtos medidos tinham que ser relacionado a pelo menos uma medida de bem-estar, realização, ou outros resultados futuros (quanto mais forte e mais confiável esta associação melhor, bem como a maior o conjunto de resultados relacionados);
- (2) Viabilidade: Dadas as restrições no Brasil, o instrumento deve ser de baixo custo, levar relativamente pouco tempo para administrar, ser formulado em linguagem

apropriada à idade. e ser utilizável para autodescrições sem a assistência de um psicólogo profissional;(3) Maleabilidade: as construções medidas devem ser maleáveis durante a idade escolar, de preferência com evidências que a educação formal pode afetar seu curso (novamente, quanto mais forte e confiável essa evidência, melhor); e finalmente (4) Robustez: o instrumento deve ter boa psicometria propriedades adotando esses critérios, a revisão de literatura identificou oito instrumentos listados, por ano de publicação (PRIMI et al., 2016, p. 6).

Por meio da tabela 8 será demonstrada uma visão geral dos instrumentos selecionados, as medidas em suas diversas construções e conceitos mais populares entre estudos educacionais, psicológicos e econômicos das Competências Socioemocionais. (PRIMI et al., 2016). Não há consenso dos construtos de representem a magnitude de habilidades sociais ou socioemocionais. (PRIMI; SANTOS, 2014; PACIÊNCIA, 2016; SMOLKA et al., 2015; ANDRADE, 2008). Contudo, Primi e Santos (2014) classificam 5 construtos que podem relacionar o maior número de habilidades possíveis para serem desenvolvidas e relacionadas como bases de estudo os seguintes instrumentos:

Tabela 8 — Instrumentos de coleta de dados socioemocionais.

Instrument	Items	Scales	Names of Scales
Locus of Control Scale, Nowicki and Strickland (1979)	21	1	Locus of control
Rosemberg Self- Esteem Scale, Rosemberg (1979)	10	1	Self - stream
Strengths and Difficulties (SQD), Goodman (1997)	25	5	Emotional symptoms, Conduct problems, Hyperaty, Peer Problems, Prosocial skills
Big Five Inventory (BFI) John, Donauhe, and Kentle (1991)	44	5	Extroversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neurocenticism, and Opennes
Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ), Muris (2001)	24	3	Academic, Social and Emotional self - efficacy
Big Five for Children (BF-C) Barbaraneli, Caprara, Rabasca, and Patorelli (2003)	65	5	Neurocenticism, Extraversion, Openness, Agreeableness, Conscientiousness
Core Self - Evaluations (CORE), Judge et.al (2003)	12	1	Positive vs. negative self - evaluation (combined self - esteem, generalized self efficacy, locus of control, low neuroticism)
	8	1	Grit
Total	209	21	16

Fonte: Primi et al. (2016, p. 7)

O Questionário para Crianças (SEQ-C) sugere três, e Autoavaliações Core e o Questionário Grit, aponta para um único, contudo, diferentes construtos. Portanto, ao todo, a tabela 8 demonstra que os 8 instrumentos geram 21 escalas distintas, que são medidas com mais de 200 itens exclusivos. (PRIMI et al., 2016).

Portanto, as nuances que envolvem o desenvolvimento das pesquisas relacionadas com as diretrizes institucionais, a confiabilidade dos instrumentos e os graus de evidências a serem analisados. Contudo, além de tais questões relacionadas ao desenvolvimento de um instrumento para medir construtos socioemocionais era necessário delimitar o campo de análise com os seguintes fatores: são necessárias a criação ou adaptação de um instrumento me meçam individualmente os conceitos ou construtos e são necessárias medidas individuais para cada uma? (PRIMI et al. 2016).

Nessa linha, os autores Primi et al. (2016) relacionam os testes as hipóteses iniciais levantadas quanto à adequação de um instrumento que se aproxime ou atenda o levantamento dos construtos socioemocionais:

Como no trabalho em a estrutura da inteligência ou traços de personalidade, parece é provável que essas escalas não capturem variações únicas. Em vez disso, é provável que mostrem uma sobreposição considerável, se não redundância total. Em geral, esperávamos que alguns temas a serem representados em muitos desses instrumentos e suas escalas. Um desses temas centrais deve ser a experiência de fortes emoções negativas, em contraste com a regulação adequada dessas emoções. Por exemplo, nós esperado que os sintomas emocionais escalar no Questionário de Pontos Fortes e Dificuldades (SDQ) pode medir um conceito e incluir itens que são bastante semelhantes aos o que é chamado de Afeto Negativo ou Neuroticismo no Grande Cinco Inventário (BFI), e que ambos podem representar o oposto conceitual da subescala "Emocional" Questionário de autoeficácia. (PRIMI et al., 2016, p. 7).

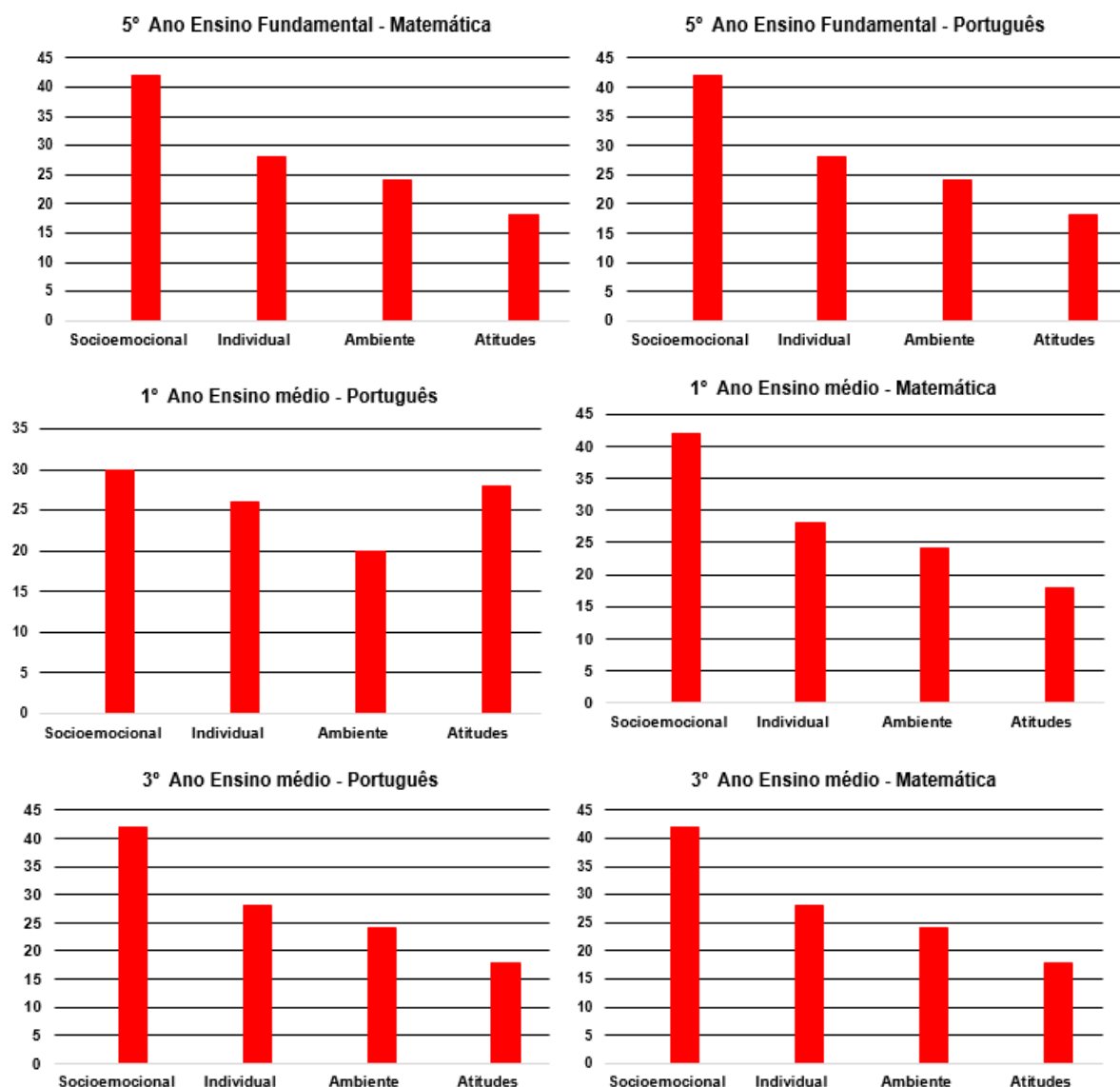
Partindo de estudos empíricos de consagrados autores da literatura internacional, as pesquisas dos construtos no Rio de Janeiro, evidenciaram que existem fatores que envolvem complexidades associadas as características emocionais e que tais relações pertinentes as emoções foram pouco referenciadas ao desempenho dos estudantes no Rio de Janeiro. Tais características mostraram-se eficazes na proposta de atividades que demandem relações interpessoais e interação em grupos sociais. (PRIMI; SANTOS, 2014).

Partindo dos dados preliminares a Análise Fatorial Exploratória das Escalas investigou a estrutura dimensional dos testes. Para tanto, efetuou-se uma análise fatorial exploratória pelo método dos resíduos mínimos (ou método de quadrados mínimos não ponderados). Utilizou-se também uma análise paralela para investigar o número de fatores com valores superiores ao acaso. (PRIMI; SANTOS, 2014; PRIMI et al., 2016).

Contudo, os impactos relacionados ao desenvolvimento socioemocional e a melhoria nas notas dos estudantes no Rio de Janeiro foram apresentadas por Primi e Santos, (2014), como medidas em que o desempenho em português e em matemática mudaria se um aluno que estivesse entre os 25% com nível mais baixo da Competência Socioemocional em questão passasse a integrar os 25% com nível mais alto dessa característica.

Para demonstrar as correlações o gráfico 5 demonstra as proporções do desempenho de Português e Matemática dos estudantes do Rio de Janeiro associadas as diferenças nos níveis de características individuais e familiares:

Gráfico 5 — Desenvolvimento social e aprendizado escolar.

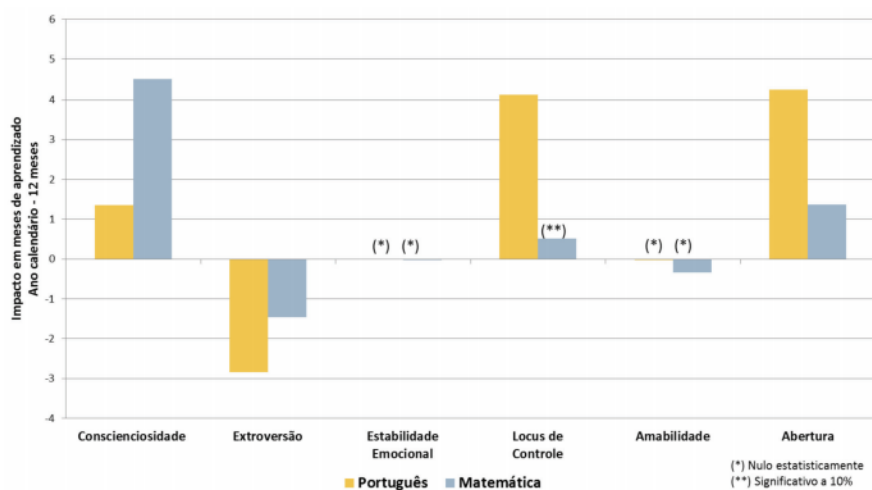


Fonte: OECD (2015, p. 67)

Como demonstrado, as diferenças individuais e a organização familiar dos estudantes pesquisados podem inferir em pelo menos 25% de aumento no rendimento escolar dos estudantes de 5º ano. Para Primi e Santos (2014), a associação entre os familiares dos estudantes e sua participação efetiva no contexto educacional, seja de interação com a escola ou do acompanhamento do rendimento escolar podem elevar os índices de aprendizado de estudantes. (OECD, 2015).

A OECD (2014) reconhece que os ambientes das relações familiares constituem elementos para a constituição dos construtos socioemocionais e, conseqüentemente, o relacionando ao rendimento dos estudantes e o aumento de seus níveis de proficiência como demonstrado no gráfico 6.

Gráfico 6 — Aumento de rendimento escolar associado a Competências Socioemocionais.

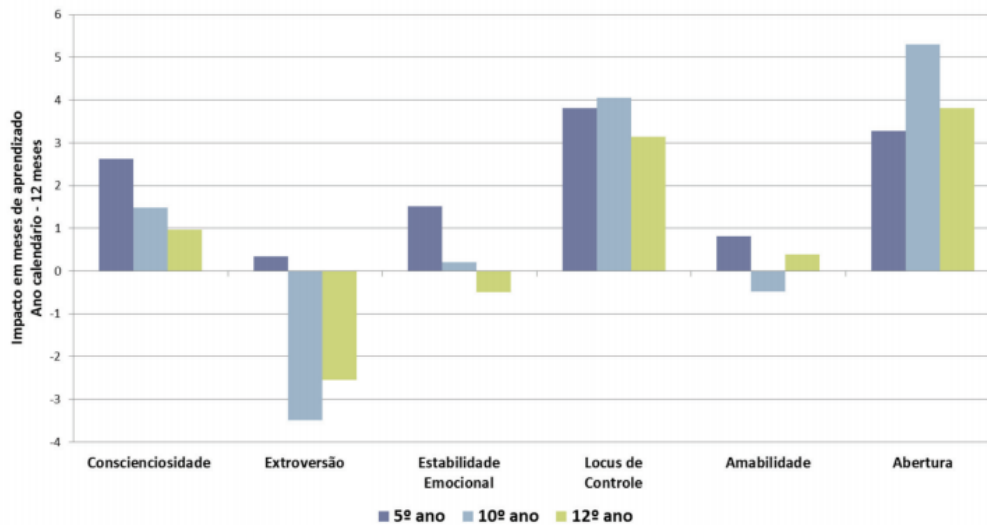


Fonte: IAS (2014, p. 64).

Por meio da demonstração gráfica das Competências Socioemocionais os construtos relacionados a conscienciosidade e abertura de experiências, mostraram-se como os dois elementos que contribuem de forma mais significativa para o aumento dos níveis de aprendizado e proficiência em português e matemática.

Ao estender as possíveis intervenções em Competências Socioemocionais dos estudantes ao longo de 12 anos é possível relacionar uma ascendência do aumento dos níveis de proficiência em Português e Matemática correlacionada aos construtos socioemocionais de conscienciosidade e abertura de experiências. Por meio do gráfico 7 será demonstrado de maneira representativa as estimativas realizadas pelos idealizadores do experimento SENNA 1.0

Gráfico 7 — Impacto de diferentes atributos socioemocionais sobre o desempenho de português 75^o-25^o Percentil.



Fonte: IAS (2014, p. 65)

Contudo, Primi e Santos (2014) ao divulgarem os resultados preliminares da pesquisa do experimento *Big Five Inventory* realizado no Rio de Janeiro, atualmente intitulado como SENNA 1.0, levantam a importância da disseminação de pesquisas para as Competências Socioemocionais e fundamentam-se em literaturas nacionais e internacionais, que por décadas tem investigado em larga escala as competências cognitivas e poucos resultados relacionados as inteligências, habilidades ou Competências Socioemocionais.

Nesta abordagem, com base nos resultados preliminares das competências socioemocionais associadas ao nível de proficiência dos estudantes, serão apresentadas na próxima sessão os procedimentos metodológicos para a investigação dos impactos dos construtos socioemocionais associados ao desempenho de estudantes de São Caetano do Sul.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados o universo da pesquisa, a população, os instrumentos de coleta de dados, sua adaptação para o público pesquisado, o tipo de pesquisa, sua natureza, a observação empírica que é constituída por dados do município de São Caetano do Sul, espaço demográfico, índices de qualidade de vida, renda, média de estudo dos munícipes e a descrição dos instrumentos de coleta de dados, com o BFI, dados da PSC, metodologia de análises PLS – SEM e o pré-teste realizado.

3.1 Tipo de pesquisa

Nesta abordagem, a natureza da pesquisa e sua característica é aplicada, por possuir características dirigidas para a solução de problemas específicos, que envolvem interesses locais e a busca por verdades. (PRODANOV, 2014).

Portanto, dado o problema de pesquisa sugere a relação entre as Competências Socioemocionais dos estudantes, ao seu desempenho em avaliações de larga escala, a natureza aplicada pode relacionar o desempenho dos estudantes da Prova São Caetano aos seus construtos socioemocionais, associando a propostas de intervenções no contexto educacional do município.

Para tanto, entre os estudos realizados em Competências Socioemocionais e a necessidade de disseminação de pesquisas com a proposta (SANTOS; PRIMI, 2014; BERGER; 2018), o método quantitativo parece ser o mais apropriado por ser composto de conceitos instrumentais, conceituais e estatísticos que permitem, levantamentos numéricos de atitudes ou de opiniões de uma população por meio do autorelato. É possível a tabulação de dados, desenvolver generalizações de resultados individuais de características da personalidade como proposto pelas Competências Socioemocionais e os associar ao desempenho dos estudantes. (CRESWELL, 2016).

Contudo, a proposta de análise de características da subjetividade humana, mensuradas por métodos quantitativos geram debates com relação a sua limitação em relação a extensão das habilidades humanas (PACIÊNCIA; 2016; SANTOS; 2015), críticas advindas das propostas de métodos qualitativos e quantitativos aplicados a

ciências sociais. Babbie (2003) aborda que de um lado, humanistas afirmam que medir atitudes de grupos sociais ou indivíduos “não científico”. É preciso reconhecer que todas essas medidas quantitativas para mensurar dados são arbitrárias quando falamos do ser social. A análise foi descrita como relativamente mais ou menos. O cientista social jamais pode determinar comportamentos, os analisa probabilisticamente, enquanto o humanista argumenta que a decisão de cada indivíduo se dá de forma individual. O cientista social diz que os dados coletados e mensuração de resultados representa um padrão geral característico de um grupo, enquanto o humanista investiga questões de profundidade, como fatores idiossincráticos que resultam ações. O cientista social tenta limitar esta investigação. Nem o humanista, nem o cientista social estão corretos, ambos estão buscando simplesmente metas diferentes e podem ser associados.

Assim, a abordagem quantitativa se fundamenta pela frequência de certos elementos e recorre a indicadores que não são suscetíveis a conclusões ou premissas. As abordagens quantitativas e qualitativas não possuem os mesmos campos de ações investigativas de um fenômeno ou conceito. A primeira possui dados numéricos, descritivos por meio de métodos estatístico. Nesta abordagem, a análise se torna mais fiel, mais exata considerando que é uma verificação de hipóteses mais controladas. A segunda abordagem, descrita como qualitativa, apresenta características particulares, sobretudo é válida na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou suas influências sobre um determinado fenômeno, são levantados índices ou causas sem tratar exaustivamente do conteúdo. As hipóteses iniciais podem sofrer influências do pesquisador durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. (BARDIN, 1977).

Contudo, expostas as abordagens entre os métodos quantitativos e qualitativos, a fundamentação e justificativa pelo método quantitativo, se dá pela proposta deste trabalho de pesquisa de analisar as Competências Socioemocionais de estudantes do 9º ano da rede municipal de São Caetano do Sul e associar probabilisticamente aos seus desempenhos na Prova São Caetano, caracterizando um padrão para o grupo estudado ou uma maior frequência nos resultados de desempenho.

Para o desenvolvimento da proposta de pesquisa serão apresentadas e conceituadas observação empírica da pesquisa, a amostra, os instrumentos de coleta

de dados, a metodologia de análise de resultados e a operacionalização das informações coletadas.

3.2 Observação empírica da pesquisa

Nesta abordagem, essa sessão contextualiza e justifica o universo de pesquisa, por meio de dados relacionados às características do município de São Caetano do Sul, como dados demográficos, renda per capita, economia, anos de estudos dos munícipes, níveis de proficiência em português e matemática dos estudantes de São Caetano do Sul.

O município de São Caetano do Sul, localizado na região do grande ABC Paulista, acredita-se ser uma realidade que dificilmente pode ser encontrada no contexto brasileiro (GARCIA et al., 2015) em relação a suas características demográficas, renda, média de anos de estudos dos moradores e níveis de proficiência em português e matemática dos estudantes da rede municipal.

Para demonstrar o contexto do município, serão demonstrados por meio do quadro 2, dados das características demográficas, indicadores de renda e a média de anos de estudo dos residentes do município:

Quadro 2 – Dados demográficos do Município de São Caetano do Sul

Município	População	Área territorial KM2	PIB (Milhões)	Posição do PIB	IDHM 2010	Renda Familiar \$	Anos de estudos
São Caetano do Sul	156.362	15,33	11.762.744	48 ^a	0,862	2.349,00	11 anos

Fonte: Adaptado de Garcia e al. (2015).

Ao analisar os dados dos munícipes e contrastar com a realidade brasileira, São Caetano do Sul, apresenta uma média de renda familiar de R\$ 2.349,00, quase o dobro da média de renda domiciliar per capita no Brasil que é de R\$ 1.268,00. Outra característica a ser ressaltada é a média de estudos dos munícipes, que são de 11 anos enquanto, que a média nacional de estudo são de 8 anos. (IBGE, 2017).

Nessa linha, é possível realizar uma correlação entre a renda e a qualidade de vida dos municípios por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

O IDHM brasileiro segue três dimensões do desenvolvimento: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. O mais próximo de 1 representa maior número de desenvolvimento humano nos municípios (IBGE, 2010), e São Caetano do Sul, tem o resultado de 0,862 que é considerado entre as faixas de classificação como um índice de desenvolvimento humano muito alto, como o PIB que ocupa 48º no Brasil com uma extensão territorial.

Não obstante dos dados apresentados e relacionados, o quadro 3 demonstra, os altos índices da educação do município:

Quadro 3 — Dados IDEB de São Caetano do Sul

Município de São Caetano do Sul	Nota de proficiência em Português IDEB (2017)	Nota de proficiência em Matemática IDEB (2017)	Meta estabelecida	Meta alcançada
EFI – Municipal	253,56	269,96	6,8	7,5
EFII – Municipal	302,16	308,08	6,6	6,4

Fonte: IDEB/INEP (2017).

Em uma análise preliminar dos resultados apresentados pela rede municipal de São Caetano do Sul nos ensinos Fundamental I e II, a meta estabelecida para o Ensino Fundamental II não foi alcançada, contudo, é necessário compreender o conceito de como são calculados os resultados.

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos nas áreas de conhecimento de português e matemática por meio da Prova Brasil. O resultado da prova está relacionado ao fluxo escolar, que se refere a taxa de aprovação. (IDEB, 2017). Portanto, o aprendizado mensurado com a Prova Brasil foi de 6,84, número que ultrapassaria a meta estabelecida para o Ensino Fundamental II que correspondia a 6,6, contudo, o indicador de fluxo escolar foi de 0,94 que representa a reprovação de 6 a cada 100 estudantes. Dessa forma, a taxa de reprovação impactou diretamente na redução dos resultados do município no Ensino Fundamental II.

Ainda assim, não atingindo os resultados estabelecidos pelo INEP, o Ensino Fundamental II do município, ultrapassou a meta estabelecida para educação brasileira até 2021, que é de 6.0. Atualmente, a meta estabelecida para os anos finais na abrangência do país foi de 4,7, e o alcance dos resultados foram 4,7. (IDEB, 2017).

Nesta abrangência ao contrastar, os resultados do EFI e EFII do município, aos níveis de proficiência em Português e Matemática, segundo a escala SAEB de resultados, ambas apresentam níveis avançados.

Portanto, conclui – se que o município tem diferenciais de renda e escolarização em relação ao país e esta panorâmica sobre a região passa a demonstrar o entorno da população pesquisada que será demonstrada na sessão a seguir.

3.3 Amostra

Dado o exposto da observação empírica do município por meio de dados demográficos e indicies educacionais, a população pesquisada é constituída por estudantes do 9º no do Ensino Fundamental II. Segundo INEP (2017), essa população representa 1.303 estudantes matriculados na rede. A escolha por estudantes do 9º ano se justifica pelos resultados apresentados no pré-teste, como a necessidade de um nível de compreensão e interpretação das questões apresentadas no questionário BFI, como noções de autoconsciência do respondente e o tempo de concentração do estudante, por ser um questionário com 44 questões.

Contudo, considerando que a população de 9º ano corresponde ao número de 1.303 estudantes, foram aplicados 333 questionários, que correspondem a aproximadamente 25% dos estudantes a faixa – série pesquisada, com 5% de margens de erros e 95% de intervalos de confiança, caracterizando estatisticamente uma margem aceitável nos parâmetros de amostras demonstrativas.

Para tanto, a coleta de dados dos respondentes, a sistematização dos instrumentos e dos meios de pesquisas são importantes para o êxito do projeto de pesquisa. Neste sentido, Babbie (2003) enfatiza outras características fundamentais que envolvem indivíduos participantes da pesquisa. É importante assinalar a heterogeneidade dos grupos sociais, as pessoas se diferem de várias formas e cada população humana é constituída de multiplicidades. Uma amostra de indivíduos deve

conter essencialmente essas variáveis para permitir a descrição. É necessário que se contenham tais variáveis da população para permitir descrições úteis para o desenvolvimento do trabalho científico.

Nesse sentido, foi acrescido ao questionário informações que possibilitaram associar a heterogeneidade dos estudantes que responderam ao questionário de autorelato como, sexo, renda familiar e idade.

De forma geral, além dos dados que caracterizam a heterogeneidade dos grupos pesquisados, foram acrescidos aos questionários a identificação do estudante para que fosse possível associar as Competências Socioemocionais aos desempenhos na Prova São Caetano como serão descritos no subitem de instrumentos de coleta de dados.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

O levantamento de dados desenvolvidos por meio de questionários é definido por Gil (2002) como uma proposta que permite analisar as técnicas disponíveis para o desenvolvimento de coleta de dados, é possível verificar a eficácia dos questionários como um meio rápido, de baixo custo, que não exige treinamento prévio, pode garantir o anonimato dos entrevistados e pode ser aplicado em vários segmentos com dados facilmente tabuláveis e quantificáveis. Nesta linha de análise, Severino (2007) conceitua que o questionário, une um conjunto de questões sistematicamente articulada que tem por objetivo levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, para conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

Para tanto, as justificativas para a construção, desenvolvimento e aplicabilidade do BFI são concomitantes as abordagens técnicas de Gil (2002) e Severino (2007) quanto à necessidade de técnicas apropriadas, ao custo, a flexibilidade de tabulação entre outros fatores. Os relatores que adaptaram o questionário no Brasil, Primi e Santos (2014), apontam a fatores que possibilitam o uso da proposta, pelo seu baixo custo, pode ser realizada por profissionais de psicologia, educação, economia entre outros, pode garantir o anonimato ou não e as características dos estudantes levantadas em uma proposta de autorelato podem ser tabuláveis, quantificáveis e podem demonstrar as variáveis entre as características individuais, de um grupo e das Competências Socioemocionais relacionadas probabilisticamente aos níveis de desempenho em avaliações institucionais como a PSC.

A fundamentação científica do BFI e sua escala de associação probabilística foi desenvolvida por experts na abordagem de avaliações comportamentais e psicológicas. (PRMI; SANTOS, 2014). Este questionário é diferente das avaliações tradicionais, porque aborda a avaliação dos construtos da personalidade humana, seus atributos são complexos para serem medidos, por serem abstratos, e tais conceitos são considerados a partindo da delimitação da própria concepção estatística que são de análises probabilísticas.

O conceito do *Big Five Inventory* começou a ser criado por volta da década de 30, por estudiosos norte-americanos, dentre eles Gordon Allport e sua equipe de pesquisadores. Estes estudiosos iniciaram seus estudos léxicos sobre possíveis adjetivos para designar a personalidade humana. A equipe encontrou 18.000 palavras e fizeram uma seleção retirando sinônimos e sintetizaram para 4.500 adjetivos. Raymond Catell, 10 anos depois deu prosseguimento as pesquisas e diminuiu a lista para 171. Na década de 1960, os atributos de personalidade foram agrupados em 5 grandes blocos, e em 1980, o *Big Five* recebeu contribuições de pesquisadores como Lewis Goldberg, criou a sigla para *Openness to experiência, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism* (OCEAN). (SANTOS, 2014).

Nesta definição, a tradução literal para OCEAN significa Abertura para a experiência (ou Abertura para novas experiências), Conscienciosidade, Extroversão, Agradabilidade (ou Amabilidade), Neuroticismo ou Instabilidade Emocional. Com base em estudos empíricos, foram gerados 5 blocos associados a construtos da personalidade humana e aceitos, não de forma unânime, contudo, divulgado amplamente pela Associação Americana de Psicologia (APA). (SANTOS, 2014).

A tabela 9 demonstra o conceito OCEAN difundido pela APA partindo das competências socioemocionais e os construtos que constituem o BFI.

Tabela 9 — Facetas e atributos socioemocionais.

Atributo (Big Five)	Descrição no dicionário da APA*	Facetas	Atributos relacionados	Atributos de temperamento na infância
Abertura a experiências (incorpora intelecto)	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais	Fantasia (imaginativo) Estética (artístico) Sensibilidade (excitável) Ações (interesses amplos) Ideias (curioso) Valores (não convencional)	-	Prazer em atividades de baixa intensidade Curiosidade Sensibilidade sensitiva
Conscienciosidade	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável	Competência (eficiente) Ordem (organizado) Autonomia (não espera ajuda) Batalha por objetivos Disciplina (não preguiçoso) Deliberação (não impulsivo)	Firmeza de caráter Perseverança Postergar recompensa Controle de impulsos Planejar e batalhar por objetivos Ambição Ética no trabalho	Atenção Concentração Empenho em controlar atitudes Controle de impulsos/ postergação de recompensas Persistência Atividade**
Extroversão	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)	Acolhimento (amigável) Agregador (sociável) Afirmção (autoconfiante) Atividade (energético) Procurar excitação (aventureiro) Emoções positivas (entusiasmado)	-	Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade** Emotividade positiva Sociabilidade/ afiliação Busca de sensações
Amabilidade	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente	Confiança no próximo (tolerante) Objetividade (direto quando se dirige a alguém) Altruísmo Obedecer (não teimoso) Modéstia Docilidade (simpático)	Empatia Olhar diferentes ângulos dos problemas Cooperação Competitividade	Irritabilidade** Agressividade Boa vontade, disponibilidade
Estabilidade emocional (neuroticismo)	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor	Ansiedade (preocupado) Hostilidade (irritadiço) Depressão Introspecção (tímido) Impulsividade Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante) Otimismo Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade	Lócus de controle Autoestima Autoeficácia	Medo (amedrontamento) / inibição comportamental Timidez** Irritabilidade** Frustração Tristeza Dificuldade de se acalmar

*Associação Americana de Psicologia. ** Podem estar relacionadas a mais de uma dimensão dos Big Five.

Fonte: OECD (2014, p. 17).

Os atributos de Abertura a Experiências, Consciência, Extroversão, Cooperatividade e Estabilidade Emocional foram distribuídos em um questionário de 44 questões de autorelato, como demonstrado na tabela 10

Tabela 10 — Questionário *Big Five Inventory*.

	Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não concordo e nem discordo	Aceito um pouco	Aceito totalmente
	1	2	3	4	5
Nº	Vejo-me como alguém que				
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					

Fonte: Palma (2012,p.23)

As questões de autorelato são distribuídas em escalas de aproximação de comportamentos dos respondentes como, discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo e concordo totalmente. Para isso é utilizada a proposta de escala tipo Likert de 5 pontos relacionando a proximidade das opiniões dos estudantes em relação as 44 questões das características e construtos das Competências Socioemocionais.

A escala tipo Likert em 5 pontos tem, em média, a mesma precisão de que as que possuem maiores pontos com maior praticidade dos respondentes e uma boa abrangência de captação de respostas. (BABBIE, 2003).

Para tanto, ao calcular a constância confirmatória das características socioemocionais é necessário a escala que qualifica e quantifica o peso de cada resposta da população pesquisada, como demonstrado na tabela 11:

Tabela 11 — Escore da escala.

Escore da Escala BFI (“R” indica itens de pontuação reversa)
Abertura a novas experiências: 05,10,15,20,25,30,35R,40,41R e 44
Extroversão: 01,6R,11,16,21R,26,31R e 36
Conscienciosidade: 03, 08R, 13, 18R, 23R, 28, 33, 38 e 43R
Neurocentrismo: 2R, 7, 12R, 17, 22, 27R, 32, 37R e 42
Amabilidade: 4, 9R, 14, 19, 24R, 29, 34R, 39

Fonte: John e Srivastava (1999).

Por meio da associação das respostas dos estudantes ao Escore da escala BFI, serão verificadas as frequências dos 5 fatores das Competências Socioemocionais: Abertura de experiências; Consciência; Extroversão; Cooperatividade; e Estabilidade emocional aos desempenhos na PSC.

Dadas as descrições da amostra da população analisada, a instrumentalização do levantamento de Competências Socioemocionais dos estudantes, a seção a seguir será apresentada a PSC e a política de avaliação contínua do município, como a

criação da avaliação, a mensuração de resultados nos aspectos, quantitativos e qualitativos e as práticas formativas dos profissionais de educação municipal.

3.5 Prova São Caetano

Nessa seção, será apresentada a prática instrucional de avaliação do rendimento escolar dos estudantes da rede municipal de São Caetano do Sul, por meio da Prova São Caetano. A avaliação de aprendizagens desenvolvida pelo instrumento tem como premissas, o acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes nos aspectos quantitativos e qualitativos. Para tanto, o uso dos resultados fundamenta estratégias de formação contínua dos docentes da rede, das equipes de gestão de cada unidade escolar e por essa articulação, se promovem intervenções pedagógicas para a equidade de oportunidades de aprendizagens dos estudantes da rede municipal.

A Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul (SEEDUC) e o Centro de Capacitação de Profissionais de Educação (CECAPE), buscavam em suas práticas avaliativas, um instrumento de monitoramento do rendimento dos estudantes da rede municipal, que pudesse subsidiar dados para nortear o trabalho das equipes de gestão de cada unidade escolar, considerando as características individuais dos estudantes, a cultura escolar, seu entorno e as expectativas da comunidade quanto aos resultados do rendimento de seus estudantes.

Portanto, era necessário associar aos objetivos das avaliações institucionais que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como Provinha e Prova Brasil, entre outras avaliações em larga escala, a criação de um sistema interno de avaliações, que subsidiasse uma visão global da aprendizagem do estudante da rede municipal, segundo suas necessidades, buscando uma análise periódica que repercutisse em conhecimentos e reconhecimentos das demandas de aprendizagens nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes.

Para tanto, ao analisar os objetivos da educação da rede municipal de ensino, eram necessárias ações que transcendessem a um instrumento avaliativo e a restrição de uma avaliação que exclusivamente quantificassem os resultados. As ações deveriam ter a associação entre a informação e as estratégias do uso da

informação, por meio da formação de professores, gestores escolares, recursos, estudos e mediação das necessidades individuais e coletivas das unidades escolares.

Nesta linha, surge em 2013 a Prova São Caetano como proposta de articulação de conhecimentos necessários para sensibilização e mobilização de estratégias coletivas para o aumento do rendimento escolar, dos estudantes do município.

Em seu ano de criação, a Prova São Caetano abrangeu duas edições com estudantes dos 3º aos 9º anos. Sua base de dados para composição da avaliação, eram constituídas questões validadas em avaliações de larga escala como a Prova Brasil. Na primeira edição foram avaliadas em uma única prova, as áreas de conhecimento em português, matemática, história, geografia e ciências.

Nesta abordagem, o tratamento dos dados foi um processo moroso por se tratarem de várias áreas de conhecimentos a serem mensuradas, por ter características de análises individualizadas das demandas educacionais dos estudantes e das unidades escolares do município. Os resultados da Prova São Caetano geraram gráficos e tabelas que demonstravam a quantidade de acertos por aluno em cada questão, por classe entre outras informações como sexo e idade. Este trabalho foi auxiliado por professores da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e posteriormente divulgando para as equipes de gestão municipal.

A equipe de gestão educacional do município na época tinha em posse dados preliminares para desenvolver discussões e ações voltadas para o aumento do rendimento escolar dos estudantes. Neste momento a avaliação e os direcionamentos eram voltados para a qualidade de ensino na educação municipal.

Ainda em 2013, o professor Daniel Belluci Contro, assume a gestão da SEEDUC de São Caetano do Sul e com base em seus conhecimentos e experiências como gestor de escolas privadas, propõem estratégias que viabilizem ações de criações de políticas educacionais municipais, maior autonomia das unidades escolares por meio de seus gestores e um centro de capacitações de profissionais de educação que fosse constituído por professores da rede municipal de ensino.

Nessa linha, é possível relacionar que a origem da Prova São Caetano, surge como uma proposta articulada de ações que versavam por práticas integradas de coleta de dados, tratamento e uso das informações, práticas formalizadas e institucionalizadas e a seleção de formadores que constituíam as culturas das escolas do município, proporcionando o conhecimento e as reflexões necessárias para

processos de formação contínua das equipas de gestão das unidades escolares e de professores segundo seus desafios cotidianos.

Contudo, a Prova São Caetano pode ser considerada como uma Política Educacional do município, por constituir um conjunto de ações articuladas entre os resultados educacionais, a formação de profissionais e estratégias para o aumento de resultados educacionais, pautando-se em práticas humanizadas nas relações de ensino-aprendizagem.

Para tanto, as Políticas Públicas não podem ser consideradas como ações que permanecem fixas durante o decorrer do tempo. Ao associarmos a Educação, é necessário refletir que o processo de ensino-aprendizagem não é constituído por fatores homogêneos e que sofrem impactos das transformações sociais, econômicas e tecnológicas de abrangências locais e globais.

Em um primeiro momento da Prova São Caetano, os olhares foram direcionados para constituição de um instrumento de mensuração de dados, posteriormente um conjunto de estratégias de formação para profissionais envolvidos diretamente nos resultados educacionais, contudo, eram necessárias práticas que articulassem as necessidades internas, relativas ao rendimento escolar dos estudantes do município e externas por meio dos resultados de avaliações em larga escala como o IDEB.

Nessa linha, o refinamento das reflexões da necessidade do aumento do rendimento dos estudantes do município em avaliações em larga escala se dá por meio do atual gestor do CECAPE, Professor Doutor Paulo Sérgio Garcia que leva a equipe de formação a relacionar as práticas institucionais, preconizando a qualidade de ensino nos aspectos quantitativos e qualitativos nos macro e microambientes que constituem os indicadores educacionais.

Para tanto, a gestão do CECAPE direcionou os olhares para o processo interno de mediações e propostas que promovessem o aumento do rendimento escolar dos estudantes e por consequência, o aumento do rendimento dos estudantes em avaliações em larga escala.

Contudo, refinar o olhar para o processo significou a constante reflexão das práticas docentes e de gestão educacional das unidades escolares, a partindo dos resultados da Prova São Caetano.

Neste sentido, as ações que foram desenvolvidas se referem desde a articulação das matrizes curriculares, as habilidades requeridas ao processo individualizado de aprendizagem e avaliação, com a associação de uma avaliação institucional por escola, resultados da PSC e avaliações em larga escala como indicadores da frequência de qualidade.

Para tanto, foram utilizados os dados de base da primeira Prova São Caetano como ponto de partida para análises periódicas de resultados alcançados pelos estudantes, segundo a demanda de cada unidade escolar e série. O levantamento das necessidades possibilita a aplicação de avaliações que contemplem a necessidade do município, otimizando processos, recursos físicos e humanos.

Por estas características, não é possível precisar quais anos serão avaliados pela Prova São Caetano, contudo, anualmente são desenvolvidas duas a três edições da avaliação de resultados.

Nesta abordagem, a estrutura da Prova São Caetano passa a ser direcionada para as áreas de conhecimento em português e matemática, que são eixos de conhecimentos, que compreendem as linguagens lógicas e interpretativas que contextualizam as demais áreas de científicas e, conseqüentemente são os campos científicos analisados por avaliações em larga escala.

As transformações das avaliações ainda recebem estudos periódicos da equipe de gestão das unidades escolares, professores em parceria com o CECAPE, com o objetivo de criação de um instrumento que contemple os conhecimentos e habilidades requeridas segundo as matrizes curriculares.

Os dados são coletados, mensurados, divulgados para as comunidades escolares e criado um *ranking* de desempenho que possuem dados dos estudantes, série e escola. Os resultados são contrastados entre escolas que detém realidades similares de oferta de ensino como série e período de estudo, ou seja, escolas que tem período integral são comparadas a escolas da mesma realidade, enquanto escolas de meio período também são comparadas no mesmo contexto.

Da mesma forma, a prática de relacionar realidades intra e extraescolares dos desempenhos dos estudantes da rede não tem característica competitiva. A estratégia é de análise de resultados que transcendem ao quantitativo, comparando possíveis variáveis que podem interferir nos resultados dos desempenhos dos estudantes como: recursos, mudanças de professores, mudança de equipe de gestão, diversidade cultural, econômica e social da comunidade escolar.

Contudo, cada variável que envolve a comunidade escolar é analisada para a investigação de causas que interfiram no rendimento escolar dos estudantes, seja de forma individual, coletiva ou ambos os fatores.

Então, o fluxo e o tratamento dessas informações são divulgados aos diretores e coordenadores das unidades escolares, a equipe de formação do CECAPE e em listas nominais aos professores das unidades de ensino.

Nestas ações interligadas, as intervenções realizadas são por meio de formadores do CECAPE, que periodicamente estão nas unidades de ensino, oferecendo apoio formativo aos docentes e mediação de propostas junto a equipe de gestão escolar, coordenadores e diretores e as demandas também são discutidas em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Por analogia, as transformações da Prova São Caetano desde 2013 foram caracterizadas por estratégias que possibilitassem a articulação de objetivos educacionais, sentido da aprendizagem, mobilização coletiva, resultados em avaliações em larga escala e a desmistificação da avaliação como um instrumento de controle e punição.

Além disso, a construção do conceito de avaliação desenvolvida durante os últimos anos na rede municipal de ensino, tem se desenvolvido por meios formativos e reflexivos das práticas educacionais nas unidades escolares. A realimentação de conhecimentos e estratégias que contemplem as realidades de cada unidade escolar tem possibilitado o compartilhamento de boas práticas como subsídios para o enfrentamento de desafios cotidianos no contexto escolar.

Nesta concepção formativa dos processos avaliativos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como estudantes; docentes; equipe de gestão escolar; de formação e gestão municipal, possibilita o dinamismo necessário para a formação coletiva de saberes necessários para a obtenção de resultados quantitativos e qualitativos. É essa prática que torna o sistema avaliativo interligado e dinâmico diante das transformações sociais, econômicas e conceituais que envolvem a educação.

No atual contexto do dinamismo das transformações sociais e educacionais dos últimos anos, os recursos tecnológicos têm mediado soluções para processos em todas as esferas do mundo do trabalho, do conhecimento, uso e acessibilidade a informação. (DEMO,2009) Ao relacionarmos tais transformações as necessidades do

uso da informação, como parte de estratégias educacionais para o aumento do rendimento e proficiência dos estudantes da rede municipal de São Caetano do Sul, os desafios que constituíam a dinâmica da PSC eram a disposição de recursos materiais, o tempo médio de correção das avaliações e o compartilhamento das informações.

Diante das transformações dos conceitos de qualidade em educação as influências de políticas externas (OECD;2013;2014;2015), o ano de 2018 preconiza o uso de tecnologias para a aplicação da Prova São Caetano, mensuração e compartilhamento das informações. A aplicação foi realizada por tablets. No primeiro semestre para os 4º anos e no segundo semestre para os 9º anos. A ação foi fundamental para a consolidação de um maior dinamismo entre a coleta de dados, tratamento, uso da informação e propostas formativas nas unidades escolares, agregando mais um fator de articulação as estratégias de formação contínua que o município propõe.

Neste sentido, ao analisar as transformações conceituais e a constituição da PSC como uma das políticas educacionais do município, é possível relacionar desde sua criação o anseio de instrumentalizar e articular, conhecimentos necessários para o aumento do rendimento escolar dos estudantes por meio de pesquisas, reflexão e interação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma direta e indireta como: professores, formadores, gestores escolares e educacionais.

Contudo, centralizar as reflexões sobre o estudante e os fatores que impactam nas relações de aprendizagem, significa a humanização da educação, contemplando o individual e o coletivo, promovendo uma educação que oferece a equidade de oportunidades.

Para tanto, os resultados das práticas de avaliação contínua dos estudantes da rede municipal, associados a um conjunto de ações informativas e formativas dos profissionais que constituem a rede municipal de São Caetano do Sul e a parceria com a Universidade de São Caetano do Sul (USCS), se repercutem nos resultados educacionais da qualidade de ensino da rede municipal e, conseqüentemente nos altos índices de proficiência de seus estudantes em avaliações em larga escala e um baixo fluxo escolar de retenções de seus estudantes.

Exposta a Política de Avaliação de Aprendizagem dos estudantes da rede municipal, por meio da PSC serão descritas a metodologia de análise na seção a seguir.

3.6 Metodologia de análises

Nesta seção serão apresentadas, a organização de métodos multivariados, a evolução das técnicas de análises, entre as gerações dos anos de 1980 e 1990, a explicitação da técnica Modelagem de Equações Estruturais Baseada em Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) e a relação das técnicas de mensuração de dados, com os conceitos de Competências Socioemocionais associado ao desempenho dos estudantes em avaliações larga no município de São Caetano do Sul.

Nesta abordagem descritiva, as pesquisas em ciências sociais têm intensificado sua instrumentalização por meio das técnicas estatísticas, para correlacionar fenômenos, comportamentos individuais e coletivos com o objetivo de ampliar a capacidade de desenvolver pesquisas confirmatórias. (HAIR et al., 2014).

Não obstante das evoluções em técnicas de pesquisas utilizadas em ciências sociais, os métodos estatísticos têm evoluído, à medida que passaram a existir múltiplas variáveis que intervêm como fatores que diretamente inferem nos resultados das pesquisas. Portanto, os métodos estatísticos por volta dos anos de 1990 passam a se dividirem entre a primeira e a segunda geração. A primeira geração tem como base as análises univariadas e bivariadas, já a segunda geração, da década de 1990 tem se expandido rapidamente e constituído quase 50% das ferramentas estatísticas aplicadas em pesquisas empíricas. (HAIR et al.,2014).

Por meio da tabela 12 serão apresentadas as duas gerações estatísticas e de maneira preliminar aponta a introdução da fundamentação teórica, que fundamenta a escolha do método de análise do projeto de pesquisa.

Tabela 12 — Métodos multivariados.

Organização de Métodos Multivariados		
Nova geração de técnicas	Principalmente exploratório	Principalmente confirmatório
Anos 80	Análise de cluster	Análise de variação
	Análise fatorial exploratória	Regressão logística
	Multidirecionamento	Regressão múltipla
Segunda geração de técnicas		
Anos 90	PLS - SEM	CB – SEM

Fonte: Hair et al. (2014, p. 2).

A primeira geração de análises, parece não atender ao problema proposto no desenvolvimento da pesquisa, por analisar uma variável ou duas variáveis e não estabelecer a relação entre causa e efeito. Nesta proposta da primeira geração seria possível desenvolver a seguinte análise:

A Análise univariada descreveria uma variável por vez, por exemplo: A população feminina da pesquisa desenvolvida com estudantes de 9º ano de SCS representa 50% da população. Nesta analogia, da técnica de análise de dados representaria a quem se refere a população.

Prosseguindo, a analogia da primeira geração de análises, a análise bivariada possibilitaria a correlação entre as características socioemocionais analisadas de forma individual ao desempenho de uma área científica por vez da PSC como demonstrado na figura 5:

Figura 5 — Exemplificação de método bivariados



Fonte: Elaborado pela autora

Ao demonstrar a limitação de variáveis, é possível constatar que dado o problema de pesquisa, as técnicas da primeira geração não mostraram – se eficazes para a solução do enunciado da pesquisa.

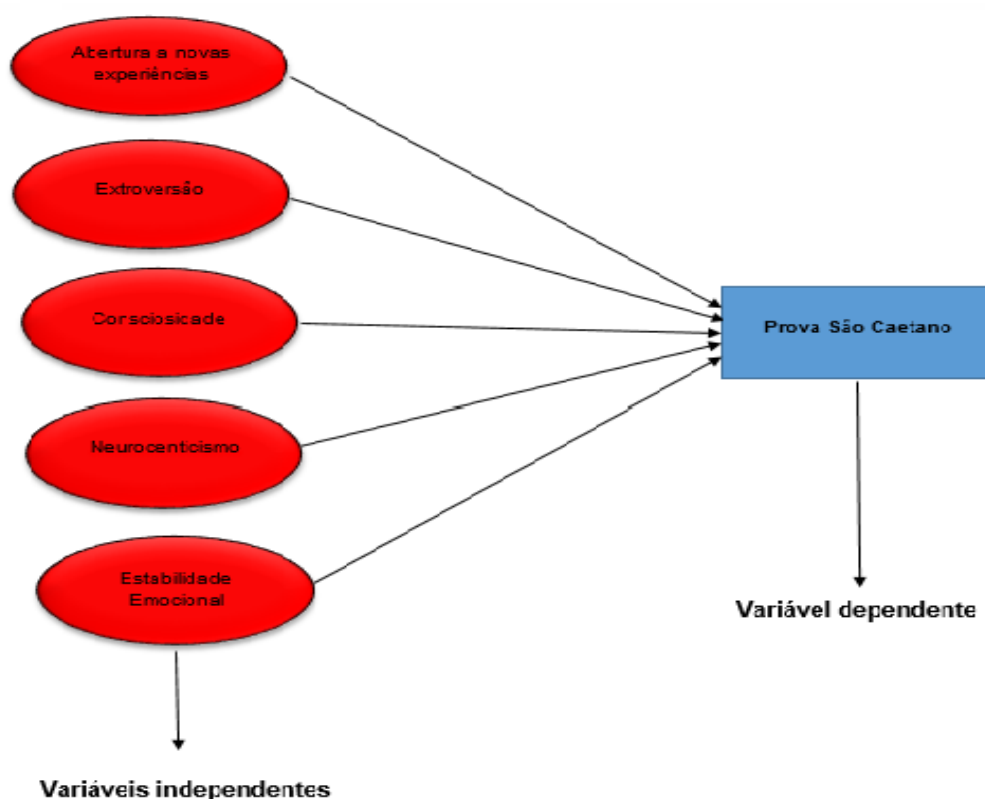
Conceitualmente, a primeira geração possibilita o caráter exploratório da análise de dados, a criação de grupos similares ou heterogêneos, definir as variáveis e detectar dimensões significativas na distribuição de dados. Quanto ao fator confirmatório é possível relacionar a quantidade, prever valores e criar modelos que explicam razoavelmente o fenômeno a ser estudado. (HAIR et al,2014)

Ao contrastar a abrangência da primeira geração com a segunda, a forma multivariada, surge como uma proposta de análises de resultados, buscando abranger os múltiplos fatores e técnicas que envolvem as pesquisas quantitativas, a Modelagem

de Equações Estruturais Baseadas em Covariâncias. A principal função das técnicas multivariadas de análise é a estimação da relação linear entre as variáveis. Para relacionar ou estimar variáveis a técnica designa uma série de procedimentos para testar, comprovar ou relacionar probabilisticamente os dados. (KLINE, 1988).

Ao contrastar a primeira e a segunda geração de métodos multivariados, por meio da segunda geração é possível estudar e relacionar três ou mais variáveis em cada observação da amostra. Nesse sentido, a segunda geração, tem como principal fator exploratório o aumento da variância entre os fatores a serem estudados e podem ser utilizados dados para rejeitar ou aceitar uma hipótese como demonstrado na figura 6.

Figura 6 — Variáveis Independentes e dependentes dos construtos socioemocionais e dados da Prova São Caetano.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, estudos experimentais e não experimentais dizem respeito a relação entre as variáveis. Estas variáveis são chamadas, com maior frequência de variáveis independentes e dependentes. A variável independente é observada e manipulada

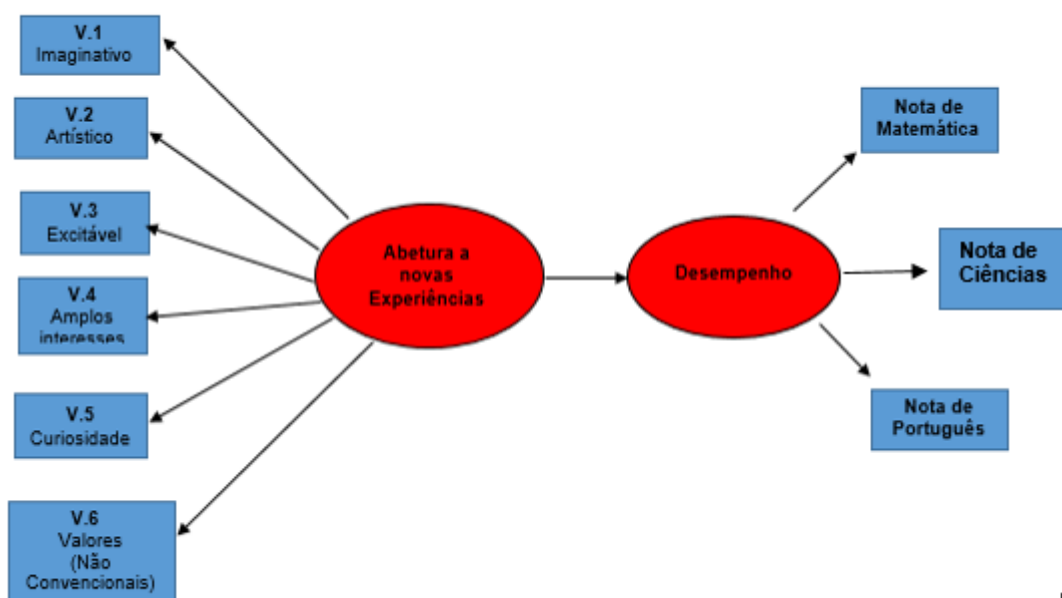
pelo pesquisador e seu efeito é variável dependendo do que se é observado. A variável dependente está relacionada com a variável independente. (KLINE, 1998).

A demonstração preliminar da técnica de análise multivariada possibilita relacionar cada item da teoria dos 5 fatores das competências socioemocionais (variáveis independentes ao resultado global da PSC (variáveis dependentes)). O conceito de variáveis dependentes e independentes podem ser relacionadas por controle entre as variáveis. Os cinco fatores das competências socioemocionais são variáveis independentes por constituírem os fatores que sugere contribuições ao desempenho dos estudantes nas três áreas científicas: português, matemática e ciências. Conseqüentemente o desempenho nas áreas científicas pesquisadas dependem das características socioemocionais dos estudantes.

Conceitualmente, a variável independente é manipulada pelo pesquisador e seu efeito sobre a variável dependente é observado. Na pesquisa não experimental, os termos preditor e critério tendem a ser usados ao contrário de (respectivamente) variável independente e variável dependente. Esse uso é especialmente comum com o método de regressão. A conotação do termo "preditor" é que a variável pode não ser experimentalmente manipulável. (KLINE, 1998).

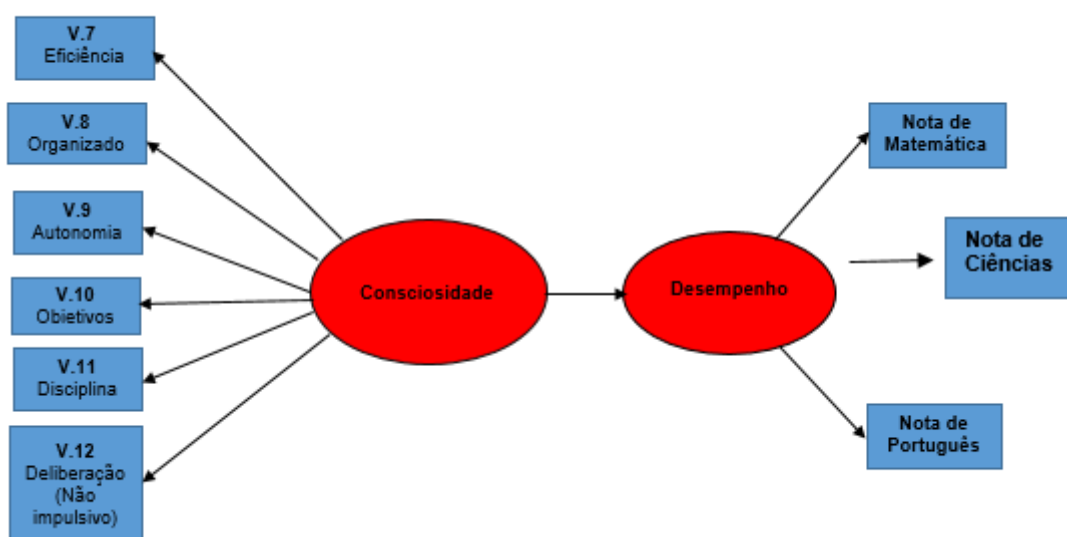
Conseqüente, a análise pode ser ampliada para os construtos que constituem os cinco fatores das competências socioemocionais ao desempenho de cada área de conhecimento da PSC, em português, matemática e ciências como demonstrado nas figuras 7, 8,9, 10 e 11.

Figura 7 — Construto de Competências Socioemocionais: Abertura a Novas Experiências as variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.



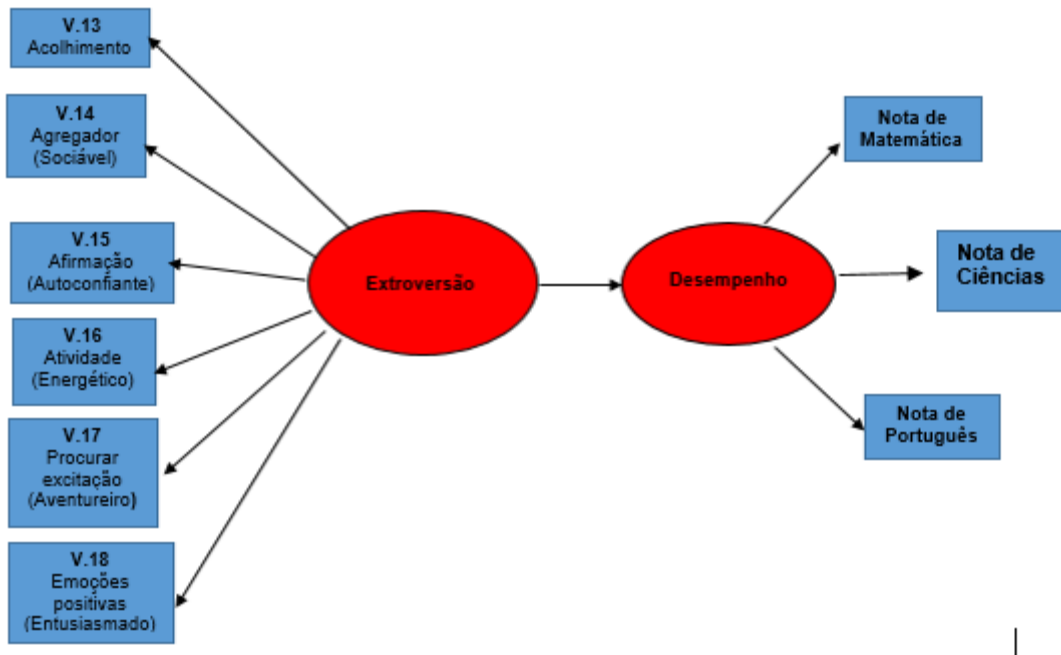
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 — Construto de Competências Socioemocionais: Consciência, as variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.



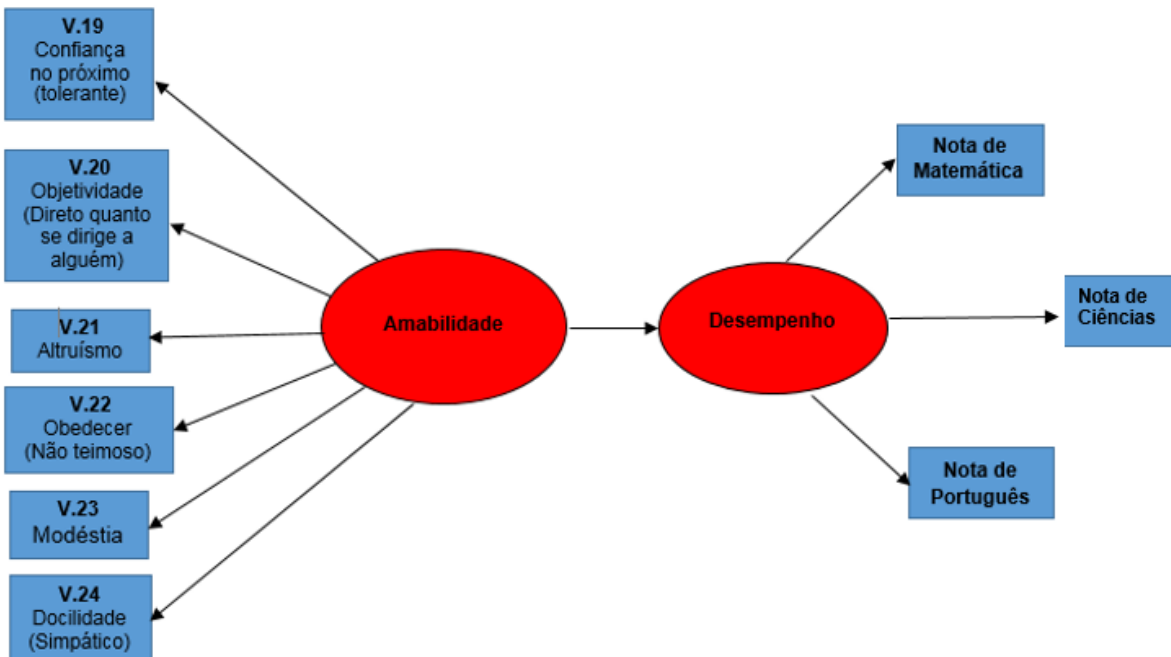
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 9 — Construto de Competências Socioemocionais: Extroversão, as variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.



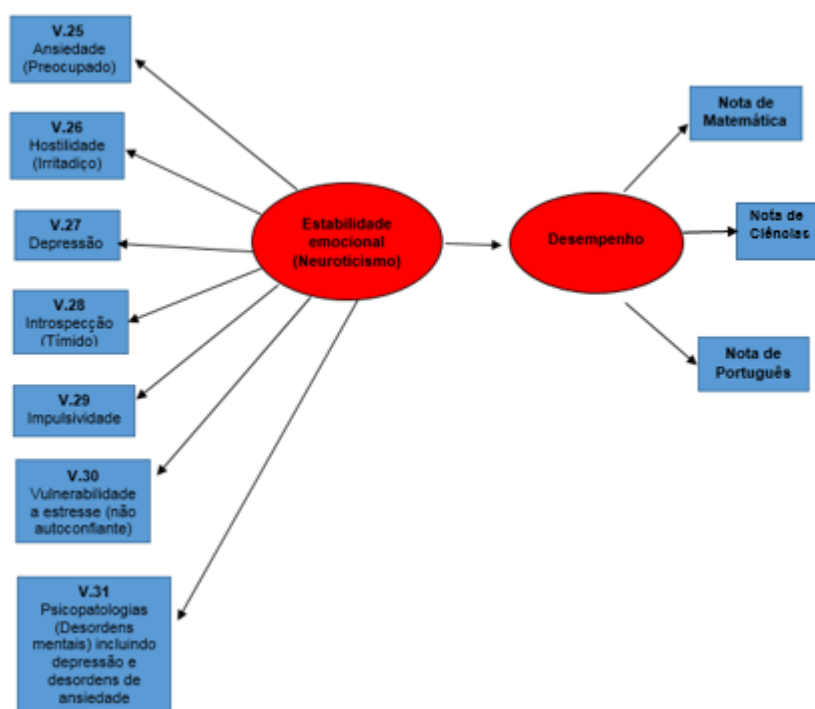
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 10 — Construto de Competências Socioemocionais: Amabilidade, variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11 — Construto de Competências Socioemocionais: Estabilidade Emocional, variáveis de sua constituição e o desempenho de Português, Matemática e Ciências.



Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, existem vantagens e desvantagens das técnicas univariadas e multivariadas. O olhar de uma única variável, aparentemente pode apresentar vantagens. Quando o fenômeno observado possui muitas variáveis, a análise univariada pode apresentar-se como insuficiente, por desconsiderar os efeitos das relações sinérgicas ou apresentando inconsistências entre as variáveis. Além de tais características, a análise multivariada pode levar, com alguma segurança, a interpretação de problemas com comportamentos complexos, utilizando as informações de poucas variáveis. (PREARO, 2008).

Contudo, independente de qual técnica o pesquisador fará uso para análise de resultados, seja pela instrumentalização da primeira ou segunda geração, é fundamental que se preservem os 5 elementos das técnicas de mensuração de dados: 1. A variável; 2. Medição; 3. Escala de medição; 4. Codificação; e 5. Dados de distribuição. (HAIR et al., 2014).

Sendo assim, ao relacionar as variáveis na análise dos dados, uma possibilidade alternativa a Modelagem de Equações Baseadas em Covariâncias para instrumentalizar a relação entre as variáveis dependentes e independentes que constituem as Competências Socioemocionais, seus construtos e o desempenho dos estudantes de São Caetano do Sul é a Modelagem de Equações Estruturais Baseada em Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM). Com esta relação é possível relacionar conceitos da Modelagem de Equações Baseadas em Covariâncias, as técnicas da PLS.

A PLS-SEM também chamada de modelagem de caminho PLS, pode estimar a matriz de covariância para um conjunto de dados de amostra, concomitante a uma boa proposta teórica e é principalmente usada em teorias em pesquisas que requerem a utilização da Análise Fatorial Exploratória (AFE) buscando a unidimensionalidade dos construtos. (PREARO;2008; 2013; HAIR, et al., 2014).

Quando aplicada a um problema de pesquisa, esse método pode ser utilizado para teorias ou a correlação entre a relação de dados. No entanto, a técnica também pode ser utilizada para explorar as variáveis independentes adicionais que se pode estender o conceito que está sendo testado. As medidas são frequentemente obtidas por pesquisas ou observações que são utilizadas para coletar dados primários, mas também com dados secundários, por meio de indivíduos, empresas, situações e assim por diante. Por meio da técnica PLS-SEM, podem ser exploradas as variáveis independentes adicionais para estender o conceito a ser testado. Isto é realizado focando e explicando a variâncias das variáveis dependentes ao examinar o modelo. (HAIR, et al., 2014; KLINE, 1998).

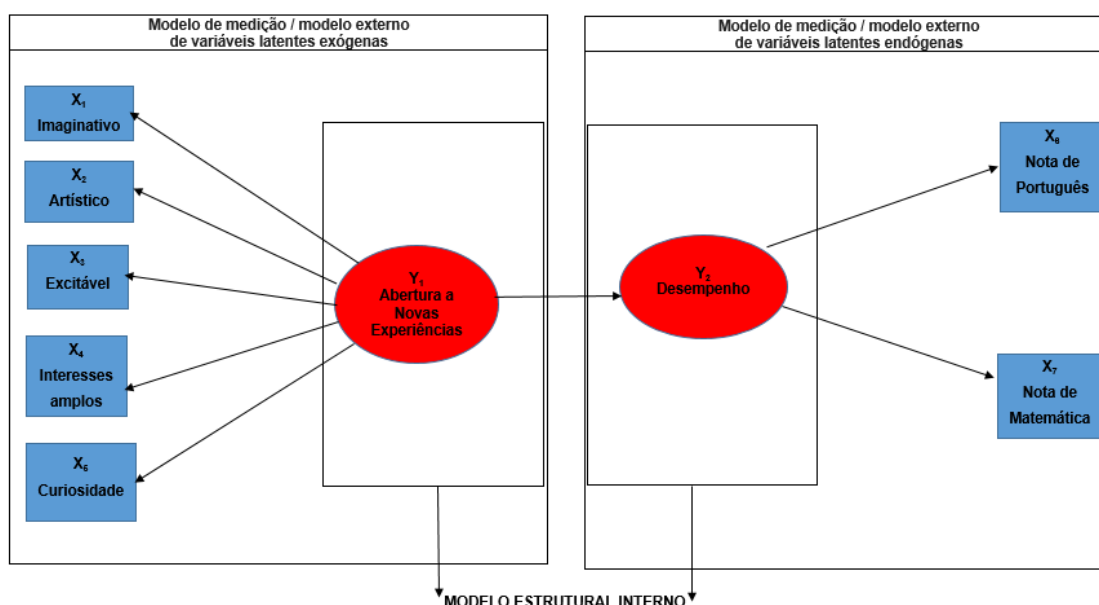
De modo que a PLS pode formalmente conduzir a análise dos dados a combinação de dois grupos de equações lineares, como modelo interno (modelo estrutural) e o modelo externo de mensuração, calculados sequencialmente, conseqüentemente, ganha importância alternativa ao Modelo de Equações por Covariâncias. (PREARO;2008; 2013).

Nessa linha, podemos ampliar conceitualmente a compreensão sobre a abrangência da proposta da PLS-SEM para relacionar os modelos internos e externos da estrutura para análise dos dados das Competências Socioemocionais. As Variáveis exógenas (modelo estrutural interno) podem ser experimentais ou não experimentais e constituídas pelas variáveis independentes. As variáveis endógenas, (modelo estrutural externo), por outro lado, são representadas como os efeitos das outras

variáveis (variáveis dependentes) no modelo, o que é consistente com o significado grego desta palavra, "de origem interna". Nesse sentido, a conotação da variável endógena em SEM também pode ser representada como causas de outras variáveis endógenas. (KLINE, 1988).

Por meio da figura 11 é demonstrada as correlações entre características socioemocionais, construtos e desempenho nas áreas de conhecimento de português, matemática e ciências.

Figura 12 — Modelo de medição de variáveis latentes exógenas e endógenas



Fonte: Adaptado de Hair et al. (2014, p.11)

O modelo demonstra por meio de um dos construtos das Competências Socioemocionais, os caminhos diagramados para exibir as hipóteses da análise de dados. Visualmente é possível verificar quando a SEM é aplicada, isto é, construções, ou variáveis que não são medidas diretamente, são representadas por círculos ovais (Y_1 e Y_2) que são indicadores de medição. Os indicadores, também chamados de itens variáveis manifestas são variáveis que contém dados brutos que são representados em retângulos (X_1 a X_7) são os modelos de medição. O relacionamento entre os construtos e seus indicadores são atribuídos por flechas. Em PLS-SEM as setas estão sempre em uma só direção, assim, representando a sequência de dados a serem analisados com forte aporte teórico para que sejam interpretadas como relações casuais. (HAIR, et al., 2014).

Nesse sentido, a literatura pode elucidar as delimitações entre as técnicas PLS e SEM. Primeiro, existe uma estrutura modelo (também chamado de modelo interno no contexto de PLS-SEM) que representa as construções (círculos ou ovais). O modelo estrutural também exhibe os relacionamentos (caminhos) entre as construções. Por meio do segundo, existem os modelos de medição (também chamados de modelos externos em PLS-SEM) das construções que exibem as relações entre os construtos e as variáveis indicadoras (retângulos). Contudo, a relação entre as técnicas podem ser definidas como uma proposta que contempla os seguintes aspectos na análise de dados:

PLS-SEM é, portanto, o preferido método quando o objetivo da pesquisa é o desenvolvimento da teoria e explicação da variância previsão dos construtos). Por isso, o PLS-SEM é considerado como uma variação baseada em variância para o SEM. Observe que o PLS-SEM é semelhante, mas não equivalente à regressão PLS, outra técnica popular de análise de dados multivariada. Regressão PLS é uma abordagem baseada em regressão que explora a linear relação entre múltiplas variáveis independentes e um único ou variável dependente múltipla (s). A regressão PLS difere da regular regressão, no entanto, porque no desenvolvimento do modelo de regressão, constrói fatores compostos a partir de ambas as múltiplas variáveis independentes e a (s) variável (s) dependente (s) por meio do componente principal análise. O PLS-SEM apresenta níveis mais altos de poder estatístico em situações com estruturas modelo ou tamanhos de amostra menores. (HAIR et al., 2014, p.13).

Portanto, por suas características, a PLS-SEM, pode ampliar as possibilidades de variáveis para perfis dos estudantes de São Caetano do Sul, como sexo, escolaridade, idade e condição socioeconômica, promovendo por meio da coleta de dados informações relevantes sobre as possíveis variáveis entre os indivíduos e influências sobre os construtos socioemocionais.

A abrangência da PLS-SEM para dados variáveis relacionadas as condições socioeconômicas dos estudantes, idade, sexo e escolaridade são relativamente fáceis de se mensurar e podem ser mensurados por exemplo, 1 a variável gênero masculino e 0 para o gênero feminino e assim sucessivamente para as variáveis relacionadas as características individuais dos estudantes. Contudo a questão fundamental passa a ser relacionada com características não observáveis ou que requerem dados de satisfação ou confiança.

Segundo Hair et al. (2014) a medição em situações relacionadas a confiança ou satisfação de respondentes em questionários são muito difíceis, porque o fenômeno que é suposto a ser medido é abstrato e complexo. Contudo, ao aplicar a

análise sobre a medição de latentes (isto é não observáveis) variáveis ou construtos, não é possível medir diretamente os conceitos abstratos, satisfação ou confiança, no entanto, é possível medir indicadores ou manifestações em uma escala de medição com um número predeterminado de respostas a uma questão.

A escala de medição utilizada no instrumento de coleta de dados (BFI) é a métrica tipo Likert típica de 5 pontos com as categorias: (1) discordo totalmente; (2) discordo um pouco; (3) Não discordo e nem discordo; (4) Aceito um pouco; e (5) Aceito totalmente.

Os instrumentos de medição são tão importantes para a coleta de dados quanto, aos instrumentos necessários para medir espaços, pesos, largura entre outros elementos mensuráveis em múltiplas formas de métricas. Além disso, para que as métricas sejam precisas são necessários os instrumentos adequados a realidade de cada tema de pesquisa e dados a serem avaliados como conceituado a seguir, a importância da boa instrumentalização da escala tipo Likert para a medições de uma forma geral e em específico nos construtos das Competências Socioemocionais:

Uma boa escala Likert , apresentará a simetria dos itens do Likert sobre uma categoria intermediária que tenham qualificadores linguísticos claramente definidos para cada categoria. Em tais dimensionamentos simétricos, os atributos equidistantes geralmente serão mais claramente observados ou, pelo menos, inferido. Quando uma escala Likert é percebida como simétrica e equidistante, então se comportará mais como uma escala de intervalo. Então, enquanto uma escala de Likert é ordinal, se for bem apresentada, então é provável a escala Likert pode aproximar uma medida de nível de intervalo e as variáveis correspondentes podem ser usadas no SEM. (HAIR et al., 2014, p. 15).

Contudo, a proposta PLS-SEM demonstra ser eficaz por abranger as nuances que envolvem os construtos das Competências Socioemocionais e o desempenho dos estudantes de São Caetano do Sul. Tais construtos são constituídos por elementos, definidos segundo a técnica de análises SEM, como um modelo de medição externa que influencia na constituição dos construtos socioemocionais como: Abertura a novas experiências; Cooperatividade, Conscienciosidade, Equilíbrio Emocional; e Extroversão. Nessa linha, é possível relacionar tais características de mensuração de dados aos resultados nas avaliações de Português e Matemática, áreas de conhecimento que compõem a Prova São Caetano.

A proposta PLS contribui para a análise dos dados conferindo-lhes relações entre as variáveis independentes (construtos socioemocionais) as variáveis dependentes (elementos que constituem os construtos) aos resultados nas avaliações em larga escala, nas áreas de conhecimento em Português e Matemática (variáveis dependentes) .

Contudo, partindo da conceituação, da demonstração e exemplificação do método estatístico, que sugere - se o mais apropriado para o problema de pesquisa, serão apresentadas no próximo item o pré – teste e as adaptações realizadas segundo os resultados obtidos.

3.7 Pré-teste

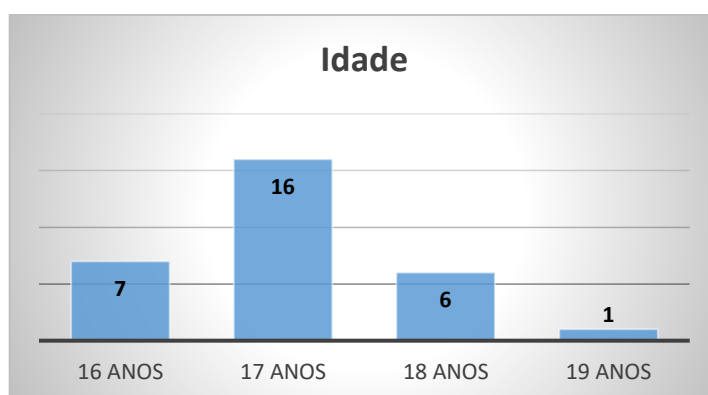
Nessa seção, serão apresentados os dados do pré-teste realizado com estudantes de 9º ano, 3º ano e 3º ano integrado ao curso de administração que foram submetidos a responder o questionário, *Big Five Inventory* e as adaptações realizadas para a análise de dados da população pesquisada.

Para tanto, o experimento foi delimitado a observar o tempo médio para a conclusão do questionário, a compreensão sobre as terminologias utilizadas no BFI e levantadas as possíveis necessidades de adaptação do questionário.

Contudo, o experimento realizado possui a característica exploratória do instrumento de mensuração de construtos socioemocionais. A instrumentalização realizada se deu por meio da aplicação de dez questionários para cada grupo de estudantes, totalizando 30 questionários. A escolha pela característica experimental foi considerada pela abordagem de seus idealizadores no Brasil. (PRIMI; SANTOS, 2014). Segundo os autores, a aplicação do questionário não requer a presença ou mensuração de resultados por profissionais ou especialistas em características comportamentais. Por não ter a necessidade de um especialista, o BFI pode ser aplicado por professores e gestores escolares como um instrumento de mensuração de dados para intervenções pedagógicas em relação às necessidades dos estudantes entre 5º a 3º ano. (PRIMI et al., 2016; PRIMI; SANTOS, 2014).

Por meio dos gráficos 8,9 e 19 serão apresentados os dados levantados dos estudantes respondentes ao questionário e observações acerca das terminologias utilizadas e a funcionalidade do instrumento.

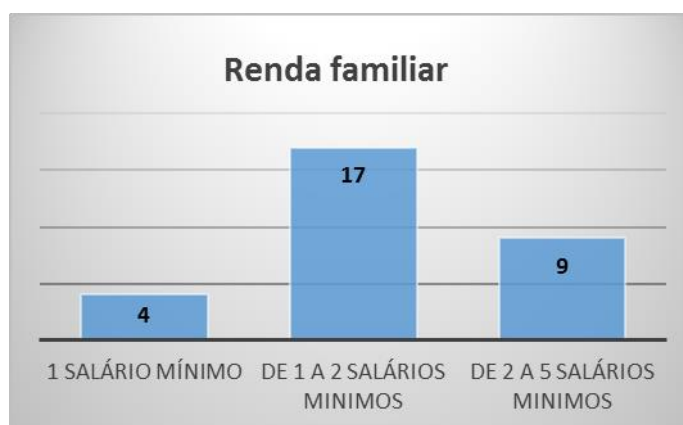
Gráfico 8 — Pré-teste: Idade dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora

A faixa etária mais representativa dos estudantes que participaram do experimento foi de 16 estudantes com 17 anos, 7 estudantes com 16 anos, 6 estudantes com 18 anos e 1 estudante com 19 anos.

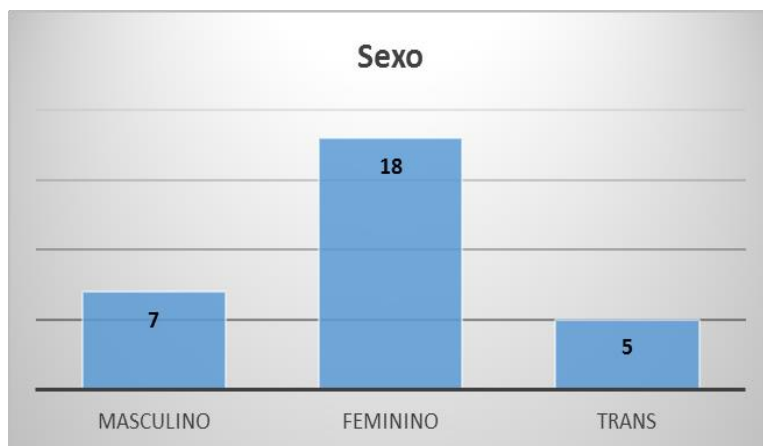
Gráfico 9 — Pré-teste: Renda familiar



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados declarados sobre a renda familiar indicam a predominância entre 1 a 2 salários mínimos com 17 estudantes. Em seguida, 9 estudantes entre 2 a 5 salários mínimos de renda e 4 declararam renda de um salário mínimo.

Gráfico 10 — Pré-teste: Sexo.



Fonte: Elaborado pela autora

O dado relacionado ao sexo apresentará manifestações de 5 estudantes que criaram o campo de identidade sexual, se autodeclarando como transexuais, 18 intitularam-se como do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Os resultados analisados com relação à adequação das terminologias utilizadas no BFI, a compreensão dos estudantes e o tempo médio para a conclusão do questionário representaram características semelhantes nos três grupos de estudantes submetidos ao pré-teste.

O tempo médio de respostas foi em média de 10 a 15 minutos. As características das expressões utilizadas em parte não foram compreensíveis para os estudantes que respondiam ao teor do questionário. As palavras que os estudantes levantavam dúvidas em relação ao sentido literal foram: crítico, assertivo e temperamental.

A associação feita do termo crítico foi compreendida pelos estudantes em um sentido pejorativo, no sentido do julgamento moral. O termo assertivo não foi compreendido pelos estudantes, com a necessidade de explicação por parte dos aplicadores. O termo temperamental foi associado às características de inconstância de humor, agressividade e patologias psíquicas como bipolaridade.

A receptividade do questionário dividiu os estudantes entre a curiosidade sobre os objetivos de questões relacionadas aos seus comportamentos, a manifestação explícita de interesses por responder um questionário voltado para características pessoais, associação a perfis de trabalho e testes psicológicos.

Contudo, o experimento realizado com o questionário BFI demonstrou por meio dos 3 grupos investigados que atende parcialmente aos objetivos a que se propõem. Por meio dos dados obtidos foi possível delimitar a série, e faixa etária e as adaptações linguísticas necessárias para contemplar a compreensão de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental II como sugerido pela literatura pesquisada (OECD,2014)

A figura 13 demonstra as adaptações realizadas entre as questões originais e as adaptadas para a aplicação da pesquisa:

Figura 13— Adaptação de questões do BFI

	Vejo-me como alguém que						Vejo-me como alguém que				
	1	2	3	4	5	Nº	1	2	3	4	5
1	É falador					1	É falador				
2	Tende a ser crítico com os outros					2	Tende a ser crítico com os outros				
3	É detalhista no trabalho					3	É detalhista no trabalho				
4	É triste, depressivo					4	É triste, fica constantemente triste				
5	É original, vem com novas ideias					5	É original, vem com novas ideias				
6	É reservado					6	É reservado				
7	É prestativo e ajuda os outros					7	É prestativo e ajuda os outros				
8	Pode ser um pouco descuidado					8	Pode ser um pouco descuidado				
9	É relaxado, lida bem com o estresse					9	É relaxado, lida bem com o estresse				
10	Tem curiosidade sobre muitas coisas diferentes					10	Tem curiosidade sobre muitas coisas diferentes				
11	É cheio de energia					11	É cheio de energia				
12	Inicia briga com os outros					12	Inicia briga com os outros				
13	É um trabalhador de confiança					13	É de confiança quando executa tarefas				
14	Pode ser tenso					14	Pode ser tenso				
15	É engenhoso, gosta de analisar profundamente as coisas					15	É inteligente, gosta de analisar profundamente as coisas				

Adaptação realizada pela autora

De maneira, a dar prosseguimento a exposição dos dados da pesquisa, serão apresentados no próximo capítulo o resultado das análises realizadas com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental II da rede municipal de São Caetano do Sul.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Para tanto, a sequência de dados da população é apresentada na seguinte sequência: pelo perfil dos entrevistados, desempenho na PSC nas áreas de conhecimento de Português, Matemática e Ciências; construtos do questionário BFI; e análise do modelo estrutural PLS – SEM.

4.1 Perfil dos estudantes

O perfil dos estudantes entrevistados, será apresentado por faixas de idade, sexo e renda familiar declarada, que foram anexadas ao questionário de autorelato do *Big Five Inventory*, que correspondem as características socioemocionais.

Ainda, nesta abordagem, a população pesquisada representa a amostra de 333 estudantes do 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental II.

Preliminarmente por meio da demonstração dos dados da tabela 13, serão apresentadas as faixas de idade da amostra. Os estudantes entre as idades de 13 a 15 anos é representada por 45,6% da população pesquisada. A segunda faixa é constituída pelas idades de 15 a 16 anos, que corresponde a 49,5% e finalmente a terceira faixa é estruturada por estudantes entre 17 a 18 anos de idade que representa 4,9% dos pesquisados.

Tabela 13 — Faixas de idade da população pesquisada

Faixa por idade			
Idade	Frequência	Percentual	Média
13 - 14 anos	151	45,6	
15 - 16 anos	167	49,5	
17 - 18 anos	16	4,9	15,5 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição dos dados iniciais demonstra que 45,6% dos entrevistados estão na faixa de idade correspondentes a estudantes que devem cursar o 9º ano do Ensino Fundamental II.

Para tanto, os dados sugerem que a segunda faixa de idade entre os 15 e 16 anos, representa uma distorção série-idade na amostra de 49,5%. Se isolarmos cada idade desta faixa e analisarmos individualmente, é possível uma interpretação mais consistente dos dados: 134 estudantes, que representam 40,2% dos estudantes entrevistados declararam ter 15 anos. A PSC foi aplicada no mês de outubro do ano de 2018, para realmente relacionar a distorção série-idade desta faixa seria necessário saber a data em que os estudantes entrevistados completaram a idade declarada de 15 anos.

Ainda, nesta faixa de análise, 31 estudantes que representam 9,3% dos pesquisados declaram ter 16 anos. Esta faixa se caracteriza de forma consistente a distorção série-idade.

Nesta abordagem, a relação de distorção série-idade, a faixa que compreende entre os 17 e 18 anos, são de 16 estudantes que representam 4,9 da população pesquisada.

Contudo, é possível afirmar que as faixas de idade entre 16 a 18 anos são a representatividade concreta da distorção série, que somadas corresponde a 14,1% da população pesquisada.

Nesta análise, ao compararmos os números dos estudantes pesquisados do 9º ano de São Caetano do Sul, com a média brasileira de distorção série-idade para essa faixa de série, a representatividade é de 24%. (INEP, 2017).

Entretanto, para relacionarmos os números reais da relação de distorção – idade série da população pesquisada, seria necessária uma investigação isolada dos estudantes da faixa de 15 anos para obtermos números reais desta população.

Ainda, com uma representatividade de 14,1% de estudantes que não estão na faixa correspondente de idade para o 9º ano, o município representa um diferencial em relação ao nível Brasil.

Sugere-se , futuras análises que poderiam correlacionar as causas da distorção idade-série para o 9º ano e características que podem relacionar diagnósticos a rede de São Caetano do Sul, como a frequência de retenção por sexo, renda e características socioemocionais.

Da mesma forma serão demonstrados pela tabela 14 , a faixa que caracteriza o sexo dos entrevistados, foram de aproximadamente metade dos entrevistados do sexo masculino e metade do sexo feminino. Primordialmente, a seleção entre mulheres e homens foram realizadas de forma aleatória, contudo, objetivando manter a equidade de públicos pesquisados segundo o sexo.

Tabela 14 — Sexo da população pesquisada

Faixa por sexo			
Sexo	Frequência	Percentual	Média
Mulher	167	50,2	45,55
Homem	166	40,9	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para tanto, os dados relacionados ao sexo no questionário BFI, possibilitam futuras pesquisas relacionadas aos construtos das Competências Socioemocionais, os impactos de cada construto entre os sexos pesquisados e rendimentos em avaliações em larga escala como a PSC.

Para concluir esta sessão, serão demonstradas por meio da tabela 15, as faixas de renda familiar declaradas pelos estudantes do 9º ano da rede municipal de São Caetano do Sul. A maior frequência registrada foi de 2 salários mínimos, que representa um diferencial em relação a realidade brasileira para estudantes do 9º ano. A faixa em aspectos financeiros representava o salário mínimo em 2018, que era de R\$ 954,00 e a população que representou a maior frequência declararam um

rendimento familiar de R\$ 1.908,00, que representam 2 salários mínimos. Tal realidade comparada ao contexto brasileiro destoa dos estudantes do 9º ano a nível Brasil, considerando que a renda média por família declarada de R\$1.268,00. (IDEB, 2017).

Tabela 15 — Faixa de renda da população pesquisada

Faixa de renda: Salário			
Renda	Frequência	Percentual	Média
Até 1 salário mínimo	114	34,2	R\$1908,00
De 2 a 4 salários Mínimos	167	62,7	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta abordagem, é possível concluir que a população de 333 estudantes do 9º ano entrevistados, são representados por estudantes entre 13 a 18 anos de idade, com uma frequência mais significativa de estudantes entre 15 a 16 anos, que representam 49,5%. Nesta linha, não é possível afirmar que exista distorção idade-série, por existir a necessidade de estudos complementares em relação a data precisa de quando os estudantes completaram 15 anos, considerando que a PSC foi aplicada no mês de outubro de 2018.

Portanto, o número real que é apresentado em relação a distorção idade-série é representada significativamente na faixa que compreende as idades de 17 a 18 anos, que representa 4,9% da população e a realidade Brasil para o 9º ano é de 24%. (IDEB, 2017).

Dados relacionados ao sexo, são representados por 50,2% de mulheres e 40,9% homens da população pesquisada. Tal relação, possibilitou a equidade de análises entre os sexos e que proporcionam pesquisas relacionadas aos construtos do BFI associadas ao sexo e o rendimento em avaliações em larga escala.

Concluindo a análise do perfil dos estudantes, a renda declarada que obteve a maior frequência foi de 2 a 4 salários mínimos com 62,7% dos entrevistados. Ao considerarmos a média brasileira para estudantes do 9º ano, o município de São Caetano do Sul apresenta diferenciais significativos nos aspectos de renda.

Contudo, o perfil analisado representou significativos diferenciais em relação a renda e a distorção série em comparativos ao cenário brasileiro, tais análises serão ampliadas para o rendimento dos entrevistados em avaliações em larga escala, por meio da PSC, o que será descrito e analisado no próximo subitem da sessão.

4.2 Desempenho na Prova São Caetano

Neste subitem, serão apresentados os dados da PSC nas áreas de conhecimento em Português, Matemática e Ciências, por meio da demonstração de número de acertos e percentuais em cada área científica, possibilitando análises específicas e globais de desempenho dos estudantes analisados.

O número de participantes a PSC na área de conhecimento de Português foi de 333 estudantes. As faixas mais representativas representada pela tabela 16 foi de 11 a 15 acertos, com 47,4%, contudo, a faixa entre 16 a 20 acertos, foram de 41,7%, que indica níveis avançados de conhecimento na área avaliada.

As somas das frequências entre a classificação de estudantes que atingiram a média satisfatórios e avançados em Português perfazem 89,1% dos estudantes analisados.

Tabela 16 — Desempenho na PSC em Português

Português			
Faixas	Frequência	Percentual	Média
0 - 5 acertos	12	3,6	18
6 - 10 acertos	24	7,2	
11 - 15 acertos	158	47,4	
16 - 20 acertos	139	41,7	

Fonte: Elaborado pela autora

Seguindo o detalhamento, discussão e análise dos dados das áreas científicas da PSC, a próxima área de conhecimento a ser analisada é matemática.

Não houve a criação da faixa de 16 a 20 acertos. O rendimento máximo atingido pelos estudantes analisados na área de conhecimento foi de 16 acertos.

Contudo, o rendimento alcançado pode variar de mais para menos, considerando que a proposta inicial da amostra era de 333 estudantes e os participantes foram de 278. A demonstração na tabela 17 representam os estudantes presentes na PSC da área científica de matemática. Ainda assim, observa-se que a concentração de números de acertos ficou acima da média, alcançando ao nível avançado em 3,3 da população.

Tabela 17 — Desempenho na PSC em matemática

Matemática			
Faixas	Frequência	Percentual	Média
0 - 5 acertos	25	7,5	18
6 - 10 acertos	82	23,4	
11 - 15 acertos	171	51,3	
16 acertos	11	3,3	

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta linha, a área de Ciências obteve uma taxa de ausência de 15 estudantes que não compareceram no dia da aplicação da PSC, inferindo para mais ou menos os resultados que serão demonstrados na tabela 18. A faixa que compreenderia os níveis de acertos entre 16 a 20 acertos se limitou a 19 acertos por não atingirem a 20 acertos.

Ainda assim, a maior frequência de acertos foi entre 11 a 15 acertos, como demonstrado pela descrição e pela tabela 18, com o percentual de 54,6% atingindo níveis médios a avançados. A representatividade da população em níveis avançados alcançou 11,7% dos estudantes analisados.

Tabela 18 — Desempenho na PSC em ciências

Ciências			
Faixas	Frequência	Percentual	Média
0 - 5 acertos	32	8,1	9,9
6 - 10 acertos	52	24,3	
11 - 15 acertos	192	54,6	
16 - 19 acertos	39	11,7	

Elaborado pela autora

Na conclusão da análise descritiva dos resultados alcançados pelos estudantes analisados indicam a maior frequência de desempenho nas áreas de conhecimento em Português, alcançando níveis entre médios, intermediários 54,6% e com 41,7% de estudantes em níveis avançados de acertos.

Posteriormente, Ciências registra a segunda maior frequência de acertos com estudantes entre níveis médios com um percentual de 54,6% e níveis avançados representados por 11,7%.

Finalmente, matemática registrou os menores resultados de frequências de acertos pelos estudantes, com 51,7% de níveis médios e intermediários e 3,3% de níveis avançados.

Contudo, para ampliar as análises da população pesquisada é necessário que sejam ressaltados fenômenos atípicos ocorridos durante a aplicação da PSC no ano de 2018.

O ano de 2018 foi um marco para a PSC, até o ano de 2017 sua aplicação era realizada por meio físico, papel e passou a ser realizada por *tablets*. Esta modernização do processo, requer a movimentação de recursos físicos, humanos e mão de obra qualificada na área de tecnologia e o uso da informação. O segundo fator foi a implantação de Ciências na PSC, até 2017 a avaliação era realizada nos segmentos científicos de Português e Matemática.

Nesta linha de análise é necessário considerar o comparecimento dos estudantes em cada dia de aplicação da PSC. Em português, os 333 estudantes da amostra compareceram, representando um percentual de 100%. Em Ciências houve a ausência de 15 estudantes, que representam 2,3% da população e Matemática atingiu o maior número de ausentes com 55 estudantes, que representam 15,5% da amostra.

Para que sejam analisados e descritos os dados e as variáveis internas como o desempenho dos estudantes são importantes, para relacionar os níveis de acertos e demonstração de níveis de conhecimento, contudo, as variáveis externas como fenômenos que circundam a aplicação de avaliações em larga escala podem interferir nos resultados apresentados pelos estudantes analisados.

Nesta abordagem, é possível concluir que, os resultados podem variar para mais ou para menos percentis, e em especial a área de conhecimento em Matemática que obteve uma perda significativa de resultados perfazendo, 15,5% da amostra. Ainda assim, os estudantes do 9º ano de São Caetano do Sul apresentaram

rendimentos entre médios, satisfatórios e avançados, com ênfase na área conhecimento em Português.

Para relacionar o desempenho dos estudantes do 9º ano serão descritas as frequências das características socioemocionais relatadas por meio do questionário de autorelato e demonstradas o maior número de frequências de tais características no próximo subitem da sessão.

4.3 Estatística descritiva *Big Five Inventory*

Por meio de análise descritiva dos construtos do *Big Five Inventory*, serão demonstradas as frequências de características relacionadas aos 5 construtos que constituem as Competências Socioemocionais: Abertura a novas experiências; Neurocentrismo; Amabilidade; Conscienciosidade; e Cooperação.

A tabela 19 representa, o construto de Abertura a Novas Experiências, ocupa 10 questões do questionário. Por meio da análise do maior número de frequências de respostas dos entrevistados, foi possível identificar as características predominantes e as que tem menor frequência para os estudantes do 9º ano da rede municipal: A característica de curiosidade apresenta a maior frequência de respostas, da população seguidas das características, reflexiva, imaginativa, criatividade, originalidade, análise em profundidade e relatam ser facilmente distraídos. As menores frequências de respostas estão em trabalhos rotineiros.

Tabela 19 — Análise BFI – Abertura a novas experiências

Construto de Abertura a Novas Experiências		
Construto	Média	Mediana
Curiosidade ¹	4,02	3,00
Gosta de refletir	3,89	3,00
Imaginação fértil	3,7	4,00
É criativo	3,66	4,00
É original	3,57	4,00
Gosta de analisar profundamente	3,52	4,00
Facilmente distraído	3,2	3,00
Trabalho rotineiro	2,83	4,00
Valores artísticos	2,79	3,00
Tem poucos interesses artísticos	2,76	4,00

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta linha de análise, a característica de Neurocentrismo é o construto apresentado na tabela 20 que é analisada por meio de 8 questões do questionário. O que apresenta maior frequência, segundo o relato dos estudantes é a preocupação, seguido de relatos de tensão e sucessivamente nas ordens são evidenciadas as características de facilidade em ficar nervoso e sugere ser temperamental. As menores frequências estão estabilidade, permanência de calma, lidar com estresse e tristeza.

¹ Tem curiosidade sobre muitas coisas diferentes.

Tabela 20— Análise BFI – Abertura a novas experiências

Neurocentrismo		
Construto	Média	Mediana
Preocupação ²	4,5	4,0
Pode ser tenso	3,31	3,0
Fica nervoso facilmente	3,25	3,0
Pode ser temperamental	3,11	3,0
É emocionalmente estável	2,96	3,0
Permanece calmo	2,87	3,0
Lida bem com estresse	2,73	3,0
É triste	2,69	3,0

Elaborado pela autora

A tabela 21 apresenta o contraste das características de Neurocentrismo, o construto de Amabilidade apresenta menores frequências de relatos de frieza, indiferença, quietude, crítico com os outros e inicia brigas. A característica que demonstra maior frequência de respostas é a prestatividade, seguido de gentiliza e atenciosidade, cooperação, perdão e rudeza, nas 8 questões que são avaliadas esta característica.

Tabela 21— Análise BFI – Amabilidade

Amabilidade		
Construto	Média	Mediana
É prestativo ³	4,12	4
Atencioso e gentil	3,96	4
Gosta de Cooperar com os outros	3,9	4
Tem natureza de perdoar	3,77	4
Às vezes é rude	3,26	4
Pode ser frio e indiferente	3,4	3
Tende a ficar quieto	3,2	3
Tende a ser crítico com os outros	2,92	3
Inicia briga com os outros	1,95	1

Fonte: Elaborado pela autora.

² Se preocupa muito.

³ É prestativo e ajuda os outros.

A característica de Conscienciosidade representada pela tabela 22 é analisada por meio de 9 questões. A que possui a maior frequência de resposta pelos estudantes analisados são de distração, seguido de execução de atividades com eficiência, detalhista, preguiça, persistência e com menores frequências, descuido, desconfiança, confiança, organização e planejamento como demonstrado na tabela 22.

Tabela 22— Análise BFI – Conscienciosidade

Conscienciosidade		
Construto	Média	Mediana
Distração ⁴	3,76	4
Faz coisas com eficiência	3,65	4
É detalhista no trabalho	3,62	4
Tende a ser preguiçoso	3,53	4
Persistência	3,52	4
Pode ser descuidado	3,43	4
Demonstra confiança	3,4	3
Organizado	3,27	3
Faz plano e os segue	3,25	3

Fonte: Elaborada pela autora.

A característica de Extroversão demonstrada na tabela 23 é analisada por meio de 9 questões. A maior frequência é relacionada ao relato de energia. Seguido por comunicação, entusiasmo, extroversão, confiança e as menores frequências são de segurança, timidez e reservado.

⁴ É facilmente distraído.

Tabela 23— Análise BFI – Extroversão

Extroversão		
Construto	Média	Mediana
Energia ⁵	3,73	4,00
É falador	3,7	4,00
Gera muito entusiasmo	3,57	4,00
É extrovertido	3,57	4,00
É confiante	3,4	4,00
Demonstra segurança	3,34	3,00
Às vezes é tímido	3,31	4,00
É reservado	3,3	3,00

Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, as análises realizadas sobre o perfil de 333 estudantes do 9º ano da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul, sugerem que no construto de Abertura a Novas Experiências, os estudantes se auto avaliam como curiosos, interessados em situações que despertem tal característica, apreciam a reflexão na solução de problemas, possuem imaginação, criatividade e originalidade para questões relacionadas ao conhecimento acadêmico e do cotidiano, para tanto, é evidenciada a distração por parte dos entrevistados. As características que apresentam menos frequência de relatos é a apreciação por trabalhos rotineiros, valores e interesses artísticos.

Nesta linha de análise, o Neurocentrismo tem a maior frequência de relato de estudantes que tem altos níveis de preocupações, tensão, irritabilidade e impulsividade. Características como estabilidade emocional, permanência de calma diante de situações adversas ou relações de conflito, sugerem intervenções para a potencialização de características de Amabilidade.

O construto de Amabilidade obteve a maior frequência de relatos a característica de prestatividade, seguido de gentileza e atenção, apreciação de cooperar com os outros e a predominância do perdão. As menores frequências relatadas foram de indiferença e frieza, quietude, crítica aos outros e brigas.

⁵ É cheio de energia.

Como descrito, os construtos de Amabilidade, Extroversão e Cooperação podem ser desenvolvidos por meio de intervenções que contemplem as relações interpessoais dos estudantes. Potencializando características positivas, descentralizando de uma proposta avaliativa de características pessoais dos estudantes como sugere a teoria dos 5 fatores e a Psicologia Positiva, que advém as Competências Socioemocionais. (PRIMI; SANTOS, 2014; DIENER, 1984).

A potencialização de aspectos comportamentais que constituem as Competências Socioemocionais, sugere que podem minimizar os impactos emocionais dos estudantes promovendo a construção coletiva de convivência e de pertencimento ao grupo. Não se trata de atribuir as escolas o tratamento de psicopatologias, significa potencializar características de convivência, descentralizando a avaliação de tais condutas, por constituir a subjetividade de cada estudante. (IAS, 2014; PRIMI; SANTOS, 2014).

A descentralização da avaliação de características comportamentais para Primi e Santos (2014) significa desvincular valores e considerar a subjetividade, considerando a necessidade do desenvolvimento de comportamentos para a convivência coletiva dos estudantes e em médio e longo prazos, promover nas instituições educacionais qualidade de vida para os estudantes, buscando a equidade das relações que constituem o aprendizado cognitivo e comportamental.

Para tanto, a Conscienciosidade que se refere ao construto de concentração, organização e cumprimento de tarefas, possuem altas frequências de distração e inatividade, contudo, existem características de eficiência, detalhismo e persistência que constituem as relações de resoluções de problemas. Características que podem ser potencializadas pela Matemática. Relatórios internacionais evidenciam que estudantes que possuem perfis de organização, concentração, persistência e confiança têm resultados satisfatórios e acima da média em Matemática. (OECD, 2014).

Contudo, para a análise dos impactos das Competências Socioemocionais da população analisada é necessário a correlação entre as características da população aos seus desempenhos na PSC.

O subitem a seguir demonstra as frequências das Competências Socioemocionais dos estudantes e seus impactos na PSC, nas áreas científicas de Português, Matemática e Ciências.

4.4 MODELO ESTRUTURAL: DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Este subitem demonstra a hipótese inicial dos construtos das Competências Socioemocionais e seus impactos no rendimento dos estudantes pesquisados na PSC.

Para tanto, inicialmente serão demonstrados os itens que constituem as Competências Socioemocionais, a escala do modelo de resultados do BFI e a análise desenvolvida para relacionar os construtos, itens das Competências Socioemocionais ao desempenho na PSC, nas áreas científicas de Português, Matemática e Ciências.

A análise Fatorial Exploratória é utilizável para verificar as variáveis observáveis e não observáveis. Ainda, sua utilização pode ser realizada para testes validados ou não, como para construtos que não estão ligados aos seus fatores que propõe uma estrutura inerente das variáveis. Utilizáveis em escalas novas que sofreram modificações ou traduções reversas e que as estruturas inerentes permanecem as mesmas, como o BFI. (HAIR et al., 2014).

Nesta abordagem, serão demonstradas as variáveis que constituem cada construto do BFI, Abertura a Novas Experiências, Neurocentrismo, Conscienciosidade, Extroversão e Amabilidade, a hipótese inicial por meio da média das características socioemocionais dos estudantes, as contribuições de suas frequências no desempenho da população pesquisada nas áreas científicas de Português, Matemática e Ciências e análise confirmatória dos construtos que evidenciam contribuições no desempenho dos estudantes entrevistados.

Inicialmente, serão demonstradas as variáveis dos construtos socioemocionais aceitáveis estatisticamente com uma carga fatorial $>0,50$. (HAIR et al., 2014).

Todos os construtos das Competências Socioemocionais apresentaram uma carga fatorial aceitável, nesta análise inicial considerando uma carga fatorial de $>0,50$, Abertura a Novas Experiências obteve 4 variáveis que são elas: P15⁶, P25⁷, P40⁸ e

⁶ É inteligente, gosta de analisar profundamente as coisas.

⁷ É inventivo, criativo.

⁸ Gosta de refletir e brincar com ideias.

P5⁹. Neurocentrismo, obteve 4 variáveis, as questões: 27r¹⁰, P2r¹¹, P32¹² e P37r¹³. Extroversão, possui cargas fatoriais aceitáveis nas variáveis: P6r¹⁴, P1¹⁵, P16¹⁶, P31¹⁷ e 36¹⁸. Amabilidade, a frequência considerável aceitável está em uma variável que é a P4¹⁹. Para concluir a análise inicial das variáveis dos construtos socioemocionais, Conscienciosidade possui o maior número de cargas fatoriais com 9 itens aceitáveis: P13²⁰, P18²¹, P23²², P28²³, P3²⁴, P33²⁵, P38²⁶, P43²⁷ e P8²⁸.

Nesta linha de análise, ao associar os construtos das Competências Socioemocionais, ao desempenho dos estudantes na PSC, Abertura a Novas Experiências, Conscienciosidade e Amabilidade, demonstram uma carga fatorial aceitável. O construto de Amabilidade apresenta uma carga fatorial fraca em relação ao desempenho dos entrevistados e Neurocentrismo, sugere que intervém de forma negativa no rendimento dos estudantes.

A tabela 24 representa as hipóteses iniciais por meio das médias do questionário de autorrelato e a carga fatorial de cada construto relacionado ao desempenho dos estudantes na PSC.

⁹ É original, vem com novas ideias.

¹⁰ Pode ser frio e indiferente.

¹¹ Tende a ser crítico com os outros.

¹² Atencioso e gentil com todos.

¹³ Às vezes é rude com os outros.

¹⁴ É reservado.

¹⁵ É falador.

¹⁶ Gera muito entusiasmo.

¹⁷ Às vezes é tímido e inibido.

¹⁸ É extrovertido e sociável.

¹⁹ É triste, fica constantemente triste.

²⁰ É um quando executa tarefas, demonstra confiança.

²¹ Tende a ser organizado.

²² Tende a ser preguiçoso.

²³ Persiste até a tarefa ser concluída.

²⁴ É detalhista no trabalho.

²⁵ Faz coisas de forma eficiente.

²⁶ Faz planos e os segue.

²⁷ É facilmente distraído.

²⁸ Pode ser um pouco descuidado.

Tabela 24— Carga fatorial dos construtos socioemocionais

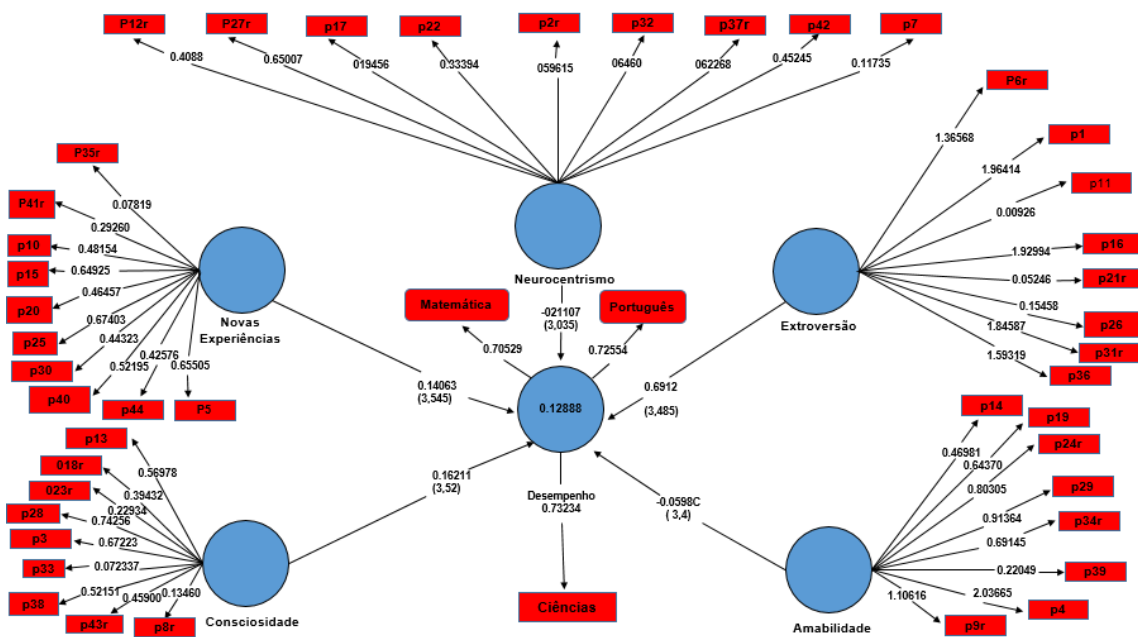
Construto	Média	Carga Fatorial
Abertura a Novas Experiências	3,545	0.14063
Conscienciosidade	3,52	0.16211
Extroversão	3,485	0,6912
Amabilidade	3,4	-05980
Neurocentrismo	3,035	- 021107

Fonte: Elaborado pela autora.

Preliminarmente, a hipótese inicial pode ser considerados para Hair *et al* (2017) como 0,02 valor pequeno, 0,15 valor médio e 0,35 como grandes valores. A análise preliminar dos 5 fatores indicam que Neurocentrismo e Amabilidade possuem cargas fatoriais negativas em relação ao desempenho na PSC da população analisada. Em contraste, abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão representa uma carga fatorial com grandes valores.

Para tanto, o teste subsequente, considerou de rejeição de hipóteses como demonstrado na figura 12:

Figura 14 - Análise geral das competências socioemocionais ao desempenho dos estudantes

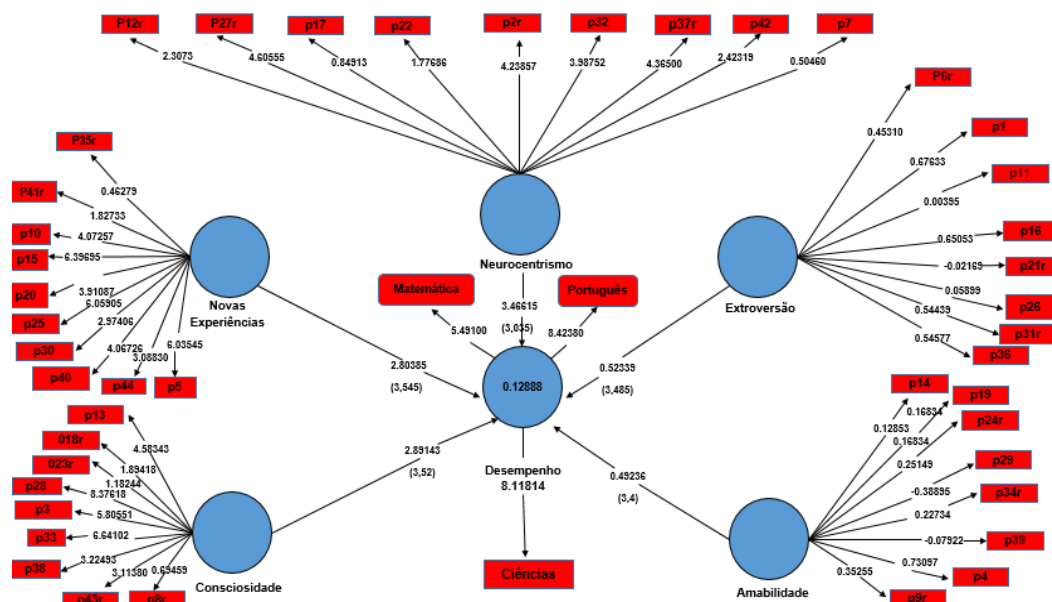


Fonte: Software SmartPLS

Nesta linha de análise de carga fatorial, o teste subsequente considerou uma carga fatorial >0,70, que significa grau consistente de confiabilidade quanto aos construtos socioemocionais associados ao desempenho dos estudantes na PSC. Para tanto, as hipóteses rejeitadas pela análise foram de Extroversão que evidenciou uma carga fatorial de 0.52339 e Amabilidade com 0.49236, construto que obteve carga fatorial <0,70.

As hipóteses que apresentaram carga fatorial >0,70 foram de Conscienciosidade e Abertura a Novas Experiências. Contudo, Neurocentrismo foi representado com uma carga fatorial expressiva de impacto no rendimento dos estudantes entrevistados, como demonstrado na figura 13.

Figura 15 - Análise dos atributos de Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade Neurocentrismo e Conscienciosidade

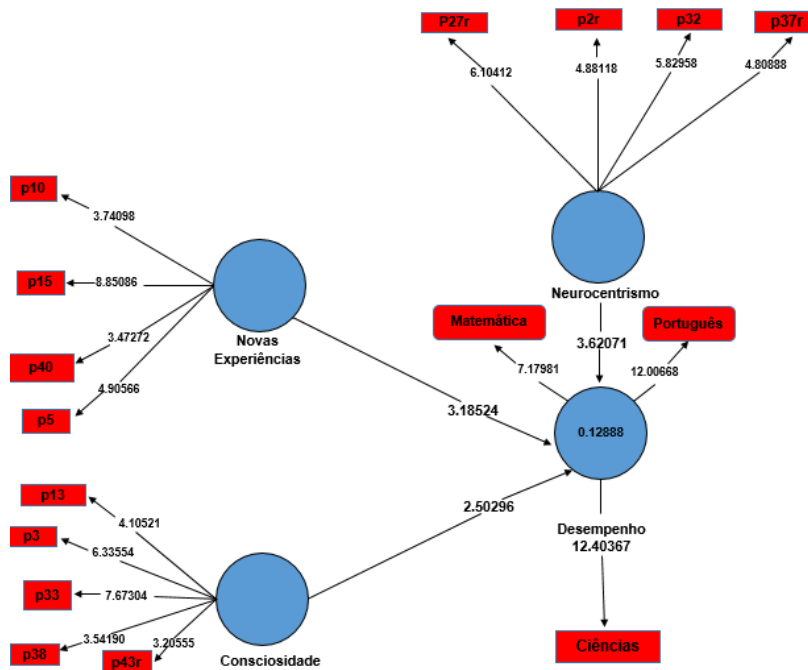


Fonte: Software SmartPLS

Ao rejeitar as hipóteses dos construtos socioemocionais de Extroversão e Amabilidade, evidenciando aos construtos de Novas Experiências e Conscienciosidade é possível constatar cargas fatoriais associadas ao desempenho de acima $>0,70$: Novas Experiências apresentou 2.8035, Conscienciosidade com 2.89143 e Neurocentrismo evidenciou um impacto no rendimento de 3.46615 como demonstrado na figura 13.

Ao analisar o impacto das características socioemocionais ao desempenho nas áreas científicas de Português, Ciências e Matemática da PSC. Os resultados sugerem que Português alcançou a maior carga fatorial ao desempenho dos estudantes com 8.42380, seguido de Ciências com 8.11814 e matemática com 5.49100, como demonstrado na figura 14.

Figura - 16 Análise dos atributos de Novas Experiências, Neurocentrismo e Consciência ao desempenho na PSC



Fonte: Software SmartPLS

Para tanto, as cargas fatoriais apresentadas em cada um dos construtos socioemocionais associados ao desempenho dos estudantes é importante ressaltar as ausências dos estudantes nas provas de Matemática e Ciências. Da população entrevistada de 333 estudantes, matemática apresentou o maior número de absenteísmo com 15,5% da população pesquisada que corresponde a 78 estudantes e Ciências as ausências registradas foram de 2,3% que corresponde a 15 estudantes.

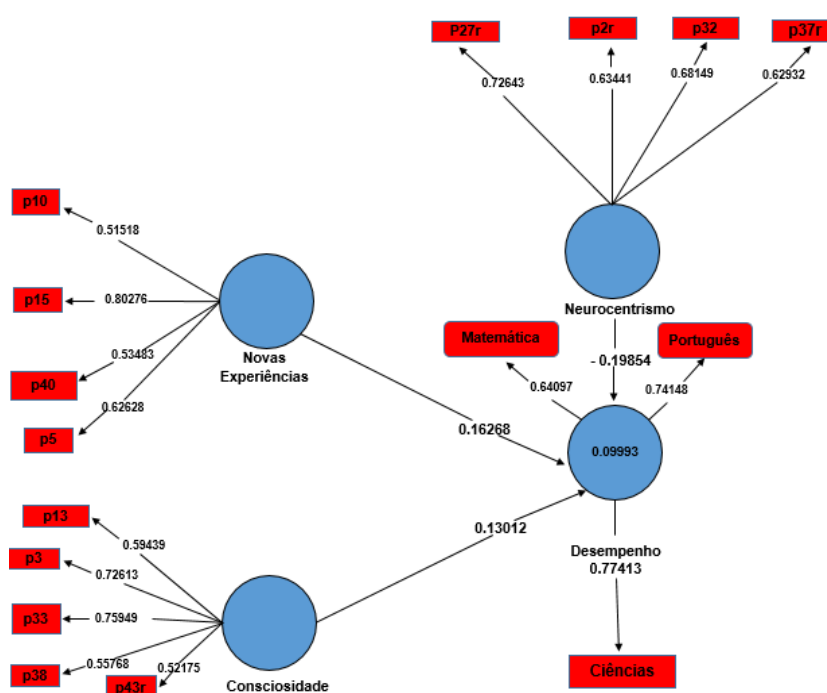
Portanto, os dados sugerem uma maior carga fatorial para a área científica de Português, contudo, se relacionado ao número de estudantes que participaram das avaliações de Ciências e Português, o desempenho pode oscilar para mais ou menos e a representatividade fatorial de cada área científica em relação aos construtos socioemocionais.

Nesta linha de análise, ao explorar os impactos de Neurocentrismo ao desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimentos pesquisadas, os dados sugerem que, a carga fatorial representativa deste construto, impacta de forma negativa ao desempenho dos estudantes diminuindo seu rendimento. Em Português a carga fatorial de desempenho atribuída aos construtos é de 12.00668, ao isolar os

impactos do Neurocentrismo ao desempenho, a carga é reduzida a 0.74148. Em Matemática a carga fatorial do desempenho foi de 7.17981 e com os impactos do Neurocentrismo, passa a ser de 0.64097 e finalmente em Ciências de 12.40367 para 0.77413.

Por meio da figura 15 serão ilustrados os impactos do Neurocentrismo nas áreas científicas de Português, Matemática e Ciências.

Figura 17 - Análise dos atributos de Novas Experiências, Neurocentrismo e Consciência nas áreas científicas de português, matemática e ciências



Fonte: Software SmartPLS

Os maiores impactos do Neurocentrismo foram nas áreas de conhecimento de Português e Ciências, sugere-se que estes segmentos incluem habilidades relacionadas a imaginação, interpretação, abstração, descoberta, solução de situações problemas, enquanto os fenômenos naturais, do cotidiano e as características relacionadas ao Neurocentrismo evidenciem impactos nestas habilidades da população pesquisada.

Para tanto, sugere-se mais estudos relacionados ao Neurocentrismo e seus impactos no rendimento dos estudantes nas áreas de Português, Ciências e em suas áreas correlatas.

Matemática, por possuir uma característica técnica, possivelmente por exigir características cognitivas dos estudantes não impactaram de forma tão significativa quanto Português e Ciências.

Contudo, a hipótese levantada pode estar relacionada a proposta de desvinculação dos construtos cognitivos e socioemocionais propostos por Primi e Santos (2014) ao afirmar que, as Competências Socioemocionais estão relacionadas ao desempenho dos estudantes, para tanto, cada construto representa o mesmo impacto na cognição e na qualidade de vida dos estudantes. Não se trata de evidenciar uma área em relação a outra, não existe sobreposição, portanto, devem ser desenvolvidas de forma intencional, separadas com objetivos comuns que é o desenvolvimento global das competências, habilidades e atitudes dos estudantes.

4.4.1 Análise Fatorial Exploratória

Neste subitem serão demonstrados os níveis de confiabilidade do questionário aplicado, da Variância Média Extraída (AVE) e a Fiabilidade Composta dos Construtos das Competências Socioemocionais associadas ao desempenho dos estudantes do 9º ano de São Caetano do Sul, na PSC, nas áreas científicas de Português, Matemática e Ciências.

A análise realizada sugere que os construtos socioemocionais de Conscienciosidade possui um Alfa de Cronbach de 0.756, Neurocentrismo de 0.709 e Novas Experiências de 0,715 e Desempenho dos estudantes de 0.738. A característica Alfa de Cronbach relaciona a confiabilidade entre perguntas e respostas do questionário *Big Five Inventory*, o que caracteriza na abordagem de Hair et al., (2014) como uma carga fatorial confirmatória.

Nesta linha, de abordagem de Hair et al., (2014) quanto ao fator confirmatório $>0,70$, a Fidelidade Composta que são as comparações entre as variáveis as áreas científicas de Português, Matemática, Ciências e o desempenho dos estudantes relacionando-os aos construtos de Neurocentrismo, Abertura a Novas Experiências e Conscienciosidade possuem cargas fatoriais confirmatórias.

Para tanto, a AVE extraída dos construtos socioemocionais de Abertura a Novas Experiências, Neurocentrismo e Novas Experiências supera valores medidos de 0.50, nesta perspectiva, se a AVE for superior a 50% ou 40% no caso de pesquisas

exploratórias, como a pesquisa realizada, a validade é considerada convergente. Nesta perspectiva de confiabilidade, os indicadores Alfa de Cronbach e Confiabilidade Composta devem ser maiores que 0,70 para indicar a confiabilidade do construto, sendo que em pesquisas exploratórias, valores acima de 0,60 também são aceitos (HAIR et al., 2009). Por meio da tabela a 25 serão demonstrados os dados de confiabilidade da análise realizada.

Tabela 25— Confiabilidade da análise

	ALFA DE CRONBACH	FIABILIDADE COMPOSTA	VARIÂNCIA MÉDIA EXTRAÍDA (AVE)
Conscienciosidade	0.756	0.771	0.508
Desempenho	0.738	0.764	0.520
Neuroticismo	0.709	0.764	0.548
Novas Experiências	0.715	0.718	0.597

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda, ao relacionar os construtos socioemocionais ao desempenho dos estudantes segundo suas características de Novas Experiências e Conscienciosidade confirmam-se como fatores que contribuirão para o desempenho da população analisada e que a característica de Neurocentrismo, impacta na redução do rendimento dos estudantes, com ênfase nas áreas de conhecimento em Português e Ciências. Para tanto, são rejeitados os construtos de Amabilidade e Extroversão pela baixa carga fatorial como fator que aumenta o rendimento nas áreas científicas de Português, Matemática e Ciências.

A discussão preliminar dos resultados descritos e confrontados com o relatório da OECD (2015), ressalta que os instrumentos de medição que estão disponíveis na literatura internacional, devem respeitar os limites culturais e linguísticos e existem metodologias para auxiliar a reduzir o viés causado pelas diferenças culturais, estilos e interpretações das respostas, contudo, estes estudos e metodologias precisam ser ampliadas. Contudo, não existem instrumentos que meçam com confiança os limites sociais, linguísticos e culturais do desenvolvimento das competências

socioemocionais e no pré – teste terminologias léxicas interferiram na interpretação dos estudantes, influenciando a adaptação de questões do BFI.

Com relação ao desempenho, e contextualizando os estudos brasileiros sobre competências socioemocionais, os objetivos propostos pelos estudos de Santos e Primi (2014) foram de avaliar detalhadamente as propriedades psicométricas do instrumento de autorelato, avaliar as competências socioemocionais dos estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro, descrevendo sua distribuição em razão das variáveis importantes relacionadas ao sistema educacional, como ano escolar, gênero, nível socioeconômico e formas de organização escolar, investigando, as associações entre as competências socioemocionais com o desempenho acadêmico em testes padronizados de desempenho, por meio de estudos longitudinais e o estudo realizado com estudantes de SCS foi de associar as Competências Socioemocionais ao desempenho em avaliações em larga escala.

Nesta linha de confrontação entre os dados e a literatura pesquisada, que fundamentam os estudos das competências socioemocionais nas literaturas nacionais e internacionais (OECD,2015; SANTOS e PRIMI;2014,2015) é possível relacionar dois construtos que obtiveram maior representatividade em relação rendimento dos estudantes do Rio de Janeiro, por meio do Projeto Piloto do IAS e a população pesquisada de São Caetano Sul que foram Abertura a novas experiências e Consciosidade.

Os resultados demonstrados pelo estudo de Santos e Primi (2014) sugerem que o desempenho em português tem maior impacto aos construtos de Abertura a novas experiências. Ao ponto que o desempenho em matemática é afetado por alterações na Consciosidade. A extroversão sugere um impacto negativo sobre o desempenho o que carece uma investigação mais profunda. Para a literatura internacional, de todos os atributos do BFI , a característica de extroversão, possivelmente é a mais complexa para se avaliar em propostas estatísticas. Amabilidade e Estabilidade emocional não aparecem estatisticamente associados ao desempenho

Em contraponto, o que não foi evidenciado nos estudos preliminares no Rio de Janeiro e evidenciou – se como fator negativo no desempenho nas áreas científicas de português, matemática e ciências dos estudantes de SCS foi Neurocentrismo. A ênfase de interferência no desempenho foi nas áreas científicas de português e ciências, quanto ao menor impacto foi em matemática.

Na abordagem da literatura internacional, sugere – se que as competências socioemocionais impactam nos resultados sociais e de bem-estar subjetivo, por meio da influência mútua entre competências cognitivas e socioemocionais, que impulsionam o sucesso futuro de crianças ao atingirem objetivos como perseverança, de trabalho em grupo com sociabilidade e lidar com suas emoções, contribuindo para a autoestima. (OECD,2015)

Em contraste, existem escassas evidências sobre as interligações entre os contextos de aprendizagem, competências socioemocionais e resultados de aprendizagem e poucas evidências para explicar por que as competências socioemocionais tem efeitos positivos sobre um resultado negativo sobre os outros. (OECD,2015)

O estudo realizado em SCS sugeriu que fatores como Amabilidade e Extroversão não evidenciou impactos significativos em relação ao desempenho dos estudantes analisados,

Ao relacionar os dados preliminares dos estudos de Santos e Primi (2014) e o que sugere a pesquisa realizada com os estudantes de 9º ano da rede municipal de São Caetano do Sul, a ênfase da pesquisa se fundamentou em relacionar as Competências Socioemocionais ao desempenho dos estudantes na Prova São Caetano, nas áreas científicas de português, matemática e ciências. Nesta linha, não foram dadas ênfases a questão de gênero, ao perfil socioeconômico, desempenho ou organização escolar, contudo, a área de ciências foi agregada como ampliação de análises das áreas científicas a serem analisadas.

Nesta linha de análise, os construtos de Abertura a novas experiências e Consciência obtiveram maiores constâncias relacionadas ao desempenho da população pesquisada nas três áreas científicas analisadas.

Contudo, ao relacionar os resultados da pesquisa ao referencial teórico das literaturas nacional e internacional, sugere - se que os construtos das competências socioemocionais de abertura a novas experiências e consciência contribuem para o desempenho de estudantes nas avaliações em larga escala ou teste padronizados. Os construtos relacionados as características emocionais necessitam de mais estudos relacionados aos seus impactos no desempenho dos estudantes e na qualidade de vida.

5 O PRODUTO

Neste capítulo, serão apresentadas as propostas de intervenções que podem ser desenvolvidas, por meio da criação de políticas públicas, que relacionem a ampliação de pesquisas das Competências Socioemocionais ao aumento do rendimento escolar e de níveis de proficiência em Português e Matemática dos estudantes do município de São Caetano do Sul.

Nessa linha, a proposta da disseminação de intervenções das Competências Socioemocionais relacionadas a Educação Infantil, parece abranger os princípios básicos da LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Artigo 1º que prevê, a educação como uma abrangência formativa que se desenvolva na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, a educação escolar pode ser compreendida como a relação entre os saberes conceituais e o desenvolvimento de habilidades que contemplam, as relações humanas em suas instituições sociais de convivência: família, escola, mercado de trabalho e as transformações sociais decorrentes de um momento histórico de multiplicidades culturais, econômicas e tecnológicas.

Nesse sentido, as Competências Socioemocionais podem em sua extensão de abordagens, integrar ações para o desenvolvimento de competências cognitivas e comportamentais, que preparem o estudante a partir da Educação Infantil, para a relação prática dos saberes conceituais problematizados e contextualizados, que humanisticamente possam promover a equidade de oportunidades de aprendizagens futuras, desenvolvendo habilidades comportamentais e cognitivas que busquem atender as transformações econômicas, sociais e políticas.

Assim sugere-se como propostas por meio de Políticas Públicas as seguintes intervenções:

- Os projetos pedagógicos e currículos dos cursos podem ser organizados a integrar de forma intencional, o desenvolvimento de saberes socioemocionais por meio da integração dos estudantes da Educação Infantil, comunidade escolar e as famílias;

- O currículo da Educação Infantil pode objetivar o desenvolvimento pelos estudantes de saberes cognitivos e socioemocionais, necessários para a convivências nas instituições sociais: família, escola, exercício de cidadania e práticas de mobilizações de habilidades para convivência social na vida adulta;
- O município de São Caetano do Sul, pode estimular a criação de mecanismos de acompanhamento de aprendizados cognitivos e socioemocionais ao longo da Educação Infantil, objetivando o desenvolvimento das Competências Socioemocionais;
- A Secretaria Municipal de Ensino de São Caetano do Sul pode estimular, orientar, apoiar e propor estratégias para que as escolas da rede, possam por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos relacionar as necessidades do público atendido ao desenvolvimento de Competências Socioemocionais diante da realidade de cada comunidade escolar;
- As autoridades municipais de ensino do município de São Caetano do Sul podem atuar proativamente no apoio, na capacitação de gestores educacionais, equipe de coordenação e professores das unidades escolares quanto aos conceitos e práticas pedagógicas que associem as competências cognitivas e socioemocionais;
- A Secretaria Municipal de Educação poderá pleitear parcerias com Universidades, órgãos governamentais e não - governamentais para a promoção de pesquisas e disseminação de práticas pedagógicas que contemplem as Competências Socioemocionais, desde que sejam experientes e qualificadas para isso.

Diante do exposto, a proposta da criação de uma Política Pública Municipal, que mobilize as Competências Socioemocionais na inserção escolar, tem como princípio básico, atender políticas educacionais de âmbito nacional, como a LDB que em sua redação refere-se aos objetivos propostos de uma educação que atenda as relações de equidade cognitiva, social, econômica e cultural (OECD, 2014) e que encontra bases teóricas na literatura internacional que justificam as relações de equidade de oportunidade como fator que contribui para a qualidade vida, saúde, exercício de cidadania ao longo da vida do estudante até a vida adulta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a análise das competências socioemocionais associadas ao desempenho dos estudantes de 9º ano da rede municipal de São Caetano do Sul. Além disso, permitiu que os estudos das competências socioemocionais ampliasse as áreas de conhecimento para avaliações personalizadas ou larga escala em ciências. Até então as áreas científicas analisadas pela literatura nacional e internacional, intensificaram suas análises para português e matemática.

Ao realizar os estudos das competências socioemocionais de 333 estudantes da rede municipal de São Caetano do Sul, foi possível constatar que o sexo da amostra forma de 167 mulheres, representadas por 50,2% da amostra e 166 homens, representados por 40,8%, entre as idades de 13 a 18 anos. A faixa que corresponde a distorção – série da amostra analisada é de 4,9 %, enquanto na realidade brasileira para o 9º ano, a taxa é de 24%. (IDEB,2017)

Nesta linha do perfil da população, a renda média das famílias está na faixa entre dois a quatro salários mínimos, que representa R\$1908,00 a R\$ 3.816,00, enquanto a realidade brasileira é de R\$ 1.268,00.

Neste sentido, o questionário de autorelato sugere que as características predominantes dos estudantes de 9º ano da rede municipal em Abertura a novas experiências são de curiosidade, apreciação pela reflexão, criatividade e fertilidade em áreas de conhecimento que envolvem a imaginação e aparecem com menos frequências a distração, gosto por trabalhos rotineiros e valores artísticos. No construto do Neurocentrismo, a ênfase foi relacionada pelos estudantes a preocupação, tensão, facilmente fica nervoso e pode ser temperamental. O que surge com menos frequência são as características de permanecer calmo, lidar bem com o estresse e tristeza.

Quanto ao construto de Amabilidade, os estudantes relacionam com maior frequência as características de prestatividade, atenção e gentileza, cooperação com os outros e natureza de perdoar. Com menos frequência, as vezes é rude, frieza, tendência a ficar quieto, crítico com os outros e iniciar brigas.

Na competência de Consciosidade as maiores frequências foram de atributos de distrair – se com facilidade, realiza tarefas com eficiência, é detalhista no trabalho,

tende a ser preguiço. As menores frequências estão na persistência, descuido, demonstração de confiança, organização e segue planos.

O construto de Extroversão tem maiores representatividades nos construtos de muita energia, fala excessivamente, gera entusiasmo, extroversão e com menos representatividade, confiança, demonstra segurança, timidez e reversado.

Ao comparar as características socioemocionais da população analisada a pesquisa sugere que os construtos de Abertura a novas experiências e Consciosidade contribuem para o desempenho de estudantes de forma significativa nas áreas de conhecimento em português, matemática e ciências. Neurocentrismo impacta significativamente na diminuição do desempenho dos estudantes nas três áreas de conhecimento analisadas, contudo, a ênfase está em português e ciências. Extroversão e Amabilidade obtiveram baixas representatividade nos aspectos de cargas fatoriais para o desempenho dos estudantes.

Em comparação, a análise fatorial exploratória desenvolvida por Primi e Santos (2014), demonstraram que ao longo de doze meses com propostas de intervenções das competências socioemocionais relacionadas ao aumento do rendimento escolar, os estudantes partiriam de um percentil de 25º para 75º, com ênfase nos construtos de Abertura a Novas e Consciosidade. As características Amabilidade, Neurocentrismo e Extroversão parecem como nulos estatisticamente.

Quanto ao estudo desenvolvido pela população de estudantes de São Caetano do Sul, sugere - se que as características socioemocionais de Consciosidade tem uma carga fatorial de 0.765 e Abertura a Novas Experiências 0.715, tem uma representatividade confiável no desempenho dos estudantes de 9º ano de São Caetano do Sul. Contudo, o construto de Neurocentrismo com 0.715 de carga fatorial representa uma característica que contribui para a diminuição do desempenho dos estudantes.

Neste sentido, sugere - se a ampliação de pesquisas sobre os construtos socioemocionais de Amabilidade e Extroversão nos aspectos de qualidade de vida escolar, análises relacionadas ao desempenho dos estudantes considerando sexo, renda e a ampliação para outras áreas científicas que compreendem o ambiente escolar.

Dada a importância do tema, o presente trabalho deixa a contribuição dos construtos relacionados as competências socioemocionais dos estudantes de 9º ano

da rede municipal de São Caetano do Sul em avaliações em larga escala e a possibilidade de diferentes abordagens sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. 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, fev. /mai. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002>. Acesso em: 27 set. 2017.

ANDRADE, JOSEMBERG M. Evidências de Validade do Inventário dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade para o Brasil. 2008. Dissertação. Brasília: Universidade de Brasília. Curso de Psicologia. Instituto de Psicologia.

ANTUNES, Celso. Como desenvolver as competências em sala de aula. 1 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 84 p.

ARAÚJO, ALINE G.M. Ensino Médio Integrado – Um olhar para a Implantação de um Projeto Piloto com o Foco no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais por meio da Parceria Público – Privada. 2015. Dissertação. Juiz de Fora: Universidade de Juiz de Fora. Curso de Educação. Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisa de Survey. 2ª rein. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2003. 37 – 159 p.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. /nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo; Editora Martins Fontes, 1977. 114 – 116 p.

BARRERA, Maria Dilia Meieles, SALGADO, Sara Victoria Alvarado. Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Revista Estudios Políticos*. N 40.p.53 – 75. Fevereiro/junho.2002. Disponível em <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/13203/11849>> Acesso em 10 abril 2017.

BERGER,C. et al. Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Bogotá*, v. 13, n. 2, p. 627-638, abr./jun. 2018.

BEZERRA, Kátia Regina. Desenvolvimento de competências em escolas técnicas: a visão de contratantes e contratados. Acervo de dados PUC Rio:Rio de Janeiro. 2011. Disponível em <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=197436&posicao_atual=345&posicao_maxima=1385&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-ine&contador=0&parcial=&letra=D&lista=E> Acesso em 10 abr 2017.

BRASIL. Deliberação 344 de 22 de julho de 2014. Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>> Acesso em 28 de julho de 2017.

CAÇÃO, Maria Isaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso Regulativo da Tylerização na educação pública. Espaço do Currículo, São Paulo, v. 3, n. 41, p. 380-394, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9099>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CAPES /MEC. Portal de periódicos. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves De; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, set. /dez. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5577322>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

CAZELLA, S. C. et al. Desenvolvendo um Sistema de Recomendação de Objetos de Aprendizagem baseado em Competências para a Educação: relato de experiências. Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Rio de Janeiro, p. 26-30, nov. 2012.

COELHO, V. A. et al. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. Análise Psicológica, Portugal, v. 1, n. 46, p. 61-72, ago. 2015.

COELHO, V. A. Promoção do Sucesso e Ajuste Escolar: Estudos Sobre a Eficácia e Efetividade de Programas de Desenvolvimento Socioemocionais para alunos do 4º ao 9º ano. Dissertação. Lisboa: Universidade de Coimbra. Curso de Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

COLL, CÉSAR SALVADOR. Las Competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación

educativa.Espanha, nº 161,p.34-37. Set 2007. Disponível em<
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692>> Acesso
em: 15 abr 2017.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: Métodos Quantitativos, Qualitativos e Misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.
DELORS, J. et al. Educação: Um tesouro a descobrir. 96 ed. Brasília: Unesco, 2010. 43 p.

DEMO, Pedro. Educação hoje: Novas tecnologias, pressões e oportunidades. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009. 137 p.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DIENER, Ed. Subjective Well – Being. American Psychological Association, Inc. Ohio, v195,n3,p.542-575,jul.1984. Disponível em: <
<http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/review.html>>Acesso em: 15 de setembro de 2018.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em:09 jul. de 2017.

EDUCAÇÃO SEC 21. Educação para o século XXI. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/compet%c3%8ancias-socioemocionais_material-de-discuss%c3%83o_ias_v2.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.

FERRETTI, Celso João. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação. Educ. Soc. v.23, nº81, p.299 – 306.Dez 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 9 abr 2017.

FRANCISCO, Simões; ALARCÃO, Madalena. A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 339-354, mai. /ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200009&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 31 mar. 2017.

GARCIA, P. S. et al. Avaliação da Educação escolar no grande Abc paulista: primeiras aproximações. 1 ed. São Paulo: Pléiade, 2015. 181 p.

GERHARDT, Tatiana Engel.SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de Pesquisa. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/cursopqdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 12 de junho de 2017. 65-87 p.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa.4 ed. São Paulo: Editora Atlas,2002. 31 - 43 p.

HAIR, J. F. et al. A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling: (PLS- SEM). Los Angeles: SAGE, 2014. 329 p.

HUTZ, C. S. et al. O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 8-14, mar. /jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000200015&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 06 mar. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/default.shtm>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

IDEB - INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

KLINE, Rex B. Structural Equation Modeling: Principles and Practice of Structural equation modeling. 8 eds. New York: Guilford, 1998. 354 p.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim Técnico do Senac, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 1-10, nov. 2017.

LÓPEZ,Jaume Sarramona. Competencias Básicas Y Currículum. El caso Cataluña.:Teoría Educacional. V 26,p.205-228. Jun 2014. Disponível em < <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261205228>> Acesso em 17 de jun de 2017.

LÜCKE, Heloisa. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p 15 -29.

LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1185>>. Acesso em 12 de junho de 2017.

MACANA, ESMERALDA CORREA. O Papel da Família no Desenvolvimento Humano: O Cuidado Da Primeira Infância e a Formação de Habilidades Cognitivas e Socioemocionais. 2014. Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de Economia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACEDO, Lino De. Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. Cefetsp, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-21, abr./ago. 1999.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª edição. São Paulo; Editora Atlas, 2003. 108 – 200.p

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul. /set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

OECD BETTER POLICIES FOR BETTER LIVES. Oecd brasil. Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

OECD. Centre for educational research and innovation. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/ceri/>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

OECD. Estudos da OECD sobre Competências para o Progresso Social o Poder das Competências Socioemocionais. Disponível em: <<http://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

OECD. Oecd Ilibrary. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-da-educacao_20795807>. Acesso em: 06 jul. 2017.

OLIVEIRA, RAPHAEL G. Desenvolvimento Humano e a Importância das Habilidades não – Cognitivas para a Educação: Uma Análise Conceitual das Políticas de Avaliação Educacional no Brasil. 2014. Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Curso de Economia. Faculdade de Ciências Econômicas Programa de Pós-Graduação em Economia.

OLIVIANE, KAREN GRANZOTTO. Associação entre Violência e Habilidades Socioemocionais dos alunos do Ensino Médio. Dissertação. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. Curso de Economia. Faculdade de Economia e Administração.

OLIVOS, Tiburcio Moreno. La evaluación de competencias en educación. Sinéctica.v.39. p.1-20. Set.2012. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010> Acesso em 9 de abr de 2017.

PACIÊNCIA, Luan Pires. Avaliação dos Instrumentos de Mensuração de Competências Socioemocionais no Contexto Escolar. 2016.Dissertação.São Paulo: Universidade de São Paulo. Curso de Administração. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

PALMA, MARIA T.M. A Prosecação dos Estudos: O papel da Personalidade na Tomada de Decisão. 2012. Dissertação. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Sociais e Psicológicas, Sociais e da Vida. Curso de Psicologia. ISPA.

PANJOTA, Luis Manríques. ¿Evaluación en Competencias? Estudios Pedagógicos. Valdivia, v 38, p.353 – 366. Fev.2012. Disponível em<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100022> Acesso em 12 abr 2017.

PERRENOUD, Philippe. 10 competências para ensinar: convite à viagem. 2 eds. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PERRENOUD, Philippe. As práticas pedagógicas mudam e de que maneira? Revista Impressão Pedagógica, Curitiba, n. 23, p. 14-15, jul. /ago. 2000. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_25.html>. Acesso em: 29 mar. 2017.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. 1 ed. Curitiba: Artmed, 1999. 96 p.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é viras as costas aos saberes ?. Pátio, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov./nov. 1999. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 29 mar. 2017.

PINTO, S.R.R. BEZERRA, K.R. Desenvolvimento de Competências em escolas

Técnicas: As Visões de Contratados e Contratantes. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 15, n. 2, p. 351-379, 2014. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/31587/desenvolvimento-de-competencia-em-escolas-tecnicas--as-visoes-de-contratados-e-contratantes>> Acesso em 12 abr 2017. Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida Campinas.

PREARO, Leandro Campi. O Uso de Técnicas Estatísticas Multivariadas em Dissertações e Teses Sobre o Comportamento do Consumidor: Um estudo Exploratório.2008.Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Curso de Administração. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

PREARO, Leandro Campi. Os serviços Públicos e o Bem-Estar Subjetivo da População: Uma Modelagem Multigrupos Baseada Em Mínimos Quadrados Parciais.2013.Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo. Curso de Administração. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

PRIMI, R. et al. Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos. Psicologia Teoria e Pesquisa, Bragança Paulista, v.17.n2, p. 151-159, mai/ago.2001.Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7875.pdf>> Acesso em 29 mar.2017

PRIMI, R. et al. Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. European Journal of Psychological Assessment, Alemanha, v. 32, n. 1, p. 5-16, jan. 2016. Disponível em: <<https://biblio.ugent.be/publication/7280734>>. Acesso em: 20 out. 2017.

PRODANOV, Cleber C. FREITAS, Ernani C. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.2ª ed. Novo Hamburgo; Universidade FEEVALE,2013. 276 p.

QEDU. Qedu. Disponível em: <http://qedu.org.br/?gclid=cj0kcqjw3inybrclarisag6bfmtafcrgothskl4ioryzocjppqxl3qxurcaygzpukodltbgxy_zdemqaauatealw_wcb>. Acesso em: 12 abr. 2017.

RODRIGUES, Carlos Eduardo S.L. As habilidades Socioemocionais como a Nova Fênix das Avaliações em Larga Escala.2015 Dissertação. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro. Curso de Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: O que há de novo?. 1 ed. São Paulo: Artmed, 2011. 233 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al.. Educar por competência: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 13-63.

SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 12 eds. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 425 p.

SANTOS, Daniel. A importância Socioeconômica das características de Personalidade. Instituto Ayrton Senna, São Paulo, mar. 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/A-import%C3%A2ncia-socioecon%C3%B4mica-das-caracter%C3%ADsticas-de-Personalidade.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SANTOS, Daniel. PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3-93, mar. 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SANTOS, Daniel; BERLINGERI, Matheus Mascioli; CASTILHO, Rafael De Braga. Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala. Área da ANPEC: Área 12 – Economia Social e Demografia Econômica, Ribeirão Preto, p. 1-16, abr. 2017. Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2017/submissao/files_l/12-5b3bec770ff9458b47ef17a5a6605d0f.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. Políticas de Avaliações Externas: *A Ênfase na Questão das Competências Cognitivas e Socioemocionais*. 2015. 170 f. Dissertação (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Teoria e Prática na Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

SANTOS, MARISTELA V. Construção de Escala de Indicadores Socioemocionais em Crianças e Adolescentes. 2016. Dissertação. Campinas: PUC. Curso de Psicologia. SCIELO. Scientific Eletronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SENHORINHO, Anacarla. Emancipação e Competência: Estudo da Proposta Curricular de Jaboatão de Guararapes – PE. Revista Espaço do Currículo, Campina

Grande.vol.4, n°2,p349 – 357. Mar 2012. Disponível em<
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/12348>> Acesso em 12 abr 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22 eds. São Paulo: Cortez, 2007. 335 p.

SILVA, WALCIR S. J. Evidências sobre Habilidades Socioemocionais dos Alunos em Idade Escolar: Formação, Desenvolvimento e o Papel da Escola no Brasil.2017. Tese. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Curso de Economia. Pós-graduação em Desenvolvimento Econômico da Universidade Federal do Paraná.
UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

VASCONCELOS, T. C. et al. Condutas desviantes e traços de personalidade: testagem de um modelo causal. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 25, n. 1, p. 55-65, jan. /mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 mai. 2017.

VIEIRA, Andre. H. P. Competências Socioemocionais e Desempenho no Brasil: Uma Análise de Equações Estruturais e Pareamento com os Dados do Pisa 2012. 2012.Dissertação.Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Curso de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

VILLASMIL RUBIO. MARIA ALEJANDRA; OBANDO UZCATEGUI, LAURA. La formacion integral: um lineamento para los modelos educativos em Venezuela baseado em competências. Revista Vision Gerencial, Venezuela, v 12, n 1, p 191 – 215, 2013. Disponível em: <
https://scholar.google.com.br/scholar?bav=on.2,or.r_cp.&biw=1366&bih=662&dpr=1&um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:fMQFNjujsqXx9M:scholar.google.com/> Acesso em: 15 abr. 2017.

WERLE,Flávia Ovino Corrêa. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: Do controle de Resultados a intervenção nos Processos de Operacionalização do Ensino. Avaliação de Políticas Públicas de Educação, Rio de Janeiro, v. 19 n.73, p.769 – 792, out/dez 2011. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2017.

WILLEMSENS, Beatriz. Competências Socioemocionais: Efeitos do Contexto Escolar da Religiosidade e Mediação sobre o Desempenho Acadêmico. 2016. Tese. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Curso de Economia. Programa de

Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

YOUNG, Michael F. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan. /mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2017.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. /dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
ZABALAIA, Antoni; AMAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. 1 ed. São Paulo: Artmed, 2015. 200 p.

APÊNDICE

Adaptação do questionário Big *Five Inventory* (BFI)

Este questionário compõe a pesquisa de uma dissertação de mestrado pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Não existem respostas certas ou erradas, por isso responda de forma espontânea e sincera. Todas as questões deverão ser assinaladas com uma cruz na sua opção de resposta.

Obrigada pela sua colaboração.

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não concordo e nem discordo	Aceito um pouco	Aceito totalmente
1	2	3	4	5

Nome: _____ Escolaridade: _____ Idade: _____

Nº	Vejo-me como alguém que	1	2	3	4	5
1	É falador					
2	Tende a ser crítico com os outros					
3	É detalhista no trabalho					
4	É triste, fica constantemente triste					
5	É original, vem com novas ideias					
6	É reservado					
7	É prestativo e ajuda os outros					
8	Pode ser um pouco descuidado					
9	É relaxado, lida bem com o estresse					
10	Tem curiosidade sobre muitas coisas diferentes					
11	É cheio de energia					
12	Inicia briga com os outros					
13	É de confiança quando executa tarefas					
14	Pode ser tenso					
15	É inteligente, gosta de analisar profundamente as coisas					
16	Gera muito entusiasmo					
17	Tem o poder de perdoar					
18	Tende a ser organizado					
19	Se preocupa muito					

20	Tem uma imaginação fértil					
21	É confiante					
22	Tende a ficar quieto					
23	Tende a ser preguiçoso					
24	É emocionalmente estável, não fica magoado facilmente					
25	É inventivo, criativo					
26	É assertivo					
27	Pode ser frio e indiferente					
28	Persiste até a tarefa ser concluída					
29	Pode ser temperamental					
30	Tem valores artísticos e experiências estéticas					
31	Às vezes é tímido e inibido					
32	Atencioso e gentil com todos					
33	Faz coisas de forma eficiente					
34	Permanece calmo em situações tensas					
35	Prefere trabalho rotineiro					
36	É extrovertido e sociável					
37	Às vezes é rude com os outros					
38	Faz planos e os segue					
39	Fica nervoso facilmente					
40	Gosta de refletir e brincar com ideias					
41	Tem poucos interesses artísticos					
42	Gosta de cooperar com os outros					
43	É facilmente distraído					
44	É sofisticado em arte, música ou literatura					

Qual sua renda familiar atualmente considerando todas as pessoas que residem em sua casa.

- Até um salário mínimo (R\$ 954,00)
- De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 954,00 a 1.908,00)
- De 2 a 5 salários mínimos (R\$ 1.908,00 a 4.770,00)
- Acima de 5 a 10 salários mínimos(R\$ 4.770,00 a R\$ 9.540,00)
- De 10 a 20 salários mínimos (R\$ 9.540,00 a 19.080,00).

ANEXOS

Tradução do questionário Big Five Inventory (BFI)

Discordo totalmente	Discordo um pouco	Não concordo e nem discordo	Aceito um pouco	Aceito totalmente
1	2	3	4	5

Nº	Vejo-me como alguém que	1	2	3	4	5
1	É falador					
2	Tende a ser crítico com os outros					
3	É detalhista no trabalho					
4	É triste, depressivo					
5	É original, vem com novas ideias					
6	É reservado					
7	É prestativo e ajuda os outros					
8	Pode ser um pouco descuidado					
9	É relaxado, lida bem com o estresse					
10	Tem curiosidade sobre muitas coisas diferentes					
11	É cheio de energia					
12	Inicia briga com os outros					
13	É um trabalhador de confiança					
14	Pode ser tenso					
15	É engenhoso, gosta de analisar profundamente as coisas					
16	Gera muito entusiasmo					
17	Tem natureza de perdoar					
18	Tende a ser organizado					
19	Se preocupa muito					
20	Tem uma imaginação fértil					
21	É confiante					
22	Tende a ficar quieto					
23	Tende a ser preguiçoso					
24	É emocionalmente estável, não fica magoado facilmente					
25	É inventivo, criativo					
26	É assertivo					
27	Pode ser frio e indiferente					

28	Persiste até a tarefa ser concluída					
29	Pode ser temperamental					
30	Tem valores artísticos e experiências estéticas					
31	Às vezes é tímido e inibido					
32	Atencioso e gentil com todos					
33	Faz coisas de forma eficiente					
34	Permanece calmo em situações tensas					
35	Prefere trabalho rotineiro					
36	É extrovertido e sociável					
37	Às vezes é rude com os outros					
38	Faz planos e os segue					
39	Fica nervoso facilmente					
40	Gosta de refletir e brincar com ideias					
41	Tem poucos interesses artísticos					
42	Gosta de cooperar com os outros					
43	É facilmente distraído					
44	É sofisticado em arte, música ou literatura					