

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA DIAS DE MOURA

**DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS E O *MODUS OPERANDI* DO INSTITUTO
AYRTON SENNA NA DISSEMINAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS**

CORUMBÁ/MS

2024

MARIA APARECIDA DIAS DE MOURA

**DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS E O *MODUS OPERANDI* DO INSTITUTO
AYRTON SENNA NA DISSEMINAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:

Educação Social

Linha de Pesquisa:

Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

CORUMBÁ/MS

2024

MARIA APARECIDA DIAS DE MOURA

**DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS E O *MODUS OPERANDI* DO INSTITUTO
AYRTON SENNA NA DISSEMINAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Aprovada em ____/____/_____, com Conceito _____.

Maria Aparecida Dias de Moura

Aprovado em Corumbá/MS em ____/____/2024 com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Dr. Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/CPAN
Presidente - Orientador

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/CPAN
Membro/UFMS

Dr. João Batista Zanardini

UNIOESTE
Membro Externo

Dedico a Tobias e ao Eduardo.

Dedico ainda, In Memoriam, à Cecília e ao Aureliano.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é reconhecer que nenhum caminho é percorrido de maneira solitária. Em cada passo dado, nesta trajetória acadêmica, reconheço e agradeço por todas as oportunidades de aprendizagem.

Assim, inicio meus agradecimentos a Deus pelo sopro da vida. À minha família pelo apoio. Ao meu esposo e companheiro Eduardo por todo seu amor, por me aturar nas minhas crises e pelas vezes em que ajudou a respirar para seguir. Ao meu anjinho, Tobias, que tem dividido meu tempo com os livros e artigos e sempre fazendo planos para quando eu terminar o mestrado.

Ao Genilson e à Maria do Carmo por acreditarem na educação e entenderem esse momento como uma oportunidade de crescimento profissional.

Ao Augusto pelas leituras atentas e à minha irmã de coração, Laura, pela ajuda com o *Abstract*. Aos meus amigos, que não ousou mencionar nomes para não pecar por esquecimentos ou estabelecimentos de prioridades. São humanos incríveis que torceram por mim desde o começo e respeitaram minhas ausências.

Ao PPGE pela oportunidade de ingresso ao programa e pelo suporte e atendimento às nossas reivindicações e proposições. Aos colegas de turma com os quais dividi angústias e alegrias.

Aos professores do PPGE por todas as orientações e apoio em nossa trajetória, em especial ao professor Jorge Luis Mazzeo Mariano (*in memoriam*) pelos ensinamentos e pela sensibilidade.

Agradeço à Banca de Qualificação, a qual ajudou a enriquecer este trabalho. Ao rigor da professora Dra. Theresa Adrião e pela forma generosa com que produziu apontamentos e teceu sugestões. À professora Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, agradeço o olhar atento e bondoso com que desenvolveu apontamentos e considerações a respeito do trabalho. Agradeço a referida banca pelo comprometimento em dispor de seus tempos e pelas contribuições significativas à nossa pesquisa.

Por fim, agradeço ao professor Dr. Fabiano Antonio dos Santos por orientar este trabalho. Pessoa e profissional que admiro muito pela seriedade com que trata os assuntos educacionais, pelo comprometimento de suas pesquisas, pelas trocas, pelas conversas, pelos ensinamentos, pela amizade, por acreditar no meu potencial, por não me deixar desistir e principalmente por ter tornado mais leve este processo.

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas” (Guimarães Rosa).

RESUMO

Esta pesquisa, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social. Tem como objetivo analisar a experiência do Programa Diálogos Socioemocionais (PDS) do Instituto Ayrton Senna (IAS) para a disseminação e a elaboração das políticas avaliativas das competências socioemocionais no Brasil, entre 2017 e 2022, para o qual propomos como objetivos específicos: discorrer sobre as estratégias usadas pelo IAS para se estabelecer como importante aparelho privado de hegemonia, especialmente na disseminação das competências e habilidades socioemocionais; e, apresentar como o IAS se insere na vanguarda das políticas de competências socioemocionais no Brasil. Para alcançar tais objetivos, organizamos a presente pesquisa em três capítulos, a saber: No capítulo 1, intitulado “Estado capitalista: elemento essencial à (re)estruturação produtiva”, apresentamos os projetos operados pelo Estado para a manutenção da classe dominante. No capítulo 2, apresentamos as relações entre o IAS e as competências socioemocionais a partir de um breve levantamento de produção que reafirma a importância de discutir a presente temática. Na pesquisa bibliográfica mapeamos estudos sistematizados para os quais definimos, como nossas bases de dados bibliográficos, o catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Utilizando as diferentes combinações dos descritores “avaliação”, “socioemocionais” e “senna”, coletamos na Capes 17 trabalhos entre dissertações e teses e no SciELO 11 artigos. No capítulo 3, apresentamos a análise dos documentos que compõem o corpus da presente pesquisa: os relatórios anuais (2017 a 2022) do IAS disponibilizados no site do instituto, os documentos do PDS disponibilizados para a formação continuada de técnicos das secretarias de educação e equipes escolares, entre outros que consideramos relevantes para responder à pergunta norteadora da presente pesquisa. Nossas conclusões apontam que o IAS, por meio de números, busca reafirmar a relevância da sua atuação no cenário nacional, enquanto disseminador de políticas educacionais; as proposições do IAS alinham-se com as de organizações internacionais empenhadas na discussão dos padrões educacionais internacionais; o PDS tem contribuído para disseminar a ideia de que é possível e necessário avaliar as competências socioemocionais em escala.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Instituto Ayrton Senna. Diálogos Socioemocionais

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, in the research line Policies, educational practices and social exclusion/inclusion. Its objective is to analyze the experience of the Socio-Emotional Dialogues Program (PDS) of the Ayrton Senna Institute (IAS) for the dissemination and elaboration of evaluation policies for socio-emotional skills in Brazil, between 2017 and 2022, for which we propose the following specific objectives: to discuss the strategies used by the IAS to establish itself as an important private apparatus of hegemony, especially in the dissemination of socio-emotional skills and abilities; and, present how the IAS is included at the forefront of socio-emotional skills policies in Brazil. To achieve these objectives, we organized this research in three chapters, namely: in chapter 1, entitled “Capitalist State: essential element to productive (re)structuring”, in which we search to present the projects operated by the State to maintain the dominant class . In chapter 2, we search to present the relationships between the IAS and socio-emotional skills based on a brief production survey that reaffirms the importance of discussing this topic. In bibliographic research, we mapped systematized studies for which we defined, as our bibliographic databases, the catalog of dissertations and theses of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). Using different combinations of the descriptors “evaluation”, “socio-emotional” and “senna”, we collected 17 works from Capes, including dissertations and theses, and 11 articles from SciElo. In chapter 3, we present the analysis of the documents that make up the corpus of this research: the annual reports (2017 to 2022) of the IAS available on the institute's website, the PDS documents made available for the continuing training of technicians from education departments and school teams, among others that we consider relevant to answer the guiding question of this research. Our conclusions indicate that the IAS, through numbers, seeks to reaffirm the relevance of its performance on the national scene, as a disseminator of educational policies; the IAS propositions align with those of international organizations engaged in the discussion of international educational standards; the PDS has contributed to disseminating the idea that it is possible and necessary to assess socio-emotional skills at scale.

Keywords: socio-emotional skills. Ayrton Senna Institute. Socio-emotional Dialogues

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rede de Códigos – Ações em Escala.....	67
Figura 2: Rede de Códigos – Apoio às Secretarias	68
Figura 3: Rede de Códigos – Covid-19.....	69
Figura 4: Rede de Códigos – Formação de Professores.....	70
Figura 5: Rede de Códigos – Gestão de Políticas	71
Figura 6: Rede de Códigos – Instrumentos Avaliativos.....	72
Figura 7: Rede de Códigos – Tecnologias Baseadas em Evidências	73
Figura 8: Rede de Códigos – Competências Socioemocionais	74
Figura 9: Rubrica da Competência "Foco"	85
Figura 10: Ficha da Rubrica “Foco” preenchida por estudante	86
Figura 11: Legendas para interpretar o mapa de calor	87
Figura 12: Trecho de um mapa de calor.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses resultantes da busca pela palavra-chave “socioemocionais” associadas a “senna” no período 2014-2022	49
Quadro 2: Dissertações e teses resultantes da busca pela palavra-chave “socioemocionais” associadas a “avaliação” no período 2014-2022	50
Quadro 3: Resultado de buscas de artigos científicos na base da SciELO utilizando a palavra-chave “socioemocionais” associada a “avaliação” no período 2014-2022	51
Quadro 4: Resultado de buscas de artigos científicos no periódico Estudos em Avaliação Educacional utilizando a palavra-chave “socioemocionais” associada a “avaliação” no período 2014-2022.....	52
Quadro 5: Relação de documentos analisados	60
Quadro 6: Corpus final da pesquisa	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relatório de ocorrência de códigos	65
Tabela 2: Resumo de atendimentos do IAS entre os anos 2017 e 2022.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. ESTADO CAPITALISTA: ELEMENTO ESSENCIAL À (RE)ESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	18
1.1 Uma agenda para a Educação: o crescimento da atuação da terceira via	26
1.2 A Reforma do Estado e os novos sujeitos educacionais	34
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, A FINANCEIRIZAÇÃO E A ORIGEM DO MODELO PRIVATISTA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	43
2.1 Instituto Ayrton Senna e a Disseminação de Competências Socioemocionais: mapeamento de produções.....	48
3 O INSTITUTO AYRTON SENNA E A DISSEMINAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	59
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1.1 Da análise dos documentos e definição das categorias	65
3.2 SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA: UM BREVE HISTÓRICO.....	75
3.2.1 O Instituto Ayrton Senna e a vanguarda das políticas de competências socioemocionais no Brasil.....	76
3.2.1.1 O Programa Diálogos Socioemocionais	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Há um discurso, cada vez mais frequente produzidos pelos reformadores da educação, de que as mudanças no mundo contemporâneo têm pressionado as escolas e a educação como um todo a se adaptarem para enfrentarem os desafios de ordem tecnológica, econômica, social e ambiental, vivenciados pela sociedade e que demandariam habilidades especializadas. Neste sentido, a implementação de currículos que priorizam o desenvolvimento de competências socioemocionais tem recebido cada vez mais atenção, tanto em âmbito nacional, quanto internacionalmente.

Historicamente, o conceito de competência ganha terreno a partir das grandes mudanças ocorridas no âmbito do processo de reestruturação produtiva, no qual o sistema fordista/taylorista, baseado na produção em massa, perde espaço para um modelo mais adaptável, no qual a produção é ditada pela demanda do mercado, evitando o acúmulo de estoque (Ramos, 2006). O modelo de produção com foco na flexibilidade, vai além da produção, tempos, espaços e a formação do trabalhador, na qual a especialização dá espaço para a polivalência, em que o trabalhador deve disponibilizar uma gama de competências, podendo atuar em mais de uma função (Manfredi, 1999).

Essas mudanças não se restringiram apenas aos espaços de produção, como fábricas e empresas. Kuenzer (2002) argumenta que as competências passaram a ter papel central na elaboração de políticas públicas educacionais, especialmente a partir da década de 1990, para as quais organizações internacionais e locais se empenham em sua implementação.

Em nível internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem se destacado na organização de orientações para apoiar governos no processo de implementação de políticas públicas que priorizem as competências, em especial as competências não cognitivas ou socioemocionais. Por exemplo, o documento intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (2015) reafirma a importância das competências socioemocionais para enfrentar os desafios do século 21, propondo estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Demonstra ainda que as competências socioemocionais podem ser mensuradas e desenvolvidas por meio da aproximação entre educadores e crianças. E, no Brasil, podemos mencionar o Instituto Ayrton Senna (IAS), que desde 2011 vem promovendo e ampliando o espaço de discussões da temática.

O IAS é uma organização não governamental fundada em 1994, declarando-se inicialmente como uma associação de caridade comprometida com o combate à pobreza por meio da atuação em diversas áreas. Na educação, suas principais ações voltam-se para as redes públicas de ensino, nas áreas de formação profissional, esporte e artes. Em 1997, lançou o programa Acelera Brasil, com a finalidade de corrigir os *déficits* no fluxo escolar, causados pela distorção idade/série. Dois marcos importantes na trajetória do IAS são a concessão de Cátedra da Unesco em 2004 e depois a associação à OCDE em 2012 (Adrião; Borghi 2023).

Os estudos realizados por uma pesquisa interinstitucional, coordenada por Adrião (2023), a respeito da atuação do IAS entre 2005 e 2018, colocam-no como uma das três organizações privadas com maior incidência em políticas educacionais nesse período.

A motivação para a pesquisa desse tema nasce no decorrer da minha trajetória profissional e acadêmica que, por vezes, se encontram. Sou licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal e atuo nas redes públicas de ensino municipal e estadual desde 2001. Em sala de aula, vivenciei a implementação (ou as tentativas) de diversas políticas educacionais, das quais lembro-me bem da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da criação do componente curricular Projetos Educacionais. E, a cada “inovação”, uma “enxurrada” de orientações, documentos, formações e modelos. Após alguns anos, em 2010, fui convidada a compor a equipe da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá. Pude vivenciar a implementação dessas políticas de um outro prisma, o da gestão educacional, participando da organização do Plano Municipal de Educação (PME) e, mais recentemente, da implementação do Currículo de Referência do MS a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017. Isso me motivou a escrever um projeto de pesquisa e submetê-lo ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMS no *Campus* do Pantanal, em 2019, tendo por objeto a relação da BNCC e as Avaliações Externas. Ao adentrar no Programa, tive a oportunidade de cursar uma disciplina optativa “Políticas educacionais e Contemporaneidade”, ministrada, de forma brilhante, pelo professor Dr. João Zanardini que, ao discorrer de forma muito coerente sobre as políticas educacionais, nos apresentou a iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) de avaliação de competências socioemocionais como uma promessa de nova modalidade de avaliação em larga escala. Confesso que fiquei perplexa e hesitando em aceitar os prováveis motivos da inserção das competências socioemocionais tão discutidas na BNCC. Passados alguns meses, a Semed de Corumbá recebeu o convite para prestigiar o “Seminário Internacional de Competências Socioemocionais”, promovido pela Secretaria de Estado de

Educação de MS (SED/MS) em parceria com o IAS, o que suscitou em mim uma imensa vontade de saber do que se tratava. Então, coloquei-me à disposição para representar a Semed. Para minha surpresa, o evento contou com Oliver P. John (Califórnia/EUA), Filip de Fruyt (Ghent/Bélgica), Ricardo Primi, da Universidade São Francisco (USF), de Campinas/SP, que apresentaram, em linhas gerais, a pesquisa que envolveu a mensuração de competências socioemocionais de estudantes do Rio de Janeiro e que, naquele ano (2019), em menos de seis meses, 19 mil estudantes, de 88 escolas da rede estadual de ensino do MS já tinham realizado a avaliação de competências socioemocionais¹. Estavam ali nos apresentando o programa Diálogos Socioemocionais. Todos esses dados e tantas novidades me levaram a ter uma conversa com meu orientador, professor Dr. Fabiano Antonio dos Santos, e decidimos pela alteração do objeto da nossa pesquisa.

Concebido e disseminado pelo IAS, o programa Diálogos Socioemocionais (PDS) é a materialização de uma política pública de desenvolvimento e mensuração de competências socioemocionais iniciado a partir da parceria estabelecida entre o IAS e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2012. Essa parceria e o investimento em um grupo internacional de pesquisa sobre a mensuração de competências socioemocionais, deu origem ao Senna (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*), que foi desenvolvido e testado nas redes públicas do Rio de Janeiro. De acordo com Santos e Primi (2014), 24.605 alunos oriundos de 14 regiões, 79 cidades, 431 escolas e 1062 turmas do Rio de Janeiro responderam ao instrumento, o que segundo os autores, garantiu sua validação.

Assim, o PDS reúne a formação de competências socioemocionais de estudantes e professores e a sua mensuração por meio do Instrumento Senna.

Dessa forma, na presente pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social, buscamos responder o problema norteador: como o Instituto Ayrton Senna (IAS), por meio do Programa Diálogos Socioemocionais (PDS), dissemina e influencia na elaboração das políticas avaliativas das competências socioemocionais no Brasil entre 2017 e 2022?

Para responder a essa pergunta propusemos o objetivo geral: Analisar a experiência do Programa Diálogos Socioemocionais (PDS) do Instituto Ayrton Senna (IAS) para a

¹ Disponível em < <https://www.sed.ms.gov.br/seminario-internacional-sobre-competencias-socioemocionais-e-realizado-em-ms/>> Acesso em 29 de mar de 2020.

disseminação e a elaboração das políticas avaliativas das competências socioemocionais no Brasil entre 2017 e 2022.

Temos como objetivos específicos: discorrer sobre as estratégias usadas pelo IAS para se estabelecer como importante aparelho privado de hegemonia, especialmente na disseminação das competências e habilidades socioemocionais; e, apresentar como o IAS se insere na vanguarda das políticas de competências socioemocionais no Brasil.

Para alcançar tais objetivos, organizamos a presente pesquisa em três capítulos, a saber: No capítulo 1, intitulado “Estado capitalista: elemento essencial à (re)estruturação produtiva”, buscamos apresentar os projetos operados pelo Estado para a manutenção da classe dominante. Assim, nos propomos a ver o Estado pelas lentes de Gramsci que o percebe em uma relação dialética e orgânica com a sociedade civil. Sendo indispensáveis as contribuições teóricas de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Neves (2005), Shiroma (2011), Montaña e Duriguetto (2011), Libâneo (2012, 2016), Adrião (2018), Adrião e Borghi (2023), entre outros autores que nos descortinam as estratégias de produção hegemônicas que operam na sociedade capitalista. E, principalmente, como essa reestruturação tensiona mudanças na educação, nas políticas públicas que regem a educação e como as competências socioemocionais se inserem nas finalidades educativas e passam a compor (ou não) a intencionalidade das práticas educativas. O capítulo 1 subdivide-se em dois itens: 1.1 ‘Uma agenda para a Educação: o crescimento da atuação da terceira via’, no qual apresentamos as orientações dos organismos multilaterais para a educação e como elas foram incorporadas à legislação brasileira; 1.2 ‘A Reforma do Estado e os novos sujeitos educacionais’, no qual buscamos apresentar que no Brasil as articulações para a reforma se deram a partir da ideia da crise do Estado, dando espaço aos sujeitos privados.

No capítulo 2, intitulado: “As políticas públicas educacionais, a financeirização e a origem do modelo privatista de competências socioemocionais”, no qual buscamos abordar a ideia de competências e como a sua inserção na educação contribui para a sua precarização. Procuramos apresentar as relações entre o IAS e as competências socioemocionais a partir de um breve levantamento de produção que reafirma a importância de discutir essa temática. Na pesquisa bibliográfica, mapeamos estudos sistematizados para os quais definimos, como nossas bases de dados bibliográficos, o catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Utilizando as diferentes combinações dos descritores “avaliação”, “socioemocionais” e “senna”, coletamos 17 trabalhos na Capes, entre dissertações e teses, e 11 artigos no SciELO.

No capítulo 3, apresentamos a análise dos documentos que compõem o corpus da presente pesquisa: os relatórios anuais (de 2017 a 2022) do IAS disponibilizados no site do instituto, os documentos do PDS disponibilizados para a formação continuada de técnicos das secretarias de educação e equipes das escolas, entre outros que consideramos relevantes para responder à pergunta norteadora deste estudo.

Após as considerações iniciais, apresentaremos a seguir o Capítulo 1, no qual discutiremos a concepção de Estado que servirá como guia para nossas investigações ao longo deste estudo. Além disso, exploraremos como essa ideia se relaciona com outros conceitos relevantes e influencia as dinâmicas sociais, políticas e educacionais.

1. ESTADO CAPITALISTA: ELEMENTO ESSENCIAL À (RE)ESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

As políticas educacionais são um reflexo dos interesses e valores de uma sociedade. Elas são moldadas por uma variedade de fatores, incluindo as necessidades econômicas, as demandas sociais e os objetivos políticos. No entanto, é importante reconhecer que esses interesses podem ser diversos e, às vezes, conflitantes.

Nesse sentido, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a compreensão de uma política pública vai além de conhecê-la em si mesma. É necessário entender o significado do projeto social do Estado como um todo. Assim, antes de discutirmos a intencionalidade ou a urgência da implementação de competências socioemocionais nas escolas, apresentaremos a ideia de Estado pela qual conduziremos nossos estudos ao longo dessa pesquisa, que busca captar o movimento do real e, por isso, adota o referencial do materialismo histórico-dialético.

Em linhas mais gerais, o entendimento que adotaremos tem origem nas contribuições de Antonio Gramsci (1891-1937)², que nos provoca a pensar a formulação das políticas como estratégias de produção hegemônica, além de nos ajudar a refletir sobre o Estado capitalista. Gramsci, ao avaliar as possibilidades de avanço para a revolução socialista, por exemplo, na Rússia em 1917, percebe diferenças significativas entre os países do ocidente e oriente³, principalmente nos aspectos sociais, político, econômico e cultural, o que reflete, também, a diferença da atuação do Estado nessas organizações sociais:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da

² Intelectual, ativista revolucionário, jornalista e dirigente comunista, Antonio Gramsci nasceu em Ales, comuna italiana da região da Sardenha, província de Oristano, no dia 22 de janeiro de 1891. Gramsci e sua família viviam com muitas dificuldades financeiras, apesar das quais o foi oportunizado estudar. Passando por *Santu Lussurgiu* e Cagliari, onde por influência de seu irmão Genaro veio a participar do movimento socialista. E, em 1911 entrou na Universidade de Turim, onde estudou Letras. Como jornalista, dedicou-se a publicações de esquerda, atuou nos conselhos de fábrica e ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano em 1921. Em 1924, Gramsci foi eleito deputado pelo distrito de Vêneto. Em 8 de novembro de 1926 é preso pela ditadura fascista com base em leis de exceção decretadas por Benito Mussolini, depois de terem sido revogadas suas imunidades de parlamentar. Gramsci cumpriu dez anos, morrendo numa clínica de Roma em 1937. Na prisão, escreveu os textos que foram reunidos em *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*. In: LEPRE, A. **O prisioneiro**: A vida de Antonio Gramsci. Rio de Janeiro: Record, 2001.306p.

³ As considerações de Gramsci sobre o Oriente e Ocidente vem da necessidade de uma reflexão voltada para a compreensão do Estado capitalista e suas especificidades históricas para avaliar as condições da revolução socialista nos países da Europa central e ocidental, diversos da Rússia de 1917. Assim, não está fazendo referência direta a localização geográfica, mas sim aos fatores históricos, políticos e econômicos. In: SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social - Florianópolis: Ed da UFSC; São Paulo: Cortez. 1995. 278p.

sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional. (Gramsci, 2007, p. 262)

Nesse excerto, Gramsci nos antecipa sua percepção do Estado enquanto sociedade política em uma relação dialética e orgânica com a sociedade civil, influenciando-se mutuamente. No Oriente, Gramsci enxergava o Estado como um elemento dominante, enquanto a sociedade civil era vista como básica e instável. Isso implica que o Estado exercia um papel preponderante, enquanto a sociedade civil era subdesenvolvida e menos firme. Em contraste, no Ocidente, havia um equilíbrio entre o Estado e a sociedade civil. Quando o Estado sofria alterações, era possível identificar imediatamente uma estrutura sólida da sociedade civil. Isso sugere que a sociedade civil no Ocidente era mais robusta e capaz de resistir às transformações no Estado, ou seja, ele a percebia como um campo de guerra para o domínio ideológico, onde a supremacia das classes dominantes é imposta sobre a sociedade inteira. Contudo, ele também enxergava a sociedade civil como um espaço onde essa supremacia é contestada e uma nova supremacia é estabelecida.

Carlos Nelson Coutinho, um proeminente estudioso brasileiro de Gramsci, considera a “sociedade civil” como um elemento fundamental na obra de Gramsci. De acordo com Coutinho, a sociedade civil em Gramsci representa uma fase do conceito expandido de Estado:

Assim, ao definir a “sociedade política” ele a mostra em relação de identidade-distinção com a sociedade civil; a sociedade política é o “aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise do comando e na direção (nos aparelhos privados de hegemonia), quando fracassa o consenso espontâneo. (Coutinho, 1992, p.78)

O autor ressalta que Gramsci ampliou o conceito de Estado para espelhar a realidade histórica de seu tempo, que diferia do período em que o aspecto coercitivo do Estado era o principal meio de dominação de classe. O autor observa que Gramsci viveu em uma época e lugar em que a complexidade do fenômeno estatal era amplamente reconhecida.

Coutinho (1992) nos esclarece que para Gramsci:

Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado (controlados pelas burocracias executiva e polícia-militar), os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Gramsci registra aqui o fato novo de que a esfera ideológica, nas sociedades capitalistas avançadas, mais complexas, ganhou uma autonomia material (e não só

funcional) em relação ao Estado em sentido restrito. Em outras palavras: a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação – uma necessidade gerada pela ampliação da socialização da política – criou e/ou renovou determinadas objetivações ou instituições sociais, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos (com a estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. E é essa independência material – ao mesmo tempo base e resultado da autonomia relativa assumida agora pela figura social da hegemonia – que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado-coerção. (Coutinho, 1992, p. 77-78)

Em outras palavras, o Estado não mantém seu poder apenas pela força, pela repressão. Exerce essa força também pela hegemonia e pela formação de consensos no interior da sociedade civil, por meio dos aparelhos privados de hegemonia que reproduzem os interesses da classe dominante na sociedade como um todo. Entretanto, esse processo não se dá na ausência de disputas; a sociedade civil é onde ocorre também a luta por essa hegemonia, pelas diferentes visões de mundo.

Gramsci pondera que no século XX o Estado não pode se limitar a reprimir as massas, que a burguesia não poderia continuar governando da mesma maneira e precisava obter o consenso das grandes massas que entravam na política. O governo não poderia mais atuar apenas através da força, mas precisava organizar ativamente o consenso. Ele chamou isso de “Estado integral”. A questão era como controlar as organizações criadas pelos trabalhadores para que a classe trabalhadora e as grandes massas entrassem no domínio do Estado sem se tornarem um fator para o desenvolvimento de situações revolucionárias. Esse “Estado integral” tentaria intervir tanto no campo da sociedade política quanto nas organizações de massa, como sindicatos e partidos, buscando evitar qualquer mobilização independente que pudesse levar à revolução proletária. Assim, há uma maior incorporação dos interesses da classe trabalhadora pelo Estado, e não mais apenas o atendimento às demandas da burguesia.

Dessa forma, Gramsci observa que o avanço do processo de ocidentalização das sociedades europeias, implicava em a Revolução Permanente⁴ ceder lugar à guerra de posição, que demandaria a compreensão dos processos hegemônicos no âmbito da sociedade civil (Coutinho, 1992, p. 50). Em outras palavras, Gramsci acreditava que a obtenção da hegemonia deveria preceder a tomada do poder através de um processo progressivo de democratização. Isso envolveria conquistas progressivas de espaços de direção político-ideológica e a formação de um consenso organizado e participativo no campo da sociedade civil. Há uma relação

⁴ Referência ao chamado dirigido aos proletários à Revolução em O Manifesto Comunista de Marx & Engels, publicado em 1848.

orgânica entre hegemonia e democracia. A sociedade civil em Gramsci representa uma fase do conceito expandido de Estado.

Coutinho (1992) ao observar a ampliação do conceito de Estado, proposta por Gramsci, pondera que este viveu em uma época e lugar onde a complexidade do fenômeno estatal era amplamente reconhecida. Nesse cenário, emergem novos setores sociais com leis e funções relativamente autônomas e específicas, tanto em relação à economia quanto aos mecanismos repressivos. Essa maior socialização da política contribui para o conceito de Estado expandido, pois é quando ocorre a formação de sujeitos políticos em massa.

Assim, os aparelhos privados de hegemonia (APH), que são entidades de participação política, às quais as pessoas aderem voluntariamente e que não se caracterizam pelo uso da coerção, são fundamentais para a reprodução da visão de mundo das classes dominantes em todos os poros da sociedade. Nas organizações familiares, nas relações profissionais, os indivíduos acabam por incorporar essa visão. O controle de instituições como igrejas, empresas, escolas pelos grupos dominantes contribuem para a formação do pensamento hegemônico.

Nesse sentido, Neves (2005) assevera que o Estado atua como uma unidade na diversidade, ou seja, garante por meio da direção, coerção e consenso, que diferentes projetos em disputa sejam convergentes nas ações de conformação das massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial, assumindo “cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente” (Neves, 2005, p. 16).

Dessa forma, o domínio dos APH é essencial para a manutenção das classes dominantes, enquanto dirigentes. A partir da concepção de Estado Ampliado, a escola é considerada um dos campos férteis de disputa hegemônica entre as classes subalternas, que almejam a mudança de paradigma, e as classes dominantes que lutam pela manutenção do poder, não sendo de forma alguma um campo neutro.

Na primeira metade do século XX, a crise de 1929, também conhecida como “Grande Depressão” trouxe significativas mudanças ao papel do Estado. Após a 1ª Guerra Mundial, a economia estadunidense expandiu mercados, transformando-se num dos maiores fornecedores de bens de consumo, enquanto países europeus, envolvidos diretamente na guerra, tentavam se reestruturar. Nesse período, os Estados Unidos detinham cerca de 42% da produção mundial de mercadorias; respondiam por 40% da importação do planeta, e eram de longe o maior credor, fornecendo empréstimos a diversos países. Dados que levaram a uma grande euforia em

investimentos em bases frágeis, produção sem demanda, pois tanto o mercado interno como externo não tinha condições de absorver, trabalhadores com salários reprimidos, sem capacidade de consumo e nos demais países a economia fragilizada em função da guerra, culminando na quebra da bolsa de valores de Nova Iorque. Esse processo teve repercussão mundial, sendo que uma série de medidas interventivas do Estado foi a solução encontrada para a crise (Montaño e Duriguetto, 2011, Hobsbawm, 1997).

Inspirada nos estudos de Keynes, a equipe econômica do governo Roosevelt e de outros países colocaram em prática políticas de bem-estar social caracterizadas pelo “aumento dos gastos públicos (estatais); emissão de maior quantidade de dinheiro circulando no mercado; aumento da tributação; redução das taxas de juros; estímulo de investimentos na atividade produtiva e comercial; estímulo ao aumento da demanda efetiva”, conforme Montaño e Duriguetto (2011).

A política econômica keynesiana tem como objetivo estratégico promover o desenvolvimento e o pleno emprego. Por outro lado, o objetivo estratégico do Estado de Bem-Estar Social é proteger aqueles que são afetados pelos riscos e incertezas da sociedade industrial e promover certo grau de igualdade social. Essa estratégia só pode ser bem-sucedida se a primeira for alcançada, fornecendo os recursos necessários para as políticas de Bem-Estar Social e limitando a extensão das demandas por esses recursos.

Trata-se da responsabilidade de um governo de prover as necessidades básicas de seus cidadãos, como saúde, educação e seguridade social. As origens do estado de bem-estar remontam ao final do século XIX e início do século XX, quando muitos países europeus começaram a implementar políticas sociais destinadas a melhorar as condições de vida de seus cidadãos. A provisão dessas necessidades inclui assistência médica, educação e seguridade social. O estado de bem-estar é baseado no princípio da justiça social, segundo o qual todos os membros da sociedade devem ter igual acesso a serviços e oportunidades básicas. Uma das principais características do estado de bem-estar social é a prestação de cuidados de saúde. Em muitos países, isso assume a forma de um serviço nacional de saúde que oferece assistência médica gratuita ou de baixo custo a todos os cidadãos. Outra característica fundamental é a oferta de educação. Muitos países implementaram políticas destinadas a fornecer educação gratuita ou de baixo custo para todas as crianças. A segurança social é outro aspecto importante do estado de bem-estar. Isso inclui programas como seguro-desemprego, pensões e benefícios por invalidez. Esses programas são projetados para fornecer uma rede de segurança para os cidadãos que não conseguem se sustentar devido a circunstâncias fora de seu controle.

Esse período foi importante para fortalecer o papel do Estado intervencionista⁵, enfraquecendo a ideia do Estado neutro, defendida pelos adeptos ao liberalismo clássico.

A partir de Montañó e Duriguetto (2011), compreendemos que a recessão econômica do final da década de 1960 e início da década de 1970, é uma das evidências da crise estrutural do capitalismo, pois representou grandes mudanças no modo de produção e contribuiu para o avanço do desemprego estrutural. Deflagrada pela primeira grande tensão no setor petrolífero, tendo como origem profunda o excesso de capacidade de produção, eclodindo em forte queda da taxa de juros. Segundo os autores, as estratégias de enfrentamento à crise envolveram o

acirramento da exploração da força de trabalho, ampliando até às formas de extração da mais-valia absoluta; outra forma é a fuga de capitais para outras fronteiras nacionais em países sem excesso de mercadorias em relação à demanda; outra forma é a diminuição nas atividades produtivo-comercial e o reinvestimento na atividade financeira. (Montañó; Duriguetto, 2011, p.183)

No mesmo período, ocorreu a ascensão dos Tigres Asiáticos, impulsionada pela expansão do novo modelo de produção, denominado Toyotismo. Originado nos anos 1950 no Japão, que vivia em um contexto de baixa industrialização e pouca capacidade de expansão nos moldes keynesianos, o Toyotismo representou uma revolução na produção industrial. Esse modelo envolveu capital financeiro, baixo investimento, reduzido número de trabalhadores estáveis e menores estoques, ou seja, um processo flexível o bastante para adaptar-se às flutuações do mercado. Essa flexibilidade permitiu uma resposta mais rápida às mudanças na demanda do mercado, reduzindo o desperdício e aumentando a eficiência. Além disso, o Toyotismo também promoveu uma mudança significativa nas relações de trabalho. Os trabalhadores foram incentivados a participar mais ativamente do processo de produção, contribuindo com ideias para melhorar a eficiência e a qualidade. Isso representou uma ruptura

⁵ O estado intervencionista refere-se a um governo que intervém ativamente na economia para promover o crescimento econômico e a estabilidade. Isso pode assumir várias formas, incluindo a regulamentação de mercados, o fornecimento de subsídios a determinados setores e a implementação de políticas fiscais e monetárias. Uma das principais características do estado intervencionista é a regulação dos mercados. Isso pode incluir medidas como o estabelecimento de salários-mínimos, a aplicação de padrões de segurança e a prevenção de monopólios. O objetivo desses regulamentos é garantir que os mercados operem de maneira justa e eficiente. Outra característica fundamental do estado intervencionista é o fornecimento de subsídios a certas indústrias. Isso pode incluir o fornecimento de assistência financeira a setores considerados importantes para o crescimento econômico ou a segurança nacional. O objetivo desses subsídios é promover o crescimento dessas indústrias e criar empregos. As políticas fiscal e monetária também são importantes ferramentas utilizadas pelo Estado intervencionista. A política fiscal refere-se ao uso de gastos e impostos do governo para influenciar a economia. A política monetária refere-se ao uso de taxas de juros e outras ferramentas pelos bancos centrais para controlar a oferta de moeda e influenciar a atividade econômica. (FURTADO, C. **Capitalismo Global**. São Paulo: Paz e Terra, 2007)

com os modelos anteriores de produção, que enfatizavam a divisão do trabalho e a especialização (Montaño; Duriguetto, 2011).

A toyotização não implica em eliminar o padrão de produção taylorista/fordista, mas a incorporação na indústria ocidental dos aspectos mais flexíveis, embora não seja um processo linear. A adesão a curto e médio prazo exigem ajustes nas legislações trabalhistas, favorecendo os processos de terceirização e contratos flexíveis, substituição de muitos trabalhadores qualificados por um número reduzido de trabalhadores polivalentes e, por fim, a fábrica autossuficiente pela produção horizontalizada. Todos esses processos implicam na reestruturação produtiva (Montaño; Duriguetto, 2011).

Nesse sentido, Adrião (2006) reflete que a acumulação flexível é vista como uma solução diante do fracasso do modelo fordista-keynesiano, sendo uma combinação de formas para explorar a força de trabalho diante da crise de superacumulação. Isso envolve transferir para polos periféricos procedimentos que enfatizam a intensificação do trabalho e a exploração predatória da força de trabalho, que é mais compatível com a exploração da mais-valia absoluta. Ao mesmo tempo, a acumulação flexível se vale do desenvolvimento tecnológico e mudanças organizacionais, que são mais adequados para extrair a mais-valia relativa. Essa combinação implica em uma superexploração da força de trabalho, considerando a variedade de práticas de trabalho e as inúmeras possibilidades oferecidas ao capital para o seu uso.

Consequentemente, a expansão do capital financeiro, a flexibilidade nas relações de trabalho, exigem outro tipo de estado, o que demanda dos países reformas estatais. E, de acordo com Montaño e Duriguetto (2011), a Grã-Bretanha e os Estados Unidos tomaram a dianteira da reforma do Estado. O modelo inglês implementado no governo de Margaret Thatcher impôs reformas drásticas ao Estado, que promoveram o esfacelamento do Estado de bem-estar, provocando o agravamento dos problemas sociais e da crise fiscal, por meio da redução de direitos trabalhistas, perda da proteção social e privatização de empresas públicas; ganhando a aceitação popular na administração de Tony Blair, que manteve a reestruturação econômica e política neoliberais, porém, implementando a Terceira Via⁶ “uma espécie de economia mista, com a participação da iniciativa privada e das organizações da sociedade civil. Essa participação

⁶ Nesta pesquisa adotamos o conceito de Terceira Via, conforme apontamentos do Coletivo de Estudos de Política Educacional, atualmente grupo de pesquisa do CNPq/Fiocruz/EPJSV liderado pela Prof. Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves, que argumenta que nos primórdios do capitalismo neoliberal, os governos nacionais seguindo as orientações do Consenso de Washington buscaram reduzir a intervenção direta do Estado especialmente nas áreas sociais, gerando o aumento da pobreza a nível mundial. Um misto de mercado e justiça social foi a saída usada pelos governos capitalistas para a manutenção do projeto neoliberal.

ocorreria por meio do Terceiro Setor, uma alternativa mais consensual às privatizações” (Montaño; Duriguetto, 2011, p.74).

Nem social-democracia clássica, nem ‘fundamentalismo de mercado’, mas uma Terceira Via. Neste refinamento teórico e prático, que chamamos de neoliberalismo de Terceira Via, são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial e, ao mesmo tempo, garantir a ‘paz social’ (Neves, 2005, p.237).

O neoliberalismo da Terceira Via, como Neves (2005) o chama, mantém os fundamentos do capitalismo neoliberal, como a defesa da propriedade privada e da livre concorrência. No entanto, ele também incorpora medidas destinadas a aliviar as condições de vida precárias de grande parte da população mundial. Isso pode incluir políticas de bem-estar social, programas de assistência e iniciativas para amenizar a desigualdade. O objetivo dessas medidas é duplo. Primeiro, elas buscam melhorar as condições de vida dos menos afortunados. E, depois visam garantir a “paz social”, evitando o descontentamento e a instabilidade que podem surgir quando as desigualdades se tornam muito grandes.

No campo educacional, a ênfase no desenvolvimento de profissionais flexíveis, capazes de realizar uma ampla gama de tarefas e se ajustar às constantes mudanças passou a exigir que as escolas sejam responsivas às necessidades econômicas em constante mudança. Programas de treinamento mais amplos e mais abrangentes têm como objetivo desenvolver trabalhadores capazes de lidar com múltiplas tarefas e adaptar-se a demandas flutuantes. Estratégia vista como crucial para o sucesso de uma economia em rápida mudança.

Dessa forma, a educação tem um papel vital na reestruturação produtiva, particularmente no cenário do capitalismo atual. As transformações na produção e na tecnologia criam exigências para a força de trabalho, requerendo uma formação mais abrangente com foco nos conhecimentos formais básicos. A educação, assim, é percebida como um meio para formar trabalhadores que são mais aptos a assimilar rapidamente e, portanto, de maneira mais eficaz, o conjunto de conhecimentos mais específicos relacionados a uma determinada ocupação ou posição de trabalho.

Ademais, a reestruturação produtiva tem implicações significativas para a política pública de educação. Esta é considerada importante para a manutenção do sistema capitalista e para a adequação dos indivíduos às diferentes estratégias que o capital cria e implementa para manter a produtividade e a lucratividade. É essencial para preparar os indivíduos para as

demandas do mercado de trabalho em constante evolução e para equipá-los com as habilidades necessárias para se adaptarem a essas mudanças.

Portanto, podemos afirmar que o Estado é um elemento essencial na reestruturação produtiva do capitalismo. Ele possui a capacidade de influenciar a direção da economia e de fornecer a infraestrutura necessária para mitigar os impactos sociais, garantindo que a força de trabalho tenha as habilidades necessárias para se adaptar à nova economia. Nesse contexto, a educação tem papel preponderante.

1.1 Uma agenda para a Educação: o crescimento da atuação da terceira via

As políticas educacionais brasileiras podem ser situadas diante das orientações dos organismos multilaterais como resultado de um processo de influência e de adaptação das demandas do contexto da globalização e da reestruturação produtiva. Os organismos multilaterais são instituições internacionais que atuam em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental, e que oferecem ajuda técnica e financeira aos países em desenvolvimento, em troca de condicionalidades que visam ajustar as políticas públicas desses países aos interesses do capital global (Silva, 2010).

As políticas educacionais brasileiras têm incorporado muitas dessas orientações dos organismos multilaterais, especialmente a partir da década de 1990, quando se intensificou a implementação do modelo neoliberal no país.

Dessa forma, neste item, buscamos situar as políticas educacionais brasileiras a partir das orientações dos organismos multilaterais (OM), nas quais identificamos a formação de uma agenda educacional utilitarista, voltada para as necessidades do mercado e para mitigar problemas socioambientais, humanitários, políticos, econômicos e culturais, para os quais conta com agentes locais com interesses diretos em repercutir tais indicações.

Os OM são instituições formadas por um conjunto de países-membros com caráter jurídico que atuam no campo do Direito Internacional Público e atuam nas áreas das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e com finalidades específicas.

Silva (2010) afirma que as consequências da Primeira Guerra Mundial levaram o governo dos Estados Unidos a propor a criação de um organismo internacional para amenizar os transtornos do pós-guerra. Assim, nasceu a Liga das Nações, que acabou em 1942 devido a divergências. O fato é que, a partir da Segunda Guerra Mundial, os OM tornaram-se mais

presentes nas relações internacionais, assumindo posições importantes em divergências comerciais entre governos nacionais. A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada na Conferência de São Francisco em 1945 com o objetivo de arbitrar conflitos e garantir a paz entre os estados membros. Já o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados em 1944 com o objetivo de defender os interesses dos credores internacionais e fornecer apoio financeiro à reconstrução dos países europeus afetados pela guerra.

Desde então, esses organismos expandiram seus alcances, gerando dados, apresentando estudos e estabelecendo objetivos para os países em troca de empréstimos. Dessa forma, começaram a atuar em áreas como saúde, assistência social e educação.

Sob o pretexto de promover a cooperação e o intercâmbio entre os países, a ONU aprovou em 1974 o documento Nova Ordem Econômica Internacional, abrindo caminho para a eliminação de barreiras comerciais e o estabelecimento de preceitos internacionais de livre mercado na legislação dos países.

No campo da Educação, desde 1946 a Unesco lidera esforços globais para a alfabetização, para a educação baseada em direitos humanos e para a diversidade cultural, bem como no ensino de ferramentas digitais, desempenhando assim um papel de liderança na orientação da educação global (Unesco, 2022).

Dessa forma, entendemos como necessária uma análise abrangente dos principais documentos redigidos ou desenvolvidos com o apoio dos OM, já que estão se tornando guias para a implementação de políticas educacionais em todos os países (centrais e, especialmente, periféricos).

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) foi realizada em Jomtien, na Tailândia. Organizado pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, o evento reuniu 157 países que estabeleceram compromissos com a educação mundial. É considerado um marco nas recomendações dos OM para políticas educacionais em todo o mundo. A conferência culminou com a aprovação da Declaração Mundial Educação para Todos, que serviu de base para políticas públicas em vários países, incluindo o Brasil. O principal objetivo era centrar-se na educação para atender as necessidades básicas de aprendizagem (Libâneo, 2012, p. 04).

A partir de estatísticas alarmantes de acesso ao ensino primário e analfabetismo de adultos, considerados entraves para o avanço econômico dos países, o documento intitulado “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” sistematiza o foco da educação no que é necessário aprender, nos conhecimentos úteis para o dia a dia.

(...) mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajuda-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais [...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população [...] Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (Unesco, 1990, preâmbulo).

Em outros trechos, o documento orienta ações tidas como formas mais adequadas para sanar tais *déficits*, por meio do foco em habilidades úteis e investimento em avaliações.

a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotarem plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (Unesco, 1990, art. 4º).

Outra demanda da conferência foi a participação social na educação, para o qual houve um verdadeiro chamamento da comunidade por meio da formação de alianças.

Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia (UNESCO, 1990, item 1.6).

Assim, o documento também envolve outros segmentos da sociedade como impulsionadores de uma educação de “qualidade”. Enfatiza a ideia de que a educação é dever e responsabilidade de todos. Com a noção de corresponsabilidade, a Conferência abre as portas para as diversas iniciativas a partir de então, que surgem com o objetivo de enfraquecer a possibilidade de permanência da atuação efetiva do Estado e aumento de ações voltadas ao fortalecimento da sociedade civil e, principalmente, da mercantilização de alguns serviços

básicos voltados à população, que passam a ser oportunidade de investimento e lucro privado, por meio de fundações e outras organizações lideradas pelo setor empresarial.

“Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem”, “habilidades úteis”, “níveis desejáveis de conhecimento”, “governança”, passam a compor o vocabulário de documentos estratégicos das políticas educacionais brasileiras, assim também se incorporando ao vocabulário dos educadores.

Dentre as normativas brasileiras, destacamos o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação, que consistiu na principal demonstração de alinhamento das políticas públicas brasileiras a essas recomendações. Apresentado em Nova Delhi, em 1993, durante um encontro organizado pela Unicef e pelo Banco Mundial. O encontro reuniu os nove países considerados “em desenvolvimento” mais populosos - Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia - que juntos representam mais da metade da população mundial. O documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais e ajudou a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes na luta para atender às necessidades básicas de aprendizagem para todos⁷.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) é organizado em sete objetivos para a educação básica:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (Brasil, 1993).

O tom assumido tanto na Declaração como no PDET era de que sozinho o governo não daria conta das demandas educacionais no país; era preciso ações envolvendo toda a

⁷ Disponível em https://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf

sociedade para enfrentar os desafios educacionais, período em que cresceu o número de organizações da sociedade civil (OSC) no Brasil⁸.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2004), o governo de Fernando Henrique Cardoso adotou o pensamento pedagógico empresarial e as orientações dos organismos e das agências internacionais e regionais a fim de guiar a concepção educacional do Estado. Tendo como características o individualismo, dualismo e a fragmentação, coesos com os processos de desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais requeridos na perspectiva de compromisso social coletivo. “Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (Frigotto e Ciavatta, 2004, p. 108).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, homologada em dezembro de 1996, após tramitar por oito anos no Congresso Nacional, incorporou os desdobramentos dessas demandas, como é possível acompanhar no texto do artigo 1º da Lei:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem 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. § 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, p. 9).

Mais uma forma de demonstrar as adequações da educação brasileira às orientações das reformas gerenciais, que visavam formar cidadãos e trabalhadores competentes para o novo cenário econômico e social, foi a concepção da educação como um processo amplo e contínuo. Este processo envolve diferentes espaços e sujeitos sociais, com a finalidade de promover o desenvolvimento humano integral. A educação escolar, por sua vez, passa a ter uma maior

⁸ Relatório de Pesquisa do IPEA aponta que, provavelmente, em função da “transferência de certas atividades tradicionalmente exercidas pelo poder público para organizações da sociedade civil sem a necessidade de concessão ou permissão, como previsto na Lei nº 9.637/1998, fruto de um dos pilares do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, que instituiu a figura jurídica das OSs” (IPEA, 2023, p. 15). IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Dinâmicas do terceiro setor no Brasil: trajetórias de criação e fechamento de organizações da sociedade civil (OSCS) de 1901 a 2020 (Publicação Preliminar). Relatório de Pesquisa, 2023.

articulação com o mundo do trabalho e com a prática social, buscando formar profissionais qualificados e cidadãos conscientes.

E, de forma mais deliberada, o artigo 87 da Diretriz Nacional determinou que, no prazo de um ano, a partir da publicação da lei, a instituição do plano nacional de educação alinhado à Declaração de Jomtien.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Em continuidade ao fortalecimento da agenda dos organismos multilaterais, a Unesco convoca uma comissão para elaborar um documento para orientar as políticas educacionais no século XXI. Liderada por Jacques Delors, a comissão, formada por quinze membros de diferentes países e formações, desenvolveu, entre 1993 e 1996, o “Relatório Educação: um tesouro a descobrir”. Na perspectiva de seus organizadores, este relatório representa uma visão integrada da educação, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares representam as competências essenciais que devem ser desenvolvidas pelos indivíduos ao longo da vida, em diferentes contextos e modalidades educacionais (Delors, 1998).

O texto é carregado de um otimismo perante a educação, que é vista como a tábua de salvação

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como **um trunfo indispensável à humanidade** na sua **construção dos ideais da paz**, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como **uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso**, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...(DELORS, 1998, p. 11, grifos nossos).

Ocorre o que seria um desvio do foco da educação, acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, pois a educação não é um trunfo indispensável, mas um direito humano fundamental e que deve ser garantido a todos, independente dos desafios do futuro. Assim como não pode ser responsabilizada sozinha pela construção da paz,

da liberdade e da justiça social. Esses ideais dependem de fatores políticos, econômicos, culturais e históricos que ultrapassam o âmbito educacional. Mas também não pode ignorar ou menosprezar as contradições e conflitos que marcam a realidade social. Tampouco ser concebida como via única e universal que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso.

O documento apresenta, como eixos estruturantes, o desenvolvimento de quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os quais, conforme Delors (1998), têm como objetivo principal a promoção de uma formação holística dos indivíduos para o século XXI. Esta formação visa preparar os indivíduos para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades apresentadas pela sociedade globalizada e pela sociedade da informação. Além disso, Delors defende o conceito de educação ao longo da vida, que implica em uma educação flexível, diversificada e acessível em todos os momentos e espaços.

No Brasil, a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especialmente os do Ensino Médio, incorpora plenamente as orientações da Unesco:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea (Brasil, 1998, p. 16).

Nessa perspectiva, adota-se uma concepção de currículo baseada em competências e habilidades com vistas à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e para a cidadania, ou seja, formas de aprendizagem que preparem o ser humano para atuar nas três áreas da vida humana: a convivência social, o trabalho produtivo e a expressão subjetiva, buscando uma suposta integração de homens e mulheres nos três âmbitos das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Nesse sentido, adotam-se, como orientações gerais e norteadoras da proposta curricular, os quatro pilares apontados pela Unesco como eixos fundamentais da educação na sociedade atual.

Aos poucos, embora não obrigatório, os PCNs tornaram-se referenciais na reformulação dos materiais didáticos (livros didáticos) e na formação dos professores,

conforme previsto no PNE (1993-2003), favorecendo, dessa forma, a implementação da política nacional de avaliação e o aumento da participação dos setores privados na educação.

Dez anos após Jomtien, entre os dias 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, Senegal, ocorreu o Fórum Mundial de Educação. O evento foi organizado pela Unesco com o intuito de avaliar as ações desenvolvidas após a Conferência Mundial de Educação para Todos, reunindo líderes de 164 países.

Na versão em português do documento produzido em Dakar, organizada pela parceria entre Unesco Brasil, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a Ação Educativa, destacamos da apresentação: “reconhece-se os progressos alcançados na expansão do ensino fundamental e médio, por outro incomoda a persistência de um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que se coloca como um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza”. (Unesco, 2001, p.5). Ou seja, o desejo, o anseio de erradicar o analfabetismo não foi alcançado na década de vigência da Declaração Educação para Todos. Novamente, estabelece-se que a educação ofertada aos jovens não proporciona formação para que participem plenamente da sociedade, ou seja, não está voltada à empregabilidade e ao empreendedorismo, necessários aos tempos de constantes mudanças.

Reafirmou-se que “a educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável [...]meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização”. (Unesco, 2001, p. 8). Para tanto, entre outros compromissos, os países signatários se comprometeram a “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” (Unesco, 2001, p. 9).

Em outras palavras, afinam o discurso sobre a necessidade de investir na melhoria das condições pedagógicas, materiais e humanas da educação e garantir que todos tenham acesso a uma educação de alta qualidade, que possa ser avaliada por meio de indicadores que mostrem o nível de aprendizagem dos estudantes em áreas fundamentais, como leitura, escrita, matemática e competências essenciais para a vida, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, criatividade, cidadania, entre outras.

O mesmo documento reafirma importância das parcerias para a garantia de cumprimento das metas:

I. mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de

forma significativa os investimentos em educação básica; [...]III. assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; IV. desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas (Unesco, 2001, p. 9);

Reafirma-se a tríade: foco nas necessidades básicas da aprendizagem com foco nas habilidades e competências e na aprendizagem ao longo da vida, monitoramento por meio das avaliações externas e mobilização social.

A Declaração de Dakar enfatiza a importância da participação da sociedade civil na garantia do direito à educação. Isso inclui a atuação de entidades autodenominadas como sociais, registradas como filantrópicas, que deveriam oferecer serviços sem fins lucrativos por meio de uma parceria que evidencie por suas ações, uma privatização “indireta” da educação pública.

De acordo com Adrião (2018), no Brasil, a responsabilidade pela oferta e garantia da escolaridade obrigatória cabe aos estados e municípios, embora haja legislação nacional regulamentando a educação. Com a intenção declarada de melhorar o desempenho da educação pública, governos subnacionais brasileiros e organizações privadas de base empresarial têm instituído "Pactos" e "Compromissos". Essas iniciativas apelam à participação da sociedade civil e estabelecem novas estruturas de governança paraestatais, reguladas por decretos governamentais, garantindo legitimidade institucional e uma posição privilegiada às instituições privadas como coparticipantes no planejamento e na gestão da política educacional. Entre elas estão empresas, bancos, consultorias e, principalmente, a filantropia corporativa representada por fundações e institutos privados. Algumas dessas instituições têm papel de liderança no apoio aos estados na formulação e avaliação de políticas educacionais. No âmbito de seus programas, os Pactos e Compromissos implementam ações pautadas na gestão por resultados e na avaliação de desempenho de alunos e professores.

Portanto, vemos que a agenda é realmente voltada para a formação de consensos sobre a participação da sociedade civil, sendo considerada como um elemento crucial para alcançar os objetivos de educação para todos.

1.2 A Reforma do Estado e os novos sujeitos educacionais

Objetivando atingir as economias periféricas com as orientações neoliberais para os procedimentos de migração do capital produtivo ao financeiro, o Fundo Monetário

Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) orquestraram uma reunião na capital estadunidense em 1989 dirigida à América Latina, que ficou conhecida como Consenso de Washington. A partir de então, novos empréstimos internacionais estariam vinculados à adesão ao pacto neoliberal, que previa, de acordo com Santos (2012), a partir de Montañó e Duriguetto (2011), no primeiro momento a estabilização da macroeconomia por meio da reforma do sistema previdenciário, o que garantiria a retomada do *superávit* fiscal; a segunda foi dedicada às reformas estruturais com objetivo de liberalização financeira e comercial, à desregulamentação dos mercados e às privatizações das empresas estatais; a terceira fase seria a retomada dos investimentos e do crescimento econômico.

Adrião (2006) esclarece que, no Brasil, durante a década de 1990, uma série de políticas governamentais foi implementada com o objetivo de modificar a estrutura e o funcionamento do Estado brasileiro. Essa iniciativa estava alinhada à perspectiva de manter as relações capitalistas e procurava justificar-se por meio da disseminação de um diagnóstico específico sobre as origens da crise econômica intensificada a partir dos anos 1980.

Este diagnóstico veio a público na forma de um documento, denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAEB). O PDRAEB foi desenvolvido pelo então Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e impulsionou a iniciativa governamental para implementar as transformações subsequentes.

O PDRAEB associa a crise econômica dos anos 1970, tanto nos países de economia central como nos de economia periférica, à incapacidade do Estado em atender à sobrecarga de demandas impostas a ele. E acrescenta que “a desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra” (Brasil, 1995, p.14).

Embora o Brasil não tenha vivido os anos de ouro do capitalismo (Hobsbawn, 1995) em relação às políticas de bem-estar social, como os países centrais, o recente texto constitucional, Carta Magna de 1988, assegurava, por meio da ação do Estado, a garantia de diversos direitos sociais, representando a alternativa para reverter as consequências econômico-sociais mais dramáticas da herança da ditadura. Certamente, um grande entrave aos interesses dos reformistas.

O PDRAEB apresentou, como princípios inadiáveis, a necessidade de resgatar a autonomia financeira do Estado e a capacidade de implementar políticas públicas, sendo necessário, na visão dos reformadores:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (Brasil, 1995, p.16)

Objetivamente, o PDRAEB apresentou a “redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995, p.17). Em outras palavras, o Estado deixaria de executar serviços, concentrando-se na regulação do desenvolvimento.

Nesse sentido, “os ganhos” do Estado com a reforma estariam relacionados principalmente com o retorno da capacidade de definir e implementar políticas públicas, que implicariam em abandonar o protecionismo das substituições de importação, transferir a tarefa da produção para o setor privado, considerado mais eficiente. E, por fim, a transferência para o setor público não estatal da produção de serviços não exclusivos do Estado (Brasil, 1995, p. 18).

As pretensões a serem alcançadas com tais mudanças implicavam em formar o consenso em torno da reforma. Nas palavras de Nogueira (2011):

Expressões como mercado, privatização, *empowerment* e administração gerencial foram incorporadas ao léxico brasileiro. A ideia mesma de que se fazia necessária uma reforma inadiável cristalizou-se na opinião pública balizada pelo argumento de que seria preciso preparar o país para e ajustar sua economia para a nova competitividade internacional, recuperando o tempo perdido nas décadas anteriores em que teria que se teria vivido sob as asas de um estado gigantesco ineficiente e perdulário (Nogueira, 2011, p. 42).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) contextualizam que a década de 1990 foi marcada por uma retomada da Teoria do Capital Humano, a partir da alegação da necessidade da apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. A ideia recorrente tratava da urgência em dominar os códigos de modernidade para manter ou conseguir um emprego.

As autoras asseveram, ainda, a enfática e frequente ação dos organismos multilaterais (OM), por meio de extensos documentos, baseados em dados, diagnósticos e propostas, passando a orientar os países tanto na economia como na educação. Além da necessidade de unir diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Assim, percebemos na reforma os princípios orientadores desses OM.

No primeiro volume dos Cadernos do MARE, Bresser-Pereira (1997) argumenta sobre a necessidade de delimitar a área de atuação do Estado. Para tanto, considera-se fundamental distinguir três áreas de atuação:“(a) as atividades exclusivas do Estado; (b) os serviços sociais e científicos do Estado; e (c) a produção de bens e serviços para o mercado” (p.21).

Ao diferenciar tais atividades, o reformador avalia que aquelas que envolvam a garantia da ordem e controle econômico são exclusivas do Estado, não sendo necessário deslocá-las. Entretanto, seria preciso modernizá-las a partir de um paradigma gerencial. Já a produção de bens e serviços são próprias do mercado, pois precisam gerar lucro. Não sendo, dessa forma, em sua visão, o Estado competente para esse fim, defendendo a privatização das empresas estatais e a existência de “um relativo consenso de que é necessário privatizar - dada a crise fiscal - e conveniente privatizar, dada a maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas.” (Bresser-Pereira, 1997, p. 25).

Em continuidade, o autor defende que entre as atividades que são exclusivas do Estado e as de produção de bens e serviços estão as atividades competitivas, como as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência aos carentes, entre outras “que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados.” (Bresser-Pereira, 1997, p. 25).

Em outras palavras, não podem ser consideradas nem como estatais e nem como privadas. Nesses casos, a reforma do Estado não implicaria em um processo de privatização e sim de publicização, “ou seja, em transferência para o setor público não-estatal”

Todas às vezes, entretanto, que o financiamento de uma determinada atividade depender de doações ou de transferências do Estado, isto significará que é uma atividade pública, que não precisando ser estatal, pode ser pública não-estatal, e assim ser mais diretamente controlada pela sociedade que a financia e dirige. Ora, em uma situação em que o mercado é claramente incapaz de realizar uma série de tarefas, mas que o Estado também não se demonstra suficientemente flexível e eficiente para realizá-las, abre-se espaço para as organizações públicas não-estatais (Bresser-Pereira, 1997, p. 27-28).

O processo reformista gerou uma redução do Estado, sendo determinante para a difusão de uma visão negativa de seu papel, abrindo largos caminhos para a atuação não estatal, como reflete Nogueira:

O roteiro seguido deixou de enfatizar a relevância e o valor do Estado (face técnica + face ética, consenso + coerção) para a montagem de pactos sociais ativos e sustentáveis, com o que abriu passagem para o crescimento dos

espaços não estatais e antiestatais, paralelos à legalidade democrática e à convivência cívica. (Nogueira, 2011, p. 56)

Nogueira (2011) ainda acrescenta que:

A sociedade civil – *locus* de cidadãos organizados – passaria a ser o ambiente propício para uma participação convertida em movimento de maximização de interesses (*rente-seeking*) e/ou colaboração governamental. Participação e sociedade civil não mais serão vistas como expressão e veículo de predisposição coletiva para organizar novas formas de Estado e de comunidade política, de hegemonia e de distribuição do poder, mas sim como tradução concreta da consciência benemérita dos cidadãos, dos grupos organizados, das empresas e das associações. Será essa a base do rasgado elogio que se passará a fazer ao “terceiro setor”, ao voluntariado, à solidariedade e à responsabilidade social corporativa. [...] não há como negar que se estava diante de um projeto de hegemonia e legitimação [...] ao emergir como parte de um projeto de hegemonia – que incentivava a solidariedade e ao mesmo tempo celebra o indivíduo empreendedor e elogia a comunidade (sociedade civil) capaz de resolver seus próprios problemas – a filantropia moderna acrescentará uma dose a mais de despolitização no imaginário coletivo (Nogueira, 2011, p. 60-61).

Giddens (2007), teórico da Terceira Via, argumenta que três fatores atuam como pano de fundo no plano político da Terceira Via: a globalização, a emergência da economia do conhecimento e as profundas mudanças na vida cotidiana das pessoas.

O autor chama a atenção para a grande mudança no mundo contemporâneo, marcada pelo avanço tecnológico que tem trazido mudanças estratégicas para as atividades econômicas e financeiras, mas também ressalta a ascensão do individualismo e o classifica como “fenômeno estrutural em sociedades que vão escapando ao controle da tradição e do costume de uma transição que vem ocorrendo uma vez mais de maneira abrangente” (Giddens, 2007, p. 22).

Giddens avalia a terceira via como uma política de bem-estar social revitalizada, para a qual a reforma do governo e do Estado é de alta prioridade; defende um limite entre a atuação do Estado e do mercado, sem que um se sobreponha ao outro; advoga que o Estado precisa extrair sustento da sociedade civil, que deve ter um papel ativo; defende o empreendedorismo como qualidade de uma sociedade civil moderna; argumenta a necessidade de um novo contrato social, que vincule os direitos às responsabilidades; considera sensato enfatizar o igualitarismo fundado em ativos pessoais, baseado no investimento em habilidades e capacidades, aquecido por uma diminuição da demanda de mão de obra não especializada; a criação de uma economia dinâmica, mas de pleno emprego, tendo a sustentação do alto nível de emprego como papel do Estado, que deve estimular a inovação tecnológica e o investimento econômico.

O texto de Giddens esclarece o tamanho do interesse pela educação para a terceira via:

São necessários investimentos muito substanciais na educação e no treinamento de habilidades, mas não somente de mecanismos convencionais. Novas tecnologias estão invadindo todos os níveis da educação e gerando grandes oportunidades de reforma educacional e o aprendizado durante toda a vida provavelmente se tornará a norma do futuro (Giddens, 2007, p. 28).

Assim, as demandas do mercado de trabalho em constante mudança exigem que os indivíduos sejam flexíveis e capazes de se adaptar às novas situações. A escola, por sua vez, é pressionada a desempenhar um papel importante na formação de cidadãos flexíveis, fornecendo aos alunos habilidades e conhecimentos que os ajudem a enfrentar desafios e a se adaptar a novas situações, incluindo o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Em outras palavras, para atender as grandes mudanças no mundo contemporâneo, a educação precisa dar conta da formação de um cidadão de novo tipo: competente, empreendedor, sensível às questões ambientais, solidário e flexível.

Para atender a tais demandas, a reforma do Estado possibilitou às organizações não governamentais e privadas destaque na atuação sobre a educação por meio de parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil (Peroni; Adrião, 2012). “A criação e atuação de organizações, associações e fundações privadas sem fins lucrativos – identificadas genericamente como ONGs – tornam-se fundamentais para consolidação do novo modelo de sociabilidade, pautado no projeto neoliberal de Terceira Via” (Ferreira, 2019, p.31). Cenário no qual surgem e ganham corpo organizações como o Instituto Ayrton Senna, um dos atuais protagonistas na formulação das políticas públicas analisadas no presente estudo.

Importa expor que tais demandas não foram exclusivas ao cenário brasileiro, mas oriundas de um processo de mundialização do capital financeiro, e que a ação de organismos internacionais voltados à orientação de políticas públicas para a educação teve um papel preponderante.

A reforma do Estado brasileiro impactou a educação de várias maneiras. A implementação de políticas educacionais baseadas na lógica gerencialista foi uma de suas interfaces, caracterizada pela ênfase na eficiência e na eficácia na gestão da educação. Essa abordagem tem como objetivo aumentar a qualidade do ensino por meio da descentralização⁹

⁹ A descentralização pode afetar a democracia de várias maneiras. Ao transferir responsabilidades e poder de decisão do governo central para entidades locais, a descentralização pode aumentar a participação cidadã e a responsabilidade dos governos locais. Promove-se a cultura de uma maior transparência e responsabilidade na tomada de decisões e na prestação de serviços públicos. Por outro lado, a descentralização também pode ter efeitos negativos se não for implementada de maneira adequada. Por exemplo, se as entidades locais não tiverem

da gestão da educação e da implementação de programas de avaliação e premiação de escolas com base em indicadores de desempenho, concentrando-se excessivamente em resultados quantitativos e ignorando outros aspectos importantes da educação, como o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção da cidadania. Além disso, a reforma do Estado também objetivou a implementação de políticas de privatização e terceirização na educação, com o intuito de reduzir os gastos públicos e aumentar a eficiência na prestação de serviços educacionais.

Peroni (2018) expõe que a privatização na educação pode ocorrer de várias maneiras. Por meio de programas educacionais, nos quais o governo repassa recursos para a sua execução, como é o caso do Brasil Alfabetizado e a Educação de Jovens e Adultos. Em etapas e modalidades como a educação infantil, por meio de creches comunitárias, na educação especial, em que historicamente instituições filantrópicas têm operado. Por meio da comercialização de materiais didáticos, que abrangem propostas de currículo, metodologia e avaliação, bem como através de colaborações entre sistemas públicos e organizações do Terceiro Setor, a implementação das políticas continua sendo responsabilidade do Estado. Contudo, o setor privado acaba exercendo influência sobre o conteúdo da educação pública, tanto no que diz respeito ao currículo, quanto à gestão e organização escolar.

Com base na ideia de que o Estado não é o único responsável pelos serviços públicos, ocorre o fortalecimento da parceria Estado-sociedade, onde diferentes instituições como empresas, sindicatos e universidades assumem a corresponsabilidade por ações de interesse público, a partir da perspectiva da responsabilidade social, instaura-se, de acordo com Neves, uma nova pedagogia da hegemonia, alicerçada “no consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (Neves, 2005, p. 15).

No campo educacional, as mudanças não ocorreram de forma simétrica. Neves (2004) destaca a propagação da ideologia da qualidade total na educação, na qual se enfatiza a melhoria de resultados com o mínimo de recursos. Nessa perspectiva, diretores, por exemplo, se

capacidade ou recursos suficientes para assumir as novas responsabilidades, isso pode levar a uma diminuição na qualidade dos serviços públicos. Além disso, se as entidades locais não forem responsáveis perante os cidadãos, a descentralização pode levar a um aumento da corrupção e do clientelismo. (CAMARGO, Daniela. Arguilar., 2016) In: CAMARGO, Daniela. Arguilar. Descentralização, poder local e participação social: perspectivas para a construção de uma nova cultura política. **IN:** III Colóquio de Ética, Filosofia, Política e Direito. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

transformaram em gestores-gerentes, representando os primeiros passos em direção aos ideais empresariais na escola.

Nesse cenário, organizações da sociedade civil (OSC) começaram a atuar na educação pública, entre elas, o Instituto Ayrton Senna (IAS). É importante ressaltar que não foi apenas o discurso que mudou, ou seja, dizer que o Estado é burocrático ou pouco eficiente. O aumento da participação do setor privado, beneficiado por meio de alterações da legislação realizadas no âmbito da reforma do Estado foram fundamentais, como aquelas mencionadas por Adrião e Peroni (2011) em estudo que analisou as consequências da atuação do IAS para a gestão da educação pública brasileira. Conforme as autoras, a aprovação da Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999, cria e regulamenta as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP), assim como a instituição da Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar Nº 101/2000, que delimita os gastos do poder público ao fixar o limite de gastos com pessoal em 60%. Entretanto, essa mesma lei não veta que o ente público, por meio de parcerias público-privada, execute o mesmo serviço.

Theresa Adrião, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE¹⁰, que desenvolve pesquisas no campo da política educacional, com foco na relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, o currículo, as relações de trabalho e o financiamento da educação básica e as implicações dessas dimensões para o direito à educação desde o final do século XX, em 2018, no artigo intitulado “Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais”, realizou um estudo de como a privatização da educação se materializa no Brasil desde o final do século passado. O primeiro ponto destacado no estudo é caracterização da terminologia privatização: “trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases - Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro” (Adrião, 2018, p. 9). O estudo mapeou publicações entre 1990, tendo como marco inicial a Conferência Mundial de Educação em Jomtien, e 2014, ano que corresponde à publicação do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de junho de 2014.

¹⁰ “O Grupo conta com quatro seções instituídas nas seguintes universidades públicas: (Unesp-Rio Claro, Unicamp, USP-Ribeirão Preto e Universidade Federal do Mato Grosso - Rondonópolis e é composto por docentes, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e educadores. Desde 2019 criou e coordena a Rede Latino-americana e Africana de pesquisadores em privatização da educação. ([Relaappe](https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br))” disponível em <<https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br>> Acesso em 20 fev. 2023

A pesquisa nos apresenta a privatização educacional em três dimensões: oferta educacional, gestão e currículo. A oferta educacional ocorre de três formas distintas: financiamento público¹¹, aumento de matrículas em estabelecimentos particulares e programas de escolha parental, que abrangem as chamadas *charter schools*, *vouchers* e o *homeschooling*; a gestão da educação, quando os processos decisórios são subordinados à instituições privadas e ocorre a nível educacional (rede de ensino) e/ou escolar; a privatização do currículo, que ocorre por meio da adoção de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado, adoção de tecnologias educacionais e/ou sistemas privados de ensino.

Reconhecer tais dimensões nos ajuda a perceber a abrangência da atuação dessas organizações e como influem nas políticas públicas, especialmente àquelas voltadas à educação pública. O IAS, ator privado investigado nesta pesquisa, atua majoritariamente nas dimensões gestão e currículo, que serão aprofundadas no capítulo 3.

Portanto, os novos sujeitos sociais tiveram um impacto significativo na sociedade brasileira. Eles desempenharam um papel crucial na defesa dos direitos e interesses de grupos marginalizados, na promoção da justiça social e na prestação de serviços essenciais. No entanto, o surgimento desses novos sujeitos também levantou questões sobre a responsabilidade do Estado e a privatização de serviços públicos.

¹¹ Ocorre por meio de sistemas de bolsas de estudos, convênios ou contratos entre esferas governamentais e o setor privado e mecanismos de incentivo fiscais para as escolas privadas, que incluem dedução de impostos ou renúncia fiscal.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, A FINANCEIRIZAÇÃO E A ORIGEM DO MODELO PRIVATISTA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A educação tem sido cada vez mais influenciada por forças econômicas e financeiras globais. Este fenômeno, conhecido como financeirização, tem implicações significativas para as políticas públicas educacionais e para a forma como concebemos e implementamos a educação. Uma dessas implicações é o surgimento de um modelo privatista de competências socioemocionais, que coloca forte ênfase no desenvolvimento de habilidades interpessoais e intrapessoais.

A financeirização da educação tem levado a uma mudança nas políticas públicas educacionais, com um foco crescente na eficiência, responsabilidade e resultados mensuráveis. Isso tem favorecido a ascensão de um modelo privatista que vê a educação como um investimento individual, em vez de um bem público. Neste modelo, as competências socioemocionais são valorizadas como habilidades que podem aumentar a empregabilidade e a competitividade no mercado de trabalho global.

Na perspectiva gramsciana de que o papel da escola seja formar intelectuais de diferentes níveis, a professora Lúcia Maria Wanderley Neves (2005) argumenta que as reformas educacionais dos anos 1990 buscaram formar um intelectual urbano de novo tipo, fundamentado na visão burguesa da relação entre trabalho e educação escolar, aproximando a escola dos objetivos empresariais, para os quais a teoria das competências exerce papel preponderante. Em outras palavras, a educação teria se submetido às exigências do mercado de trabalho globalizado e competitivo, privilegiando o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais em detrimento de uma formação humanística e crítica. Além disso, a educação teria se aproximado dos objetivos empresariais, adotando uma lógica gerencialista e produtivista, que reduziria o papel do professor ao de um executor de tarefas padronizadas e alienantes.

Segundo o dicionário eletrônico “Origem da Palavra”, o termo competência vem do latim *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com* (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir).

Isso sugere que a competência envolve uma busca conjunta ou uma disputa, o que pode ser interpretado como um esforço para alcançar ou superar algo. No contexto moderno, a competência é frequentemente entendida como a habilidade ou capacidade de fazer algo efetivamente, o que reflete essa ideia de esforço e realização.

Além disso, a ideia de “procurar ao mesmo tempo” sugere que a competência não diz respeito apenas à habilidade individual, mas também, à capacidade de trabalhar em conjunto com os outros para alcançar um objetivo comum. Finalmente, a ideia de “inquirir” sugere um elemento de curiosidade ou busca individual pelo conhecimento, indo ao encontro da visão de aprendizado ao longo da vida e da adaptabilidade em um mundo em constante mudança.

Portanto, a etimologia da palavra “competência” oferece uma visão multifacetada do conceito, destacando a importância do esforço, da colaboração e da busca contínua pelo conhecimento e melhoria.

Chaves (2019), ao investigar a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, nos apresenta alguns autores que definem competências e que nos ajudam a refletir seu significado, dentre os quais Philippe Zarifian (2008), Philippe Perrenoud (1999), OCDE (2015), IAS (2014), OCDE (2015), Acácia Kuenzer (2002), Helena Hirata (1994) e Marise Ramos (2006).

Para Philippe Zarifian “A competência é uma iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele é confrontado; - Competência é a capacidade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, compartilhar questões, assumir áreas de corresponsabilidade [...]” (Zarifian, 2008, *apud* Chaves, 2019, p. 227).

Em outras palavras, a ideia de competência na visão de Zarifian está associada ao desempenho individual, ao mérito e à liderança. Considerando que não existe espaço para tantos líderes assim, quando a competência é vista estritamente como uma característica individual, pode haver uma pressão intensa para o desempenho. O indivíduo pode sentir-se pressionado a constantemente provar seu valor e demonstrar suas habilidades, o que pode levar ao estresse e à exaustão. A ênfase nas competências individuais pode reforçar as desigualdades existentes. Aqueles com acesso a mais recursos podem ter mais oportunidades para desenvolver e demonstrar suas competências, levando, inclusive, à responsabilização individual por falhas ou problemas que são, na verdade, sistêmicos ou estruturais.

Zarifian (2003), nos apresenta ainda a distinção entre qualificação e competência. Ele argumenta que a emergência do modelo de competência é uma transformação de longo prazo que inaugura um novo período histórico, que reside na necessidade de superação de dois grandes modelos historicamente dominantes: o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho. O modelo da profissão influenciou especialmente os atuais conselhos de regulação e a fiscalização do exercício profissional. Já o modelo de posto de trabalho influenciou diretamente os programas de formação profissional.

Posteriormente, o mesmo autor, contraditoriamente, acrescenta que “a competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. [...] Portanto, não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação” (Zarifian, 2003, p. 37).

Na mesma linha, Philippe Perrenoud define: “competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles [...]” (Perrenoud, 1999, p. 7). Quando Perrenoud afirma que a competência é “apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”, está enfatizando que, embora o conhecimento seja uma parte importante da competência, não é suficiente por si só. A competência também envolve outras habilidades, como a capacidade de resolver problemas, a habilidade de trabalhar bem com os outros, a capacidade de adaptar-se a novas situações e a habilidade de aprender continuamente.

Portanto, a competência, segundo Perrenoud, é uma combinação de conhecimento, habilidades e atitudes que permitem a uma pessoa agir eficazmente em diversas situações. Ou seja, da mesma forma que Zarifian, o foco é o indivíduo e não o contexto social mais amplo, podendo gerar responsabilização por questões que independem do indivíduo, as quais na verdade têm origem sistêmica.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

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) (OCDE, 2015, p. 34).

Ou seja, para a OCDE, a definição de competência abrange três aspectos principais: promoção do bem-estar individual e progresso socioeconômico, nos quais as competências são vistas como características individuais que contribuem para o bem-estar pessoal e o progresso socioeconômico. Isso sugere que as competências não são apenas habilidades técnicas ou acadêmicas, mas também incluem habilidades socioemocionais que contribuem para a saúde mental e emocional de um indivíduo. Além disso, as competências também desempenham um papel crucial na produtividade e no progresso socioeconômico, indicando seu valor no local de trabalho e na economia em geral.

O segundo aspecto é a mensurabilidade, ou seja, a capacidade de ser medida, o que significa que as competências não são abstratas ou intangíveis, mas podem ser avaliadas e quantificadas de alguma forma.

E, por fim, a maleabilidade, na qual vê a competência como maleável, ou seja, pode ser moldada. Em outras palavras, as competências não são fixas, mas podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo do tempo. Isso tem implicações importantes para a educação e o desenvolvimento profissional, sugerindo que os indivíduos podem melhorar suas competências por meio do aprendizado e da prática.

Na mesma linha da OCDE, o IAS defende que Competência é a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interação dos dois” (IAS, 2014, p. 9).

Na visão do IAS, competência envolve mobilizar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Isso sugere que a competência não é apenas sobre o que sabemos, mas também sobre como podemos aplicar e utilizar esse conhecimento de maneira eficaz, envolvendo a capacidade de articular ou conectar diferentes tipos de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Isso implica que a competência requer uma compreensão integrada e a capacidade de ver como diferentes elementos se encaixam. Entretanto, não menciona a aquisição desses conhecimentos. Então pergunta-se: que conhecimentos serão mobilizados?

Opondo-se aos autores e sujeitos que definem competência nos termos acima mencionados, autores como Marise Ramos (2006), Helena Hirata (1994) e Acácia Kuenzer (2002) questionam veementemente a inserção de competências na escola.

Kuenzer argumenta que a escola é o local ideal para aprender a interpretar o mundo e a transformá-lo por meio de métodos e conteúdo, de forma a contribuir para a emancipação humana. Assim, o emprego da expressão competências à educação traz certa confusão. Nas palavras da autora:

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento (Kuenzer, 2002, p. 11).

Conforme Kuenzer (2002), a concepção de educação baseada no desenvolvimento de competências se tornou hegemônica no contexto da globalização e da reestruturação produtiva. Segundo a autora, essa concepção tem como pressuposto a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho, que demanda profissionais flexíveis, polivalentes, criativos e empreendedores. Nessa perspectiva, a educação se reduz a um treinamento para o desempenho de funções e tarefas, sem uma reflexão crítica sobre os fundamentos, os significados e os fins do conhecimento. Argumenta que o desenvolvimento de competências não pode ser atribuído à escola, pois as competências são construídas na prática social e produtiva, em situações concretas e complexas que envolvem a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A escola, por sua vez, tem como função específica a produção e a transmissão do conhecimento científico, histórico e cultural, que permite aos indivíduos compreenderem e transformarem a realidade. Na atualidade, essa função da escola enfrenta desgaste, pois a defesa da formação de competências na escola também é um ataque à transmissão de conhecimentos em algo ultrapassado e pouco prático, sem utilidade. Acrescenta, ainda, que a confusão entre os espaços da escola e do trabalho resulta em uma forma de exclusão social dos trabalhadores, privados do acesso ao conhecimento sistematizado e crítico, que é um direito humano fundamental. Os filhos da burguesia, segundo Kuenzer, desenvolvem suas capacidades apesar da escola, contando com outras fontes de formação e de inserção social e produtiva. Já os filhos dos trabalhadores dependem da escola para terem uma relação intencional e sistematizada com o conhecimento, mas são submetidos a uma educação aligeirada e instrumentalizada.

Ramos (2004) problematiza que as mudanças advindas do final da década de 1960 representaram o prenúncio das transformações tanto na base material de produção quanto no campo das ideias, trazendo implicações também para o campo educacional.

De acordo com a autora, a promessa de uma educação para a vida tinha um potencial de superar os abismos entre a racionalidade técnica das atividades produtivas e o caráter abstrato dos ideais da formação humana, à medida em que as interações sociais são cada vez mais mediadas pela tecnologia e pela informação. Ao mesmo tempo, o trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade. Seria lógico, tolerável e até aprazível, não fosse o fato de que essa convergência não freia o crescimento exponencial do desemprego estrutural e a degradação das relações de trabalho, pelo menos para uma grande massa das populações mundiais. Nas palavras de Kuenzer (2000):

quando finalmente as exigências de competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, estreitando as relações entre educação e trabalho, desaparece a especificidade do vínculo formal com o emprego, transferindo-se a tensão para outro ponto: embora educação para a cidadania e para o trabalho se confundam, ela é para poucos; cada vez para menos. (Kuenzer, 2000,p. 37).

Assim como Kuenzer, percebemos essa concepção de educação para a cidadania como contraditória e excludente, pois não corresponde à realidade do mundo do trabalho atual, marcado pela precarização, pela informalidade, pela flexibilização e pela desregulamentação das relações de trabalho. O vínculo formal com o emprego, que era a base da cidadania no modelo fordista de produção, desaparece no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, que privilegia o uso intensivo do conhecimento e da educação. Isso gera uma tensão entre a necessidade de uma educação de qualidade para todos e a restrição do acesso à educação e ao trabalho para poucos.

Qual é, então, a lógica das competências? Se a educação, seja para a cidadania, para o trabalho ou para a empregabilidade destina-se a poucos ou pelo menos não a todos, a lógica das competências está em preparar para a falta de cidadania, para a falta de trabalho e para o desemprego?

2.1 Instituto Ayrton Senna e a Disseminação de Competências Socioemocionais: mapeamento de produções

Levando em conta a relevância de identificar estudos organizados, escolhemos como um dos nossos principais recursos bibliográficos o catálogo de dissertações e teses da Capes (CDTC), que compila relatórios de pesquisa validados por programas de pós-graduação reconhecidos no Brasil e internacionalmente. Adicionalmente ao CDTC, também fizemos uso da base de dados do SciELO Brasil, uma biblioteca científica online, que abrange oito grandes áreas e contém 399 revistas científicas. Em nenhuma das bases de dados definimos áreas de estudo específicas e, no SciELO, não selecionamos revistas específicas para a pesquisa. O período para a pesquisa foi determinado com base no ano do documento mais antigo do IAS sobre competências socioemocionais, disponível no site do IAS, de 2014 até 2022, o que coincide com o escopo deste trabalho. Em ambas as bases de dados, procuramos aplicar os mesmos filtros, como o período e a combinação de palavras-chave. Tendo em vista que a

centralidade do presente trabalho está em apresentar como o IAS atua na disseminação e na elaboração das políticas avaliativas das competências socioemocionais no Brasil, estabelecemos a combinação das palavras-chaves “socioemocionais” e “senna”, utilizando o *booleano AND* a fim de limitar as buscas aos nossos interesses de pesquisa, o que resultou em apenas quatro trabalhos, relacionados no Quadro 1.

Quadro 1: Dissertações e teses resultantes da busca pela palavra-chave “socioemocionais” associadas a “senna” no período 2014-2022

Ano	Instituição	Programa (PPG)	Tipo	Título	Autor
2015	UEM	Educação	D	Política de Avaliações Externas: Ênfase nas Competências Cognitivas e Socioemocionais	Jane Eire Rigoldi Dos Santos
2019	Universidade São Francisco	Psicologia	D	Habilidades Socioemocionais em Adolescentes: Desenvolvimento da Personalidade e Processos de Resposta do Senna V.2.0	Mariana do Nascimento Ferreira
2019	UFRJ	Educação	T	EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	David Santos Pereira Chaves
2021	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Educação	D	Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas	Patrícia Grando

Fonte: Elaboração nossa (2023).

Procedemos à leitura de cada um dos resumos, o que nos permitiu manter todos os trabalhos apresentados no quadro acima, pois todos apresentaram, seja no título, no corpo do resumo ou nas palavras-chaves a combinação dos descritores “socioemocionais” e “senna”.

Entendendo que a restrição do critério de busca poderia inviabilizar o levantamento de produção, definimos novos descritores, “avaliação” e “socioemocionais”, utilizando da mesma forma o *booleano AND* a fim de trazer refinamento à busca. Isso nos possibilitou obter mais trabalhos para a análise.

Na nova busca, foram identificados 51 trabalhos, os quais passaram pela análise dos resumos. Desses, 26 foram excluídos por não conterem a combinação dos descritores selecionados no título, resumo ou palavras-chaves, e outros 07 foram excluídos por não possuírem autorização para divulgação. Ao final, restaram 16 trabalhos relacionados no Quadro 2.

Quadro 2: Dissertações e teses resultantes da busca pela palavra-chave “socioemocionais” associadas a “avaliação” no período 2014-2022

Ano	Instituição	Programa (PPG)	Tipo	Título	Autor
2015	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	D	As Habilidades Socioemocionais como a Nova Fênix da Avaliações em Larga Escala?	Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues
2015	Universidade Estadual de Maringá	Educação	D	Política de Avaliações Externas: Ênfase nas Competências Cognitivas e Socioemocionais ¹²	Jane Eire Rigoldi dos Santos
2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Psicologia	D	Construção de Escala de Indicadores Sociemocionais em Crianças e Adolescentes	Maristela Volpe dos Santos Siebra
2017	Universidade São Francisco	Psicologia	T	Variáveis Socioemocionais e sua Relação com o Desempenho Acadêmico	Alexandre Luiz de Oliveira Serpa
2017	Universidade de São Paulo	Psicologia	D	Competências de Carreira e Competências Socioemocionais em Alunos do 1º ano do Ensino Médio	Aliene Lago
2017	Universidade de São Paulo	Psicologia	D	Interfaces entre Competências Socioemocionais e Desenvolvimento Vocacional em Alunos do 6º ano	Ana Cristina Braz
2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação	D	As Competências Socioemocionais e sua Relação com o Aprendizado da Matemática	Marcela Mara dos Santos
2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação	D	Estado da Arte Sobre Competências Socioemocionais e Articulação Com Políticas de Avaliação (2012-2017)	Thamiris Zanchim Abatti
2019	Universidade São Francisco	Psicologia	D	Competências Socioemocionais e Adaptabilidade de Carreira: Comparação entre Aprendizes e não Aprendizes	Arae Caina Zani de Souza
2019	Universidade São Francisco	Psicologia	D	Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar: Elaboração de Itens e Estudos Psicométricos	João Lucas Dias Viana
2019	Universidade de São Paulo	Psicologia	T	Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e de Carreira: Avaliação do Programa Edu-Car	Mara de Souza Leal
2019	Universidade São Francisco	Psicologia	D	Habilidades Socioemocionais em Adolescentes: Desenvolvimento da Personalidade e Processos de Resposta do Senna V.2.0' ¹³	Mariana Ferreira do Nascimento
2019	Universidade Federal do Ceará	Saúde Pública	D	Construção e Evidências de Validade de Conteúdo do Questionário de Habilidades Socioemocionais de Crianças	Raquel Coutinho Amaral
2019	Universidade Federal de Pernambuco	Psicologia Cognitiva	T	Processos Cognitivos e Habilidades Socioemocionais na	Ricardo Nogueira Maisch

¹² Relatório de pesquisa já consta no Quadro 1.

¹³ Idem

				Resolução de Situações Problema em Matemática no Ensino Médio	
2019	Universidade São Francisco	Psicologia	D	Avaliação dos Perfis Socioemocionais e sua Relação Com o Desempenho Acadêmico nos Ensinos Fundamental e Médio	Sheila Hamburg
2021	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	Educação	D	Competências Socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma Análise de suas Finalidades Educativas ¹⁴	Patrícia Grandó

Fonte: Elaboração nossa (2023).

Dos 16 trabalhos selecionados, 03 também foram incluídos nos resultados listados no Quadro 1. Portanto, no total, a revisão englobou 17 trabalhos, dos quais 04 eram teses e 13 eram dissertações de programas de pós-graduação em Educação (06), Psicologia (10) e Saúde (1). A distribuição dos trabalhos foi concentrada na região Sudeste, com 13 relatórios de pesquisa, 03 da região Sul e 01 da Região Nordeste. Destaques em termos de volume de trabalhos para a Universidade São Francisco (com 05 trabalhos) e para a Universidade de São Paulo (com 03 trabalhos).

No SciELO, utilizamos os mesmos descritores, ou seja, “socioemocionais” e “senna” combinados por meio do *booleano AND* e na sequência “socioemocionais” e “avaliação” combinados por meio do *booleano AND*.

A primeira combinação de descritores resultou em apenas 02 artigos, os quais também apareceram na busca subsequente, na qual obtivemos 15 artigos. Estes foram submetidos ao mesmo critério de análise dos relatórios de pesquisa, ou seja, apresentar no título, corpo do resumo ou nas palavras-chave a combinação dos descritores utilizados, que são: “socioemocionais” e “senna” e, na segunda busca, “socioemocionais” e “avaliação”. Após a aplicação dos filtros já mencionados restaram 11 artigos organizados no Quadro 3.

Quadro 3: Resultado de buscas de artigos científicos na base da SciELO utilizando a palavra-chave “socioemocionais” associada a “avaliação” no período 2014-2022

Ano	Periódico	Título	Autor(es)
2015	Educação e Sociedade	O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	Ana Luiza Bustamante Smolka; Adriana Lia Friszman de Laplane; Lavinia Lopes Salomão Magiolino; Débora Dainez
2017	Tendências em Psicologia	Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica)	Bruno Figueiredo Damásio

¹⁴ Ibidem

2019	Tendências em Psicologia	Avaliação da Eficácia do Programa Fun FRIENDS	Letícia Maria Rinaldin Garcia; Caroline Guisantes de Salvo Toni; Ana Priscila Batista; Larissa Zeggio.
2019	Psico-USF	Estrutura Fatorial de um Instrumento de Triagem Socioemocional para Pré-Ecolares	Luís Anunciação; Chieh-Yu Chen; Danilo Assis Pereira; J. Landeira-Fernandez
2019	Estudos de Psicologia (Campinas)	Mapeamento de questionários de autorrelato para características socioemocionais: O que eles medem? ¹⁵	Ricardo Primi; Daniel Domingues dos Santos; Nelson Hauck ; Filip De Fruyt; Oliver Peter John
2020	Estudos de Psicologia (Campinas)	Construção, estrutura interna e controle de aquiescência do Inventário de Suporte às Habilidades Socioemocionais.	Felipe Valentini; Leonardo de Barros Mose; Isabella de Sousa Ramos; Nathalia Martins da Conceição
2020	Estudos de Psicologia (Campinas)	Desenvolvimento e validação de um instrumento de avaliação de habilidades socioemocionais para a sexta série do Ensino Fundamental no Uruguai	Maria Eugenia Panizza; Diego Cuevasanta; Cindy Mels
2020	Estudos de Psicologia (Campinas)	Edu-Car para a vida e para a carreira: avaliação de um programa ¹⁶	Mara de Souza Leal; Lucy Leal Melo-Silva; Maria do Céu Taveira
2021	Educar em Revista (Curitiba)	Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros	Tatiana de Cassia Nakano; Ricardo Primi; Rauni Jandé Roama Alves
2021	Paideia (Ribeirão Preto)	Habilidades Socioemocionais e Cognitivas: Relações com o Desempenho Escolar no Ensino Fundamental	Castro, Angélica Maria Ferreira de Melo; Bueno, José Maurício Haas; Peixoto, Evandro Morais.
2022	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	A relação entre desenvolvimento cognitivo, indicadores de comportamento e fatores pessoais, sociais e Desenvolvimento na pré-escola	Santos, Karina Porciúncula de Almeida Rodrigues; Bartholo, Tiago Lisboa; Koslinski, Mariane Campelo

Fonte: Elaboração nossa (2023).

Por orientação da banca de qualificação, ampliamos nossas bases de pesquisa, incluindo o levantamento de artigos nas publicações do periódico Estudos em Avaliação da Fundação Carlos Chagas. Utilizamos os mesmos filtros aplicados às edições de 2014 até 2022, o que resultou na identificação de um artigo, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4: Resultado de buscas de artigos científicos no periódico Estudos em Avaliação Educacional utilizando a palavra-chave “socioemocionais” associada a “avaliação” no período 2014-2022

¹⁵ Artigo resultante também da busca utilizando as palavras-chave “socioemocionais” AND “senna”

¹⁶ Idem

Ano	Periódico	Título	Autores
2017	Estudos em Avaliação Educacional	Governança Educacional Global e a Gênese dos testes das habilidades socioemocionais	RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima; FERNANDES, Claudia de Oliveira

Fonte: Elaboração nossa (2023).

Por fim, para compor o nosso quadro referencial consideramos 29 documentos, sendo 04 teses, 13 dissertações e 12 artigos.

Após a leitura completa dos documentos, percebemos a possibilidade de organizá-los em dois grupos: o primeiro grupo daqueles que defendem o desenvolvimento de competências socioemocionais e/ou a mensuração dessas, enquanto o segundo grupo posiciona-se criticamente em relação à formação e avaliação de competências socioemocionais.

Os trabalhos que consideraram o desenvolvimento de competências socioemocionais e/ou a sua mensuração, ancoram-se na necessidade de “preparar” crianças e adolescentes para os desafios do século XXI, como as novas tecnologias, o mercado profissional, as relações interpessoais, além das questões familiares. Nessa perspectiva, posicionamos 23 documentos do recorte analisado neste levantamento bibliográfico, tais quais Nascimento (2019), Siebra (2016), Serpa (2017), Lago (2017), Braz (2017), Santos (2017), Souza (2019), Viana (2019), Leal (2019), Amaral (2019), Maisch (2019), Hamburg (2019), Damásio (2017), Garcia et al. (2019), Anunciação et al. (2019), Primi et al. (2019), Valentini et al. (2020), Panizza, Cuevasanta e Mels (2020), Leal, Melo-Silva e Taveira (2020), Nakano, Primi e Alves (2021), Castro, Bueno e Peixoto (2020) e Santos, Bartholo e Koslinski (2022).

Nesse grupo de trabalhos, a preocupação central de vinte e um deles foi o desenvolvimento ou validação de construtos ou instrumentos de avaliação de competências socioemocionais, sendo que oito deles buscaram validar as diferentes versões do instrumento SENNA e treze buscaram avaliar ou construir outros construtos. Apenas Santos (2017) objetivou realizar uma intervenção pedagógica no campo das competências socioemocionais.

Desse modo, consideramos relevante apontar algumas questões apresentadas por essas mesmas pesquisas, no que se refere à confiabilidade do uso desses construtos, especialmente em avaliações em larga escala.

Siebra (2016), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Construção de Escala de Indicadores Sociemocionais em Crianças e Adolescentes”, problematizou a construção de instrumentos “confiáveis” e aplicáveis em larga escala para mensurar as competências

socioemocionais. Nessa perspectiva, e tendo como referência a teoria do *Big Five*¹⁷, elaborou um instrumento de avaliação de competências socioemocionais respondido por pais ou cuidadores de crianças e adolescentes.

Partindo da compreensão de que as habilidades socioemocionais são como um conjunto de características pessoais explicitadas em padrões de comportamento, pensamento e emoção (SANTOS & PRIMI, 2014), Nascimento (2019) buscou:

investigar os padrões normativos do desenvolvimento da personalidade em adolescentes por meio de uma replicação dos resultados obtidos pelos autores citados anteriormente em uma amostra do estado de São Paulo, e buscar a evidência de validade pelo processo de resposta do instrumento SENNA v.2.0. (p. 02)

Lago (2017) realizou levantamento, descrição, análise e correlação das competências de carreira e socioemocionais em 94 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 17 anos, do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública em Ribeirão Preto (SP).

Os construtos utilizados são questionários que exigem autorrelato dos participantes, apresentando, dessa forma, fragilidades, apontadas pela própria pesquisa em questão.

Nas palavras do autor:

É necessário pontuar uma limitação quanto aos questionários e instrumentos de autorrelato, pois neste tipo de instrumento os participantes podem utilizar-se de respostas socialmente aceitas, sendo que a autopercepção pode não se alinhar aos comportamentos manifestos (Lago, 2017, p. 126).

Da mesma forma, Braz (2017), em sua investigação, notou:

a tendência em formular as respostas de acordo com expectativas sociais, reproduzindo o discurso dos modelos adultos. No que concerne às aspirações vocacionais, os participantes elencaram profissões facilmente identificáveis a partir de elementos externos, que refletiram desde aspectos valorizados socialmente a motivações e interesses individuais (Braz, 2017, p.133).

¹⁷ O modelo Big Five, também conhecido como Five Factor Model, surge de duas tradições distintas: a psicolexical e a de medida (De Raad & Perugini, 2002). Goldberg (1992, 1993), um dos principais expoentes da primeira tradição, utiliza a denominação “Big Five”, enquanto a segunda tradição emprega o termo “Five Factor Model” (FFM), com Costa e McCrae (1992, 1995) sendo dois dos seus principais pesquisadores. A principal vantagem do modelo Big Five reside na sua robustez empírica e no seu amplo alcance. Devido à sua capacidade de replicação e à sua universalidade, uma grande quantidade de ferramentas tem sido desenvolvida com base no modelo Big Five. (Gomes e Golino, 2012) IN: GOMES, Cristiano Mauro Assis; GOLINO, Hudson Fernandes. Relações hierárquicas entre os traços amplos do Big Five. *Avaliação Psicológica. Psicol. Reflex. Crit.* 25 (3). 2012 <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300004>

Já Santos (2017) propôs-se a elaborar e verificar os efeitos da implementação de um projeto de intervenção, cujas ações estão associadas ao aumento da motivação dos alunos dos oitavo e nono anos do Ensino Fundamental para a participação e o aprendizado durante as aulas da disciplina Matemática. Conforme o relatório de pesquisa de Santos (2017), o processo interventivo foi favorável para o índice de participação dos alunos. Entretanto, segundo o próprio autor:

as ações promovidas neste estudo parecem não ter surtido efeito benéfico na melhoria das notas dos alunos referentes à Avaliação de Matemática, o que até poderia ser considerado por alguns como um fator que invalidasse a implementação da intervenção. Entretanto, acredita-se aqui que o desempenho dos alunos perante a Matemática não se associa apenas às notas obtidas nas avaliações. Para que o desempenho seja mensurado, acredita-se que deve haver uma associação entre notas, participação e interesse dos alunos frente à disciplina; e estes dois últimos quesitos pareceram ter sofrido considerável melhoria após a implementação da intervenção proposta (Santos, 2017, p. 77).

Souza (2018) verificou a correlação e desenvolvimento das competências socioemocionais e a adaptabilidade de carreira de adolescentes e jovens contratados na condição de aprendizes e em um grupo de estudantes do Ensino Médio Público. Para isso, foram utilizados um questionário socioeconômico construído para o estudo, a *Career Adapt-Abilities Scale – Brasil (CAAS-BR)* e o *Social and Emotional or Non cognitive Nationwide Assessment (SENNA)*. Para o autor, o estudo contribui para as reafirmações acerca da atividade de aprendizagem profissional, pois os aprendizes apresentaram um desenvolvimento maior das Competências Socioemocionais e da Adaptabilidade de Carreira em comparação com os não aprendizes.

Viana (2019) dedicou-se em desenvolver uma escala de bem-estar subjetivo para o contexto escolar e realizar estudos de qualidade psicométrica. O instrumento avaliou a satisfação do aluno com a escola e a frequência de afetos positivos e negativos vivenciados no espaço escolar. Para atender a esses objetivos, a pesquisa foi dividida em três estudos. O primeiro consistiu em uma revisão sistematizada da literatura, que identificou as variáveis escolares associadas ao bem-estar subjetivo do aluno, bem como os instrumentos de mensuração do bem-estar subjetivo e bem-estar subjetivo escolar.

Entre as pesquisas que se posicionaram criticamente à formação e avaliação de competências socioemocionais estão Santos (2015), Rodrigues (2015), Smolka et al (2015), Rodrigues e Fernandes (2017), Abatti (2018), Chaves (2019) e Grando (2022).

Santos (2015), em seu trabalho intitulado “Política de Avaliações Externas: Ênfase nas Competências Cognitivas e Socioemocionais”, baseado em pesquisa bibliográfica e

documental, buscou responder a problemática “por que os novos direcionamentos da política educacional passam a dar ênfase à avaliação das competências” (p.14). A autora advoga que não existe neutralidade nas políticas avaliativas e reconhece que, especialmente a partir da década de 1990, o sistema de avaliação da educação básica brasileiro (Saeb) vem se ajustando aos direcionamentos dos organismos internacionais. Em última análise, as avaliações externas influenciam os sistemas de avaliação e a elaboração de currículos. O Saeb avaliava conteúdos, passando a avaliar as competências cognitivas e atualmente discute-se a avaliação das competências socioemocionais.

Por meio da análise do discurso, Rodrigues (2015) buscou identificar as “vozes” que defendem a importância das habilidades socioemocionais. Dentre essas, aponta a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que “como detentora do conhecimento técnico e promotora de uma rede transgovernamental através da qual os especialistas em políticas públicas poderiam interagir e buscar soluções coordenadas ante a situações difíceis” e o IAS que nas palavras do autor “restringe-se a atualizar no Brasil os anseios da OCDE ao operacionalizar o desenvolvimento de um instrumento de avaliação em larga escala que pudesse aferir as habilidades socioemocionais” (p. 117).

Abatti (2018), por sua vez, ao organizar um Estado da Arte sobre competências socioemocionais e políticas de avaliação, deparou-se com a escassez de trabalhos acerca da temática. Em seu levantamento, onde utilizou como palavras-chaves “competências socioemocionais” e “políticas de avaliação”, adicionando filtros encontrados nos próprios repositórios de busca e fazendo uso de critérios como coerência e articulação entre as palavras-chaves após a leitura dos títulos, resumos, palavras-chaves e texto das introduções dos documentos, alcançou 15 trabalhos que compuseram o *corpus documental* da pesquisa, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2012 e 2017. Dentre os trabalhos filtrados na pesquisa de Abatti, identificamos quatro dissertações de mestrado e um artigo que também constam da presente investigação.

Chaves (2019) estudou a concepção de educação integral promovida pelo IAS, com vistas ao controle das políticas educacionais por meio da implementação do Programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), no Colégio Estadual Chico Anysio, sendo analisado entre os anos de 2013 e 2018. Entre outras contribuições, Chaves (2019) aponta que a função da educação para o IAS seria fornecer aos jovens as ferramentas que aumentariam sua condição de empregabilidade: competências cognitivas, socioemocionais e técnicas.

Grando (2021), em sua pesquisa intitulada “Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas”, objetivou compreender quais propósitos legitimaram a introdução das competências socioemocionais na BNCC. De acordo com a autora, a revisão bibliográfica e a análise de documentos indicaram que:

a) as competências socioemocionais foram introduzidas no intuito de gerenciar as emoções dos estudantes a fim de melhor ajustá-los às demandas produtivas do século XXI; b) a incorporação das competências socioemocionais na BNCC é resultado da atuação de um conglomerado de institutos e fundações educacionais, especialmente do Instituto Ayrton Senna, que há anos vêm desenvolvendo pesquisas, projetos pilotos, eventos, relatórios e indicadores que produziram as “evidências” necessárias à produção de consenso junto aos agentes que atuaram na definição da nova política curricular oficial brasileira; c) As reformas curriculares contemporâneas no Brasil têm se caracterizado pelo empresariamento da educação pública, cujo objetivo é imprimir a pauta e dar direção à educação segundo os interesses de grupos vinculados ao setor privado. (p. 6)

Estudos realizados por Smolka et al. (2015) apontam fragilidades na sustentação da proposta do Senna e “os riscos de simplificar a complexidade do desenvolvimento humano e de estigmatizar alunos que não demonstrem as competências estipuladas como desejáveis, questiona-se a pertinência de se assumir tal proposta como política pública” (p. 219).

Rodrigues e Fernandes (2017) visaram compreender os discursos em torno do enaltecimento das avaliações de larga escala para mensurar a qualidade da educação, utilizando como fonte de pesquisa documentos divulgados pela OCDE. Em suas conclusões os autores esclareceram que a OCDE mantém esforços para coletar dados e ter respaldo científico. Acrescentam que a atuação dessa organização busca legitimar o envolvimento de economistas na direção dos rumos da educação em detrimento da participação dos próprios docentes, reforçando a visão de educação alinhada às demandas do mercado de trabalho.

As análises dos trabalhos selecionados evidenciaram o grande interesse pelo tema das competências socioemocionais nos programas de Psicologia, em especial na validação de escalas psicométricas que mensurem essas competências, representando 72,4% do total de estudos mapeados. Por outro lado, destacamos a escassez de trabalhos que apresentaram a temática, a partir do campo das políticas educacionais, apenas 24%, o que reforça a pertinência da presente pesquisa.

Portanto, ao considerarmos a relevância do tema, entendemos que ainda são poucos trabalhos que abordam criticamente a implementação de políticas de avaliação de competências socioemocionais em larga escala no Brasil. Especificamente sobre o programa Diálogos

Socioemocionais, não há nenhum trabalho publicado durante o período abrangido pela análise desta pesquisa, o que aumenta significativamente a relevância deste estudo, especialmente na abordagem do materialismo histórico-dialético, considerando o projeto do capital para a educação.

3 O INSTITUTO AYRTON SENNA E A DISSEMINAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Ao longo da presente pesquisa, buscamos apresentar as articulações que ocorrem dentro da estrutura do Estado (ampliado) para garantir a manutenção da hegemonia da classe dominante. Assim como a reforma do Estado brasileiro nos idos dos anos 1990 criou um ambiente propício para o desenvolvimento de organizações privadas que atuam no setor público, especialmente por meio de parcerias público-privadas, com destaque para a criação do Instituto Ayrton Senna em 1994.

Em seguida, apresentamos os conceitos de competência na visão de diversos autores e o seu uso na educação como demanda do capital. Além disso, realizamos o levantamento de produção sobre competências socioemocionais associadas à atuação do IAS, fortalecendo a relevância do presente trabalho.

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna é uma organização com uma atuação significativa e abrangente, que, entre outras atividades, desenvolve programas e projetos junto às secretarias municipais e estaduais de educação, denominadas por eles como soluções educacionais. Presente em diversos fóruns de discussão, movimentos e organizações constituídas pela sociedade política e civil, tanto como parceiro institucional quanto por meio dos seus intelectuais, como no Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)¹⁸, no Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁹, no Movimento Todos pela Educação (MTPE) e no Movimento pela Base (MPB)²⁰, que em âmbito nacional mobilizou a discussão pela BNCC.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, buscamos, por meio da análise documental, responder à pergunta de nossa pesquisa, que visa mostrar como o Instituto Ayrton Senna (IAS), por meio do Programa Diálogos Socioemocionais (PDS), dissemina e influencia na elaboração das políticas avaliativas das competências socioemocionais no Brasil entre 2017 e 2022.

¹⁸ Viviane Senna, presidente do IAS é membro do CDES e uma das fundadoras do MTPE. Ver <<http://www.cdes.gov.br/Plone/conselheiros>> e <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>> Acesso em 04 ago 2022.

¹⁹ Mozart Ramos Neves, Diretor de Articulação e Inovação do IAS é membro do CNE e do MTPE. Ver <<https://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/edulab21.html>> e <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>> Acesso em 04 ago 2022.

²⁰ Daniel Santos, pesquisador do IAS, também é membro do MPB e o IAS é parceiro institucional. Ver <<https://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/edulab21.html>> e <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em 04 ago 2022.

Para tanto, seguimos alguns passos metodológicos, a saber: a) a definição dos documentos; b) a organização dos documentos selecionados; c) apresentação das categorias definidas; d) interpretação dos resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada.

O *corpus* documental da pesquisa foi definido a partir dos seguintes critérios:

- 1) Documentos, preferencialmente, não autorais;
- 2) Documentos disponíveis na página oficial do IAS ou disponibilizados pelo IAS às equipes de formadores multiplicadores das secretarias de educação²¹;
- 3) Documentos conceituais envolvendo o tema competências socioemocionais produzidos ou disponibilizados pelo IAS;
- 4) Documentos conceituais sobre o PDS.

Após a definição dos parâmetros, relacionamos os documentos selecionados no quadro a seguir, fornecendo uma breve sinopse e informações sobre a origem e o atendimento aos critérios pré-definidos.

Quadro 5: Relação de documentos analisados

Documento	Ano	Sinopse	Critério(s)	Origem
Diálogos Socioemocionais	2018	Documento em html, apresenta informações da estrutura e funcionamento do PDS	Documento conceitual do PDS	Produzido e disponibilizado pelo IAS em sua página oficial
Competências Socioemocionais – Material de Discussão	201?	Documento em formato pdf (28 páginas). Cronologicamente é o documento mais antigo sobre competências socioemocionais disponível na página do IAS. Apresenta as CSE como uma solução de melhoria da qualidade da educação.	Documento conceitual sobre Competências socioemocionais	Produzido e disponibilizado pelo IAS em sua página oficial
Educação em quatro dimensões	2015	Livro em formato pdf (161 páginas). Apresenta diversos argumentos ao	Documentos conceituais envolvendo o	Disponível na página do IAS. Traduzido pelo IAS

²¹ Alguns desses documentos foram disponibilizados pela coordenação local do programa na Coordenadoria Regional de Educação 3, braço da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul no município de Corumbá, após solicitação formal para acessar documentos referentes ao programa. Outros documentos disponibilizados na formação de professores foram localizados nas páginas de unidades das secretarias de educação.

		redesenho curricular, a partir das competências socioemocionais.	tema competências socioemocionais produzidos ou disponibilizados pelo IAS	e pelo Instituto Península de autoria de FADEL, BIALIK, TRILLING e edição do Centro de Redesenho Curricular (CCR)
O que é a Proposta	2020	Folheto em formato pdf (09 páginas), traz informações gerais do programa e argumentos científicos para fundamentar a proposta das CSE.	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Uma abordagem para o desenvolvimento socioemocional intencional	2020	Folheto em formato pdf (19 páginas), traz informações do desenvolvimento intencional de CSE	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Avaliação Formativa – da régua à bússola	2020	Folheto em formato pdf (10 páginas), traz argumentos para o trabalho com a avaliação formativa e o desenvolvimento de CSE.	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Avaliação formativa na proposta do Diálogos Socioemocionais	2020	Folheto em formato pdf (09 páginas), traz argumentos para a Avaliação Formativa e o letramento socioemocional.	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
O que é o instrumento de avaliação formativa de CSE baseado em rubricas	2020	Folheto em formato pdf (09 páginas), traz argumentos para a padronização da avaliação de CSE	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Instrumento de Avaliação Formativa das CSE baseado em rubricas	2020	Folheto em formato pdf (14 páginas), apresenta as rubricas e instruções para aplicação das rubricas	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Como utilizar o instrumento de avaliação formativa de CSE baseado em	2020	Folheto em formato pdf (14 páginas), apresenta a avaliação das CSE em escala para as secretarias	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação

rubricas: dois usos recomendados		de educação e pela escola e professores.		
Diálogos Socioemocionais – Mapa de Atividades	201?	Caderno de atividades em formato pdf (96 páginas), apresenta uma relação de atividades prescritas para o desenvolvimento de CSE no componente curricular Projeto de Vida	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação

Fonte: Elaboração nossa (2023).

Após a definição dos documentos, realizamos a primeira rodada de leitura para identificar a finalidade de cada um e os principais conceitos abordados. Seguindo as recomendações de André Cellard (2008), repetimos esse exercício de leitura quantas vezes foram necessárias:

A fim de estabelecer ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no *corpus* documental. A maioria dos metodologistas concordam em dizer que é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. (p. 304)

Após as primeiras leituras, revisitamos novamente todos os documentos, buscando estabelecer categorias. Devido ao número relativamente pequeno de documentos, optamos por não utilizar ferramentas digitais de análise de documentos, mas sim pela categorização documental por meio de planilhas eletrônicas. Após repetir o procedimento de leitura por várias vezes, constatamos que os documentos inicialmente elencados não foram suficientes para caracterizar como o IAS atua na disseminação de competências socioemocionais. Decidimos, então, consultar a página oficial do IAS, onde identificamos que os relatórios anuais contêm informações importantes de como o instituto atua. Dessa forma, optamos por incluir os seis relatórios anuais disponíveis (2017 a 2022) na lista de documentos a serem analisados.

Após a inserção dos relatórios o *corpus* da pesquisa ficou organizado conforme o quadro a seguir:

Quadro 6: Corpus final da pesquisa

Documento	Ano	Sinopse	Critério(s)	Origem
Diálogos Socioemocionais	2018	Documento em html, apresenta informações	Documento conceitual do PDS	Produzido e disponibilizado pelo

		da estrutura e funcionamento do PDS		IAS em sua página oficial
Relatório de Rubrica do Aluno	2019	Folheto em formato pdf (14 páginas)	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
O que é a Proposta	2020	Folheto em formato pdf (09 páginas), traz informações gerais do programa e argumentos científicos para fundamentar a proposta das CSE.	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Uma abordagem para o desenvolvimento socioemocional intencional	2020	Folheto em formato pdf (19 páginas), traz informações do desenvolvimento intencional de CSE	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Avaliação Formativa – da régua à bússola	2020	Folheto em formato pdf (10 páginas), traz argumentos para o trabalho com a avaliação formativa e o desenvolvimento de CSE.	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Avaliação formativa na proposta do Diálogos Socioemocionais	2020	Folheto em formato pdf (09 páginas), traz argumentos para a Avaliação Formativa e o letramento socioemocional.	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
O que é o instrumento de avaliação formativa de CSE baseado em rubricas	2020	Folheto em formato pdf (09 páginas), traz argumentos para a padronização da avaliação de CSE	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Instrumento de Avaliação Formativa das CSE baseado em rubricas	2020	Folheto em formato pdf (14 páginas), apresenta as rubricas e instruções para aplicação das rubricas	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Como utilizar o instrumento de avaliação	2020	Folheto em formato pdf (14 páginas), apresenta a avaliação das CSE em	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e

formativa de CSE baseado em rubricas: dois usos recomendados		escala para as secretarias de educação e pela escola e professores.		secretarias de educação
Diálogos Socioemocionais – Mapa de Atividades	201?	Caderno de atividades em formato pdf (96 páginas), apresenta uma relação de atividades prescritas para o desenvolvimento de CSE no componente curricular Projeto de Vida	Documento conceitual do PDS	Material do curso de formação de professores e secretarias de educação
Relatório Anual 2017	2018	Folheto em formato pdf (18 páginas), apresenta as atividades desenvolvidas pelo IAS em 2017, parcerias e balanço financeiro.	Documentos produzidos pelo IAS	Documentos disponíveis na página oficial do IAS
Relatório Anual 2018	2019	Folheto em formato pdf (22 páginas), apresenta as atividades desenvolvidas pelo IAS em 2018, parcerias e balanço financeiro.	Documentos produzidos pelo IAS	Documentos disponíveis na página oficial do IAS
Relatório Anual 2019	2020	Folheto em formato pdf (41 páginas), apresenta as atividades desenvolvidas pelo IAS em 2019, parcerias e balanço financeiro.	Documentos produzidos pelo IAS	Documentos disponíveis na página oficial do IAS
Relatório Anual 2020	2021	Folheto em formato pdf (38 páginas), apresenta as atividades desenvolvidas pelo IAS em 2020, parcerias e balanço financeiro.	Documentos produzidos pelo IAS	Documentos disponíveis na página oficial do IAS
Relatório Anual 2021	2022	Folheto em formato pdf (39 páginas), apresenta as atividades desenvolvidas pelo IAS em 2021, parcerias e balanço financeiro.	Documentos produzidos pelo IAS	Documentos disponíveis na página oficial do IAS
Relatório Anual 2022	2023	Folheto em formato pdf (48 páginas), apresenta as atividades desenvolvidas pelo IAS	Documentos produzidos pelo IAS	Documentos disponíveis na página oficial do IAS

		em 2022, parcerias e balanço financeiro.		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração nossa (2023).

Na primeira etapa da análise dos documentos, enfrentamos certa dificuldade em estabelecer relações entre eles utilizando apenas as planilhas eletrônicas. Assim, ao acrescentar novos documentos ao corpus da pesquisa, optamos por utilizar um software de análise de conteúdo.

A decisão de utilizar um software surgiu da necessidade de percorrer rapidamente os documentos para verificação de similitudes. A partir daí, dedicamos tempo à escolha do software, priorizando a facilidade do uso, o tempo de aprendizagem, a interface intuitiva e o custo do investimento. Após considerarmos esses aspectos, optamos pelo Atlas.ti²², um programa criado em 1989 por Thomas Muhr na Alemanha, voltado para análise de dados qualitativos. Devido à sua simplicidade de uso e à variedade de recursos oferecido, tem sido a escolha de pesquisadores em todo o mundo desde a sua criação (MUHR, 1991). A versão inicialmente utilizada nesta pesquisa é a licença para estudantes 22.2, que passou por todas as atualizações disponíveis na plataforma de acesso sem custos adicionais e sem interferência na análise dos dados.

3.1.1 Da análise dos documentos e definição das categorias

Todos os documentos analisados foram salvos em formato *Portable Document Format* (PDF), em seguida, no *software*, criamos um projeto, uma espécie de pasta na qual é importamos todos os documentos para a análise.

Na interface do programa foi possível realizar todas as leituras necessárias e, ao longo delas, realizar marcações, anotações e criar códigos que puderam ser utilizados em qualquer documento do projeto. Foram criados 39 códigos, aos quais vinculamos citações. À medida em que o trabalho foi ganhando corpo, reagrupamos alguns códigos pela similitude, restando 26. Na tabela a seguir, apresentamos o relatório de ocorrência de códigos fundamentado no número de citações vinculadas a um mesmo código.

Tabela 1: Relatório de ocorrência de códigos

CÓDIGOS	CITAÇÕES
Ações em Grande Escala	42
Apoio à Secretarias	52
Articulação e Mobilização	38

²² Informações sobre o software disponíveis em <https://atlasti.com>. Acesso em 22 nov.23

Cases de Sucesso	7
Competências Socioemocionais	100
Covid-19	43
Currículo	26
Diálogos Socioemocionais	19
Disseminação	22
Educação de Qualidade	3
Educação do Séc. XXI	12
Educação Integral	33
Engajamento	15
Formação de Gestores	23
Formação de Professores	55
Gestão de Políticas	54
Inovação	16
Instrumento Avaliativo	42
Modus Operandi	34
OCDE	6
Online – EaD	28
Parcerias Diversas	40
Produção de Números	21
Protagonista de Inovação	11
Realização de Grandes Eventos	11
Tecnologias Baseadas em Evidências	70

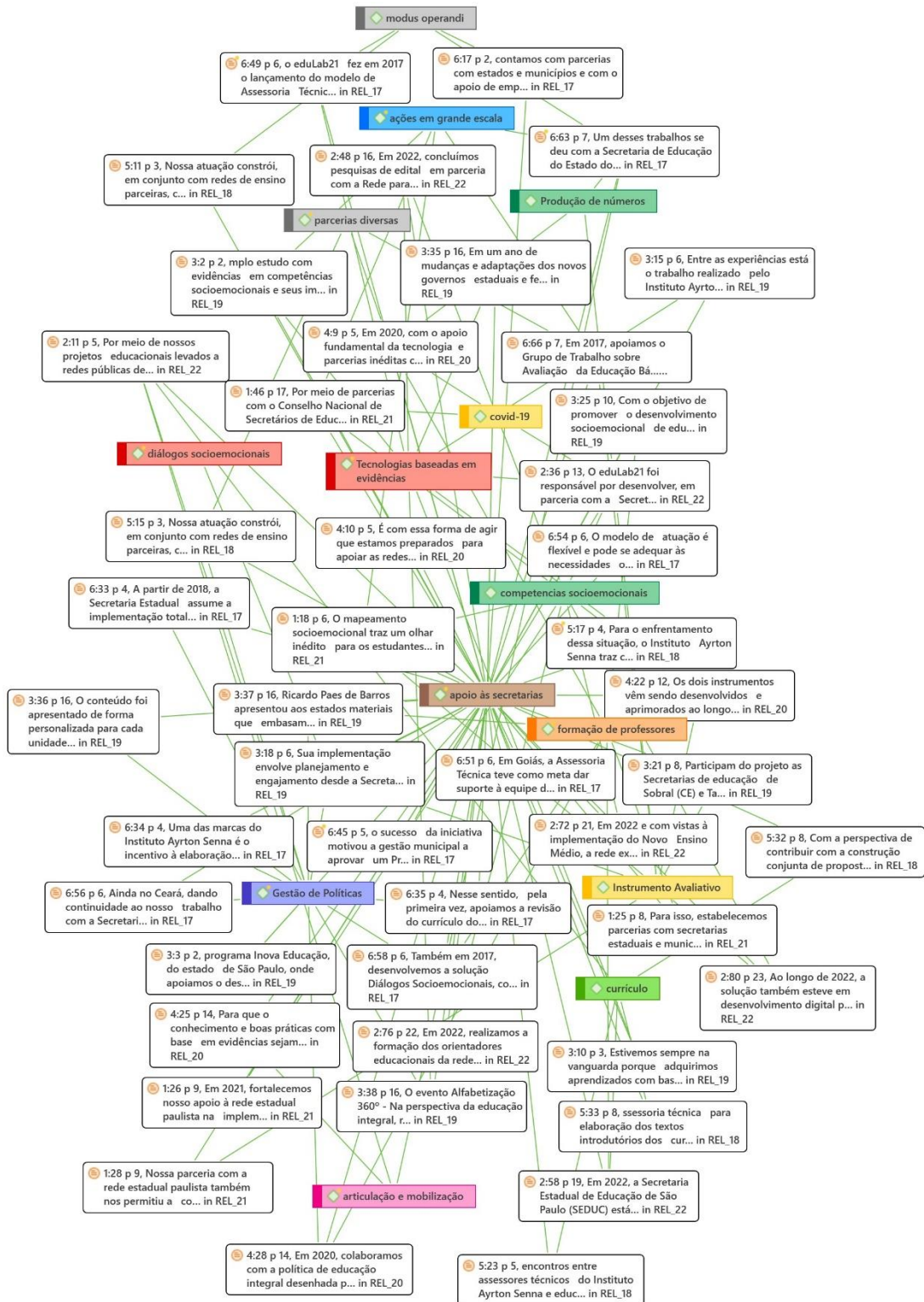
Fonte: Organização nossa (a partir do relatório de frequência do Atlas.ti)

Após as leituras e marcações no texto, buscamos associar os códigos criados utilizando o recurso de formação de redes no software, o que nos ajudou a buscar as similitudes e estabelecer as prováveis categorias.

Para definir as categorias organizamos as redes a partir dos códigos mais frequentes e presentes em todos os documentos, permanecendo com os códigos com o maior número de relações estabelecidas. Nas figuras de 1 a 8 apresentamos essas redes geradas a partir dos códigos: Ações em Escala (Figura 1); Apoio às Secretarias (Figura 2); Covid-19 (Figura 3); Formação de Professores (Figura 4); Gestão de Políticas (Figura 5); Instrumentos Avaliativos (Figura 6); Tecnologias Baseadas em Evidências (Figura 7) e; Competências Socioemocionais (Figura 8).

O número de ocorrências, já demonstrado na Tabela 1, favorece nossa hipótese de que essas sejam as formas mais relevantes de atuação do IAS. E, no caso específico das competências socioemocionais (CSE), demonstra que é a temática mais significativa para o IAS entre os anos 2017 e 2022.

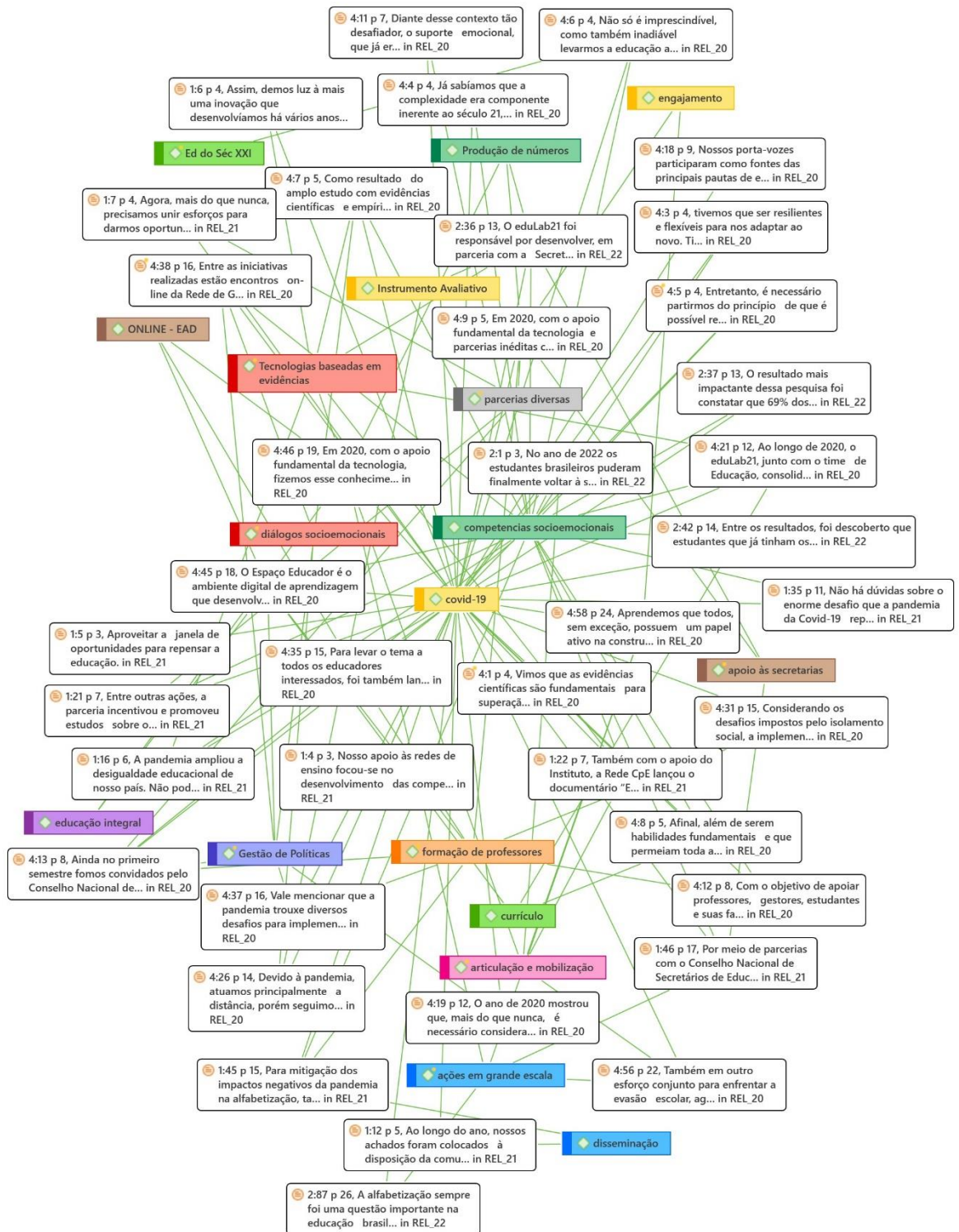
Figura 2: Rede de Códigos – Apoio às Secretarias



Fonte: Atlas.ti (organização nossa).

A Figura 2: Rede de Códigos- Apoio às Secretarias nos mostra que essa é a frente de atuação mais sólida do IAS, sem a qual não teria campo para desenvolver suas pesquisas e teria dificuldades para atuar nas políticas públicas, tais como aquelas que definem currículo e avaliações.

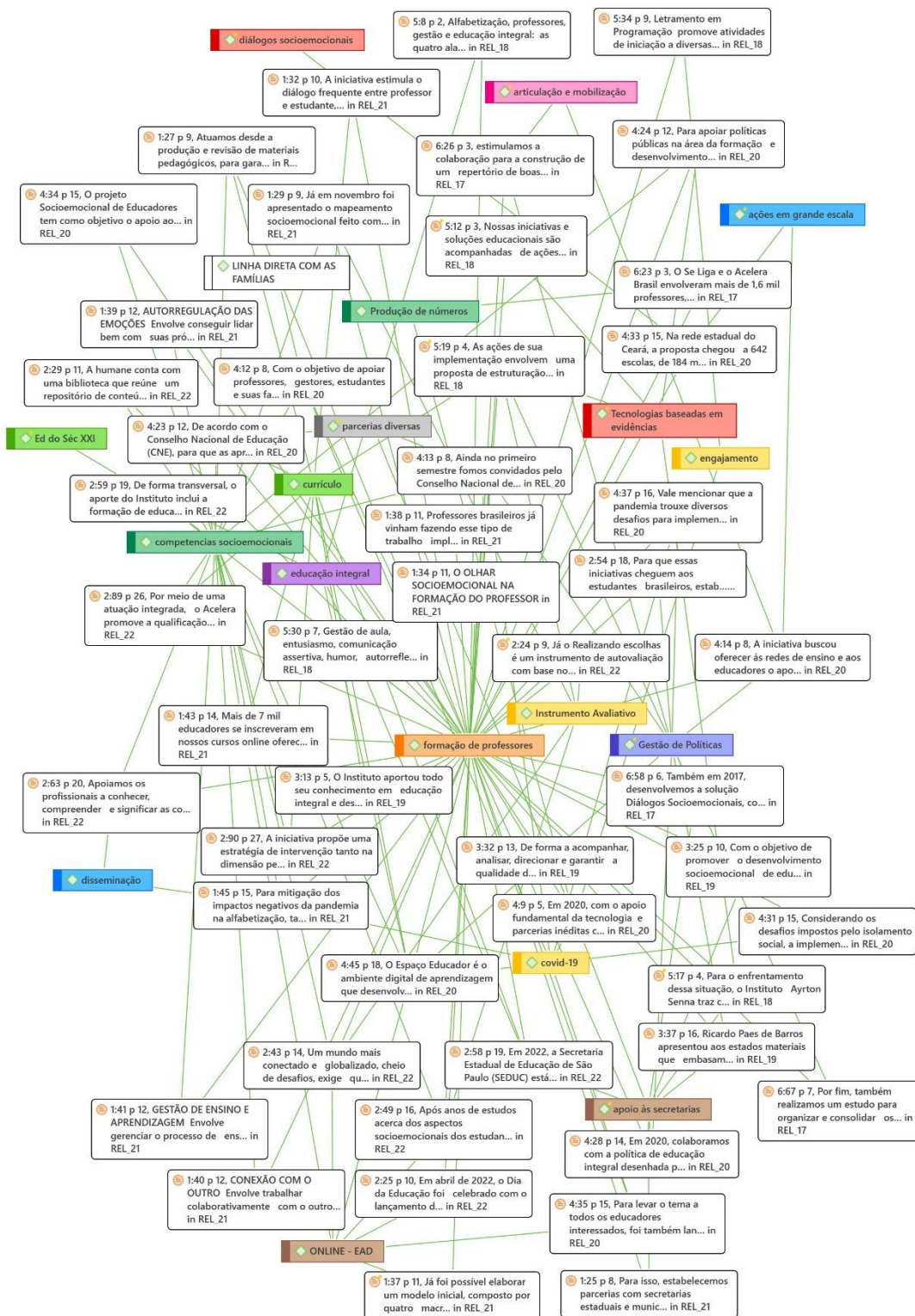
Figura 3: Rede de Códigos – Covid-19



Fonte: Atlas.ti (organização nossa).

A Figura 3: Rede de Códigos- Covid-19 nos mostra que a pandemia da Covid-19 foi um divisor de águas na disseminação de competências socioemocionais. No discurso do IAS, repetido muitas e muitas vezes foi enfatizada a importância das CSE. Todas as bandeiras do IAS foram reivindicadas como prioridades.

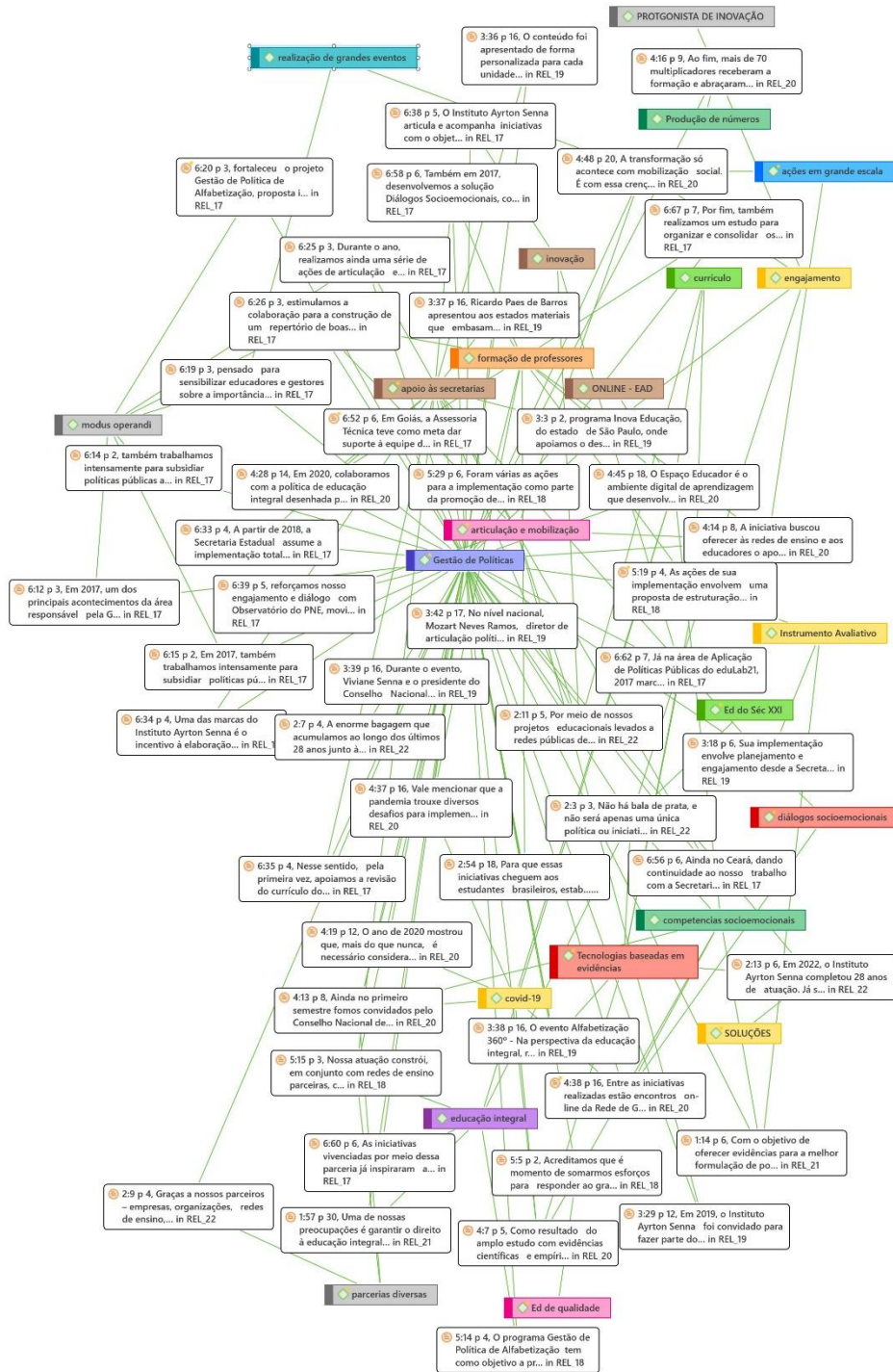
Figura 4: Rede de Códigos – Formação de Professores



Fonte: Atlas.ti (organização nossa).

A Figura 4: Rede de Códigos- Formação de Professores é um dos alicerces da atuação do IAS, por meio da qual se garante engajamento dos professores às proposições das políticas educacionais.

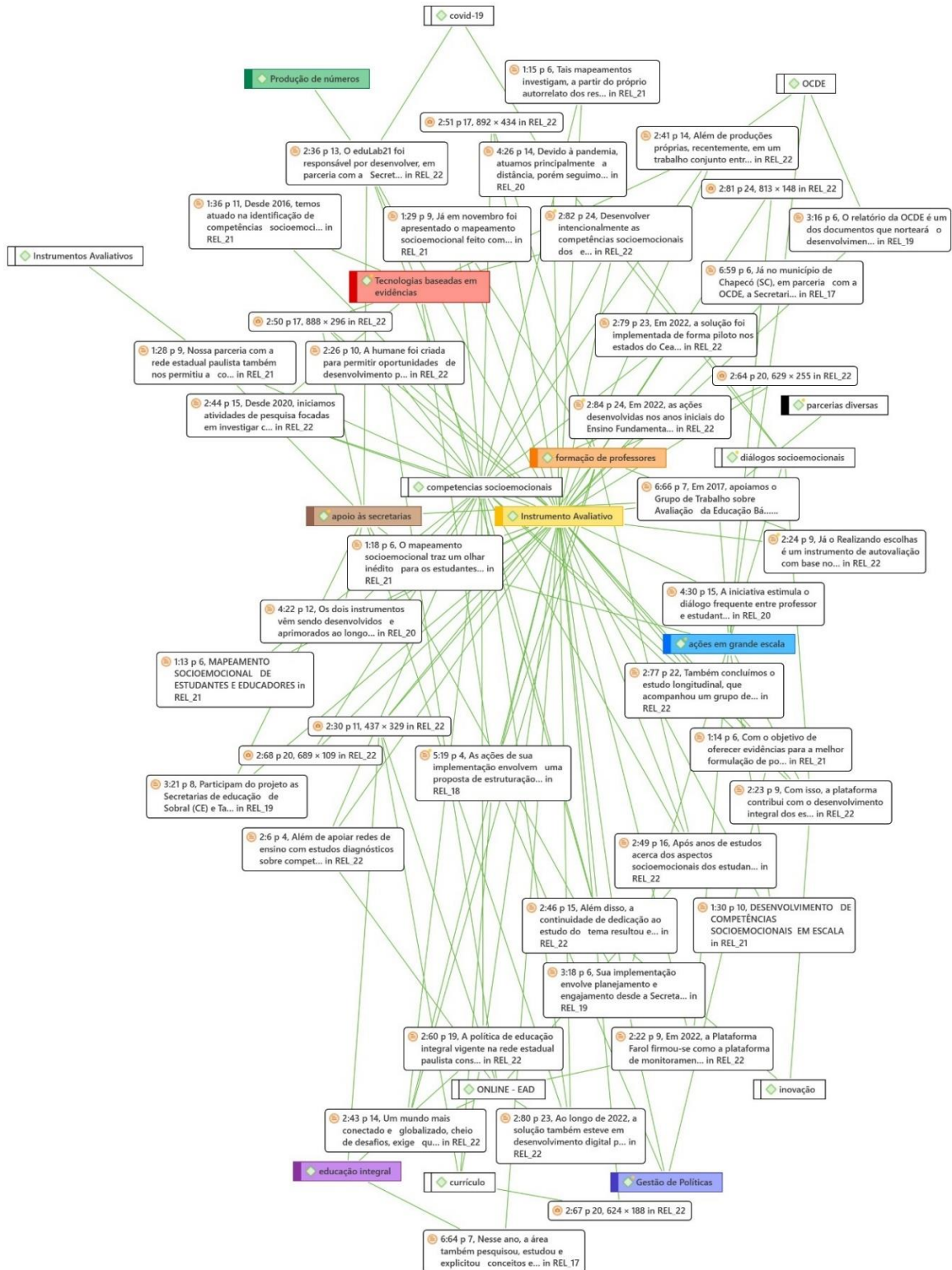
Figura 5: Rede de Códigos – Gestão de Políticas



Fonte: Atlas.ti (organização nossa).

A Figura 5: Rede de Códigos- Gestão de políticas mostra que, para garantir a gestão de políticas, o IAS busca articulação e mobilização, o uso das tecnologias baseadas em evidências e uma atuação protagonista na gestão curricular e avaliativa.

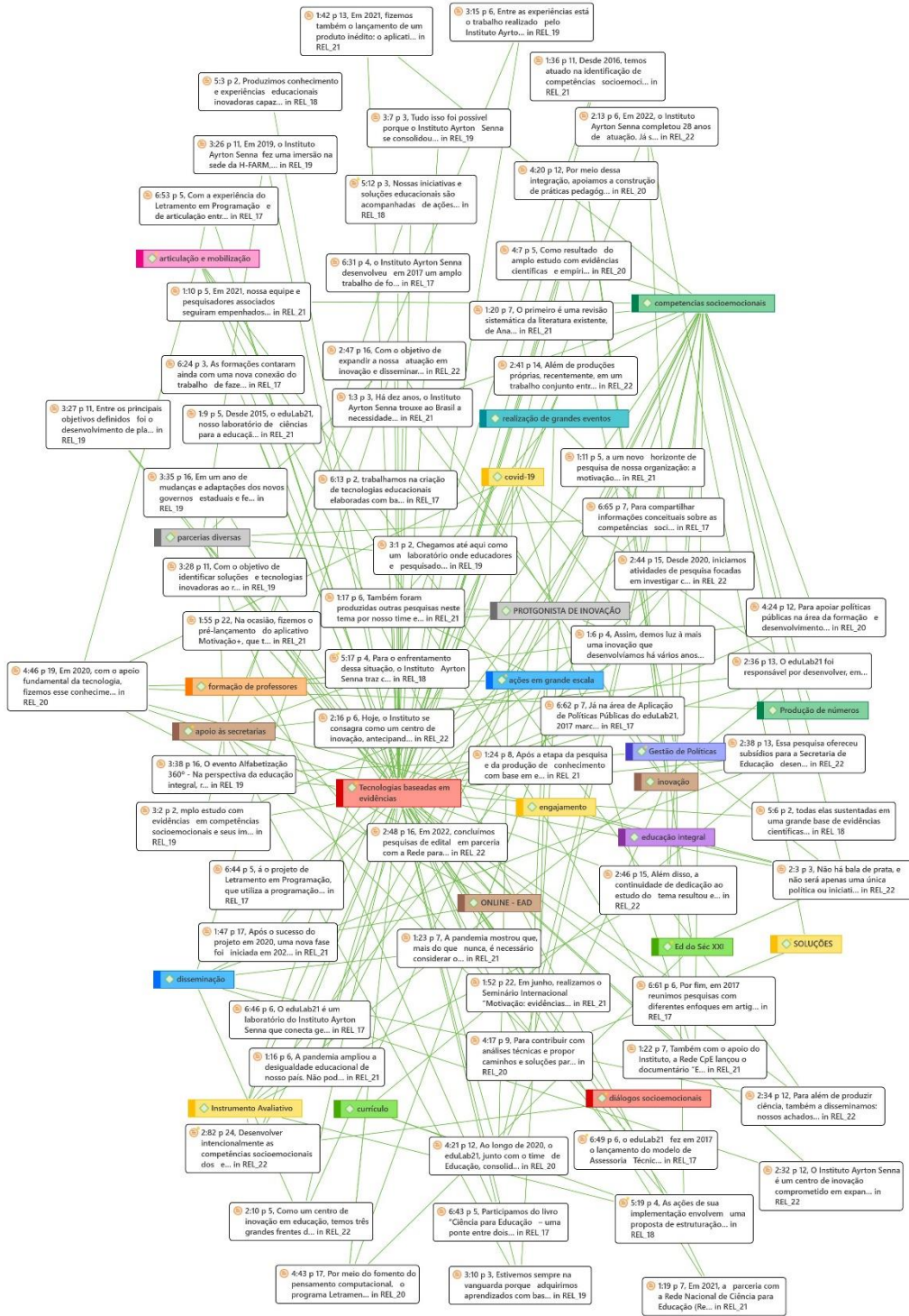
Figura 6: Rede de Códigos – Instrumentos Avaliativos



Fonte: Atlas.ti (organização nossa).

A Figura 6: Rede de Códigos- Instrumentos Avaliativos são os meios utilizados para mapear os dados necessários para validar as políticas defendidas pelo IAS.

Figura 7: Rede de Códigos – Tecnologias Baseadas em Evidências



Fonte: Atlas.ti (organização nossa).

A Figura 7: Rede de Códigos- Tecnologias Baseadas em Evidências mostra a rede de mobilização e sustentação que essa frente necessita para sustentar as demais ações do IAS.

3.2 SOBRE O INSTITUTO AYRTON SENNA: UM BREVE HISTÓRICO

O Instituto Ayrton Senna foi criado em 1994 e fundado por Viviane Senna após a morte de seu irmão, Ayrton Senna, ídolo brasileiro do automobilismo. De acordo com o seu estatuto social, o IAS constitui-se numa organização sem fins lucrativos, com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolvimento para crianças e jovens brasileiros por meio da educação de qualidade²³. Suas atividades iniciaram com o programa Educação pelo Esporte, na forma de extensão universitária, que perdurou entre 1995 e 2012, abrangendo doze estados brasileiros e formando educadores em parceria com catorze universidades (IAS, s.d.).

Com uma história de 29 anos, o IAS é uma das organizações não governamentais mais longevas em atuação no Brasil. Dessa forma, buscaremos apresentar um pouco dessa história na perspectiva de pesquisadores que se dedicaram ou ainda se dedicam a estudar a atuação do Instituto Ayrton Senna no Brasil.

Para identificar as produções acadêmicas que abordaram o IAS como parte de sua temática de estudo, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o descritor “instituto ayrton senna” sem filtros e localizamos 58 trabalhos entre teses e dissertações publicadas entre 2002 e 2022. Desses, 14 foram descartados por não apresentarem associação com o IAS no título ou no resumo. Dos 44 trabalhos, 23 abordaram a temática da privatização da educação, terceirização da educação ou parcerias público-privadas sem analisar um programa específico. Ainda, 16 trabalhos analisaram parcerias público-privadas a partir de programas do IAS, enquanto 02 trabalhos analisaram programas específicos do IAS sem associar a fenômenos de privatização. Por fim, 03 trabalhos relacionaram o IAS às competências socioemocionais, dos quais 02 estão entre os trabalhos arrolados no levantamento de produção inicial desta pesquisa.

Em complementação a esse levantamento, realizamos uma busca no Google Acadêmico e identificamos um volume de produções associadas ao IAS, realizadas majoritariamente pelas pesquisadoras Theresa Adrião, Vera Peroni e Maria Raquel Caetano, assim como as desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe), que também possuem um vasto nível de citações, demonstrando a relevância desses estudos.

O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que tem como missão contribuir para a superação dos problemas do sistema público de educação no Brasil. Segundo

²³ Disponível em: <<https://institutoayrtonenna.org.br/quem-somos/nossa-historia/>> Acesso em 20/06/2020

o diagnóstico do Instituto, a educação pública enfrenta desafios significativos e, partindo do pressuposto de que possui a fórmula para a qualidade, o Instituto busca oferecer soluções para esses problemas.

soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam **replicáveis em escala**. Nossas soluções são levadas às escolas em **parceria com as Secretarias de Educação** para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (IAS, online, sd).

Segundo Adrião e Peroni (2011), o Instituto Ayrton Senna acredita que a educação pública enfrenta desafios significativos e, por isso, tem como missão ajudar a superá-los. O Instituto parte do pressuposto de que possui a fórmula para melhorar a qualidade da educação e, se suas soluções forem adotadas pelos sistemas educacionais, os problemas da educação serão superados. Como se fosse uma autoridade pública, o Instituto realiza diagnósticos da situação da educação pública e propõe soluções para melhorá-la.

A partir de Silva (2016), Adrião e Borgui (2023) argumentam que o IAS começou a atuar na área educacional logo após sua fundação, implementando programas e ações em redes municipais e estaduais de ensino. Em 1995, o Instituto iniciou atividades nas áreas de formação profissional, esportiva e artística. Em 1997, lançou o programa educacional Acelera Brasil, com o objetivo de reduzir as taxas de distorção idade-série. Desde então, a atuação do Instituto na educação intensificou-se, expandindo sua abrangência territorial e diversificando seus programas e ações. Acrescenta-se ainda que a fonte de financiamento do Instituto tornou-se mais complexa, inicialmente baseada em doações da Ayrton Senna Foundation Ltda. E, atualmente, segundo a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), o Instituto é considerado uma associação de defesa de direitos sociais de porte médio, com sede em São Paulo.

3.2.1 O Instituto Ayrton Senna e a vanguarda das políticas de competências socioemocionais no Brasil.

De acordo com dados do Relatório Anual de 2021, o instituto foi a organização pioneira em estudos realizados sobre competências socioemocionais no Brasil.

Há dez anos, o Instituto Ayrton Senna trouxe ao Brasil a necessidade de avançarmos na fronteira da educação por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais. Fizemos isso com base em estudos científicos, por acreditar que essa inovação seria imprescindível ao preparo de crianças e jovens para o mundo complexo e de mudanças aceleradas em que vivemos (IAS, 2021, p. 03).

Isso significa que o IAS está engajado com as CSE desde 2011. Dessa forma, todas as ações do IAS estão voltadas a esse compromisso, ou seja, desenvolver e disseminar competências socioemocionais.

A análise dos relatórios anuais do IAS demonstra que o instituto, para disseminar competências socioemocionais, busca garantir em todas as suas ações ampla publicidade. Todas as vezes em que há o lançamento de um programa novo em uma localidade, isso é realizado por meio de seminários de grande magnitude²⁴ envolvendo personalidades da educação de projeção nacional e internacional, o que contribui para ganhar credibilidade. Tudo que o IAS realiza é convertido em número e todas as adesões [por parte das secretarias de educação] de programas são oportunidades de realização de avaliações de competências socioemocionais em larga escala, que se transformam em mais dados estatísticos.

o eduLab21 foi responsável por desenvolver, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC), um mapeamento socioemocional que contou com a participação de 642 mil estudantes no âmbito do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo [...]) foi possível analisar as competências socioemocionais de alunos da rede no contexto da pandemia com base no seu autorrelato (IAS, 2022, p.13).

A cronologia apresentada pelo próprio IAS, em sua página oficial, demonstra sua capacidade de articulação e mobilização, pois desde sua criação o instituto estabelece parcerias relevantes para desenvolvimento de suas ações.

Para efeitos deste estudo, recuperamos essas parcerias a partir de 2011, período demarcado como o início dos estudos e pesquisas em competências socioemocionais pelo IAS no Brasil. Foi nesse ano que o IAS organizou o Seminário Internacional Educação para o Século XXI, evento que contou com a presença de representantes de diversos setores da sociedade, principalmente empresários, os quais discutiram sobre as direções futuras da educação pública. O seminário foi realizado em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e a Unesco, e contou com a contribuição de James Heckman, laureado com o Prêmio Nobel de Economia em 2000 e professor da Universidade de Chicago (Laia, 2018).

Em 2012, ocorre a aproximação entre o IAS e a OCDE, a partir da vinculação do instituto ao Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação (CERI, na sigla em inglês), por meio do projeto Educação e Progresso Social. Este projeto visou identificar a correlação entre o desenvolvimento de habilidades não cognitivas e seus benefícios socioeconômicos. No Brasil,

²⁴ <https://institutoayrtonsenna.org.br/instituto-ayrton-senna-realiza-seminario-internacional-motivacao-evidencias-para-promover-a-aprendizagem/>

essa colaboração levou à execução de um estudo piloto no Rio de Janeiro e à organização do Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século XXI (Adrião; Borghi, 2023, p. 5).

O caráter precursor de suas ações no Brasil confere ao IAS uma credibilidade tanto por financiadores quanto ao poder público. Ainda sobre o Fórum, destaca-se a manifestação do Ministério da Educação, na fala do então ministro José Henrique Paim: "Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes" (Fórum Internacional, 2014, *apud* Abed, 2016: 14). Essa vontade política foi materializada no Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais da Capes, divulgado por meio do Edital Nº 044 de 10 de julho de 2014 com o objetivo de:

fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos, na perspectiva da pesquisa-ação e pesquisa participativa, para o Desenvolvimento de Competências e Habilidades Socioemocionais, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, e incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de educação (Capes, 2014, p.2)

Dentre as condicionalidades a serem cumpridas pelos programas habilitados, foi prevista a participação em seminários para a formação da “Rede Permanente de Pesquisadores e de Estudos sobre o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”, promovidos pela CAPES em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Nas palavras do IAS, seu papel tem sido o de orquestrar as articulações necessárias para o andamento dessas políticas.

O tamanho do desafio que temos pela frente na educação é gigante, e esta agenda precisa unir governo, sociedade civil organizada e empresas para a criação de parcerias e soluções que garantam a urgência, a força e a escala que precisamos para avançar e de fato apoiar crianças e jovens brasileiros. (IAS, 2022, p. 3)

O IAS se coloca como agente mobilizador das políticas e, por vezes, o tom usado o coloca como protagonista e o governo como coadjuvante das políticas educacionais. No excerto abaixo, nas palavras da Viviane Senna, essa visão é reafirmada:

Estivemos sempre na vanguarda porque adquirimos aprendizados com base em evidências e mapeamos políticas públicas que já existem no mundo para fortalecer e capacitar redes de ensino do país. Com esses insumos, as instituições constroem novas evidências, que geram mais dados e alimentam novas pesquisas, em um círculo virtuoso de produção de conhecimento (IAS, 2019b, p.3).

Para Chaves (2019), o IAS exerce o papel de produtor e disseminador de hegemonia, pois atua diretamente na criação e implementação de ideias, valores e normas que se tornam dominantes na sociedade.

E essa presença se torna ainda mais evidente com a criação do EduLab21, em 2015, pois essa “credibilidade” do IAS é assegurada por constituir-se como “centro de pesquisa especialista em produzir evidências científicas à serviço da educação” (IAS, 2017, online). Denominado eduLab21, o centro de pesquisa do IAS possui um conselho consultivo estratégico e científico, do qual seus membros estão vinculados a diversas instituições com reconhecimento científico, social e político, fortalecendo ainda mais o engajamento do instituto.

Para o IAS:

o Instituto se consagra como um centro de inovação, antecipando tendências em pesquisa e gerando conhecimento aplicado e distribuído para um público amplo. Daqui em diante, o nosso foco é fortalecer o *advocacy* com macro alcance para avançar no desenvolvimento de políticas públicas na área de educação. Só assim conseguiremos chegar a todas as escolas e estudantes brasileiros. (IAS, 2022, p.6)

Ano a ano a capacidade de mobilização e atuação parece ser desafiada pelo próprio IAS, que, divulga em sua página oficial um relatório anual referente ao exercício anterior. Em consulta aos relatórios disponíveis (atualmente apenas do ano de 2017 até 2022), percebemos uma superlativação dos dados divulgados em relação às ações desenvolvidas. E, de um ano para o outro, ocorre uma autossuperação necessária para transmitir ao público leitor, solidez e sucesso, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2: Resumo de atendimentos do IAS entre os anos 2017 e 2022

	ANO					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Municípios	573	455	385	988	1.500	3.400
Crianças e Jovens Atendidos	1.500.000	1.600.000	1.361.280	3.342.715	3.600.000	6.500.000
Educadores Impactados	62000	63000	160.256	129.195	203.000	200.000

Fonte: Organização da autora (2023) a partir dos relatórios anuais do IAS 2017-2022.

Os relatórios não fazem diferenciação nos números expressos na Tabela 2 entre ações presenciais e a distância. Mas, segundo o IAS, em 2019, foi disponibilizada uma plataforma online, o “Espaço Educador” “para compartilhar conhecimento e disseminar boas práticas educacionais” (IAS, 2020, sp). Trata-se de uma plataforma de cursos e materiais gratuitos. Entre os temas abordados estão, Educação por Projetos, Multiletramentos, Competências Socioemocionais e Metodologias Ativas, com duração de 30 a 50 horas. Segundo o IAS (2020), o projeto visa dar **escala e sustentabilidade** aos processos formativos, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Ao ingressar na plataforma, percebe-se que não é necessário estar vinculado a uma escola ou rede de ensino parceira do IAS para acessar materiais ou se inscrever em cursos livres. Assim, provavelmente, o número de municípios, escolas e estudantes impactados podem ser baseados em projeções a partir da inscrição de um profissional de educação, que está vinculado a uma escola inserida em um determinado município e que atende um determinado número de alunos.

Vale destacar que entre os anos de 2020 e 2021, o planeta enfrentou a pandemia da Covid-19²⁵, que dizimou milhões de vidas pelo mundo e forçou o fechamento das escolas como medida sanitária de prevenção à propagação do vírus mortal. No Brasil, as escolas permaneceram fechadas em 2020 sendo reabertas, de forma gradativa, a partir do segundo semestre de 2021. Quanto ao trabalho pedagógico, a rapidez com que as medidas de isolamento social foram implementadas exigiu que os sistemas escolares tomassem medidas urgentes para garantir a continuidade do ano letivo, mesmo sob as circunstâncias desafiadoras. Como resultado, os sistemas escolares recorreram ao ensino remoto, apesar de muitos nunca terem utilizado esse método antes em suas práticas pedagógicas (Santos, Marques e Moura, 2021).

Para o IAS, a pandemia da Covid-19 garantiu o salto na amplitude das suas ações, que já vislumbrava ampliar sua incidência, utilizando ferramentas de trabalho online. No relato do próprio IAS, em 2019, buscaram:

uma imersão na sede da H-FARM, na Itália, a fim de abrir caminho para a pesquisa de rotas e tecnologias disruptivas. Entre os principais objetivos definidos foi o desenvolvimento de plataformas e ferramentas para criar um ambiente para ensino e aprendizagem online em uma lógica colaborativa. Com o objetivo de identificar soluções e tecnologias inovadoras ao redor do mundo que possam ajudar a enfrentar os desafios da educação brasileira no século 21, o Instituto Ayrton Senna firmou parceria com a H-FARM. A instituição pertence a uma rede internacional de aceleradoras que conecta mais de 60 *startups* no mundo (IAS, 2019b, p. 11).

²⁵ Para maiores informações <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>.

Dessa forma, mais uma vez o IAS se coloca à frente. Atuando, durante a pandemia, como um sinalizador de caminhos para a educação brasileira, não apenas no uso de tecnologias para o ensino à distância, mas também para a temática das competências socioemocionais.

A pandemia da Covid-19 foi terreno fértil para o IAS. Nas palavras da Viviane Senna, era preciso “aproveitar a janela de oportunidades para repensar a educação. Nosso apoio às redes de ensino focou-se no desenvolvimento das competências socioemocionais, tão importantes para o suporte emocional de que todos necessitavam” (IAS, 2021, p. 3).

O discurso do IAS ganhou força e ecoou a necessidade de mudança com expressões como essencial e urgente, adaptando a educação para atender às necessidades do século XXI.

Vimos que as evidências científicas são fundamentais para superação de crises e devem pautar o direcionamento das ações. Entretanto, é necessário partirmos do princípio de que é possível reconstruir um mundo melhor depois de grandes crises, especialmente se aprendermos as lições que elas também nos trazem. Na educação, sem dúvida, a maior delas é a necessidade urgente de revisão da forma como educamos nossas crianças e jovens. Não só é imprescindível, como também inadiável levarmos a educação ao encontro das necessidades e da forma de viver, aprender, produzir e se relacionar no século 21 (IAS, 2020g, p. 4).

A Tabela 2 mostra esse salto, de 385 municípios atendidos por programas do IAS em 2019 para 988 em 2020, representando um avanço mais que 150%. É o efeito da pandemia e a proximidade do IAS às instituições de alcance nacional, como o Consed e a Undime.

Por meio de parcerias com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), demos continuidade à iniciativa do Volta ao Novo nas redes públicas de ensino de todo o Brasil. O objetivo foi apoiar o acolhimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais de educadores e estudantes diante da pandemia da Covid-19. (IAS, 2021, p. 17)

No relatório referente ao ano de 2022, há uma pequena nota do IAS, abaixo da divulgação dos números de impacto, que diz: “o total dos números acima diz respeito ao número potencial de impacto de cada item” (IAS, 2022, sp), o que reforça a nossa tese sobre uma possível projeção de números e não de números reais.

Os dados divulgados apresentam um impacto e, de certa forma, legitimam e dão credibilidade às ações do IAS. Nas palavras da presidente do IAS, Viviane Senna, o alcance desses números foi possível apenas por meio das parcerias realizadas:

Nosso trabalho para implementar soluções educacionais bem-sucedidas e em grande escala só é possível porque contamos com parcerias com estados e municípios e com o apoio de empresas socialmente responsáveis, a fim de oferecer assessoria e consultoria às equipes das secretarias de educação e das escolas, auxiliando especialmente no que se refere à incorporação de metodologias inovadoras e de competências socioemocionais ao ensino (IAS, 2018a, sp).

Aqui temos que concordar com o IAS, pois só conseguem desenvolver suas pesquisas ao contar com a parceria de secretarias de educação que participam dos estudos desenvolvidos pelo instituto, os quais geram dados em grandes proporções, ou seja, em escala.

Para isso, estabelecemos parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação e outras organizações, com o objetivo de formar gestores públicos e educadores e contribuir para inspirar práticas pedagógicas e políticas públicas inovadoras e eficazes. Atuamos desde a etapa da Alfabetização até o Ensino Médio, em diversos territórios do país (IAS, 2021, p.8).

A presença em todas as etapas da educação básica proporciona ao IAS capilaridade e, conseqüentemente maior abrangência, podendo atuar em redes maiores ou menores, estaduais ou municipais. E, essa capilaridade ocorre nos mínimos detalhes:

Atuamos desde a produção e revisão de materiais pedagógicos, para garantir a inserção de componentes socioemocionais em diversas atividades, até a formação de professores e gestores escolares em projetos ligados ao programa Inova que possui como foco a educação integral, lançado em 2019 pela rede: Aprender Sempre, Currículo em Ação, Conselho de Classe e Projeto de Vida. Tais ações abordaram especialmente temas como competências socioemocionais e projeto de vida (IAS, 2021, p. 9).

Assim, o IAS penetra em toda a estrutura de atuação do professor e acaba por definir o que se ensina, como se ensina e como se avalia, podendo gerar um impacto profundo e abrangente na educação.

Ao investigar a atuação do IAS em parcerias realizadas com redes públicas de diferentes municípios brasileiros, Theresa Adrião e Vera Peroni (2011) conseguem exemplificar esse nível de capilaridade:

o IAS influenciou na gestão do Sistema e da escola, modificando o desenho institucional, a legislação, a concepção de gestão, estabelecendo hierarquias e principalmente retirando a possibilidade de liberdade de ensino e autonomia pedagógica, conforme previsto na LDB e CF. O controle tanto das metas quanto das rotinas de trabalho englobava a todos: secretário de educação, pessoal da secretaria da escola, coordenador pedagógico, diretor, aluno (Adrião, et.al., 2011, p. 29).

Afetando tudo, desde o conteúdo do currículo até as estratégias de ensino e as formas de avaliação. Além disso, pode moldar a experiência de aprendizado dos alunos e influenciar seus resultados educacionais. Trabalha também para garantir sistemas de gerenciamento e monitoramento para implementar suas iniciativas e avaliar seus impactos.

Para Catini (2020) “a conquista da hegemonia não passa só pelas altas esferas, mas se deve também à capilaridade que os institutos privados conquistaram nas escolas e nas periferias, pelo desenvolvimento de uma miríade de programas e projetos” (p.59).

As práticas do IAS envolvem o rastreamento do progresso dos alunos, a avaliação da eficácia do ensino e a adaptação das estratégias conforme necessário para melhorar os resultados, como constatamos no trecho a seguir:

Nossas iniciativas e soluções educacionais são acompanhadas de ações de formação que apoiam a formação integral de professores e educadores; e amparadas por um grande conjunto de evidências e pelo conhecimento empírico reunido por nossas equipes e apoiadores. Por meio de mecanismos de gestão e acompanhamento (IAS, 2018a, p, 3).

Essas práticas são características de todas as propostas do IAS, inserindo na educação preceitos de gerenciamento que envolvem a gestão administrativa, pedagógica e do tempo na escola.

3.2.1.1 O Programa Diálogos Socioemocionais

O Programa Diálogos Socioemocionais é uma proposição do Instituto Ayrton Senna (IAS), fundamentado numa concepção de educação integral, que desenvolve, de forma intencional, competências para lidar com os “desafios” do século XXI.

Na visão do instituto:

O Diálogos Socioemocionais é uma delas [soluções] e se caracteriza como uma proposta educacional estruturada para planejar, auxiliar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes pela rede pública de ensino como um todo, desde a Secretaria de Educação até a sala de aula (IAS, 2018b, online).

Como já pontuamos anteriormente, as ações do IAS possuem características comuns ao gerenciamento, de modo que, ao se referir a uma proposta educacional estruturada estamos falando de definir o que será ensinado, como será ensinado, e como a escola irá trabalhar para atingir seus objetivos educacionais.

O DSE foi desenvolvido pelo IAS em parceria com professores dos estados do Ceará e Goiás em 2017 e implementado nas redes estaduais de ensino em 2018, no ensino fundamental e médio e no ensino fundamental na rede municipal de ensino de Sobral (CE). Em 2019, a proposta foi levada para a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e as redes municipais de ensino de Teresina e Mogi das Cruzes (IAS, 2020g).

De acordo com as informações fornecidas pelo IAS em seu site oficial, o PDS tem como proposta:

- 1) formações de gestores e professores realizadas presencialmente e a distância para entendimento, customização e implementação na escola;
- 2) instrumentos e metodologias para o acompanhamento do desenvolvimento de competências socioemocionais pelos professores junto aos estudantes, por meio de conversas e devolutivas que permitem o planejamento e o replanejamento de atividades para o alcance de objetivos individuais dos alunos;
- 3) instrumentos e metodologias para o acompanhamento do andamento da política educacional pela Secretaria de Educação e
- 4) uma comunidade de prática, por meio da qual os docentes compartilham e comentam atividades criadas por eles para potencializar o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes nas aulas (IAS, 2018, online).

O desenvolvimento do programa se dá de duas formas: integrada aos componentes curriculares já presentes na matriz curricular, como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia ou por meio de um componente criado especificamente para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais. Em qualquer formato adotado, de acordo com dados do IAS, é possível combinar o uso do Instrumento Senna, que consiste em “questionário sobre as competências socioemocionais dos estudantes”. Ou seja, a avaliação periódica das competências socioemocionais dos estudantes é realizada sempre, quer seja em um formato ou em outro. Além disso, segundo o IAS, a união (o trabalho intencional com as competências e sua avaliação periódica) produz “dados complementares que favorecem a gestão de informações relevantes para o conhecimento, o acompanhamento e a tomada de decisões sobre a política de desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes nas redes públicas de ensino” (IAS, 2018, online).

Se a atuação do IAS é muito semelhante em todos os programas oferecidos às secretarias e unidades escolares, qual é o diferencial do DSE?

O DSE propõe a inserção das CSE no currículo (o que ensinar), propõe a metodologia de trabalho com essas competências (como ensinar) e a avaliação por meio de um questionário de autoavaliação (rubricas²⁶) respondida pelos alunos.

O manual de aplicação das rubricas utiliza uma sistemática de ações semelhante à de uma organização de um certame, pois após a aplicação são enviadas organizadas por turma, série e escola para a secretaria de educação, onde é feita a digitalização das rubricas para a sistematização dos dados.

Após a sistematização dos dados, os relatórios de cada turma são gerados e enviados para cada escola e deverá ser utilizado pelos professores para *feedbacks* com os estudantes.

Figura 9: Rubrica da Competência "Foco"

Foco						
Ⓐ Degrau 1	Ⓑ Degrau 1-2	Ⓒ Degrau 2	Ⓓ Degrau 2-3	Ⓔ Degrau 3	Ⓕ Degrau 3-4	Ⓖ Degrau 4
Acho difícil prestar atenção e focar nas coisas que faço. Me distraio com muitas outras coisas.	Entre os degraus 1 e 2	Consigo me concentrar por algum tempo nas coisas que faço, mas depois me distraio. Acho difícil manter o foco.	Entre os degraus 2 e 3	Consigo evitar distrações e manter o foco nas coisas que faço. Não me distraio facilmente.	Entre os degraus 3 e 4	Consigo prestar muita atenção e ignorar as distrações. Eu me mantenho focado nas coisas importantes, mesmo se forem difíceis. Nada me distrai depois de ter começado.

Assinale abaixo a opção de degrau que melhor te representa preenchendo completamente o espaço compreendido pelo círculo correspondente à sua resposta. Ela deve ser preenchida na caixa "Aplicação 1" caso seja a primeira vez que você responde, na "Aplicação 2" caso seja a segunda vez.

Aplicação ① (Primeira vez que aplica a rubrica)															
Data da Aplicação: ____ / ____ / ____															
DEGRAU	<table style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Ⓐ</td> <td style="text-align: center;">Ⓑ</td> <td style="text-align: center;">Ⓒ</td> <td style="text-align: center;">Ⓓ</td> <td style="text-align: center;">Ⓔ</td> <td style="text-align: center;">Ⓕ</td> <td style="text-align: center;">Ⓖ</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">1-2</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">2-3</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">3-4</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ	Ⓕ	Ⓖ	1	1-2	2	2-3	3	3-4	4
Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ	Ⓕ	Ⓖ									
1	1-2	2	2-3	3	3-4	4									
Por que você se avaliou neste grau? Explique melhor e de exemplos.															

Aplicação ② (Segunda vez que aplica a rubrica)															
Data da Aplicação: ____ / ____ / ____															
DEGRAU	<table style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Ⓐ</td> <td style="text-align: center;">Ⓑ</td> <td style="text-align: center;">Ⓒ</td> <td style="text-align: center;">Ⓓ</td> <td style="text-align: center;">Ⓔ</td> <td style="text-align: center;">Ⓕ</td> <td style="text-align: center;">Ⓖ</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">1-2</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">2-3</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">3-4</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ	Ⓕ	Ⓖ	1	1-2	2	2-3	3	3-4	4
Ⓐ	Ⓑ	Ⓒ	Ⓓ	Ⓔ	Ⓕ	Ⓖ									
1	1-2	2	2-3	3	3-4	4									
Por que você se avaliou neste grau? Explique melhor e de exemplos.															

Fonte: IAS (2019a).

²⁶ Rubricas são uma forma de configurar critérios de avaliação personalizados ou baseados em Objetivos para pontuação. Uma Rubrica é uma ferramenta de avaliação para comunicar expectativas de qualidade. Rubricas são tipicamente compostas de linhas e colunas. As linhas são usadas para definir os diversos critérios sendo utilizados para avaliar uma tarefa. As colunas são usadas para definir níveis de desempenho para cada critério. Rubricas podem ser configuradas como rubricas sem pontuação, que permite para avaliação baseada em avaliação e baseada no objetivo sem pontos. (<https://pt-br.guides.instructure.com/m/53745/1/495868-o-que-sao-rubricas>)

A Figura 9 ilustra que cada competência é avaliada por uma ficha individualizada com os critérios, denominados degraus, que após leitura e reflexão, cada estudante assinala apenas uma opção.

Neste primeiro passo, os alunos devem se autoavaliar considerando 4 degraus (1; 2; 3; ou 4) e estágios intermediários entre eles (1-2; 2-3; ou 3-4) que representam níveis de desenvolvimento nas rubricas. Os degraus 1, 2, 3 e 4 são acompanhados por uma descrição/frases. Já os degraus intermediários (1-2, 2-3, 3-4) referem-se a situações intermediárias entre as apresentadas nos degraus 1, 2, 3 e 4; nelas o estudante considera que o seu grau de desenvolvimento na rubrica é maior do que o anterior, mas não chega ao posterior (por exemplo: o aluno responderia no grau intermediário “1-2” se considerasse que já passou do nível descrito no grau 1, mas ainda não chegou ao nível descrito no grau 2).

Após autoavaliar-se referente a competência da ficha em questão, o estudante deverá justificar sua resposta ou trazer exemplos que deixem claro o motivo da sua escolha por um grau e não outro.

Figura 10: Ficha da Rubrica “Foco” preenchida por estudante

Foco						
<input type="radio"/> Degrau 1	<input type="radio"/> Degrau 1-2	<input type="radio"/> Degrau 2	<input type="radio"/> Degrau 2-3	<input type="radio"/> Degrau 3	<input type="radio"/> Degrau 3-4	<input checked="" type="radio"/> Degrau 4
Acho difícil prestar atenção e focar nas coisas que faço. Me distraio com muitas outras coisas.	Entre os degraus 1 e 2	Conseguo me concentrar por algum tempo nas coisas que faço, mas depois me distraio. Acho difícil manter o foco.	Entre os degraus 2 e 3	Conseguo evitar distrações e manter o foco nas coisas que faço. Não me distraio facilmente.	Entre os degraus 3 e 4	Conseguo prestar muita atenção e ignorar as distrações. Eu me mantenho focado nas coisas importantes, mesmo se forem difíceis. Nada me distrai depois de ter começado.
Assinale abaixo a opção de grau que melhor te representa preenchendo completamente o espaço compreendido pelo círculo correspondente à sua resposta. Ela deve ser preenchida na caixa "Aplicação 1" caso seja a primeira vez que você responde, na "Aplicação 2" caso seja a segunda vez.						
<p>Aplicação 1 (Primeira vez que aplica a rubrica)</p> <p>Data da Aplicação: ____/____/____</p> <p>DEGRAU</p> <p><input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input checked="" type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G</p> <p>1 1-2 2 2-3 3 3-4 4</p> <p>Por que você se avaliou neste grau? Explique melhor e de exemplos.</p> <p><i>Conseguo estudar sozinho quando o assunto é interessante, ca- so contrário tenho dificuldades para manter o foco.</i></p>				<p>Aplicação 2 (Segunda vez que aplica a rubrica)</p> <p>Data da Aplicação: ____/____/____</p> <p>DEGRAU</p> <p><input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G</p> <p>1 1-2 2 2-3 3 3-4 4</p> <p>Por que você se avaliou neste grau? Explique melhor e de exemplos.</p>		

Fonte: IAS (2019a).

O processo pedagógico que nomeia o programa é justamente o “diálogo” entre o estudante e o professor, que é orientado a tratar das escolhas do estudante e as metas estabelecidas ao longo do processo formativo.

Ao fechar um ciclo de avaliação, ou seja, ao concluir a avaliação 1 e 2, o instituto gera um relatório por turma, ilustrado por um mapa de calor. Esse mapa é construído a partir da diferença entre a primeira autoavaliação e a segunda autoavaliação. Ou seja, o aluno realiza a mesma autoavaliação sobre as mesmas competências antes do final do ano. E, embora não exista explicitamente a ideia de certo ou errado, a legenda do mapa de calor, deixa claro isso, que existe um padrão de expectativa para a evolução de cada estudante, de cada turma.

O mapa possui um padrão de 8 cores e três siglas para indicar a alteração ou não no perfil (auto)avaliativo do estudante, identificado na primeira etapa do ciclo avaliativo.

Figura 11: Legendas para interpretar o mapa de calor

Cor/Sigla	Valor	Significado
		O estudante preencheu errado.
	-3	O estudante quer descer em 3 degraus, o seu patamar atual.
	-2	O estudante quer descer em 2 degraus, o seu patamar atual.
	-1	O estudante quer descer em 1 degrau, o seu patamar atual.
	0	O estudante não quer modificar o seu patamar
	1	O estudante quer subir 1 degrau de seu patamar atual.
	2	O estudante quer subir 2 degraus de seu patamar atual.
	3	O estudante quer subir 3 degraus de seu patamar atual.
FA		Faltou preencher a autoavaliação.
FO		Faltou preencher o objetivo.
FAO		Faltou preencher a autoavaliação e o objetivo

Fonte: Reproduzido de IAS (2019a).

O documento “Relatório de rubrica do aluno” traz um anexo nomeado “Padrões de respostas e caminhos de análise”, que apresenta algumas ponderações quanto às respostas dos estudantes e possibilidades de mediação pelo professor da turma. Por exemplo, quando no mapa de calor da turma, um aluno aparece com uma ou mais células em branco.

Na apresentação do documento é dada a seguinte orientação:

Esse documento consolida os dados coletados junto à turma 6º Ano A Ensino Fundamental, da EE nas duas aplicações das rubricas de avaliação formativa de competências socioemocionais do ano de 2019, realizadas em dezembro deste ano. Reflete, portanto, a visão dos estudantes sobre seu próprio desenvolvimento socioemocional e deve ser insumo para o(a) professor(a) na construção do diálogo e no processo de aprofundamento dessa reflexão que contribuirá para o desenvolvimento dos estudantes (IAS, 2019a, p. 4).

Assim, o diálogo do professor com o estudante implica aproximar-se dos patamares mais aceitáveis no processo avaliativo do DSE, num processo de modulação das competências socioemocionais.

Isso nos leva a concordar com Silva (2018), que argumenta que o propósito do desenvolvimento de habilidades socioemocionais não é necessariamente assegurar um desenvolvimento holístico dos indivíduos. Em vez disso, o foco está em gerenciar as emoções e sentimentos da classe trabalhadora, abarcando completamente sua subjetividade.

Momento em que consideramos o limite em nossa pesquisa, pois o fato de ser documental não consegue, com os documentos que foram reunidos e selecionados para esse fim, captar a dificuldade, ou não, do professor em realizar esse procedimento, se a intervenção de reorientar o aluno em relação às suas competências socioemocionais realmente ocorre ou como ocorre, nem o quanto os professores se sentem confortáveis, ou não, com essas tarefas que lhes são exigidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho sentimos a necessidade de apresentar ao leitor algumas ideias que ajudem a compreender o contexto da disseminação de competências socioemocionais. Ou seja, primeiro apresentamos as articulações que ocorrem no interior da estrutura do Estado (ampliado) para garantir a manutenção da hegemonia da classe dominante. Assim como a reforma do Estado brasileiro nos idos dos anos 1990 foi fundamental para o nascimento, desenvolvimento e estabelecimento de organizações privadas que atuam no setor público, especialmente por meio de parcerias público-privadas.

Contextualização necessária para refletirmos como o Instituto Ayrton Senna (IAS), por meio do Programa Diálogos Socioemocionais (PDS), dissemina e influencia sobre a elaboração das políticas avaliativas das competências socioemocionais no Brasil entre 2017 e 2022. Contexto esse que podemos afirmar que o Estado é um elemento essencial na reestruturação produtiva do capitalismo, pois tem a capacidade de influenciar a direção da economia e de fornecimento da infraestrutura necessária para mitigar os impactos sociais e garantir que a força de trabalho tenha as habilidades necessárias para a nova economia, na qual a educação tem papel preponderante.

Em seguida, procuramos compreender o conceito de competências e quais necessidades formativas elas satisfazem, de acordo com a perspectiva dos autores e dos estudos realizados sobre o tema no âmbito definido para a revisão da literatura. A partir deste ponto, pudemos enxergar o cenário estabelecido e destacar as estratégias do Instituto Ayrton Senna na promoção de competências socioemocionais.

O primeiro ponto é a propagação de um discurso sobre a crise na educação, amplamente difundido, sendo terreno fértil para a divulgação das soluções inovadoras do IAS.

O IAS mostra-se consistentemente na vanguarda das políticas educacionais, atuando como catalisador inovador que coordena as interações necessárias para o progresso dessas políticas. Faz-se presente em todas as instâncias de controle social, grupos de interesse educacional e na mídia de forma geral. Atua como porta-voz da OCDE no Brasil, uma vez que se espelha em políticas públicas existentes em todo o mundo.

Todas as propostas realizadas às secretarias de educação inserem-se nos preceitos de gerenciamento que envolvem a gestão administrativa, pedagógica e do tempo na escola, às quais estão contempladas as competências socioemocionais.

Uma das perguntas que nos acompanhou ao longo deste estudo foi: “Qual a diferença, por assim dizer, entre o DSE e todos os outros programas propostos pelo IAS?” E ocorre- nos justamente o que o seu próprio nome sugere: o diálogo, a mediação exercida pelo professor diante das respostas dadas pelos estudantes em relação às competências socioemocionais. Um papel que certamente desconfigura o trabalho docente e da escola de uma formação omnilateral.

Ponderamos, ainda, que os documentos coletados e selecionados para este propósito não permitem determinar se o professor enfrenta desafios ao executar este procedimento. Não é possível identificar se a ação de redirecionar o aluno em relação às suas habilidades socioemocionais realmente acontece e, caso ocorra, como é realizada. Além disso, desconhece-se o nível de conforto dos professores ao realizar as tarefas que lhes são impostas. Sendo temáticas relevantes para pesquisas futuras.

Por fim, argumentamos que o IAS, por meio de números, busca reafirmar a relevância da sua atuação no cenário nacional, enquanto disseminador de políticas educacionais. As proposições do IAS alinham-se com as de organizações internacionais empenhadas na discussão dos padrões educacionais globais. O PDS tem contribuído para disseminar a ideia de que é possível e necessário avaliar as competências socioemocionais em escala.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ABATTI, Thamiris Zanchim. **Estado da Arte Sobre Competências Socioemocionais e Articulação Com Políticas de Avaliação (2012-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, PR, 2018.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. Xamã, 2006, 190p.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. “Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais”, **Currículo sem fronteiras**, 2018, v. 18, p. 8-28.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; BORGHI, Raquel Fontes. Filantropia de risco nas redes estaduais de ensino brasileiras: Análise das influências do Instituto Ayrton Senna. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023025, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.16940. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16940>. Acesso em: 28 out. 2023.

AMARAL, Raquel Coutinho. **Construção e Evidências de Validade de Conteúdo do Questionário de Habilidades Socioemocionais de Crianças**. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Universidade Federal do Ceará, CE, 2019.

ANUNCIACÃO, Luís; CHEN, Chieh-Yu; LANDEIRA-FERNANDEZ, Danilo Assis; J. Estrutura Fatorial de um Instrumento de Triagem Socioemocional para Pré-Escolares. **Psico-USF** 24 (3) Jul-Set 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 126p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014

BRAZ, Ana Cristina. **Interfaces entre Competências Socioemocionais e Desenvolvimento Vocacional em Alunos do 6º ano**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo, SP, 2017.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)

CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo; BUENO, José Maurício Haas; PEIXOTO, Evandro Morais. Habilidades Socioemocionais e Cognitivas: Relações com o Desempenho Escolar no Ensino Fundamental. **Paidéia** (Ribeirão Preto, Online); 31: e3137, 2021.

CAMARGO, Daniela. Arguilar. Descentralização, poder local e participação social: perspectivas para a construção de uma nova cultura política. **IN: III Colóquio de Ética, Filosofia, Política e Direito**. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68.

CHAVES, David Santos Pereira. **Empresariamento da Educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. 472p

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (CAPES). Edital Nº 044 de 10 de julho de 2014. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-44-2014-competenciassocioemocionais-pdf>

COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 143p.

DAMÁSIO, Bruno. Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). **Tendências Psicol.** 25 (4) Out-Dez 2017.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

Dicionário eletrônico ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/competencia> . Acesso em: 23 de dez. 2021.

FADEL, Charles; BILIAK, Maia; TRILLING, Berning. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir sucesso**. Trad. Lilian Bacich. São Paulo, SP: Instituto Ayrton Sena, 2016. 161 p.

FERNANDES, C. de O.; RODRIGUES, C. E. S. de L. Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 214–235, 2017

FERREIRA, Fabíola da Silva. **O necessário caminho intermediário para a implementação da BNCC**: o regime de colaboração para a construção do currículo de Mato Grosso do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, MS. 132p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (orgs.) Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FURTADO, Celso. **Capitalismo Global**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Letícia Maria Rinaldin; GUI SANTES, Caroline de Salvo Toni; BATISTA, Ana Priscila; ZEGGIO, Larissa. **Trends Psychol.** 27 (4) Oct-Dec 2019.

GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a terceira via**. Trad: Roger Maioli Santos. São Paulo: Unesp, 2007. 616p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

GRANDO, Patrícia. **Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma análise de suas finalidades educativas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, SC.

HAMBURG, Sheila. **Avaliação dos Perfis Socioemocionais e sua Relação Com o Desempenho Acadêmico nos Ensinos Fundamental e Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Francisco, São Paulo, SP. 2019.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso. João. et all. (Org). **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 124-138.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 478p.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro, 2014

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de 2017**. 2018a. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Diálogos Socioemocionais**. 2018b. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/dialogos-socioemocionais/> Acesso em 22 maio 2023

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Diálogos Socioemocionais – Mapa de Atividades 2017**. 96p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório – Rubrica do Aluno**. 2019a. 14p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de 2018**. 2019b. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Diálogos Socioemocionais: o que é a proposta**. 2020a. 9p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Diálogos Socioemocionais: Uma abordagem para o desenvolvimento socioemocional intencional**. 2020b. 19p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Diálogos Socioemocionais: Avaliação Formativa – da régua à bússola**. 2020c. 10p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Avaliação formativa na proposta do Diálogos Socioemocionais**. 2020d. 09p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **O que é o instrumento de avaliação formativa de CSE baseado em rubricas**. 2020e. 14p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Como utilizar o instrumento de avaliação formativa de CSE baseado em rubricas: dois usos recomendados** 2020f. 14p. (arquivo em pdf).

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de 2019**. 2020g. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de 2020**. 2021. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de 2021**. 2022. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de 2022**. 2023. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dinâmicas do terceiro setor no Brasil: trajetórias de criação e fechamento de organizações da sociedade civil (OSCS) de 1901 a 2020** (Publicação Preliminar). Relatório de Pesquisa, 2023.

KUENZER, ZENEIDA ACACIA. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. v. 21, n.70, **Ed. Soc**, 2000, p. 15-39.

KUENZER, ZENEIDA ACACIA. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 20 ago. 2002.

LAGO, Aliene. **Competências de Carreira e Competências Socioemocionais em Alunos do 1º ano do Ensino Médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2017.

LEAL, Mara de Souza. **Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e de Carreira: Avaliação do Programa Edu-Car.** 2019. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Francisco, São Paulo, SP, 2019.

LEAL, Mara de Souza; MELO-SILVA, Lucy Leal; TAVEIRA, Maria do Ceú **Estud. psicol.** (Campinas) 37. 2020

LEPRE, A. **O prisioneiro: A vida de Antonio Gramsci.** Rio de Janeiro: Record, 2001.306p.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. *In: XVI ENDIPE.* 2012, Campinas. Anais... Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0087s.pdf. Acesso em 7out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016

MAISCH, Ricardo Nogueira. **Processos Cognitivos e Habilidades Socioemocionais na Resolução de Situações Problema em Matemática no Ensino Médio.** 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, PE. 2019.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 3ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MANFREDI, Silvia. Maria. As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito. *In: Encontro Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 13., 1999, Caxambu/SP. Anais...* Caxambu/SP: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 1999.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUHR, Thomas. ATLAS.ti: um protótipo para apoio à interpretação de textos. **Sociologia Qualitativa**, Nova Iorque, v. 4, pág. 349-371, 1991.

NASCIMENTO, Mariana Ferreira do. **Habilidades socioemocionais em adolescentes: desenvolvimento da personalidade e processos de resposta do SENNA v.2.0.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Campinas, 2019.

NAKANO, Tatiana de Cássia; PRIMI, Ricardo; ALVES, Rauni Jandé Roama. Habilidades do século XXI: relação entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 37, e81544, 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) (2005). **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã. 312p.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3.ed. São Paulo: Cortez: 2011, 268p.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o Progresso Social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. 137p.

PANIZZA, María Eugenia; CUEVASANTA, Diego; MELS, Cindy. Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de habilidades socioemocionais no sexto ano do Ensino Fundamental no Uruguai. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 37, 2020.

PERONI, V. M. V & CAETANO, M. R. Redefinições no Papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as Parcerias Público-Privadas na Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez., 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 1-27, 2018.

PERRENOUD. P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

PRIMI; Ricardo Daniel Domingues dos Santos; HAUCK, Nelson ; FRUYT, Filip de ; JOHN, Oliver Peter **Estud. psicol.** 36, 2019.

RAMOS, M. Trabalho, Cultura e Competências na Contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **As Habilidades Socioemocionais como a Nova Fênix da Avaliações em Larga Escala?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2015.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima; FERNANDES, Claudia de Oliveira. Governança Educacional Global e a Gênese dos testes das habilidades socioemocionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 28 n. 67 (2017): jan./abr. 2017 p. 214–235

SANTOS, Daniel & PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Fabiano; MARQUES, Hellen Jaqueline; MOURA, Maria Aparecida Dias de. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e39019, 2021. DOI: 10.26512/lc27202139019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39019>.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SANTOS, Karina Porciuncula de Almeida Rodrigues; BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo. A relação entre o desenvolvimento cognitivo e indicadores de comportamento e desenvolvimento pessoal, social e emocional na pré-escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 30, n. 115, p. 414-437, abr. 2022.

SANTOS, Marcela Mara dos. **As Competências Socioemocionais e sua Relação com o Aprendizado da Matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2017.

Seminário Internacional sobre competências socioemocionais é realizado em MS. Campo Grande, MS, 06 nov. 2019. Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/seminario-internacional-sobre-competencias-socioemocionais-e-realizado-em-ms/> Acesso em 29 de mar de 2020

SIEBRA, Maristela Volpe dos Santos. **Construção de Escala de Indicadores Sociemocionais em Crianças e Adolescentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2016.

SERPA, Alexandre Luiz de Oliveira. **Variáveis Socioemocionais e sua Relação com o Desempenho Acadêmico**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade São Francisco, São Paulo, SP, 2017

SILVA, Maria Abádia. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Márcio Magalhães. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social** - Florianópolis: Ed da UFSC; São Paulo: Cortez. 1995. 278p.

SHIROMA Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. RJ: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Otto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Ângela Maria de Barros (Orgs.). Políticas para a educação: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

SOUZA, Arae Caina Zani de. **Competências Socioemocionais e Adaptabilidade de Carreira: Comparação entre Aprendizes e não Aprendizes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Francisco. São Paulo, SP, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora O problema da avaliação das habilidades

socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2.ed Dakar, Senegal: UNESCO, 2001.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022

VALENTINI, Felipe; MOSE, Leonardo de Barros; RAMOS, Isabella de Sousa; CONCEIÇÃO, Nathalia Martins da. Construção, estrutura interna e controle de aquiescência do Inventário de Suporte às Habilidades Socioemocionais. **Estud. psicol.** (Campinas) 37. 2020

VIANA, João Lucas Dias. **Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar: Elaboração de Itens e Estudos Psicométricos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade São Francisco. São Paulo, SP, 2019.

ZARIFIAN, Philippe. **O Modelo da Competência, trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. Tradução de Eric Roland René Heneault. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.